



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

IAN GABRIEL COUTO SCHLINDWEIN

**A EDUCAÇÃO POPULAR SOB O CÉU DA HISTÓRIA:
UM ESTUDO A PARTIR DA REMEMORAÇÃO
EM WALTER BENJAMIN**

Campinas
2020

IAN GABRIEL COUTO SCHLINDWEIN

**A EDUCAÇÃO POPULAR SOB O CÉU DA HISTÓRIA:
UM ESTUDO A PARTIR DA REMEMORAÇÃO
EM WALTER BENJAMIN**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Educação.

Supervisora/Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carolina de Roig Catini

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ESTUDANTE IAN
GABRIEL COUTO SCHLINDWEIN E
ORIENTADO PELA PROFESSORA
DOUTORA CAROLINA DE ROIG
CATINI.

Campinas
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A EDUCAÇÃO POPULAR SOB O CÉU DA HISTÓRIA:
UM ESTUDO A PARTIR DA REMEMORAÇÃO
EM WALTER BENJAMIN**

Autor : Ian Gabriel Couto Schlindwein

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Lalo Watanabe Minto

Prof^a. Dr^a. Fabiana de Cassia Rodrigues

Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2020

Dedicado à vó Domingas e ao vô Walter,
com quem tanto aprendi segredos da memória

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho só existe por conta da presença e do encontro de tantas pessoas amigas e queridas nessa caminhada.

Agradeço imensamente à Carolina Catini pela amizade, pelas prozas, pela orientação, pelo olhar atento, pela paciência e por todo incentivo em todos esses anos.

Agradeço à professora Fabiana Rodrigues e ao professor Fernando Bomfim pela atenção, trocas, sugestões e apoio tão fundamentais. Ao professor Lalo Watanabe Minto por toda atenção e disponibilidade. Da mesma forma, também gostaria de agradecer aos professores Luciano Pereira e João Branco. À todas e todos docentes que foram parte dessa trajetória.

Agradeço de forma especial e com grande alegria à Carlos Rodrigues Brandão, Mario Garcés e Oscar Jara por toda atenção, pela disponibilidade, pelas conversas, pela motivação e por aceitarem fazer parte desse pequeno trabalho.

À minha mãe e ao meu pai pela oportunidade da vida, pelo carinho, apoio e amor de sempre. Ao Vini, irmão e parceiro de tantas histórias. Às avós Domingas e Eni e aos avôs Walter e Nivert, por um amor tão grande, maior que qualquer tipo de distância. Às tias e tios, primos e primas. À Ana Lara, companheira querida de muitas lutas e sonhos desde onde mora o coração.

Ao Grupo de Estudos de Educação Crítica, por tantas conversas e leituras coletivas que deram chão para esse trabalho.

Especialmente no período de elaboração do que viria a ser o projeto da pesquisa, queria agradecer à Clara, Rafa, Aninha e Mari Martinelli. Também ao saudoso Barney, companheiro de tardes ensolaradas.

Por tantas conversas que acalmaram e que expandiram horizontes, agradeço muito à Giorgia, Marco, Frantz, Lucimara, Mí, Lú Palhares, Ana Elisa e Lucas Lopes. Ao Murilo e ao Chár, por aguentarem tantas insônias. Ao Gú, Marcelo, Mari, Lila, Paty, Jú, Sinara, Diogo, Max, Aline, Cris, Eloá e Ket pelas amizades tão cheias de sonhos.

Ao Felipe, pela presença nos momentos mais difíceis, mas não só nestes.

Ao Juan, companheiro que esteve junto – mesmo quando do outro lado da cordilheira – literalmente do primeiro até o último dia dessa pesquisa. Agradeço pela amizade que atravessa

fronteiras, inclusive as da academia. À Lucy, pela força e generosidade de todas as suas palavras e pela leveza dessa amizade. Espero que vocês possam repassar meus agradecimentos também para Francia e Run run.

À todas e todos do Flor de Maio e da Maloca Arte e Cultura, por toda luta e pelo tanto que aprendo – de tantas maneiras – sobre a própria vida, que pulsa mais forte quando a construímos coletivamente. Aproveito para agradecer muito quem pôde estar presente, nas noites de segundas ou quintas, nos encontros do Grupo de Estudos sobre Educação Popular na Maloca.

Ao Gui, à Ana Paula e ao Lucas, por tentarmos nos últimos anos colocar em prática – dentro e fora das salas de aula – algumas das linhas seguintes.

Às lembranças de luta carregadas pelo Antônio, de fazer zunir ares cheios de fumaça.

Pela acolhida, generosidade e toda ajuda durante as viagens relacionadas a essa pesquisa, gostaria de agradecer muito à Ana Rita Mayer, aos companheiros e às companheiras de Villa María, ao Don David Miranda e à Señora Julia González.

À Nat, por todo amor, carinho, amizade e força nessa caminhada juntos, seja nos dias de chuva ou sob os sonhos do céu estrelado.

Às trabalhadoras e aos trabalhadores da Unicamp, que permitiram a realização dessa pesquisa. Agradeço especialmente às trabalhadoras e trabalhadores dos restaurantes universitários, da limpeza e das bibliotecas. Não poderia deixar de agradecer imensamente ao trabalho da secretaria de pós graduação da Faculdade de Educação.

Essa pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo 2017/14221-0.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À quem caminhou e caminha construindo outros mundos possíveis.

Ah, um dia, qualquer dia de calor

É sempre mais um dia de lembrar

A cordilheira de sonhos que a noite apagou

Milton Nascimento e Márcio Borges

RESUMO

A proposta dessa dissertação é investigar a história da educação popular latino-americana, buscando analisar a partir da noção de *rememoração*, tal qual apresentada por Walter Benjamin em *Sobre o conceito de história*, as lutas dos movimentos populares ligados à essa educação. Partimos de uma literatura voltada ao estudo da memória e da história da educação popular em conjunto com entrevistas com educadores populares que sistematizaram experiências pela América Latina durante as últimas décadas. O foco principal da pesquisa é o período entre as décadas de 1960 e 1980, tendo o Brasil como eixo principal de análise em diálogo com outras experiências do continente. Nosso estudo se dará mais especificamente a partir da educação popular com sentido emancipatório, que historicamente se afirma como uma alternativa à educação e ao próprio sistema hegemônico, ao apontar como horizonte a emancipação das classes oprimidas, reivindicando estas como protagonistas de suas práticas e também de sua história.

Palavras-chave: educação popular; rememoração; memória; Walter Benjamin; América Latina.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to investigate the history of Latin American popular education, seeking to analyse from the notion of *remembrance*, as presented by Walter Benjamin in *On the Concept of History*, in the struggles of popular movements linked to this education. Our starting point is a literature dedicated to the study of the memory and history of popular education combined with interviews with popular educators who have systematized experiences in Latin America during the last decades. The main focus of the research is the period between the 1960s and 1980s, with Brazil as the main axis of analysis in dialogue with other experiences in the continent. Our study starts from popular education with an emancipatory meaning, which historically asserts itself as an alternative to hegemonic education and to the system itself, by pointing out as horizon the emancipation of the oppressed classes, claiming these as protagonists of their practices and also of their history.

Key-words: popular education; remembrance; memory; Walter Benjamin; Latin America.

RESUMEN

El propósito de esta disertación es investigar la historia de la educación popular latinoamericana, buscando analizar desde la noción de *rememoración*, tal como la presentó Walter Benjamin en *Sobre el concepto de historia*, las luchas de los movimientos populares vinculados a esta educación. Partimos de una literatura dedicada al estudio de la memoria y de la historia de la educación popular junto con entrevistas con educadores populares que sistematizaron experiencias por América Latina durante las últimas décadas. El foco principal de la investigación es el período comprendido entre las décadas de 1960 y 1980, teniendo Brasil como eje principal de análisis en diálogo con otras experiencias del continente. Nuestro estudio se dará a partir de la educación popular con sentido emancipatorio, que históricamente se posiciona como una alternativa a la educación y al propio sistema hegemónico, al apuntar como horizonte la transformación y la emancipación de las clases oprimidas, reivindicando éstas como protagonistas de sus prácticas y también de su propia historia.

Palabras-clave: educación popular; rememoración; memoria; Walter Benjamin; América Latina.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: QUE OLHAR? QUE EDUCAÇÃO POPULAR?	13
1. Objeto e objetivo da pesquisa	16
2. Método	22
3. Apresentação da pesquisa	29
CAPÍTULO 1 – Raízes na cultura popular	32
1.1. Educação popular com sentido emancipatório: algumas raízes	32
1.2. Os movimentos de cultura popular	47
CAPÍTULO 2 – Um olhar sobre a história de uma certa educação popular.....	81
2.1. Expansão da educação assinada como popular	81
2.2. “Mas o vencido não está totalmente vencido até que fechem a sua boca”	86
2.3. Consolidação ou refundação?	101
2.4. Fim da história?	126
CAPÍTULO 3 – A rememoração na educação popular com sentido emancipatório....	131
3.1. Memórias desde o subterrâneo	141
3.2. As memórias de <i>baixo</i>	151
ENTRE A PALAVRA E O SILÊNCIO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS... 160	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
APÊNDICES	187
A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	187

Introdução: Que olhar? Que educação popular?

Quando falamos de *educação popular*, falamos de quê? O que nos vem à mente? Temos uma imagem definida ou turva? De quem lembramos? É possível uma definição precisa? Ou há a possibilidade de constituição de uma noção mais aberta?

A ampla variedade de olhares, metodologias e objetivos que aparece colada à expressão *educação popular* na América Latina apresenta motivos para termos cuidado com as diferentes denominações usadas para a educação das classes populares (BRANDÃO, 1984c; MEJÍA, 1989b). A educação popular é comumente colocada junto a uma coletânea de *pseudo* sinônimos de métodos e formas educativas ligada a esses grupos que em comum têm uma maior ou menor diferenciação com a educação escolar hegemônica, tradicional e largamente generalizada¹. As vezes não muito mais do que isso, principalmente no que toca os seus diferentes projetos e interesses políticos. Nesse bagunçado novelo de nomenclaturas distintas entre si, podemos citar, além da própria educação popular: educação de adultos, educação não formal, educação a distância, educação continuada, educação aberta, educação extra-escolar, educação permanente, educação social, educação participativa, educação de jovens e adultos, educação integral, educação fundamental, educação de base, entre outras (BRANDÃO, 1982; TORRES, 1992).

Essa confusão de terminologias gera uma indefinição não só para as análises teóricas, mas também se misturam no fazer prático. E se temos que ter cuidado com as diferentes denominações, que se relacionam frequentemente entre si, também é preciso um olhar atento aos múltiplos sentidos que uma mesma expressão pode carregar. Esses sentidos na realidade não se apresentam em formatos puros, alheio a contradições. Mesmo o termo *educação popular* se apresenta como polissêmico: ele compreende e é incorporado em diversos e distintos sentidos, formas, momentos, interesses e lugares, sendo capaz de abrigar a diferença e permitir inúmeras possibilidades e perspectivas (JARA, 2006). Apesar dessa abrangência e amplitude, muitas vezes esse termo é trabalhado discursivamente como implícito, não sendo realmente

¹ Com o advento do capitalismo e principalmente após as revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII, a escola assume papel central no âmbito educacional, mostrando-se um dos principais espaços não só de transmissão de conhecimentos, como também da efetivação da inserção social de crianças, jovens e adultos. Aos poucos, a educação formal escolar – que atua pela via institucional – tornou-se hegemônica, dominante e obrigatória, generalizando esta forma específica de se educar (CATINI, 2014) que pode ser definida sinteticamente a partir de Ivan Illich (2007, p. 30) como um “[...] processo que requer assistência em tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor”. Segundo ele, a inserção social promovida pela escola nesses moldes é o próprio ritual de passagem para a sociedade de consumo.

discutido tanto nas experiências práticas como também na formulação de teorias (TORRES, 1988). *A educação popular*, então, se encontra em enunciados de diferentes esferas da sociedade². Em entrevista, Oscar Jara, tendo como foco o caso brasileiro, menciona a presença dessa imensa rede que, discursivamente, se une ao redor dessa nomenclatura específica:

Brasil tiene innumerables experiencias de educación popular, en múltiples espacios: en el campo, en la ciudad, en las universidades, en las ONGs, en los movimientos, en los espacios de trabajo con personas con deficiencia, con la niñez y con personas adultas, etc. Todo proceso organizativo que los sectores populares han vivido en su historia ha estado acompañado de alguna forma de educación popular, sea a través de cursos, de círculos de estudio, de expresiones culturales, de encuentros, etc. (JARA, Entrevista, 2020).

Não é nosso intuito nessa dissertação analisar a *educação popular* enquanto um bloco homogêneo e monolítico, perfeitamente adequado a uma definição enciclopédica. Entende-se que a educação popular não pode ser reduzida a um ou alguns métodos ou a um punhado de técnicas preestabelecidas e facilmente generalizáveis em qualquer contexto prático (JARA, 2018). Sua diversidade também se relaciona com uma ampla gama de sentidos políticos relacionados a essas práticas. Nessa perspectiva, Carlos Rodrigues Brandão aponta em entrevista que:

Na verdade, você tem uma pluralidade de experiências muito grande. [...] Eu quase que diria: você abre um leque quando você fala *educação popular* em alguma coisa que, por exemplo, à direita, mais à direita do gradiente, quase vai ser próxima da educação social. Quer dizer, é uma educação de sensibilidade popular, que tem um certo lado de um projeto iluminista, ou seja, educar, alfabetizar para ilustrar ou para torná-lo cidadão. E aí com focos em questão de gênero, em questão ambiental, de acordo com o contexto que você está trabalhando. Até uma posição mais, digamos assim, à esquerda do gradiente, que vai tangenciar com a ideia de educação como prática revolucionária. Ou seja, tudo o que se faz junto ao povo é para preparar para uma transformação radical da realidade (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

Dessa forma, precisamos realizar um recorte do que estamos chamando de educação popular. Dentre as várias posições possíveis do gradiente político, iremos aqui trabalhar com o que estamos chamando de educação popular com sentido emancipatório, que de alguma forma se assemelha a essa perspectiva “à esquerda do gradiente”, para usar os termos de Brandão.

Mas quando falamos que há um sentido emancipatório em nosso recorte, o que queremos dizer? Para nos ajudar nesse ponto, trazemos a contribuição de Alfonso Torres Carrillo (2019) em sua discussão sobre as pedagogias críticas *emancipadoras*. Segundo ele, principalmente no caso da América Latina, elas podem ser pensadas a partir de cinco pontos

² Como movimentos sociais; ONGs; parcerias público-privadas; Estados; fundações; escolas; creches; cursinhos; universidades; institutos; centros culturais; peças de teatro; igrejas; hospitais; centros de saúde; assembleias; associações; acampamentos; assentamentos etc.

principais: (a) De uma maneira ou outra criticam opressões, exclusões e discriminações presentes na realidade vivida. Em uma sociedade capitalista como a nossa, se não contestam as formas de exclusão e exploração que a alimenta e fundamenta, não são realmente críticas e muito menos emancipadoras. (b) São parte das lutas dos movimentos sociais e/ou populares. Seu lugar e sentido de ser são nessas lutas e não podem ser pensadas fora desses movimentos, desde uma escala organizativa mais local, em mobilizações comunitárias, até movimentos atuando em porções significativas da(s) sociedade(s) como um todo. Dessa forma, não são propostas de um mundo estritamente pedagógico e/ou acadêmico, o que também não significa uma recusa a essas esferas. (c) Se assumem como emancipadoras. E, sendo assim, portadoras de outros sentidos de realidade e de busca de modos alternativos de viver e se organizar em coletivo³. Em palavras freirianas, são portadoras de esperanças propositivas, carregando um caráter utópico, que significa ir para além do que o sistema vigente diz que é o limite possível do viver⁴. (d) Buscam transformar os sujeitos que fazem parte dessas lutas e desses movimentos. Possuem uma preocupação também subjetiva. (e) E por fim, são propostas portadoras de formas de trabalho e de metodologias de pedagogias outras, se distinguindo das formas hegemônicas tradicionais, especialmente em seu formato escolar clássico, e buscando não cair em novas possíveis atualizações e reproduções de desigualdades.

Ainda sobre o campo das pedagogias críticas emancipatórias, podemos entendê-las como um grande leque de formas contra hegemônicas de se educar que estiveram presentes no decorrer da história humana, e consequentemente na latino-americana. Como aponta Carlos Rodrigues Brandão, em entrevista:

Você teve e continua tendo sucessivos momentos da história, daqui do Brasil e fora, projetos de educação que eu chamaria de insurgentes ou emancipadores. *Liberadores*, se quiser usar uma expressão de Paulo Freire. E que tem essas duas características. Elas constituem um povo, e aí há muita discussão sobre quem é o povo afinal, como um sujeito substantivo do processo. Não só ela se dirige a ele não como um serviço, como na educação permanente aí da UNESCO e tal, mas como uma entrega, ou seja, o povo se torna não só o destinatário, mas o agente fundamental do processo. E depois, essa característica de ser uma educação que, através de um trabalho eminentemente

³ Segundo Carrillo (2019), podendo se identificar com o socialismo, com outros mundos possíveis, com o Sumak Kawsay ou Bem viver etc.

⁴ Na famosa analogia do cineasta argentino Fernando Birri, muitas vezes creditada a Eduardo Galeano por ter sido em um livro seu que ela se disseminou, a utopia tem sua potência no caminhar para além: “Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar” (GALEANO, 2001, p. 230). A partir dessa noção e de sua visão interior ao campo de uma certa educação popular, Brandão pontua que: “Se por um momento eu me atrevesse a escrever ao estilo de Eduardo Galeano, poderia poetizar estas linhas lembrando que: “o horizonte é a educação libertadora, o caminho é a educação popular e os passos que damos são vividos com a pedagogia do oprimido”” (BRANDÃO et al., 2015, p. 43).

popular, é também profundamente transformador da realidade social. Como ela se desenvolveu muito mais em países do terceiro mundo e do Ocidente, ela se tornou profundamente, primeiro anticapitalista, no nosso tempo, e depois anticolonialista. Toda filosofia decolonial e assim por diante. Então eu reconheço que você pode dizer que ao longo da história humana você tem vários momentos em que ou a partir de grupos, de instituições operárias, camponesas... Como, por exemplo, na revolução anarquista, que inclusive montou escolas aqui no Brasil, não é? Você constitui uma educação com essas duas características: tomando o povo como destinatário-condutor e, em termos do Boaventura de Sousa Santos, uma educação voltada não à regulação do sistema, mas à transformação e emancipação do sistema (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

Desse modo, ao trabalharmos com a educação popular com sentido emancipatório, estamos, por um lado, com um objeto de estudo que em parte se situa em um amplo campo do que pode ser denominado – em diferentes contextos, práticas, sujeitos e discursos – como *educação popular*, se relacionado por vezes com contraditórios usos desse termo e de seus “sinônimos”, em diversas formas de educação associadas às classes populares.

Por outro, se inscreve no interior de uma grande tradição das pedagogias críticas e/ou emancipatórias, com um caráter contra hegemônico. Vale destacar que por esse caráter estamos entendendo no sentido de se colocar em conflito com o sistema vigente e suas lógicas de reprodução. Para a educadora argentina Claudia Korol (2006), a educação popular deve se esforçar para a criação de uma contra hegemonia, tendo em si os seguintes elementos que se tornam primordiais nas lutas dos grupos oprimidos: (a) busca de um lugar para a subjetividade; (b) resgate da concepção dialética, pois é preciso conhecer a história; (c) transformação da prática através do entendimento e da sistematização de que ela é ponto de partida; (d) concepção democrática sobre a criação coletiva de conhecimentos; (e) dar lugar a vida cotidiana; (f) criação de novas pedagogias, diferentes em forma e conteúdo; e (g) resgate do coletivo e da integração na prática pedagógica. Esses sete elementos teriam como maior objetivo recriar a cultura da resistência, da memória, da solidariedade, da diversidade, da crítica, da rebeldia e da liberdade, no intuito de que os indivíduos possam ser sujeitos de sua própria história e protagonistas de seu tempo. Assim, o caminho traçado pela educação popular com sentido emancipatório reivindica uma ruptura com o projeto pedagógico hegemônico dos últimos séculos e uma necessidade de transformação do próprio modo de se entender a educação.

1. Objeto e objetivos da pesquisa

Nosso objeto de estudo se situa no entroncamento desses dois campos tão extensos e diversos: no da *educação popular* e no das *pedagogias críticas e/ou emancipatórias contra hegemônicas*. E mesmo esse ponto de encontro é também, por si só, muito amplo, havendo nele

uma diversidade de *miradas* (KOROL, 2006) e um alto grau de fragmentação. Por conta disso, dentro dessa pluralidade interna, iremos focar nessa pesquisa principalmente na tendência desse campo que se consolidou no continente nos anos 60, sendo parte e um desdobramento dos movimentos de cultura popular existentes naquele momento. Esse sentido dialoga profundamente, mas não se restringe, ao que Brandão irá chamar de “educação popular de vocação freiriana”, aqui em uma concepção do termo que vai para além das obras do educador pernambucano. Segundo Fernanda dos Santos Paulo (2018, p. 176, grifo da autora): "A expressão *freiriana* não é exclusividade de Paulo Freire, mas o inclui também. Ou seja, é com Freire e a partir de Freire com seus interlocutores”, que não são poucos. Entendemos, a partir das considerações da importância histórica de Paulo Freire apresentado por Mejía (1989a), que essa *vocação*, nas palavras de Brandão, se relaciona com perspectivas que possuem o aporte das experiências e das produções do brasileiro como um importante paradigma em sua *práxis*.

Essas perspectivas se contrapõem ao que foi conceituado como *educação bancária*, que atua enquanto forma educativa hegemônica de adaptação das pessoas à dominação, baseada em uma concepção burguesa e iluminista que tradicionalmente reproduz rupturas entre objeto e sujeito; razão e sentimento; mente e corpo; dizer e fazer; mandar e obedecer; saberes acadêmicos e saberes populares; luz e trevas; teoria e prática; trabalho intelectual e trabalho manual etc. (KOROL, 2008). Segundo o próprio Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, nessa perspectiva a educação se resume a ser um ato de depositar, fazendo uma alusão ao depósito bancário: o professor é o depositante do conhecimento e da "verdade", enquanto o aluno, de modo passivo e paciente, decora e repete. A forma bancária reproduz nas relações entre os sujeitos que fazem parte do processo educativo as características de desigualdade e de hierarquização vertical da sociedade opressora.

Dai, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;

h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;

i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p. 59).

Por outro lado, rompendo e se contrapondo à forma bancária, há a educação problematizadora, ancorada na relação dialógico-dialética em que educadores e educandos aprendem juntos, na construção coletiva da criticidade, da desmistificação da realidade opressora e da participação e organização para um processo de libertação. Aqui, a ação pedagógica busca romper com estruturas verticalizadas presentes na lógica bancária.

O princípio fundamental da epistemologia de Paulo Freire, segundo Frei Betto (2008, p. 7), leva em conta que “[...] a cabeça pensa por onde os pés pisam. O mundo desigual pode ser lido pela ótica do opressor ou pela ótica do oprimido”, posto que a educação reflete estruturas de poder: ela é essencialmente política. De acordo com Claudia Korol (2008), a educação popular que possui uma perspectiva político-pedagógica emancipatória e que é inspirada na obra de Freire assume, a partir de movimentos populares, processos de formação política de seus militantes, realizando ações culturais com setores populares. Essas ações podem ser diversas: alfabetização, educação voltada à saúde, acompanhamento de projetos de moradia, educação sexual, formação sindical, grupos de estudo, realização de peças de teatro etc. As modalidades de atividades realizadas têm muito mais relação com o território, o momento histórico e com grupos que fazem parte dessa ação e suas necessidades internas do que com algum fundamento da educação popular em si⁵.

Além, de se contrapor à educação bancária, essa educação popular possui outros fundamentos importantes. Segundo Mario Garcés, em entrevista:

Yo creo que hay una cierta definición de esta educación que es prácticamente permanente, digamos, desde que yo empecé a trabajar en Educación Popular hasta hoy. Y eso básicamente tiene que ver con el apoyo a la producción de saberes, aprendizajes que emergen o acompañan las prácticas de lucha de los movimientos populares y sociales en América Latina. Como decíamos en ECO en los 80, la Educación Popular es una dimensión de la propia práctica social. En este caso, la práctica de los grupos más organizados, digamos. Los grupos que buscan

⁵ Vale mencionar que – por conta das práticas que adotaram o comumente chamado de Método Paulo Freire, elaborado pelo educador pernambucano e sua equipe no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife no início dos anos 60 – o termo *educação popular* foi e continua sendo muito utilizado como sinônimo do que depois tomou o nome de *Educação de Jovens e Adultos*. Apesar dessa possibilidade de uso da expressão, nosso campo apresentado para essa análise não se restringe à alfabetização popular ou à EJA, que podem estar dentro desse grande guarda-chuva político e conceitual do emancipatório ou não.

emanciparse, que buscan modificar la estructura que viven, las injusticias, las opresiones etc. Entonces, Educación Popular es básicamente esta dimensión educativa reflexiva que valora los saberes, que acompaña la producción de nuevos saberes, que colabora con la comprensión de los propios procesos, de alguna manera que vincula práctica con teoría social. Con una teoría social que es coherente, orgánica de los propios movimientos. (GARCÉS, Mario. Entrevista, 2019).

Uma das questões que chama a atenção na fala de Garcés é a continuidade histórica – desde quando o educador iniciou seu trabalho de militância no campo – dessa educação popular relacionada à fatores organizativos das classes populares, sendo alicerce na (re)produção de seus próprios conhecimentos e sabedorias. No caso, “[...] *la educación popular se desarrolla al interior de las dinámicas del movimiento popular y en función de sus necesidades*” (ECO, 2012, p. 78, como no original). Ela está voltada à organização popular construída a partir e com esses movimentos⁶, sendo instrumento de formação do povo em sua própria ação transformadora (BARREIRO, 1980). Essa educação popular é “parte do trabalho político que contribui para acumular o poder popular através do conhecimento” (VIEZZER, 1989, p. 3), no qual os pés pisam a partir do solo dos movimentos.

Dentro do quadro do que estamos chamando de educação popular com sentido emancipatório também não há apenas uma conceitualização ou nomenclatura válida para defini-la (MEJÍA, 1989b). Esse modo de entender a educação popular também aparece de forma no mínimo similar em outras denominações, das quais podemos destacar: *educação popular libertadora* ou *liberadora*, como apontam Brandão (1987) e a equipe do CEPIS⁷ (2008); *educação popular com conteúdo emancipatório*, como presente em Claudia Korol (2006); *educação popular em seu sentido profundo*, a partir de Marco Raúl Mejía (1989b); e, dentre outras formas, simplesmente como *educação popular*, para a qual também temos a sua variação com as iniciais em maiúsculas: *Educación Popular*, ou simplesmente EP. Carlos Rodrigues Brandão (1984c) explica a diferença do uso das minúsculas e das maiúsculas para o termo: o primeiro é um conceito abrangente de várias práticas; já o segundo é um tipo específico de educação popular, que irá se opor a outros modos e usos da expressão, mais relacionado ao sentido com o qual trabalhamos em nosso estudo, o emancipatório. Além disso, o termo com maiúsculas também esteve atrelado ao seu uso dentro das universidades e em trabalhos de caráter acadêmico, evidenciando a preocupação de consolidar esse campo também enquanto

⁶ Como também sustentam, por exemplo, Beatriz Costa (1981), Carlos Rodrigues Brandão (1984a), Oscar Jara (1987), Frei Betto (2005), Claudia Korol (2006, 2008) e Alfonso Torres Carrillo (2019).

⁷ O CEPIS – Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae, fundado em 1977, é um centro de assessoria político-pedagógica localizado na cidade de São Paulo. Seu trabalho é voltado à formação política, atuando conjuntamente com processos de luta e organização da classe trabalhadora (CEPIS, 2008).

uma área de estudo no interior das ciências humanas, que vem crescendo e se diversificando durante as décadas. Do que pudemos observar na análise dos materiais da pesquisa, o uso das maiúsculas hoje é menor do que nas primeiras décadas de produção teórica no campo, apesar de ser ainda frequentemente usado⁸. Nesse trabalho, optamos por priorizar o uso do complemento *com sentido emancipatório*, a fim de evidenciar o caráter político do sentido do termo *educação popular* que estamos analisando e, ao mesmo tempo, tornar mais visível a sua polissemia.

Tendo em vista nosso objeto, o objetivo principal desse nosso estudo é analisar a história da educação popular com sentido emancipatório, tentando investigar o papel da *rememoração* nas lutas dos movimentos populares latino-americanos ligados à educação popular com esse sentido específico, principalmente a partir de como são interpretadas por educadoras e educadores populares que sistematizaram experiências desses movimentos nas últimas décadas.

Compreendemos, dentro dessa perspectiva, que a educação popular com sentido emancipatório é produto da história latino-americana, vinculada aos esforços transformadores de processos e movimentos que lutaram e/ou lutam contra as formas hegemônicas da sociedade capitalista (JARA, 2006). Suas raízes são múltiplas e traduzem uma região marcada pela diversidade e pelo heterogêneo, mas também pela proximidade entre realidades e perspectivas oriundas de séculos de violências e resistências relacionadas ao colonialismo e ao capitalismo. Sendo assim, para pensarmos a história desse sentido de educação popular no continente partimos das óticas e das memórias de autoras e autores – educadoras e educadores – que fazem parte de nossa pesquisa, analisando alguns paradigmas e raízes possíveis de nosso objeto.

Contudo, dada a amplitude espacial e temporal da educação popular com sentido emancipatório⁹, nessa dissertação trabalhamos com relações tecidas por movimentos populares ligados à educação popular tendo o Brasil enquanto eixo principal de análise no interior do contexto latino-americano. Através dos materiais analisados, buscamos articular olhares brasileiros perante a realidade diversa do continente e, também, olhares, movimentos e acontecimentos de outras regiões da América Latina que se relacionam com as especificidades e as referências do Brasil. Dentro desse recorte, trabalhamos mais detalhadamente o ciclo

⁸ Como em Jara (2012), Paulo (2018) e Korol (2019). No caso de nossos entrevistados cujas respostas foram transcritas, é de se pontuar que enquanto Mario Garcés vem trabalhando com a grafia com maiúsculas, Brandão utiliza com menor frequência essa diferenciação a partir das letras iniciais em seus textos mais recentes. Levamos em conta essa característica no momento das transcrições das entrevistas.

⁹ “É muito difícil falar “a história da educação popular na América Latina”. [...] É uma coisa muito variada no tempo [...] e também no espaço” (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

histórico centrado entre as décadas de 1960 e 1980, não deixando de realizar, por vezes, algumas relações pontuais com outros períodos.

Um fator fundamental em nosso trabalho é a compressão de que a história da educação voltada aos setores populares na América Latina não é linear, incluindo a educação popular com sentido emancipatório. A coexistência, o contato e a mistura de formas tradicionais, hegemônicas, emergentes, críticas e contra hegemônicas de educação tem sido a regra em nosso continente, e não a exceção. É uma ilusão imaginá-las como uma sucessão de práticas que vão progressivamente se superando¹⁰. A própria origem da educação popular com sentido emancipatório demonstra isso: a emergência desta nos anos 60 não significou o fim de outros modelos, fazendo parte dos embates e das interrelações existentes no campo educacional do período. Da mesma forma que compreender de maneira homogênea o próprio conceito e a definição de educação popular é problemático, pensar a história desse movimento, ou melhor, dessa pluralidade de movimentos, também o é, tendo em vista que o mesmo já possui uma grande variação tanto no aspecto temporal, como também no espaço. Assim, a linearidade não consegue abarcar esse objeto, mesmo que haja certa linearidade na forma de sua exposição.

A chave analítica utilizada tem como eixo fundamental a perspectiva histórica de Walter Benjamin e o conceito de *rememoração* tal qual exposto por esse autor em *Sobre o conceito de história*¹¹. Neste que veio a ser o último texto do autor¹², o processo de resgate consciente das injustiças passadas potencializa a constituição dos oprimidos enquanto sujeitos de sua própria história – que ainda está aberta e pode ser transformada – ao alimentar experiências do presente que têm como horizonte a emancipação. Entendemos que tanto na educação popular com sentido emancipatório, quanto em Benjamin, encontramos uma preocupação com a afirmação de uma história a partir da perspectiva das classes oprimidas. Essa perspectiva compartilhada por ambas tradições instigou¹³ a aproximação realizada entre elas nesse trabalho.

¹⁰ Como afirmado por Carlos Rodrigues Brandão (1984c, 1986), Marco Raúl Mejía (1989b) e Carlos Alberto Torres (1992).

¹¹ O texto, que concentra algumas das principais ideias e preocupações presentes na obra do autor alemão, foi profundamente estimulado pelo momento histórico vivido por Walter Benjamin, principalmente no que toca o pacto germano-soviético de não agressão mútua de 1939, o começo da Segunda Guerra Mundial e o avanço das tropas nazistas pela Europa. A partir dessa realidade repleta de urgências, Benjamin irá buscar estabelecer, tendo em vista as óticas das populações oprimidas, de que modo há um denominador comum – o positivismo – presente em concepções históricas que vão desde o historicismo conservador até o “marxismo vulgar”, passando pelo pensamento pretensamente evolucionista da socialdemocracia de seu tempo (LÖWY, 2005).

¹² “O documento *Sobre o conceito de história* foi redigido no começo de 1940, pouco antes da tentativa de seu autor de escapar de uma França vichysta em que os refugiados alemães judeus e/ou marxistas eram entregues à Gestapo. Como sabemos, essa tentativa fracassou: interceptado pela polícia franquista na fronteira espanhola (Port-Bou), Walter Benjamin optou, em setembro de 1940, pelo suicídio” (LÖWY, 2005, p. 33).

¹³ Dentre tantas perspectivas e caminhos possíveis.

Através dessa articulação teórica, revisitamos elementos da história da educação popular em seus distintos sentidos, como aparecem na discussão bibliográfica, com atenção ao sentido emancipatório que temos por objetivo aprofundar a análise, pensando suas ligações possíveis com as memórias das lutas populares. Dentre os materiais analisados, destacam-se as entrevistas que foram realizadas com educadores populares latino-americanos, que participaram de experiências de educação popular com sentido emancipatório, e de base freiriana, durante o período mais especificamente analisado. Os três entrevistados – Carlos Rodrigues Brandão, Mario Garcés e Oscar Jara – também sistematizaram e escreveram acerca dessa educação popular nas últimas décadas. Não só os debates, como também a estruturação e exposição dessa dissertação leva em conta essas entrevistas em diálogo com o restante do material.

Essa forma um pouco mais específica de se compreender a educação popular vem sendo parte de um processo de investigação que estamos realizando nos últimos anos. Essa dissertação em construção é uma continuidade e um aprofundamento de um estudo que já vem sendo realizado sobre a educação popular, agora associando diretamente esse campo com as perspectivas e trajetórias históricas dos vencidos, dos de baixo, dos oprimidos, a partir da obra de Walter Benjamin, como discutiremos um pouco mais à frente. Nosso projeto inicial foi uma decorrência das pesquisas de iniciação científica intituladas *Educação Popular hoje: concepções e contradições* e *Educação Popular hoje: propostas, debates e contradições*, que foram realizadas respectivamente nos biênios de 2015/2016 e 2016/2017, ambas com orientação da Profa. Dra. Carolina de Roig Catini. Em ambos os trabalhos, procurou-se analisar criticamente artigos recentes acerca da educação popular¹⁴ frente a referências consideradas já consolidadas no campo¹⁵, procurando uma melhor compreensão das similitudes e das divergências que poderiam ser encontradas nesses debates.

2. Método

Considerando os objetivos propostos, a base de nosso estudo é uma pesquisa qualitativa, na qual as diferentes etapas estarão interligadas entre si (LANG, CAMPOS e DEMARTINI,

¹⁴ A saber, mais especificamente artigos disponíveis sobre educação popular na plataforma SciELO publicados no período entre 2000 e 2015.

¹⁵ Como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Claudia Korol, Mauro Iasi, Oscar Jara, Frei Betto, Marco Raúl Mejía, entre outros.

2010), não sendo uma progressão estritamente linear. Durante a investigação realizada, levantamos e analisamos uma bibliografia relacionada à memória e à rememoração nas lutas das classes oprimidas e nos movimentos populares latino-americanos, especialmente os ligados às práticas de educação popular com sentido emancipatório no contexto brasileiro entre os anos 60 e 80 do século passado. Além desses materiais, também sistematizamos algumas memórias e reflexões acerca de experiências de educação popular na América Latina a partir de entrevistas¹⁶ com educadores populares que não só atuaram como também produziram materiais analíticos sobre esse campo nas últimas décadas. Tendo em vista essas sistematizações pudemos também analisar algumas interpretações dessas pessoas no que toca a presença e a forma de expressão da rememoração nas práticas de educação popular em movimentos dos quais eles tiveram contato durante sua trajetória.

A partir desse leque de análises, foi possível pensar em aproximações e distanciamentos entre as formas de compreensão da história a partir da ótica de educadores e educadoras – não necessariamente apenas daqueles que conseguimos entrevistar ou, ao menos, entrar em contato direto – e movimentos com relação ao conceito de *rememoração* e a análise da história a partir da perspectiva de Walter Benjamin. Além do mais, também foi possível tecer e analisar relações e transformações no campo da educação popular com sentido emancipatório, principalmente durante o período analisado, muitas vezes visibilizando perspectivas de educação popular com sentido emancipatório relacionadas às classes oprimidas que, apesar de estarem presentes no interior da universidade desde sua constituição enquanto campo nos anos 60, continuam atuando de forma marginal no âmbito acadêmico¹⁷.

De forma mais detalhada, podemos apontar que durante o caminho que trilhamos em nossa pesquisa, tendo em vista nossos objetivos e recortes, buscamos por materiais: (a) que trabalham a educação popular com sentido emancipatório; (b) sobre a história e a memória da educação popular na América Latina; (c) de autoria ou, ao menos, relacionados aos educadores

¹⁶ As entrevistas dessa pesquisa então dentro das prerrogativas do Comitê de Ética. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido se encontra no Apêndice A.

¹⁷ Carlos Rodrigues Brandão (2001) assinala que mesmo havendo nas últimas décadas uma considerável produção acadêmica dialogando com o campo da educação popular, o mesmo continua sendo marginal nesse espaço. O que não deixa de ser curioso, posto que a inserção da educação popular dentro do mundo acadêmico não é recente. Afinal, parte considerável das educadoras e dos educadores populares estavam – em alguma medida – no interior da universidade desde os primórdios da educação popular, na virada dos anos 50 para os 60 (PAULO, 2018), junto aos movimentos de cultura popular. De lá para cá, a universidade continuou sendo um importante espaço não só relacionado com a produção teórica sobre o campo, como também para a atuação prática junto a movimentos. Além disso, também se mostra como área de atuação profissional de muitas educadoras e muitos educadores desse sentido de educação popular.

entrevistados; (d) que abordam conceitos caros para nossa pesquisa, como *memoração*, *memória*, *história*, *América Latina*, *educação popular*, *cultura*, *progresso*, entre outros; (e) relacionados à perspectiva benjaminiana, sobretudo os que dialogam com a obra *Sobre o conceito de história*¹⁸; (f) materiais de apoio metodológico, especialmente com relação à realização das entrevistas e suas implicações. Evidentemente, essas subdivisões muitas vezes não são tão estáticas assim, havendo frequentemente diálogos entre elas¹⁹.

Cabe salientar que parte desse levantamento presente em nossa análise bibliográfica foi realizada a partir de discussões realizadas nos últimos anos em diferentes meios, como: em nossas pesquisas anteriores; nos diálogos e vivências com movimentos ligados a práticas de educação popular, principalmente na região de Campinas; nas reuniões de orientação; com colegas nas disciplinas realizadas no primeiro ano do mestrado; nos congressos que tive a oportunidade de participar e em outros eventos de natureza acadêmica; nos grupos de estudo que participei, em especial do Grupo de Estudos de Educação Crítica e do Grupo de Estudos sobre Educação Popular da Maloca Arte e Cultura; durante as atividades pedagógicas – principalmente nas de História – do Coletivo de Educação Popular Flor de Maio, entre outros espaços.

Entendemos que o exercício da análise desses materiais durante o estudo também se relacionou com a própria composição da pesquisa, transformando-a a partir do que havia sido imaginado inicialmente em nosso projeto inicial. Ademais, o quadro teórico também se mostrou como um importante fundamento para as entrevistas (BOSI, 2003; QUEIROZ, 1985), no que toca a sua preparação, realização e também na análise posterior. Os materiais analisados foram dos mais variados, desde livros e revistas especializadas até entrevistas e materiais audiovisuais. Essas últimas tiveram especial importância para nos aprofundarmos nas perspectivas de educadores e educadoras.

Nessa pesquisa, privilegamos entrevistar educadores que também produziram teoria a partir da sistematização de diferentes práticas de educação popular²⁰ durante o período proposto

¹⁸ Dos quais destacamos Jeanne Marie Gagnebin e Michael Löwy. Ambos os autores, apesar de possuírem aproximações, realizam leituras distintas acerca da obra de Walter Benjamin, principalmente no que toca a centralidade da dimensão romântica – especialmente o tom nostálgico e melancólico – em seus escritos e, mais especificamente, em *Sobre o conceito de história* (QUERIDO, 2016).

¹⁹ Na intersecção entre nossas análises conceituais e metodológicas, vale mencionar como exemplo nossas leituras da autora Ecléa Bosi, que se tornou uma referência de grande valor em nosso estudo. Seus estudos são primordiais tanto metodologicamente, afinal ela é uma das precursoras da História Oral no Brasil (QUEIROZ, 1988), quanto em suas análises conceituais sobre memória, tempo, cultura, história, educação hegemônica e, até mesmo, por seu diálogo com a obra de Walter Benjamin.

²⁰ Evidentemente, isso significa um importante recorte relacionado às bases, os olhares e os horizontes que foram trabalhados durante a pesquisa.

para análise: registrando, compreendendo, ordenando, reconstruindo, evidenciando e compartilhando experiências cotidianas das diversas dimensões educativas que integram nosso campo de pesquisa. Tais sistematizações os propiciaram traçar panoramas aprofundados da educação popular na América Latina ao reunirem estas distintas experiências em suas análises. A partir de Oscar Jara (1984; 1994) podemos compreender que o esforço da sistematização é muito mais do que realizar uma mera definição conceitual ou encontrar uma formulação que vença batalhas teóricas dentro da academia. O que a fundamenta é levar em conta todo um processo de encontro e confrontação entre experiências de distintos contextos, procurando por pontos convergentes e divergentes. Para que estes nos mostrem perspectivas e orientações comuns ao nosso processo histórico latino-americano, mas não se esquecendo ou passando por cima das particularidades de cada país, região ou comunidade. Sistematizar não é a busca por uma concepção rígida e muito menos universal do que é a educação popular e as suas práticas. Ao contrário, é uma forma de colocá-las com mais força num campo de diálogo, interno e externo com relação aos movimentos. A sistematização, portanto, "[...] significa un ordenamiento e interpretación de nuestras experiencias vistas en conjunto, y del papel o función de cada actividad particular de este conjunto" (JARA, 1984, p. 47). Não é possível entender experiências educativas de forma isolada do momento e movimento histórico que estão vivendo concretamente os movimentos populares. A sistematização – como a teoria em geral – trabalhando de forma conjunta com a prática se torna uma espécie de roteiro para a ação, sendo uma saída para o empirismo radical e potencialmente acrítico, que historicamente se mostrou comum no meio da educação popular²¹.

Tendo como base os aportes metodológicos da perspectiva da História Oral (LANG; CAMPOS; DEMARTINI, 2010), procuramos ter contato com as narrativas dos entrevistados com base em depoimentos acerca de suas experiências práticas e teóricas no interior do campo da educação popular, a fim de compreender de que maneira a lembrança e o contato com a tradição dos vencidos pode – ou não – estar inserida nos processos dos movimentos do continente. Nessa perspectiva, essa entrevista é um momento para a pessoa entrevistada

²¹ Em especial nos anos 80 houve diversas críticas ao forte empirismo observado em práticas de educação popular, as quais dificilmente se propunham a realizar discussões e produções teóricas e, conseqüentemente, sistematizações (JARA, 1984; MEJÍA, 1989a). Rosa Maria Torres (1988) chama a atenção que nessa década a palavra *sistematización* se tornou tão importante para a educação como foram *conscientización* e *participación* nas décadas anteriores. Entretanto, mesmo com esse discurso, as sistematizações dificilmente eram realizadas. Percebe-se que houve um grande aumento com relação às produções teóricas do campo nas décadas seguintes. Mesmo assim, a partir dos apontamentos de Rosa Maria Torres, poderíamos refletir o quanto esse problema apresentado por ela foi – e está sendo – efetivamente trabalhado.

rememorar, refletir, repensar e reavaliar não só suas experiências, mas também para entender como ela observa a presença da rememoração nas práticas que conheceu em sua trajetória. A partir dessas experiências, é possível analisar algumas relações entre suas trajetórias individuais e o sócio histórico da educação popular com sentido emancipatório, partindo das análises teóricas realizadas.

A partir das discussões metodológicas efetuadas, estabelecemos a utilização de entrevistas com roteiro – também chamadas de entrevistas semiestruturadas, ou ainda semi orientadas – que combinam perguntas abertas com direcionadas aos objetivos da pesquisa realizada. Nesse formato de entrevista, o pesquisador levanta periodicamente assuntos que foram estabelecidos como seu horizonte, ao mesmo tempo que se inscreve no interior de uma perspectiva dialógica, de forma que as perguntas elaboradas permitam uma maior liberdade narrativa das pessoas entrevistadas (QUEIROZ, 1985). Isso possibilita o surgimento de conversas com rumos inesperados, para além do imaginário inicial de quem está no papel de entrevistador²².

Na prática, a elaboração do roteiro de entrevista contou com a formulação de uma pequena coleção de perguntas de referência, que tiveram como base a análise dos materiais previamente levantados, em especial os de autoria ou diretamente relacionados com o entrevistado. Mas não apenas os materiais escritos, afinal, também recorremos a entrevistas anteriores realizadas com esses educadores, sendo algumas delas em formato audiovisual. Com estas, conseguimos ter acesso a perguntas que, em outros momentos, já haviam sido respondidas pelos entrevistados. O que evidentemente não excluiu a possibilidade de realizar perguntas similares, tendo em vista que as memórias falam não só do passado, mas também muito do presente do narrador (KENSKI, 1995), fazendo com que não necessariamente uma pergunta seja respondida da mesma forma duas vezes e, ao mesmo tempo, ampliando o leque de possibilidades da conversa. Após a formulação das perguntas, dividimos elas em eixos temáticos para uma melhor organização. Com isso, no momento das entrevistas, dispúnhamos de uma quantidade de perguntas possíveis, que poderiam ser utilizados a depender dos rumos da conversa. Evidentemente, questionamentos vinculados à memória tiveram centralidade.

É imprescindível considerar que cada pessoa realiza uma ordenação pessoal dos fatos lembrados, determinada por lógicas também subjetivas que o entrevistador – a princípio, mas

²² Afinal, segundo Maria Isaura Pereira Queiroz (1988), o narrador nunca coincide inteiramente com o propósito do pesquisador.

muitas vezes mesmo ao final da entrevista – ignora os motivos. Pois o tempo, no qual se constituem as lembranças, não é homogêneo e vazio nesse processo de rememoração²³ das lutas²⁴, mas repleto de índices (BENJAMIN, 1987). A memória escolhe acontecimentos no espaço e no tempo através desses índices, de maneira não arbitrária, mas igualmente de forma não puramente racional e muito menos linear. Mais do que um documento unilinear, a narrativa do depoimento demonstra a complexidade do real, oferecendo uma via para um melhor entendimento dos movimentos intrínsecos entre a cotidianidade e a história (BOSI, 2003; 2009).

Contudo, ao mesmo tempo que se abrem essas possibilidades de acessar a riqueza de quem experienciou os fatos narrados, essas mesmas experiências individuais precisam estar relacionadas com as experiências coletivas históricas que elas estiveram inscritas, a fim de que ambas possam se complementar em termos de constituir uma narrativa calcada na materialidade dos conflitos e das lutas presentes nas diferentes realidades. Levamos em conta que cada memória individual é uma perspectiva e também parte da memória coletiva (HALBWACHS, 2006; GAGNEBIN, 2016). Sendo assim, as entrevistas também são um pequeno exercício de sistematização a partir do registro de memórias dessas trajetórias (PAULO, 2018). É uma oportunidade de registrar esses momentos de rememoração individual, que dessa forma, podem auxiliar na elaboração de uma interpretação mais ampla, profunda e crítica dos modos de mobilizar a educação popular e seus caminhos percorridos historicamente, além da rememoração e das histórias dos vencidos nesses contextos.

Nas entrevistas gravadas, além do gravador de voz, também foi utilizado um caderno de campo, com o qual foi possível serem registradas observações que transcendem o gravado, como o ambiente, novos contatos, novas bibliografias, dicas, conselhos e as conversas anteriores e posteriores com os presentes, em especial com as pessoas entrevistadas. Através dele há também a busca pelo não dito, pelo não verbal, pelo subjetivo, como impressões, emoções²⁵ e o próprio silêncio, que, como lembra Eni Orlandi (2002), é repleto de sentidos. De forma pragmática, o caderno de campo é também um facilitador para o momento das

²³ “[...] o tempo passado é vivido na rememoração: nem como vazio, nem como homogêneo” (BENJAMIN, 1987, p. 232).

²⁴ No interior do sistema capitalista, o tempo vivido tende a ser vazio e homogêneo, num *continuum* histórico imerso na previsibilidade, sem saltos para fora da história. Entretanto, nos processos coletivos de luta que rompem o individualismo e a autonomização é possível serem cultivadas verdadeiras experiências que, nesse sentido, podem compreender um tempo outro, “[...] um saturado de “agoras”” (Ibid., p. 229).

²⁵ Como salientam os textos de Zelia Demartini (1988) e de Alice Lang, Maria Christina Campos e Zelia Demartini (2010).

transcrições. Apesar da perda inevitável da passagem da oralidade para a escrita, o caderno é mais uma ferramenta adicional para amenizar essa adversidade. Além disso, ele potencialmente fornece outras bases para a reflexão, propiciando que o processo não seja mecânico, como ‘uma simples coleta de informações’ (QUEIROZ, 1985). Após as transcrições, a opção foi de fazer aos poucos a integração e o debate de trechos da entrevista com as discussões que aparecem em outros materiais, pensando no próprio modo de exposição das ideias apresentadas.

A partir do recorte e da metodologia, inicialmente projetamos para a pesquisa a realização de três ou quatro entrevistas no total, englobando educadoras e educadores de diferentes países da América Latina. Assim, poderíamos trabalhar tanto com olhares internos, quanto externos ao Brasil, colocando-o em perspectiva e diálogo no interior de dinâmicas de nosso continente. Durante a realização da pesquisa, contudo, encontramos dificuldade com relação ao contato e também em conciliar os calendários com as pessoas que havíamos inicialmente pensado em entrevistar. As escolhas tiveram como base principalmente a relevância dos processos de reflexão teórica e sistematização realizados por elas na perspectiva voltada para o presente trabalho, assim como a participação em práticas de educação popular nas últimas décadas em nosso continente. Em 2019, chegamos a encontrar e conversar pessoalmente, inclusive acerca da pesquisa, com integrantes do CEPIS - Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae e também com a educadora argentina Claudia Korol. Porém, por conta da disponibilidade deles não foi possível a realização das entrevistas. Tendo em vista a necessidade de preparar a redação final, não houve tempo hábil para a realização de outros contatos e, conseqüentemente, entrevistas. Infelizmente, no que se refere à essa fonte, acabamos nos restringindo a um olhar exclusivamente masculino, limitando o horizonte de análise. Efetivamente, para a realização da atual dissertação, foi possível a realização de entrevistas com os educadores Carlos Rodrigues Brandão, Mario Garcés e Oscar Jara.

Carlos Rodrigues Brandão, nascido no Rio de Janeiro, é educador, antropólogo e durante sua trajetória professor universitário em diversas instituições, como a UnB, UFG, UFU e Unicamp. Esteve presente em diversas experiências e movimentos de educação popular no continente, especialmente de caráter cristão, entre eles a Ação Católica – particularmente na Juventude Universitária Católica (JUC) e na Ação Popular (AP), o Movimento de Educação de Base de Goiás e o CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação. A entrevista foi realizada em 22 de março de 2019, quando gentilmente Brandão me recebeu em sua casa em Campinas.

Mario Garcés é educador, historiador e atualmente professor universitário chileno na USACH - Universidad de Santiago de Chile. Atuou nos anos 60 em movimentos ligados à Acción Católica e, durante o período ditatorial, fez parte do MIR - Movimiento de Izquierda Revolucionaria, além de continuar sua atuação junto à pastoral católica. Desde o início dos anos 80 faz parte da ONG ECO - Educación y Comunicaciones, da qual é diretor da área de Educação Popular. A entrevista foi realizada em 28 de outubro de 2019, no campus da USACH, em Santiago.

Oscar Jara é educador popular e sociólogo peruano, que há mais de três décadas vive na Costa Rica. Atua conjuntamente em diversas organizações relacionadas com a educação popular no continente, em especial junto a Red Alforja e no Conselho de Educação de Adultos da América Latina – CEAAL. No caso de Oscar Jara, o encontramos durante o curso *Educación Popular Latinoamericana. Historia y Claves Éticas, Políticas y Pedagógicas*, que ele realizou entre 8 e 10 de outubro de 2019 em Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na ocasião, conseguimos conversar sobre a pesquisa, mas infelizmente, por conta de sua disponibilidade naquele período, ele não pôde participar da entrevista durante aqueles dias. Contudo, Oscar Jara propôs realizá-la virtualmente, a partir das perguntas selecionadas do roteiro que já havia sido preparado, tendo em vista as discussões que foram sendo realizadas durante o curso. Posteriormente, ele preferiu enviar as respostas por escrito, no início de janeiro de 2020. Tal alternativa por um lado limitou repentinamente nossa proposta metodológica original, mas, por outro, permitiu sua incorporação às discussões do trabalho e à redação final.

3. Apresentação da pesquisa

Para os dois primeiros capítulos – que buscam mais diretamente a realização de um panorama histórico da educação popular com sentido emancipatório entre as décadas de 1960 e 1980 – levaremos em conta na sua estruturação, como já indicado anteriormente, apontamentos ligados com referenciais²⁶ com quem dialogamos em nossa pesquisa. Vale

²⁶ Quanto à divisão política da história da educação popular, levamos em conta principalmente paradigmas levantamos por Carlos Rodrigues Brandão (1995b; 2001), Marco Raúl Mejía (1989a), Raul Zibechi (2018), Fernanda Paulo (2018), Claudia Korol (2017; 2019) e Oscar Jara (1984). De Oscar Jara também partiremos de diálogos realizados a partir de seu livro recém-lançado *Educación Popular Latinoamericana. Historia y Claves Éticas, Políticas y Pedagógicas*, fruto de sua tese de doutorado, em seu curso de mesmo nome, realizado no início de outubro na UFRGS, em Porto Alegre. Outro material analisado para pensar os diferentes períodos históricos da educação popular na América Latina foi o texto *Quando a Pedagogia tornou-se “do oprimido”. Quando a Educação tornou-se “popular”* (BRANDÃO et al., 2015).

também ressaltar que estamos realizando um recorte que parte da ótica e dos diálogos traçados a partir dos materiais por nós analisados durante a realização da pesquisa, dentro os quais se incorporam as entrevistas com Carlos Rodrigues Brandão, Mario Garcés e Oscar Jara.

No primeiro capítulo iremos analisar algumas das raízes que deram origem à educação popular com sentido emancipatório nos anos 60, a qual se efetivou como parte de um amplo movimento de cultura popular. Trabalharemos alguns dos antecedentes dessa educação popular, remontando desde as perspectivas presentes no período de independências na América Latina no século XIX até os debates realizados no início do século seguinte, levando em conta as formas de educação na origem do proletariado industrial relacionadas às organizações operárias, além dos processos ligados ao poder hegemônico, voltados para a contenção da educação autônoma de trabalhadoras e trabalhadores. Nesse mesmo capítulo também analisaremos o surgimento dos movimentos de cultura popular no período do *longo anos 60*²⁷ (ZIBECHI, 2018), com o marco inicial marcado simbolicamente pela Revolução Cubana, e que será fundamental para a constituição do campo.

Já no Capítulo 2, iremos continuar nossa análise histórica dessa educação agora assinada como popular. Iremos analisar: (a) o surgimento de sua nomenclatura; (b) o período de aprofundamento da repressão, com as ditaduras em vários países do continente²⁸, que na história da educação popular possui o início simbolizado no Brasil pelo golpe e pelo exílio de Paulo Freire, e numa perspectiva continental mais ampla, pelo golpe que deu fim ao governo de Salvador Allende, no Chile; (c) o período iniciado nos anos 80, marcado pela Revolução Sandinista, por processos de redemocratização na América do Sul e por ser um momento de

²⁷ Em seu livro *La Revolución de 1968 desde América Latina*, Zibechi (2018) coloca que esse *longo anos 60* vai desde o fim de uma ditadura em 1º de janeiro de 1959, com a queda de Fulgencio Batista e a vitória dos revolucionários cubanos, até a ascensão de outra em 11 de setembro de 1973, no Chile, com golpe que levou ao poder os militares liderados por Pinochet. Segundo Marcelo Ridenti (2018, p. 11), para fins simbólicos e analíticos, há algumas outras divisões temporais recorrentes para marcar esse período de ebulição política: "Pontos de partida poderiam ser – a depender do enfoque – a Conferência de Genebra de 1954, que oficializou a saída francesa do Vietnã; a Conferência de Bandung de 1955, com o surgimento do movimento terceiro-mundista; a denúncia dos crimes de Stálin no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética em 1956; entre outras possibilidades de datação. O fim do período poderia ser o esgotamento do sistema monetário internacional de Bretton Woods em 1971, o golpe contra o governo Allende no Chile em 1973, e assim por diante, sendo o término da Guerra do Vietnã o marco mais comumente referido". Assim, se mantendo comumente entre meados dos anos 50 e dos 70, sendo também frequente variar entre a Revolução Cubana e o fim da Guerra do Vietnã, em 1975.

²⁸ Inicialmente, o nome do subcapítulo sobre esse período seria "Sob repressão". Contudo, mudamos essa denominação por conta do entendimento de que, apesar de ser um período de brutal fortalecimento das forças opressoras e autoritárias em nosso continente, a repressão aos movimentos ligados à educação popular com sentido emancipatório não se limita ou foi exclusividade das ditaduras. Os períodos habitualmente considerados como democráticos também demonstraram que os movimentos ligados a ações elaboradas a partir dessa educação popular, principalmente quando em caráter mais organizado e radicalizado, podem se tornar incômodos ao poder previamente estabelecido e, assim, serem alvos de perseguições de distintas naturezas.

autocrítica no campo, inclusive com a visibilidade de algumas outras raízes dessa forma de educação, a partir, principalmente, da aproximação de outras educações – como a dos povos originários, das populações negras e das pedagogias feministas – com o campo da educação popular; (c) e outro com alguns apontamentos do novo ciclo histórico que se fará presente nos anos 90, marcado pela a consolidação do neoliberalismo no âmbito regional e as mobilizações de resistência, com destaque para o início do levante protagonizado por indígenas em Chiapas.

O terceiro capítulo será voltado para análise de como a memória e a rememoração podem se relacionar com a educação popular com sentido emancipatório, tendo em vista as discussões realizadas durante os dois primeiros capítulos juntamente com o aporte de Walter Benjamin e com as entrevistas realizadas.

Capítulo 1 – Raízes na cultura popular

1.1. Educação popular com sentido emancipatório: algumas raízes

“La educación popular no es un fenómeno reciente”, diz Oscar Jara (1984, p. 5). Ainda mais quando se trata de seu sentido histórico mais amplo, que Brandão inverteu para evocar como “o popular na educação”²⁹. Não são práticas de agora ou mesmo dos últimos cinquenta ou sessenta anos, mas se insere em uma dinâmica de resistências que tem estado presente no continente desde as entranhas da *longa noite dos 500 anos*³⁰, iniciada no singular e violento processo de colonização, que uniu o território diverso e posteriormente chamado de América Latina em uma história com experiências amplamente compartilhadas (MARTÍ, 1983), das quais seus povos ainda carregam suas mutilações objetivas e subjetivas (FREIRE, 2016). A história dessa região está repleta de formas outras de se educar, tão diversas quanto a diversidade de povos no continente, que se difere do paradigma colonial hegemônico da educação como evangelização e como monopólio da Igreja Católica (BRANDÃO, 1995b).

Desde este ponto de vista, houve cotidianamente práticas alternativas a essa hegemonia presentes nas dinâmicas sociais das colônias. No entanto, são com os processos de independências que há a formação de um primeiro projeto e sentido atualmente reconhecido por educadores e pelos meios acadêmicos, de uma assim chamada *Educação Popular* no continente³¹, o qual afirma uma educação a partir da perspectiva latino-americana³², realizando uma crítica à modernidade ocidental a partir de uma afirmação nacionalista³³. Nesse sentido a

²⁹ “[...] outra coisa é que eu chamo às vezes brincando “o popular na educação”. Ou a educação popular no sentido histórico mais amplo. Então eu reconheço que dentro do que você poderia colocar como um guarda-chuva muito amplo” (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

³⁰ Como aparece na *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona* (EZLN, 1996). A partir de Lia Pinheiro Barbosa (2015, p. 414), podemos entender a *larga noche de los 500 años* como uma metáfora do movimento zapatista que se constitui como um importante referencial para situar o lugar definido para os povos originários no projeto de modernidade e de capitalismo estabelecido durante e após o processo de colonização.

³¹ Dentre os educadores e acadêmicos que defendem essa raiz da educação popular com sentido emancipatório nos movimentos de independências no continente latino-americano podemos citar Alfonso Torres Carrillo (2011, 2019), Carlos Rodrigues Brandão (1995b), Fernanda dos Santos Paulo (2018), Julián David Cuaspa Ropaín (2016), Marco Raúl Mejía (1989a, 2006) e Oscar Jara (2018).

³² Gestando um paradigma educativo latino-americano distanciado dos modelos alemão, francês e saxão (ROPAÍN, 2016).

³³ Em seu texto *A questão nacional na América Latina*, Octavio Ianni (1988, p. 5) aponta que no continente “[...] as guerras e revoluções de independência estão na origem da Nação, estabelecendo alguns dos seus traços principais”. O teor destas, então, abrem distintos horizontes. As diferenças na forma de se lidar com as questões nacionais nos países têm profunda relação com o modo como estes emergiram enquanto Estados nacionais nos processos de independências. Nações que passaram por processos mais populares construíram perspectivas distintas com relação a outras que se tornaram independentes de forma mais distante de sua própria população.

aposta era centralizada na possibilidade de democratização da vida social a partir de processos pedagógicos – escolares ou não – que abrangessem a totalidade da população (BRANDÃO, 1995b). Constantemente nomes como o do venezuelano Simón Rodríguez e do cubano José Martí aparecem como referências primordiais na constituição desse projeto:

Veamos, por ejemplo, los escritos de Simón Rodríguez, uno de los primeros latinoamericanistas que planteó una propuesta de educación nombrada “Educación Popular”. Igualmente los planteamientos políticos de José Martí al subrayar que el carácter colonial de la historia latinoamericana es parte constituyente de una “batalla de las ideas”, es decir, de una imposición ideológica permanente de una racionalidad y una identidad articuladas desde la mirada de los colonizadores y, en un segundo momento posterior a los procesos de independencia política, por el eje norte, particularmente Europa. En este sentido, Martí subraya el lugar de inscripción de lo educativo en el campo de disputa política, al reconocer la centralidad de la educación en el marco de construcción de un referente identitario para América Latina y de un proyecto político de carácter emancipatorio para la región (BARBOSA, 2015, p. 39).

Apesar da crítica à modernidade ocidental, esse sentido proposto foi fortemente influenciado pelas ideias iluministas e de democracia liberal que se fortaleciam entre os séculos XVIII e XIX tanto na Europa, quanto nos EUA. Marco Raúl Mejía (1989a) sugere que a ideia de *Educação Popular* surgiu no contexto da Revolução Francesa, que será uma importante referência para os processos de independência e no período de nascimento das repúblicas da América Latina. Entretanto, na Europa o uso do termo já existe pelo menos desde o período da Reforma Protestante, no século XVI, quando grupos religiosos no território que viria a ser a atual Alemanha buscavam socializar as passagens dos livros sagrados entre os fiéis através do ensino da leitura (PAULO, 2018).

O projeto forjado na América, também chamado de *Democratização da Educação*, tinha por objetivo dar acesso aos grupos populares a uma educação nacional, gratuita e obrigatória. Voltada à constituição de cidadãos aptos a participar da vida dentro do Estado-nação e isso não se referindo apenas à elite, mas para o máximo da população. Tanto para a elite pretensamente ilustrada europeia, quanto para suas expressões no continente americano, esse modelo consistia na incorporação dos pobres à “civilização”, usualmente colocando-os como destinatários

Sem deixar de esquecer os vários conflitos e guerras abertas ocorridas no território contra os portugueses – e mesmo posteriormente, afirmando outros projetos de nação – é perceptível a diferença da constituição da nação brasileira com relação a seus vizinhos, num processo de independência pautada na “conciliação pelo alto”, que coloca no poder o filho do rei do colonizador, sem abolição da escravidão, república ou garantias democráticas, havendo continuidade das estruturas de exploração econômico-sociais coloniais, a despeito das rupturas do processo (SCHWARZ, 1987; IANNI, 2004). Por outro lado, não podemos romantizar as independências dos países colonizados pelos espanhóis, tendo em vista que apesar da participação popular significativa em muitos desses processos, também houve a continuidade, em maior ou menor grau, dessas estruturas.

passivos de um discurso pedagógico construído por outros (CARRILLO, 2011). Danilo Streck³⁴ aponta que, entretanto, no nosso continente esse grande projeto terá várias cisões internas, com grandes diferenças políticas em seu interior. Dentre essas³⁵, são principalmente os ideais de Simón Rodríguez e José Martí os que se encontram nas raízes ligadas à resistência e potência transformadora que no século seguinte vai se relacionar de forma mais consolidada em movimentos de educação popular com sentido emancipatório que encontramos na região principalmente após os anos 60 do século XX. Será um índice da memória da educação trazido à tona, pelo menos em parte de seus sentidos, pelas práticas e teorias das últimas décadas.

Simón Rodríguez³⁶, professor de Simón Bolívar, fez parte diretamente da criação de um ideal de América Latina, o do *bolivarianismo*, no qual a região deve possuir autoridade na história. Segundo o filósofo mexicano Leopoldo Zea (1976), a história é o que define e dá sentido às ações humanas. Sendo assim, o modo como um povo vê sua própria história é essencial para suas ações enquanto grupo social. Na historiografia hegemônica, a América Latina apenas entra na narrativa oficial na violenta gênese do processo de colonização. Marginalizados nessa perspectiva, os latino-americanos recusariam partes de seu passado afirmando e desejando outro: o europeu. Com isso, estamos em permanente espera de um ‘chegar a ser’ na história, buscando um futuro não realizável: o de sermos “puramente ocidentais”. Zea aponta em sua análise que o bolivarianismo se posiciona de forma contrária a este eterno aguardo imobilizador, afirmando uma unidade latina e a construção de uma solidariedade própria – distinta de qualquer outra nação moderna – baseada na união e na liberdade, confrontando a exploração e o imperialismo externo até então dono da história. É uma utopia que crava uma compreensão histórica edificante, com relação a um modo de pensar e fazer latino-americano, onde nós possamos ser inventores e não repetidores (PAULO, 2018). Nesse projeto, Rodríguez (1916) tinha a preocupação da formação, através da educação, de uma sociedade voltada à edificação e defesa de uma grande pátria republicana e latino-americana. De fato, em sua visão, “[...] sin *Educación Popular*, no habrá *verdadera Sociedad*” (RODRÍGUEZ, 1990, p. 79), sendo uma responsabilidade governamental *cuidar* da educação de todos. Rodríguez é enfático ao afirmar que sua concepção de educação popular tem como

³⁴ Em sua contribuição na discussão presente em *Quando a Pedagogia tornou-se “do oprimido”. Quando a Educação tornou-se “popular”* (BRANDÃO et al., 2015).

³⁵ Streck ainda destaca, dentre tantos outros, os projetos de Domingo Faustino Sarmiento e Andrés Bello. Também liberais, mas sem uma potência emancipatória como se encontra em Rodríguez e Martí (idem).

³⁶ Ao analisar a educação popular no continente, Marco Raúl Mejía (2006, p. 206) afirma que “[...] se reconhecemos que nosso pai é Freire, o nosso avô é Simón Rodríguez, professor de Simón Bolívar, que estabeleceu, no começo do século XIX, as bases da Educação Popular que a América precisava e que, então, foi proposta para alguns dos pais das repúblicas latino-americanas”.

principal sentido a formação de uma educação “verdadeiramente pública” mediante a generalização da educação às classes populares³⁷.

Tido como um dos marcos iniciais da filosofia moderna no continente (STRECK, 2008), “José Martí opera com a noção amadurecida em sua vivência internacional de que o continente abaixo do rio Bravo possui uma identidade própria, sugerindo uma totalidade” (SANTOS, 2016, p. 84), que tem como premissa um passado comum: o truculento processo colonial, raiz de uma identidade compartilhada. Como no projeto bolivariano, representado no meio educacional por Rodríguez, Martí vê no continente o potencial da unidade, de um sentido de história que foge ao modelo imposto pela tradição europeia e de possibilidades éticas favoráveis para a criação de uma solidariedade alternativa e crítica ao padrão civilizatório ocidental. Sua utopia educacional abrangeria todos os indivíduos do continente, independentemente de suas origens, baseada na liberdade de pensamento e na obrigatoriedade do ensino (STRECK, 2008). Segundo Fabio Luis dos Santos (2016, p. 98), a concepção de modernidade alternativa da proposta martiniana: “[...] parte de uma valorização da subjetividade, subordinando as formas de conhecimento à realização de um ideal humanista [...]”. Ou seja, valoriza aspectos humanos que vão para além da racionalidade técnica, encontrada em grande medida nos projetos educacionais europeus hegemônicos.

Assim posto, o papel da educação é tido como pilar para a criação de povos autônomos e críticos a partir da efetivação de uma independência que, além de objetiva, seja fundamentalmente subjetiva. Ambas perspectivas – de Rodríguez e Martí – reiteram um fazer histórico a partir dos povos latino-americanos, apoiado em uma utopia humanista que reconhece o subjetivo como primordial para a sociabilidade e solidariedade. São propostas que buscam identificar e indagar sobre o porquê das circunstâncias vividas nas realidades da região e, assim, dão sentido político às ações das pessoas e dos grupos (LÓPEZ, 2018). Com as proposições dessas duas figuras, o projeto emancipatório que aqui é sinônimo de emancipação formal com relação às metrópoles europeias – ou seja, de independência nacional – será enriquecido com elementos que abrem portas para futuras experiências que reconheçam outras histórias e saberes, fora da hegemonia eurocêntrica (ROPAÍN, 2016), incluindo proposições educacionais que se constituam a partir de sujeitos que resistem na diversidade.

³⁷ “El objeto del autor, tratando de las *Sociedades Americanas*, es la Educación Popular, y por Popular entiende General.—Instruir no es Educar; ni la Instrucción puede ser un equivalente de la Educación, aunque Instruyendo se Eduque [...] Lo que no es general, sin excepción, no es verdaderamente público, y lo que no es público no es social” (RODRÍGUEZ, 1990, pp. 205 – 206, grifos do autor).

Entretanto, apesar de pontuarem questões ainda contemporâneas, é preciso compreender as limitações desse projeto que encarou a educação popular como direito humano no período de independências no continente. Em primeiro lugar, a escola, principal instrumento – apesar de não o único – de difusão da educação dentro dessa utopia, não foi efetiva em seu processo de democratização estrutural de oportunidades de participação econômica e política dos grupos mais marginalizados³⁸ (BRANDÃO, 1995b). Aqui a educação popular tem uma forte ligação com a constituição de uma educação oficial nos países em formação como Estados independentes. Essa questão também se destaca por já apontar uma relação que será constante na história do continente entre a educação popular, em sentido amplo, e a educação formal, sendo por vezes mais próxima e, por outras, mais tensionada e conflitiva.

Mesmo indicando uma ruptura com outros modelos, as proposições dos intelectuais no grande projeto de *Democratização da Educação* – no qual Rodríguez e Martí se configuraram como alternativas que foram sendo marginalizadas oficialmente pelos Estados (CARRILLO, 2011; PUIGGRÓS, 2019) – ainda se inserem dentro de um movimento geral de propostas educativas ligadas ao Ocidente, inclusive com perspectivas e apostas muitas vezes semelhantes às formas europeias de educação. Como, por exemplo, a edificação de uma solidariedade interna a partir de processos pedagógicos generalizados e universalizantes. Estes são constituídos ainda de cima para baixo e tendo como preocupação mais urgente estabelecer uma proposta educativa oficial para as repúblicas em vias de formação, fundamentada na visão e no projeto civilizatório³⁹ de parte das elites internas⁴⁰ e disputando politicamente com outras perspectivas exteriores e interiores à região. O grande projeto liberal, com suas propostas universalizantes legitimadas também pela noção de *igualdade*, atua como se seus pressupostos fossem concretos na região, deixando de lado conflitos e contradições internos às sociedades latino-americanas, assim como algumas de suas particularidades. Segundo Sílvia Rivero Cusicanqui (2010, p. 40),

³⁸ “Ao contrário, há sinais evidentes de que na sociedade desigual ela não escapa de ser um meio social a mais de reprodução da desigualdade” (BRANDÃO, 1995b, p. 14).

³⁹ Houve povos que resistiram aos exércitos dos grandes “Libertadores”, não porque eram a favor dos colonizadores, mas sim pois também não aceitavam o projeto civilizatório liberal das elites internas que estava sendo proposto conjuntamente com a criação de novos Estados nacionais. Como comenta Silvia Rivera Cusicanqui (2019, pp. 9 – 10): “Hasta hace poco nadie podía tener el orgullo de decir: ¡hemos luchado contra los neo-colonizadores! Contra los re-colonizadores! Porque, ¿qué han sido los liberales? Que han impuesto con el fin de la colonia. Han sido los que han hecho colonialismo disfrazado. Disfrazado de liberalismo. Meticolosamente encubierto por un manto de igualdad”.

⁴⁰ Decisões de cima para baixo apresentadas a partir de gabinetes – não raro, gabinetes de quartéis – ocupados quase sempre por homens brancos das elites e por seus herdeiros (KOROL, 2019; GALEANO, 2015a).

El *ciclo liberal* introduce el reconocimiento de la igualdad básica de todos los seres humanos, pero en un contexto como el de la sociedad oligárquica del siglo xix, se asocia a un conjunto de acciones culturales civilizatorias, que implican una nueva y más rigurosa disciplina: el proceso de individuación y ruptura con pertenencias corporativas y comunales, el cual se legitima en los supuestos derechos asociados a la imagen ilustrada del *ciudadano*. Este proceso, que en Europa fue fruto de siglos de homogeneización cultural y económica, resultó aquí articulado con estructuras y prácticas propias del ciclo anterior, convirtiéndose así en un paradójico y renovado esfuerzo de exclusión basado en la negación de la humanidad de los indios. En esta fase, un nuevo complejo de ideas-fuerza empieza a jugar un papel hegemónico como sustento de las reformas estatales y culturales emprendidas hacia fines del siglo xix, donde el darwinismo social y la oposición civilizado-salvaje sirven —al igual que antaño la oposición cristiano-herexe— para renovar la polaridad y jerarquía entre la cultura occidental y las culturas nativas, y para emprender una nueva y violenta agresión contra la territorialidad indígena, comparable tan sólo a la fase del saqueo colonial temprano.

Na prática, o liberalismo que proclamou a *igualdade* se especializou em encobrir e aprofundar a desigualdade (CUSICANQUI, 2019). Tal relação já estava presente na Europa, onde a forma do trabalho livre e a igualdade jurídica formal costumavam as aparências para ocultar a exploração do próprio trabalho (SCHWARZ, 2000). Aqui, entretanto, esse contrassenso adquire características mais absurdas dado que as estruturais econômicas capitalistas coloniais permaneceram intactas, gerando obstáculos ainda maiores e mais visíveis para qualquer possibilidade de conciliar desenvolvimento econômico e democracia social dentro dos marcos das soberanias nacionais recém conquistadas (SCHWARZ, 1987; SANTOS, 2016). Os Estados nacionais buscaram como referências as experiências liberais de fora, mantendo a lógica de produção ligada à agricultura em latifúndios e/ou a mineração intensiva e predatória baseada na exploração de trabalho escravo. Essa lógica se fez presente mesmo quando houve a implementação da forma do trabalho livre, por esta ainda estar intimamente relacionada aos paradigmas da colonização e da escravidão que afetaram diretamente as populações indígenas⁴¹ e negras⁴² desde os séculos anteriores. Ou seja, são novos países

⁴¹ Ao analizar a realidade boliviana, Silvia Rivera Cusicanqui (2010, pp. 87 – 88, grifos da autora) aponta que para os povos com raízes indígenas “[...] el horizonte liberal encarnaba una oferta de ciudadanía precaria y falaz, doblada como estaba por una permanente amenaza de exclusión. Lejos de representar un pacto social democrático que funda un nuevo tipo de relación a través de una normatividad compartida, el horizonte liberal impuso —con mayor brutalidad mientras más nos acerquemos al polo indio y nos alejemos del polo mestizo ilustrado— una disciplina cultural que sólo significaba sumisión y pérdida de autonomía, y que no desaprovechó ningún resquicio para negar, con obcecada reiteración, hasta los más elementales derechos humanos del *machaq ciudadano* (minero o campesino, en cualquier caso indio)”.

⁴² Quando pensamos nas experiências negras oitocentistas na América evidencia-se que as condições de liberdade não eram opostas ou totalmente desvinculadas da escravidão, apesar de substancialmente distintas. Tanto antes quanto depois dos processos abolicionistas, as formas de acesso das populações negras à liberdade e à cidadania eram precárias (HOLT, 2005), visto que essas pessoas estavam inseridas em cenários onde a “(...) racialização – processo complexo de produção de hierarquias e lugares sociais através da raça – ocupou lugar

baseados em premissas neocoloniais que, ao incorporarem ideais necessários à sua constituição enquanto nações “modernas”, a fazem sobre uma base de relações de trabalho que são abomináveis à luz daquelas próprias ideias importadas. Em nosso contexto o liberalismo esteve combinado com a dominação pessoal, o paternalismo, o clientelismo, com o favor e com a escravidão. Em vez de se defender universalidades efetivas, se defendiam exceções fundadas em interesses e privilégios pessoais preestabelecidos (SCHWARZ, 1997; 2000). As estratificações sociais relacionadas a esses processos vão se reproduzindo com apoio de mecanismos como o quartel, a disciplina de trabalho e a própria escola.

É curioso, e ao mesmo tempo tem lógica em todo esse amplo processo, que mesmo sendo um dos precursores do termo *Educación Popular*, Simón Rodríguez (1916, p. 171) já em sua época encontrava problemas com a polissemia e com a diversidade de quefazeres referentes ao termo: “El proyecto de Educación Popular tiene la desgracia de parecerse á lo que, en varias partes, se ha emprendido con este nombre—y se practica, bajo diferentes formas, con un corto número de individuos, sobre todo en las grandes capitales”. As concepções, portanto, já se apresentavam naquele período através de uma acirrada disputa de sentidos atribuídos à educação voltada para as classes populares, que continua pelo século XIX e se fortalece no seguinte. A educação preocupada com esses grupos continua sendo de interesse do Estado, que cada vez mais terá um papel fundamental nos projetos educativos na América Latina, regulando processos de inclusão e exclusão dentro do sistema educativo escolar, que bem lentamente vai se expandindo na região, conjuntamente com a gradual universalização do precário trabalho livre e, conseqüentemente, da forma mercadoria (CATINI, 2013). O que evidencia a relação entre a forma escolar e a formação de trabalhadores livres para essas sociedades capitalistas, que vão oficialmente abolindo o trabalho escravo até o fim do século XIX, sendo o Brasil o último. O mundo escolar que vai se solidificando está, então, relacionado com a própria produção de exploração, hierarquização e desigualdades, presentes na totalidade das relações permeadas pelo Estado e pelo capital, sejam econômicas, políticas ou culturais⁴³. A regulação

central” (XAVIER, 2012, p. 82). Pensar a racialização é uma base fundamental para entender a formação da cidadania e da liberdade negra no século XIX em nosso continente, dado que o poder também se configurava através dela (SOLANO, 2011). Qualquer possibilidade de uma real igualdade – mesmo para as pessoas libertas e ou livres – era limitada por conta do “estigma de cor” (SILVA, 2000), em que a trajetória dessas populações estava colada ao racismo oriundo da violenta experiência da colonização e da escravidão (HOLT, 2005; ALBUQUERQUE, 2009). O que não significa uma passividade desses sujeitos ou que estes estariam conformados com relação a suas posições hierárquicas adversas (SILVA, 2000).

⁴³ As quais não estão desassociadas nas relações sociais concretas.

estatal também incide em quem pode realizar os processos educativos, ou seja, em quem tem o aval e a permissão para isso, sem sofrer represálias e perseguições.

Vale mencionar, ainda que de passagem, a discussão acerca do caráter contraditório do Estado, como faz Carlos Alberto Torres (1992), ao entender ele como uma arena lutas, que pode abarcar simultaneamente ou sucessivamente perspectivas distintas. Segundo o autor, na América Latina a contradição do Estado existe porque, por um lado ele tem que reproduzir as lógicas, estruturas e hierarquias do capitalismo – que poderíamos pontuar, entre outras, a divisão de classes, a dependência, o patriarcado, o racismo, a heteronormatividade – e por outro tem de responder às aspirações democráticas de sua população. Por vezes essa resposta se dá através da repressão e por outras com um maior diálogo, a depender das movimentações políticas de cada contexto vivido. Sendo assim, ele é um campo de disputas, apesar de um campo altamente desigual de disputas. Pensando nesse caráter contraditório, o autor chama a atenção que no início do século XX, existiram importantes projetos educativos voltado às classes populares mais próximos de uma perspectiva popular sustentados pelo Estado. À esquerda do espectro político tradicional, mas ainda atuando de cima para baixo. O autor cita, por exemplo, o projeto educativo realizado no governo populista do general Lázaro Cárdenas, de 1934 a 1940, no México, enxergando que este se enquadra em educação popular mais próxima de uma ideologia libertária, pelo caráter do Estado que foi promovido, pelos objetivos de mudança social perseguidos e o alto nível de participação popular. E mais para meados do século, a educação camponesa antioligarca conduzida pelo MNR – Movimiento Nacionalista Revolucionario na Bolívia no pós 1952, apesar de seus resultados serem ambíguos. Fora da América Latina, mas com influência por aqui, o autor também lembra da renovação cultural conduzida na União Soviética por nomes como Nadejda Krupskaja e Anatóli Lunatcharski, nos primeiros anos pós revolução.

Dentro do campo da educação popular oriunda dos movimentos de cultura popular dos anos 60, um resgate histórico usualmente realizado reivindica como uma de suas principais raízes os movimentos imersos nas origens do proletariado industrial em regiões específicas do continente nas primeiras décadas do século, marcadas nesses casos pela rápida passagem do trabalho rural e baseado na escravidão para novas formas de trabalho assalariado industrial (ANTUNES, 2011) acompanhadas de conhecidas políticas de embranquecimento populacional através do fomento da imigração europeia. Nesse período, foram forjadas experiências educativas ligadas às exigências de organização classista operária, buscando alternativas revolucionárias ao sistema. Surgem escolas sindicais, cursos de formação, bibliotecas e

universidades populares, amplos movimentos culturais e artísticos, atividades de propaganda e imprensa classista (JARA, 1984). Em especial, destacam-se as formas de educação e organização libertárias realizadas pelos anarcossindicalistas. Estes marcaram presença significativa em países como Chile, Bolívia, Equador, Peru, Panamá e Guatemala, e com mais força no México ao norte, e no Uruguai, na Argentina e no Brasil, ao sul⁴⁴. Mais especificamente sobre este último, Brandão (2001, p. 18) afirma que

Em algum momento entre fins do século XIX e os do começo XX, surgiram em bairros operários de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul (e onde mais?) projetos de educação realizados através de pequenas escolas de trabalhadores destinadas a operários adultos e a filhos de operários. Escolas de vocação anarquista e, em menor escala, comunista, foram sendo criadas em bairros à volta das fábricas. Operários militantes trazem para o Brasil o ideário da Escola Moderna.

Já havia então, como uma iniciativa de alguns colégios católicos, salas de aulas abertas gratuitamente às pessoas pobres, em locais ou em horários em que não estivessem presentes os filhos dos ricos. Havia já, também, raros liceus de ensino público. Mas há aqui uma diferença. Estas primeiras escolas criadas por sindicatos ou por grêmios de operários, associados como uma classe em estado de militância, pretendiam acrescentar ao ensino regular das coisas-que-todo-mundo-deve-saber, uma espécie de saber-de-classe, com uma forte marca ideológica.

Essas formas de educação *de e para* os trabalhadores conseguiram constituir um fortalecimento organizativo do operariado, em confronto direto com o Estado e com as elites.

O movimento se alastrou rapidamente e organizou lutas diretas, greves, e diversas atividades autogeridas, que envolviam a formação política, assim como a divulgação das ideias e práticas de resistência e combate contra formas de exploração e opressão pelos patrões e pelo Estado.

Em meio aos processos organizativos anti-estatais, que pretendiam combater as relações sociais capitalistas por meio do estabelecimento de relações horizontais e autônomas, estavam práticas de educação pela ação direta (CATINI, 2013, pp. 74 - 75).

Exemplos dessas mobilizações são as sucessivas e radicais manifestações e greves organizadas por anarquistas e outros grupos operários em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Montevideo⁴⁵ e Buenos Aires até a virada para os anos 20.

Essa intensa organização dos trabalhadores gerou como resposta não apenas a repressão no sentido mais bélico – dos porretes, do cárcere e das balas⁴⁶ – mas também o desmantelamento

⁴⁴ A partir das leituras de Ángel Cappelletti (1990), Carlos Alberto Torres (1992), Carlos Rodrigues Brandão (2001), Ricardo Antunes (2011), Carolina Catini (2013) e Silvia Rivera Cusicanqui (2019).

⁴⁵ Sobre o contexto das mobilizações grevistas de Montevideo em 1918, há o trabalho de Pascual Muñoz (2013) publicado em três partes em edições da revista uruguaia *Tierra y Tempestad*.

⁴⁶ Um exemplo da repressão contra organizações operárias ocorre na Argentina, no período conhecido como a *Década Infame*, iniciada com o golpe de Estado encabeçado pelo general José Félix Uriburu conjuntamente com grupos conservadores em setembro de 1930, derrubando o presidente e caudilho Hipólito Yrigoyen: “La

de projetos de educação autônoma de classe e uma tentativa de substituição de uma educação para os trabalhadores a partir dos interesses das elites. Isso se deu através da generalização da escola estatal, se consolidando de vez como a forma hegemônica de se educar nessas sociedades (CATINI, 2013) ao se massificar cada vez mais, e também através de formas educativas não escolares, comumente associadas com grupos patronais. Contrastando com uma visão mais aberta do Estado, como mencionado anteriormente a partir de Carlos Alberto Torres, Ricardo Antunes (2011, p. 21) aponta nesse período

[...] a intensificação da ação do Estado, que procurava criar organismos sindicais oficialistas a fim de barrar as lutas sociais autônomas desencadeadas pelas correntes revolucionárias do movimento operário. O nascente Estado burguês latino-americano, desejava, assim, abrir seus canais de controle junto aos trabalhadores, tendência que se intensificou a partir dos anos 1930 por meio de uma política que pretendia “integrar” os trabalhadores à ordem burguesa. O peronismo na Argentina, o getulismo no Brasil e o cardenismo no México, dentre outros exemplos marcantes, foram fenômenos políticos inseridos na expansão industrial que começava a se desenvolver na América Latina.

Nesse período surgem formas de educação das classes populares muitas vezes batizadas com nomes triunfantes e até mesmo bélicos, como Campanha, Cruzada, Bandeira⁴⁷ etc. Cobertas de um “triumfalismo pedagógico” de caráter épico, que, nas palavras de Brandão (1984c), é ora ingênuo, ora safado. Essas formas tratavam a educação de adultos como uma forma de “curar” a nação, numa perspectiva higienista que entende os analfabetos como leprosos⁴⁸ e ao mesmo tempo são uma forma de ocupar espaço e marginalizar práticas autônomas organizadas pelo operariado⁴⁹ e por qualquer outro setor popular. Na primeira metade do século XX, tiveram início formas que se distanciavam de perspectivas transformadoras e libertadoras. Brandão aponta três modelos principais.

dictadura decreta la pena de muerte y fusila a sindicalistas y anarquistas, que protagonizan las huelgas, organizan a las familias obreras en los conventillos y promueven bibliotecas populares. Algunos de ellos apelan al método de la acción directa y realizan atentados contra repesores o bancos” (SZALKOWICZ, 2019, p. 47). Entretanto é importante pontuar que essa repressão não ocorreu apenas em contextos nitidamente ditatoriais, mas foi parte da articulação dos interesses das elites com os Estados. Inclusive, ainda no contexto argentino, no próprio governo de Yrigoyen já havia ocorrido violentas perseguições que tiveram seus momentos mais tenebrosos entre a *Semana Trágica* em janeiro de 1919, que resultaram no assassinato de mais de 700 pessoas ligadas ao movimento sindical por forças policiais, do exército e paramilitares em Buenos Aires, e as também violentas perseguições às organizações grevistas da Patagônia nos anos de 1921 e 1922 (BAYER, 2009; CAPPELLETTI, 1990; OLIVEIRA, 2018).

⁴⁷ Como aponta Brandão (1984c) no texto *Da Educação Fundamental ao Fundamental da Educação*, publicado pela primeira vez em 1977.

⁴⁸ Idem. Vanilda Paiva (1987) também relata a forte existência dessa perspectiva, inclusive com discursos higienistas similares, nessas formas de educação de adultos.

⁴⁹ Que seguem atuando, apesar de estarem muito mais encurraladas pelas formas ligadas aos poderes hegemônicos.

A primeira se refere às Campanhas de Alfabetização. Essas eram⁵⁰ promovidas ora por iniciativas governamentais, ora por entidades patronais, instituições religiosas e/ou filantrópicas, com um forte caráter assistencialista, dentro de um processo dito civilizatório e, na verdade, colonizador. Sua preocupação é quantitativa e do ponto de vista do empresariado e do capital, os interesses na educação do povo já estavam definidos: (1) necessidade de reprodução simbólica para a preservação da ordem social vigente; (2) necessidade da reprodução da força de trabalho, agora capacitada, adaptada, e suficientemente “civilizada” para o ambiente urbano e fabril.

Formas de “Ensino Complementar de Emergência”, compreendem um segundo modelo, que de acordo com o autor, se dava com cursos de madureza e supletivos, voltados para a “formação de um operário qualificado” em um curto prazo, ou mesmo os cursos de formação técnico-burocrática para pobres, para a formação de técnicos especializados. Os cursos profissionalizantes normalmente são ligados a entidades patronais, que no Brasil poderíamos exemplificar com o SESI e o SENAC⁵¹ (FREIRE; BETTO, 1994). Esses fortalecem as lógicas do pensar capitalista, promovendo a meritocracia e colocando o sistema enquanto justo, prometendo – através de uma ideologia da superação – uma espécie de democracia e igualdade no capitalismo. Ao mesmo tempo, essa lógica critica cursos mais humanistas e não profissionalizantes ao defender que um espaço pedagógico deve preparar unicamente para o mercado de trabalho.

O terceiro modelo apresentado são os cursos profissionalizantes de trabalho braçal. Uns são cursos rápidos, voltados diretamente às atividades da indústria e ao inculcamento do saber e dos hábitos de trabalho “necessários”. Outros, de maior duração, são técnico-profissionalizantes normalmente bem equipados, voltados às empresas que necessitam de uma força de trabalho mais especializada.

Todos esses três modelos que foram se aperfeiçoando e mesmo sendo chamados de “formas primitivas de educação popular⁵²” por Brandão (1984c), ainda são muito contemporâneos, atuando hoje com outros vernizes, de forma atualizada. Contudo, com o fim da Segunda Guerra Mundial, começam a se tornar frequentes na América Latina programas de educação de adultos⁵³ voltados principalmente para as classes populares com formas mais

⁵⁰ E entendemos que ainda o são hoje, com discursos e metodologias atualizados.

⁵¹ Ambos criados em 1946, logo após o fim Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial.

⁵² Em um sentido de educação *para* as classes populares, voltada *para* o mercado de trabalho e os interesses do capital.

⁵³ Pensado aqui em seu sentido predominante mais próximo dos interesses do grande capital e das elites, internas e externas (TORRES, 1992). Nos materiais analisados, o termo por vezes também aparece com sentido

desenvolvidas de controle do que essas anteriores. Com uma maior difusão da escola, essa educação se tornava a grande fronteira de disputas (PAIVA, 1987). Dentro de perspectivas voltadas para o progresso, o objetivo era integrar socialmente os marginalizados à sociedade capitalista moderna (BRANDÃO, 1984c), ou seja, na sociedade de consumo. Esse modelo é realizado a partir da colaboração de organismos internacionais, governos, agências da sociedade civil, incluindo grupos religiosos. Recebeu forte patrocínio de organizações internacionais, em especial a ONU, representada por alguns de seus braços, fundamentalmente a UNESCO, mas também com apoio da FAO⁵⁴ e da OMS⁵⁵. Por um lado, se baseou em um discurso de mudança individual e coletiva, “correção social” e eliminação das desigualdades e, por outro, em um interesse no desenvolvimento das forças produtivas no continente. Os grupos, principalmente adultos, não inseridos ou marginalizados nos sistemas educativos eram vistos como entraves para a modernização e, sendo assim, era preciso “atualizá-los”, “transformando-os” também em “agentes do desenvolvimento”. Ou, sem meias palavras, as classes populares eram vistas como atrasadas⁵⁶ e obstáculos para uma dinamização econômica capitalista mais moderna.

Essa lógica também estava incorporada ao populismo, um dos fenômenos mais característicos e contraditórios do continente durante o século XX⁵⁷, que corresponde a um modelo de reorganização das relações e contradições de classes e destas com o Estado, a partir da dinamização da produção, tanto econômica quanto social, cultural e política. Nesse contexto foram valorizadas manifestações de alianças que buscaram diluir, mesmo que temporariamente, características dos antagonismos sociais, especialmente de classe. Na perspectiva *dos de cima*, o populismo se configurou como uma possibilidade de parte das elites e das classes médias de instrumentalizar as classes trabalhadoras ao mesmo tempo que tentava manipular suas manifestações e horizontes. Na *dos de baixo*, tentou-se criar aberturas políticas dentro e fora do Estado, além do vislumbre de possíveis ascensões sociais ou, no melhor dos casos, de chegar ao poder, mesmo que ainda associados às classes hegemônicas previamente estabelecidas. Entretanto, em linhas gerais, conformou-se como um modelo sistematicamente preocupado em

mais amplo, abarcando perspectivas políticas diversas e focando exclusivamente no grupo destinatário das ações educativas.

⁵⁴ Sigla para *Food and Agriculture Organization*, a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura.

⁵⁵ Organização Mundial da Saúde.

⁵⁶ O que significa dizer que uns – as classes populares – eram tidas como as “atrasadas”, enquanto outras – as elites, evidentemente – já haviam alcançado um auto referenciado grau de “civilidade”, compatível com o que as próprias elites entendiam como bom ou agradável.

⁵⁷ Além do México, da Argentina e do Brasil, também houve expressões contundentes do populismo em países como Uruguai, Bolívia, Equador, Peru, Venezuela, Colômbia e Guatemala (IANNI, 1991).

ampliar a “integração” da sociedade à rápida *modernização*⁵⁸ das novas relações de produção, no qual

[...] o populismo parece corresponder ao elemento político mais característico do processo de criação e generalização do tipo de mercado de mão de força de trabalho exigido pelos novos desenvolvimentos das forças produtivas [...] Em nível sócio-cultural - ou ideológico, em sentido lato - o populismo é um elemento político ativo no processo mais amplo de conformação da consciência do vendedor da força de trabalho, em especial o proletariado, às exigências da oferta e demanda no mercado (IANNI, 1991, pp. 158 – 159).

A educação de adultos, então, estava profundamente ligada a uma visão de “desenvolvimento” vinda de cima para baixo, a partir, por exemplo, da UNESCO (BRANDÃO, 1986; FÁVERO, 2004) e/ou de governos populistas. A princípio, uma educação fundamentalmente *para*: nem tanto voltada para os indivíduos, ou para a comunidade, mas primordialmente para o “desenvolvimento das forças produtivas”. Logo, a educação – e em especial a alfabetização de adultos – era tida como um investimento, “[...] uma expressão apenas compensatória da extensão do saber escolar a populações carentes” (BRANDÃO, 1986, p. 53). Se trata, então, de uma forma de distribuição do ônus social e uma maior expansão do capitalismo, principalmente em seus rincões mais marginalizados, como as zonas rurais de países periféricos em relação aos principais eixos do capital internacional. Sua proposta de melhoria de vida das comunidades está imerso “[...] no interior de estruturas inalteradas de *exploração do trabalho e expropriação do poder do povo*” (BRANDÃO, 1984b, p. 38, grifos do autor), algo particularmente visto com bons olhos pelas elites de países que excluíram ou segregaram sistematicamente e de variadas maneiras a maior parte da população durante séculos.

Visando neutralizar formas concorrentes de se educar, a educação de adultos “[...] apenas rotiniza e torna institucionais práticas antecedentes que pôde aproveitar, ou que recriou, das que, adversárias, ajudou a enterrar” (BRANDÃO, 1984c, p. 149). É uma forma de moldar – sob o poder do Estado e que este vai poder delegar a entidades da sociedade civil, como fundações, grupos religiosos, empresas etc. – ideias e projetos que surgem das cinzas de outras formas de se educar, incluindo as dos *de baixo*, desde as experiências de educação de operários entre operários⁵⁹ até as práticas no campo.

⁵⁸ Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987) pontua que modernização não é sinônimo de desenvolvimento. A *modernização* serve aos interesses das elites, em especial das colonizadoras.

⁵⁹ Brandão (1984c) reforça a educação de adultos como resposta à organização dos operários em seus processos de educação autônoma.

Essa educação de adultos, para Brandão, é a “memória do conquistador”, representadas por instituições centralizadoras e domesticadoras que, mesmo quando não estatais, são instrumentos de legitimação social e de expansão da autoridade do Estado, além de serem formas de maior capilaridade do capital nos espaços antes marginalizados pelo sistema. A educação de adultos com essas características não contribuiu significativamente para a constituição de novas formas pedagógicas (TORRES, 1992). Ela chegou do exterior sob aparência de um movimento pedagógico renovador que, na verdade, concentra ainda mais o poder, pois ela não surge e atua no vazio, mas toma – ou tenta tomar – o lugar de experiências educativas gerenciadas pelas próprias classes populares. Ela busca um controle de imaginários em nome de “melhorias na comunidade”, que não só em geral não integra os sujeitos (BRANDÃO, 1984c), como também fez o oposto, dificultando uma solidariedade autônoma.

Entretanto, do mesmo modo que essa forma moderna de educação de adultos voltada para dinamizar a economia e as hierarquias das sociedades capitalistas foi um movimento dos poderosos para conter e minar uma expansão da educação de classe realizados por movimentos de trabalhadores, um entrave para o crescimento dessa perspectiva ligada aos grandes interesses internacionais no continente foi a construção e o fortalecimento da educação popular com sentido emancipatório nos anos 60, principalmente após as experiências ligadas a Paulo Freire serem difundidas – em teoria e prática – inicialmente no Brasil e no Chile, e mais para frente em outras regiões do continente (TORRES, 1992). Essa forma de educação popular, construída a partir e com os movimentos populares, nasce em relação com a educação de adultos⁶⁰, mas não é seu desdobramento. Na verdade, ela constitui uma ruptura política⁶¹. De certa maneira, poderíamos dizer que a educação popular com sentido emancipatório é uma resposta, voltada à perspectiva libertadora, ao contra projeto das classes populares representado pela educação de adultos, apesar dela carregar, principalmente em seus primeiros anos, muitas das contradições presentes também nas formas não libertárias de educação das classes populares.

Finalmente, essa ruptura da educação popular com a educação de adultos, significa uma passagem – na verdade uma forma de retorno – entre uma educação *para* as classes populares, realizada por essas formas ligadas aos interesses dos de cima, a uma *educação com* as classes populares. O CEPIS⁶² (2008) entende que existem três metodologias de educação das classes

⁶⁰ Inclusive, Carlos Alberto Torres (1992), aponta a *Educação Popular* como uma das abordagens predominantes dentro da educação de adultos.

⁶¹ Enquanto a educação de adultos no geral é compensatória, a educação popular com sentido emancipatório busca, em tese, ser uma saída radical para transformar a ordem social (TORRES, 1992).

⁶² Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae.

populares: a autoritária, a libertadora e a populista. A autoritária, de um *educar sobre*, serve à ordem e aos interesses da classe dominante e está ligada ao modelo hegemônico mais tradicional de dominação. Ela obriga, treina e reforça a – e para a – opressão, buscando a reprodução, a padronização, a perpetuação e a naturalização da ordem vigente. Tem forte ligação com a escola, com instituições religiosas, com a família etc. A libertadora, de um *educar com*, reforça a participação e a construção coletiva, estimulando a dignidade, a autonomia e o intercâmbio de conhecimento. Ela é pautada na transformação social, em confronto com o sistema dominante e suas lógicas, buscando a superação das opressões e desigualdades a partir de projetos alternativos de sociedade. A educação popular com sentido emancipatório que estamos trabalhando se encaixa nessa perspectiva. Já a populista, *educar para*, se utiliza do discurso da metodologia libertadora, tendo uma prática autoritária. A dominação aqui se apresenta principalmente por manipulação e ilusão, perpetuando o sentimento de inferioridade, dependência e de subserviência. Segundo Mejía (1989b), essa última se refere a práticas que recebem o nome popular mais em função do sujeito "beneficiado" pela atividade do que a intencionalidade política da prática que se desenvolve. É a educação voltada aos marginalizados, normalmente com o sentido de uma democratização do acesso à educação, apesar de não necessariamente significar que o processo se dá a partir de bases realmente democráticas. Melhor do que *democratização*, esse sentido está de fato mais atrelado a uma *expansão* ou *ampliação* da educação voltada a esses grupos⁶³.

Para o próprio CEPIS, é preciso compreender ainda que essas metodologias não funcionam de modo puro, mas dentro de uma perspectiva dialética, de contínua tensão e conflito entre elas. A princípio porque as práticas comumente e contraditoriamente abarcam mais de uma metodologia, seja essa uma opção consciente ou se dando por conta da própria falta de reflexão profunda acerca desta questão. De qualquer modo, a “escolha” de uma ou mais metodologias não define em si as próprias práticas, posto que os elementos metodológicos ou os conjuntos de técnicas presentes em um projeto educativo não é suficiente para determinar de forma ampla sua ação política. A *educação com*, por exemplo, pode também satisfazer o *status quo*, além de abrir brecha para a demagogia e o oportunismo se também não trabalhar de fato seu caráter contra hegemônico. Nesse caso poderiam ser (re)produzidas, mesmo a partir de um

⁶³ Fernanda Paulo (2018, p. 181, grifos da autora) pontua que no Brasil existem duas tendências históricas principais no que se refere à educação das classes populares: “1) A educação dirigida às classes populares (na linha da inclusão de quem estava à margem); e, 2) Educação construída *com* as classes populares (na linha da transformação social, isto é, no enfrentamento ao sistema nefasto e produtor de empobrecidos para um sistema de superação das desigualdades sociais, por uma igualdade de condições - na perspectiva socialista)”.

modelo teoricamente libertador, formas conciliatórias, principalmente quando as práticas têm interferência direta de instrumentos de controle previamente consolidados, como ocorre na maioria dos ambientes institucionalizados.

1.2. Os movimentos de cultura popular

Na América Latina, a cultura e, mais especificamente a cultura popular, foi levada profundamente ao campo da prática política em meados da década de 50 do século passado e principalmente nos anos 60, sendo também integrada a um novo sentido dado à própria educação (BRANDÃO, 2009), este sendo o objeto de nosso estudo. A educação popular com sentido emancipatório é um desdobramento – e ao mesmo tempo, parte substancial – do movimento de cultura popular, que começou a se consolidar em várias regiões de nossa América nesse período. Pensando especialmente o contexto brasileiro, Oscar Jara menciona a diversidade das formas da educação popular se manifestar e se desenvolver no país – que adquire uma centralidade nesse debate durante os anos 60 – nos auxiliando na compreensão desse período no que se refere ao processo de constituição dessa forma de educação que nos interessa aqui:

Desde los años 20 y 30 del siglo XX en Brasil, como en otros países de América Latina se desarrollaron escuelas sindicales y actividades culturales y de formación política por parte de organizaciones sindicales, anarquistas, socialistas y comunistas. En los años 60, se crea el Movimiento de Educación de Base (MEB) y el Movimiento de Cultura Popular, que inician programas de Educación Popular en las zonas rurales especialmente. También desde la Secretaría de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, Paulo Freire impulsa un programa innovador de alfabetización en Angicos, Rio Grande do Norte, que sirve de base para que el gobierno de Joao Goulart le pida organizar un Plan Nacional de Alfabetización, el cual no puede llevarse a cabo por causa del Golpe Militar en 1964.

Freire debe salir exiliado y los materiales de la SEC de Recife destruidos, pero continuarían impulsándose por todo el país acciones de educación con obreros, trabajadores rurales, campesinos sin tierra, comunidades eclesiales de base, que estarían inspirados en los principios de una “Educación Liberadora” (JARA, Entrevista, 2020).

Os movimentos de cultura popular, pensados aqui em um sentido amplo, são frutos do período histórico que fazem parte. Por um lado, tais movimentos conformam uma síntese das contradições de uma densidade temporal repleta de transformações – no Brasil, a começar pela organização popular crescente no campo da cultura e nas reformas de base, até o brusco corte do golpe e da ditadura militar. Por outro, eles se inscreveram ainda dentro dos conflitos da nova polarização política que se consolidava com a rápida passagem entre o intenso final de uma

guerra de proporções mundiais, para outra com igual dimensão, mas com dinâmicas próprias: a Guerra Fria, que mais do que um conflito foi também um sistema de fortalecimento de polos hegemônicos (ESCOBAR, 2007).

O término da Segunda Guerra Mundial significou a radicalização da polarização dos eixos capitalista e socialista, de um lado representado principalmente pelos EUA, e de outro, pela União Soviética, em um período extremamente conflituoso e de grandes transformações sociais, permeado por guerras, revoluções, instauração e desmoronamento de governos democráticos e de ditaduras, com uma contínua movimentação política em vários níveis pelo mundo. Essa forte polarização política e ideológica possibilitou a radicalização também de movimentos na América Latina. Por um lado, à sombra imperialista de formas atualizadas da Doutrina Monroe⁶⁴ norte-americana – sendo trabalhada de modo predatório tanto a partir de projetos de aparência bem intencionada, como por exemplo, a Aliança para o Progresso⁶⁵ iniciada no governo Kennedy, quanto por formas mais abertamente beligerantes, em intervenções militares diretas e indiretas – e por outro com perspectivas socialistas da possibilidade de construção de uma sociedade outra, o século XX no continente se aprofundaria nas dinâmicas de revoltas, revoluções e contrarrevoluções, anunciadas desde o massacre de Santa Maria de Iquique⁶⁶ e da Revolução Mexicana⁶⁷.

Segundo Florestan Fernandes (2009, p. 69), é por volta desse momento que se tornam cada vez mais evidentes a inviabilidade de um desenvolvimento autônomo no continente através do projeto liberal – e, portanto, capitalista – iniciado no período de independências.

Pode-se dizer que as emancipações nacionais criaram uma época da modernidade, mas se trata de uma modernidade de segunda grandeza, que restabelece o jugo externo

⁶⁴ “A consolidação das bases para sua expansão como potência mundial supunha um firme controle sobre a América Latina, presente na Doutrina Monroe (“a América para os americanos”), que formulava estrategicamente a delimitação da área de influência do continente como espaço privilegiadamente norte-americano [...]” (SADER, 2001, p. 98).

⁶⁵ Projeto voltado para um “desenvolvimento da América Latina” atrelado aos interesses dos EUA e de suas corporações, com caráter antissocialista e que buscava estabelecer indiretamente um maior controle da potência na região. Seus resultados em termos de um real desenvolvimento foram um fracasso e, ao contrário, foi aprofundado o endividamento externo desses países. Entretanto, na ótica da política e do mercado externo dos EUA, essa “aliança” possibilitou enraizar, radicalizar e tornar mais violentas as formas de atuação na região (GALEANO, 1980; GADOTTI, 1991). Ainda que seus resultados não tenham sido negativos dentro da lógica imperialista, “[...] Nixon extinguiu o programa em 1969, mesmo porque as ditaduras estavam firmemente consolidadas no subcontinente” (ROMÃO, p. 25, 2014).

⁶⁶ “O primeiro episódio significativo do século no continente foi o massacre de Santa Maria de Iquique, como resultado dos enfrentamentos entre os trabalhadores mineiros chilenos, nas minas de salitre do norte do país, e as tropas do governo da Santiago, que produziu milhares de mortos” (SADER, 2001, p. 95).

⁶⁷ Tida por muitos como a entrada da América Latina no século XX, ela “[...] marcará o continente profundamente ao longo das décadas seguintes, e cujo peso só será suplantado pela Revolução Russa” (idem).

de uma forma mais complexa, sutil e avassaladora. A modernidade com um duplo sentido revolucionário só iria aparecer no contexto histórico produzido pela Segunda Guerra Mundial e seus desdobramentos. Esse foi um período de crise, de descoberta do que o capitalismo dependente reserva aos povos latino-americanos e de cruel desilusão: às euforias das “vias próprias” de superação do subdesenvolvimento, sucede-se a certeza de que a lógica do capitalismo dependente é inflexível. Nesse contexto histórico, surgem duas respostas imediatas às exigências históricas. Uma, alimentada pela intenção de destruir, simultaneamente, a dependência e o capitalismo; outra, condicionada pela aspiração de refundir a dependência, agora formulada, pela superpotência hegemônica, como uma forma de “interdependência” e uma “nova fronteira histórica” na conquista da liberdade.

O sociólogo, então, aponta que as opções mais visíveis que estavam colocadas frente a esse período de crise do capitalismo nas sociedades latino-americanas eram, respectivamente, ou de *uma revolução contra a ordem* pela via da rebelião popular e cujo caráter histórico desse período polarizado vai se manifestar através de um modelo socialista; ou de uma *revolução dentro da ordem*, na verdade uma *reforma capitalista do capitalismo*, de aprofundamento ainda maior dentro do sistema. Como veremos, essas tensões, no campo prático e concreto, formam e vão sendo formadas por relações sociais complexas e não tão bem delimitadas como se poderia supor inicialmente ao se observar de modo afastado as características principais da Guerra Fria. Por mais que haja essa forte polarização no período, muitos momentos e movimentos serão politicamente tensionados por ambas as tendências, posto que o confronto ideológico do período estava internalizado nos diferentes contextos (ROMÃO, 2014). A educação popular – em seu “conflito” com a educação de adultos – será marcada por essa ambivalência. Por um lado, terá na educação de adultos voltada à modernização das forças produtivas relações próximas tendo em vista algumas metodologias e também à atores sociais. Será muitas vezes financiada – e assim sendo, tendo objetivos iniciais traçados – a partir de interesses que podem variar entre governos, órgãos internacionais, grupos religiosos etc. Por outro, vislumbrará o projeto de revolução contra a hegemonia como palpável a partir do final da década de 50, momento que os horizontes de possibilidades latino-americanos foram transformados profundamente, especialmente suas esperanças e suas utopias.

A despeito de outros processos revolucionários no continente – como, por exemplo, a Revolução Boliviana⁶⁸ de 1952 – a Revolução Cubana, em 1959, ocupou o lugar de grande

⁶⁸ De cunho nacionalista, essa revolução teve caráter ambíguo. Por um lado “[...] teve um duplo objetivo – reforma agrária e nacionalização das minas. Para tanto, levou a cabo a dissolução do Exército tradicional, substituído por milícias de trabalhadores do campo e da cidade, alterando assim radicalmente a forma do Estado boliviano, com a participação de conselhos de trabalhadores” (SADER, 2001, p. 101). Por outro lado, além de receber apoio dos EUA para a modernização do país, rapidamente teve o partido que liderou o processo, o MNR, absorvido por formas tradicionais de dominação comuns no continente. Um exemplo desse último ponto

referência para o imaginário político da região durante a Guerra Fria. Com relação à Revolução Mexicana, que até então desempenhava esse posto de importância para a América Latina, Emir Sader (2001, p. 102) pontua que a revolução na ilha caribenha foi

Um movimento com aspectos comuns – nacionalismo, apoio camponês, luta armada, gestas heróicas –, porém mais radical, no sentido de que, ao chocar-se diretamente com a dominação norte-americana, aprofundou seu programa original no sentido da ruptura com o capitalismo, assumindo-se como único Estado socialista do mundo ocidental com o qual rompia, ao aliar-se com a URSS e o chamado campo socialista.

Com esse movimento estratégico radical, a Revolução Cubana foi o primeiro acontecimento histórico que colocou a América Latina no centro da história mundial.

Cuba ampliou os horizontes de atuação contra hegemônica ao aproximar a ideia de revolução socialista, que antes pertencia a outros tempos e espaços tão distantes como a China e a Rússia, para uma atualidade pulsante, além de questionar diretamente o *Big Stick* norte-americano a poucas centenas de quilômetros da potência. Até então, a experiência dos EUA na região, ainda mais na América Central, era de ampla hegemonia e controle político, inclusive com intervenções militares bem-sucedidas, como nos casos panamenho e guatemalteco (GALEANO, 1980; SADER, 2001). Será forte o impacto do imaginário revolucionário cubano, principalmente no que se refere aos movimentos com perspectivas revolucionárias do período. De forma mais ampla, como coloca Oscar Jara⁶⁹, o movimento vitorioso em 1º de janeiro de 1959 transformou-se em um paradigma político-cultural fundamental no continente:

A partir da Revolução Cubana, na América Latina se produz também uma ruptura epistemológica: começamos a pensar que era possível pensar desde a América Latina, que podemos criar nossas próprias teorias, nossos próprios conhecimentos desde a originalidade das nossas práticas. Porque até este momento, os conceitos e as disciplinas científicas eram lideradas de Europa ou copiadas dos Estados Unidos. Portanto, a possibilidade de criar um pensamento próprio desde nossas realidades encontram um grande espaço a partir do fato político-cultural que significou a Revolução Cubana no processo latino-americano (JARA, Entrevista, 2020).

Um segundo elemento relevante para nosso objeto de estudo com relação ao contexto histórico da Guerra Fria é a forma como setores cristãos participaram tanto dos movimentos de cultura popular, como posteriormente nos de educação popular. Principalmente no que se refere

apresentado, como colocado por Silvia Rivera Cusicanqui (2019), é que esta revolução fez ruir a organização construída no início do século XX pelas mulheres trabalhadoras organizadas principalmente a partir de movimentos anarquistas, impondo uma forte reclusão feminina forçada.

⁶⁹ Esse trecho corresponde originalmente a uma ideia trabalhada de forma oral por Oscar Jara durante o curso *Educação Popular, história e chaves éticas, políticas e pedagógicas: pensando sobre o Brasil e a América Latina de hoje*, que posteriormente e conjuntamente com as respostas das entrevistas foi revista e aprimorada pelo próprio educador. Por isso, diferentemente das outras passagens da entrevista, este excerto se encontra em português.

a setores católicos, apesar de também serem participativos grupos de tradição protestante, devemos levar em conta que no interior da Igreja há interesses divergentes, para não dizer antagônicos (BRANDÃO, 1986), comumente em conflito entre si. A maior vinculação de setores com a causa dos mais pobres e mais marginalizados na sociedade capitalista – para além do assistencialismo cristão – fundamentou o aparecimento e a expansão de movimentos contestatórios no continente (MEJÍA, 1989a).

Essa dinâmica foi impulsionada no começo dos anos 60 pela realização do Concílio do Vaticano II, anunciado e convocado pelo Papa João XXIII⁷⁰ por conta da necessidade interna da Igreja Católica de se renovar, de se atualizar, em um mundo de rápidas transformações no que toca o progresso técnico e também do avanço do que foi chamado de “ateísmo militante”⁷¹. Realizado entre os anos de 1962 e 1965, terminando no pontificado de Paulo VI, significou uma relativa abertura da Igreja, visando uma reaproximação com os fiéis. Essa tentativa de atualização também respingou no aspecto educacional. Não só porque as liturgias agora poderiam ser lidas nas respectivas línguas maternas, mas posto que, após o término do concílio, a comunidade católica foi oficialmente indicada a se adequar às formas mais atualizadas de educação, em espaços para além das escolas católicas tradicionais, o que incluía também as experiências de educação de adultos⁷².

No Concílio também foi levantada a necessidade de adaptar as instituições da Igreja às diferentes realidades vividas em cada região do mundo (VALENTINI, 2018). A forma de se adequar, entretanto, foi compreendida e colocada em prática de muitas maneiras distintas pelos membros e fiéis dessa heterogênea Igreja. Sobre a importância desse evento para o contexto da América Latina, em conjunto com outros fatores políticos do período, Frei Betto (2018b), destaca que:

⁷⁰ Anunciado em 25 de janeiro de 1959 e convocado no natal de 1961 (JOÃO XXIII, 1961).

⁷¹ “[...] a sociedade moderna se caracteriza por um grande progresso material a que não corresponde igual progresso no campo moral. Daí, enfraquecer-se o anseio pelos valores do espírito e crescer o impulso para a procura quase exclusiva dos gozos terrenos, que o avanço da técnica põe, com tanta facilidade, ao alcance de todos; e mais ainda - um fato inteiramente novo e desconcertante - a existência do ateísmo militante, operando em plano mundial” (idem).

⁷² Como se encontra na declaração *Gravissimum Educationis*, assinada pelo Papa Paulo VI (1965, grifos nossos) após o término do concílio: “De resto, devem ter-se em conta as necessidades do nosso tempo na fundação e organização das escolas católicas. Por isso, se por um lado devem continuar a ser promovidas as escolas inferiores e médias que constituem o alicerce da educação, também devem ser tidas em muita conta aquelas que as condições hodiernas exigem dum modo particular, como são as chamadas escolas profissionais e técnicas, as instituições destinadas à educação dos adultos, à promoção dos socorros sociais bem como àqueles que, por defeito da natureza, necessitam de cuidado particular, e as escolas em que os professores são preparados em função quer da formação religiosa quer das demais formas de educação”.

O Concílio Vaticano II incentivou as condições para que fosse cortado o cordão umbilical que mantinha a teologia da América Latina dependente do útero da mãe Europa. Ao se iniciar a década de 1960, a revolução cubana, o fracasso da Aliança para o Progresso, a crise do modelo desenvolvimentista e o crescimento de movimentos de esquerda não ligados aos partidos comunistas tradicionais, foram alguns dos fatores que levaram os teólogos latino-americanos a enraizar o pensamento no solo que pisavam.

Não que fosse uma questão de procurar por categorias que permitissem uma reinterpretação de fatos sociais e políticos. O motor da teoria era a prática das comunidades populares cristãs, enraizada na luta; conforme transformavam o mundo, também alteravam o modelo da Igreja. Mudança social e eclesiogênese estão, em última instância, ligadas.

Ou seja, o Concílio fortaleceu uma ação já presente em práticas cotidianas no continente, que aproximavam grupos à esquerda do interior da Igreja – ou das igrejas, contemplando aqui também outras fés – de práticas de resistência das classes populares, preocupadas com a constituição de seu próprio protagonismo através das lutas. O que também incluía o exercício de sua religiosidade.

No final da década, a confluência desses movimentos cristãos latino-americanos desemboca na fundação da Teologia da Libertação, a qual “[...] não tinha planejado começar por uma reflexão sobre os pobres. Os próprios pobres, agentes da transformação histórica, iniciaram essa reflexão teológica. Seu objetivo é dar aos pobres o direito de pensar e se expressar teologicamente” (BETTO, 2018b). O ponto de partida da Teologia da Libertação é ligado a uma prática pastoral de comunidades cristãs pobres, comprometidas com as lutas populares, tendo um horizonte de libertação e como base a mescla entre cristianismo, marxismo e o cotidiano dessa região marcada pela violência colonial, que é a América Latina (KOROL, 2006).

Destacam-se em vários países do continente, militantes participando em grande número de movimentos de caráter popular, especialmente os de cultura popular, a partir de organismos vinculados à Igreja, como a Ação Católica⁷³, com “[...] a Juventude Estudantil Católica (JEC)

⁷³ Conjunto de movimentos de caráter mundial constituídos durante o pontificado de Pio XI, buscando dar maior capilaridade social às ações da Igreja junto aos considerados leigos. Por um lado, ela é uma reação aos desafios lançados ao poder do Vaticano com a Revolução Francesa – afirmada por um projeto iluminista, mesclando elementos burgueses, capitalistas, anticlericais etc. –, ao posterior período conflituoso da Restauração europeia na primeira metade do século XIX e à perda de territórios da Igreja na unificação italiana (SOUZA, 2006). Por outro, inicialmente também se preocupou em dar uma resposta ao que o próprio Papa Pio XI (1922, tradução nossa) chamou no início dos anos 20 de “[...] um triunfante materialismo que serviu para preparar a humanidade para a propaganda da anarquia e do ódio social que foi liberado em tão grande escala”. No contexto brasileiro, a ACB - Ação Católica Brasileira surge no início da década de 30, atuando com diversos grupos organizados, que além dos grupos de juventude, se dividiam em organismos como os HAC (Homens da Ação Católica) e a LFAC

– no meio secundarista, Juventude Operária Católica (JOC) – no meio operário, e Juventude Universitária Católica (JUC) – formado por estudantes de nível superior” (SOUZA, 2006, p. 51). Posteriormente, outros grupos se originaram desses mesmos organismos, caso da Ação Popular brasileira, braço político radicalizado da JUC, que posteriormente com o golpe de 64, se tornou clandestina e sofreu duras perseguições (BRANDÃO, 2015). De fato, as entidades cristãs se tornaram, nesse período, fundamentais no processo de participação de novos militantes nos movimentos que estavam surgindo:

El Concilio Vaticano II, iniciado en 1962, marca un punto de inflexión en la Iglesia Católica y una renovación que abre las puertas a que mucha gente se involucre en la problemática social desde la religión. Se conforman en Brasil las Comunidades Eclesiales de Base, irrumpen figuras destacadas como el cura guerrillero colombiano Camilo Torres y en la Argentina surge el Movimiento Sacerdotes para el Tercer Mundo. Estos procesos, que tendrán como sustento ideológico la Teología de la Liberación, se materializan en el despliegue de miles de curas y militantes en las barricadas populares de América Latina que pregonan “la opción preferencial por los pobres” (SZALKOWICZ, 2019, p. 25).

De forma ampla, nesse momento os diferentes movimentos latino-americanos também se relacionam e/ou dialogam com outros eventos político-culturais contestadores e rebeldes que se influenciaram entre si de distintas maneiras, todos fazendo parte dessa trama conflitiva de uma guerra de caráter mundial. Poderíamos citar, entre outros, as diferentes lutas de libertação nacional na África, na Ásia e na América; uma forte ascensão de movimentos contraculturais⁷⁴; revoltas e greves protagonizadas por trabalhadores e estudantes; e manifestações massivas tanto no seio do bloco capitalista, quanto do socialista (RIDENTI, 2018). É importante pontuar ainda que o fortalecimento de movimentos políticos e culturais nos anos 60 ligava-se também a uma série de outras condições materiais compartilhadas por sociedades distintas no mundo, apesar das suas diversidades e especificidades:

[...] crescente urbanização, consolidação de modos de vida e cultura das metrópoles, aumento quantitativo das classes médias, acesso crescente ao ensino superior, peso significativo dos jovens na composição etária da população, incapacidade do poder constituído para representar sociedades que se renovavam, avanço tecnológico (por vezes ao alcance das pessoas comuns, que passaram a ter cada vez mais acesso, por exemplo, a eletrodomésticos como aparelhos de televisão, além de outros bens, caso da pílula anticoncepcional – o que possibilitaria mudanças consideráveis de

(Liga Feminina da Ação Católica), voltados para pessoas casadas e/ou maiores de 30 anos. A partir da década de 1950, frente ao avanço do pentecostalismo, da umbanda e mesmo do abandono de práticas religiosas no país (SADER, 1988), mas principalmente após o Concílio do Vaticano II, a ACB acaba se tornando mais heterogênea, com uma maior participação de diferentes grupos engajados com os setores e as lutas populares. Essa abertura também será presente em outros países latino-americanos com atuação da *Acción Católica*.

⁷⁴ Principalmente ligados a pautas como os direitos civis de grupos marginalizados, o feminismo, a liberdade sexual, o pacifismo, a liberdade de expressão etc.

comportamento), etc. Essas condições materiais não explicam por si sós as ondas românticas de rebeldia e revolução, apenas deram possibilidade para que frutificassem ações políticas e culturais inovadoras e diversificadas, aproximando a política da cultura e da vida cotidiana, buscando colocar a imaginação no poder (RIDENTI, 2001, p. 3).

Essas últimas características – apesar de mais contundentes nos contextos da Europa Ocidental, já praticamente reconstruída da destruição material causada pelos campos de batalha da guerra, e dos EUA, agora potência principal em um dos dois polos ideológicos do globo – também são encontradas, segundo Marcelo Ridenti em outros países do mundo, como alguns daqueles na época enquadrados nos chamados Segundo e Terceiro Mundo. Evidente que todas essas condições de longe não se deram de forma universal e generalizada, mas causaram forte impacto na vida social, consolidando nesse momento uma convergência entre cultura, política, vida pública e vida privada.

Esses elementos contribuíram para que em meados dos anos 50 e 60 fosse grande a disputa daquilo que poderia ser considerado como cultura, em torno do que seria ou não uma “verdadeira cultura”. Historicamente, no Ocidente o mundo da erudição foi considerado a cultura, valorizada como “cultura superior”, tendo por características ser elitista, elaborada numa linguagem elevada, especializada simbolicamente, ligada ao mundo escolar e mais especificamente à academia (SANTIAGO, 1998). Esta possui um alto grau de consciência universalizante, que linguagens locais e regionais geralmente não alcançam: “O que singulariza a cultura “superior” é a possibilidade que ela tem de avaliar a si mesma; em última instância, é a sua autoconsciência” (BOSI, 1992a, p. 14). É a cultura que segue a tradição dominante desde o processo colonial. Ou seja, a cultura ligada à tradição das elites europeias, que exatamente por exercerem poder, conseguem se autodenominar como “civilizadas”, em oposição ao outro. Por ser dominante, a cultura erudita é a juíza que analisa, classifica e desqualifica defendendo sua própria causa e seus próprios interesses, inseridos nos conflitos relacionados ao poder. Assim,

A través de la cultura, la dominación se legitima, unifica al conjunto de la sociedad en función de los intereses de la clase dominante. A través de la extensión de su cultura, las clases dominantes transforman su particular manera de ver y actuar en el mundo en la manera “natural” y “espontánea” del conjunto de la sociedad: van construyendo su “hegemonía” sobre el conjunto de la sociedad (ECO, 2012, p. 29).

Dialeticamente oposta à cultura erudita encontramos a cultura popular. E mais uma vez temos o problema de entender, afinal, o que significa aqui esse termo: *popular*. Nesse sentido Carlos Brandão⁷⁵ pontua que

Pouco antes de surgir “educação popular” como uma assinatura coletiva do que realizam os participantes de movimentos de cultura popular mais próximos a atividades pedagógicas, tal como o próprio *Movimento de Educação de Base*, a palavra “popular” é bastante aberta e polissêmica. E tudo indica que segue sendo.

“Popular” pode traduzir aquilo que, por oposição ou distanciamento do que é “erudito”, é algo criado e vivido por atores e autores das “camadas populares de uma sociedade”. E “camadas populares” depressa vai ser ideológica e politicamente associado a “explorado”, “marginalizado”, “oprimido”, “subalterno”, “o povo” e, mais adiante, a “classe popular” e seus afins: “proletariado”, “operariado”, “campesinato”.

[...] Ainda em uma dimensão próxima, “popular” pode significar o que se cria, preserva, difunde, partilha e transforma em diferentes esferas e por ação de diversos estratos sociais no domínio da sociedade civil, por oposição ao que é criado e controlado diretamente por um poder de estado, ou pelo setor empresarial de uma sociedade.

Assim, o sentido aqui trabalhado possui o caráter político definido e, a princípio, ligado às práticas contra hegemônicas presentes nas camadas populares de sociedades desiguais. Em movimentos de cultura popular no continente durante o período analisado, naqueles que sustentam a

[...] construção da contra-hegemonia, os indivíduos, o povo, as classes, são *constituídos* enquanto força popular, transformando as classes divididas e separadas pela cultura em uma força popular oposta ao bloco do poder. Esta é a abertura histórica para a construção de uma “genuína” cultura popular: não no sentido de forma autêntica ou orgânica, mas no da intenção de compor uma força contra-hegemônica oposta àquela definição de “povo” que precisa ser mais bem disciplinado e transformado (SIMÕES, 2011, pp. 50 – 51, grifo da autora).

Os movimentos ligados à cultura popular, em suas mais variadas formas, valorizavam as manifestações culturais que por séculos haviam sido ridicularizadas, marginalizadas, criminalizadas, destruídas e, também, silenciosamente incorporadas pela cultura dominante das elites, tanto externas quanto internas. A cultura popular sofreu, simultaneamente, com os projetos hegemônicos de poder e confinamento em um segundo ou terceiro escalão da sua valorização enquanto parte da nação, evidenciando seu caráter histórico e político⁷⁶. Por

⁷⁵ Em *Quando a Pedagogia tornou-se “do oprimido”. Quando a Educação tornou-se “popular”* (BRANDÃO et al., 2015, pp. 30 – 31, grifos do autor).

⁷⁶ Como pontua Octávio Ianni (1988, p. 5): “A Nação pode ser vista como uma configuração histórica, em que se organizam, sintetizam e desenvolvem forças sociais, atividades econômicas, arranjos políticos, produções culturais, diversidades regionais, multiplicidades raciais. Tanto o hino, a bandeira, o idioma, os heróis e os santos, como a moeda, o mercado, o território e a população adquirem sentido no contexto das relações e forças que

séculos, as elites abriam os braços à cultura de além-mar – mais especificamente voltados aos mares do Norte – enquanto davam as costas à sua própria terra. Ao se projetarem no outro, ansiosos por se sentirem ocidentais, esses setores importam ideias e ideais europeus, rejeitando a coletividade interna da qual fazem parte e, em grande medida, seus próprios passado e presente (ZEA, 1976). Os movimentos do período em questão, não foram necessariamente os pioneiros na valorização das culturas populares, mas conseguiram por uma primeira vez colocá-las de forma amplamente desafiadora na ressignificação desses processos hegemônicos.

O sentido pejorativo da palavra *folclore*, por exemplo, foi – e continua sendo – utilizado sistematicamente para generalizar de forma rasa, segregar e menosprezar grupos populares e suas manifestações culturais, tidas como hierarquicamente inferiores às eruditas (ARGUEDAS, 2016). Já parte significativa dos movimentos de cultura popular que ganharam força no continente no final dos anos 50 entendiam o folclore de outra forma. Mesmo que haja diferentes entendimentos da relação entre folclore e cultura popular tanto na literatura acadêmica⁷⁷ quanto em movimentos, Brandão (1984b) dentro desse debate defende que o folclore é na verdade a face mais visível dessa cultura. Ele contém a tradição e, conseqüentemente, a memória de um povo, consistindo numa manifestação cultural que reflete um pensamento sobre si próprio e sua própria tradição⁷⁸. E um aspecto que difere essa visão da hegemônica de então é que tanto o folclore, como a cultura popular como um todo, não é visto aqui como estagnado, atrasado e congelado pelas tradições consolidadas pela passagem das eras, mas sim enquanto um cotidiano em movimento que se recria ligando-se com perseverança ao próprio passado⁷⁹. Como aponta Joan Turner (2007, p. 86), ao escrever acerca de sua vida junto à Víctor Jara, em uma passagem sobre os anos sessenta:

En Chile, como en todas partes, había dos escuelas de pensamiento predominantes en torno al folklore: una de ellas los consideraba algo estático, ya petrificado, que sólo debía investigarse de forma antropológica y preservarse para los museos; la otra – a

configuram a Nação. A Nação pode ser uma formação social em movimento; pode desenvolver-se, transformar-se, romper-se”.

⁷⁷ Esse debate foi trabalho mais profundamente em textos de Carlos Rodrigues Brandão. Recomendamos a leitura de seu livro da Coleção Primeiros Passos *O que é folclore* (BRANDÃO, 1984b) e, de forma mais sintética, na sua *Carta ao Povo Brasileiro* (BRANDÃO, 2004), apresentada na palestra de abertura do XI Congresso Brasileiro de Folclore, realizado em Goiânia entre 19 e 22 de outubro de 2004.

⁷⁸ “Mas não são poucos os cientistas das culturas populares que acreditam que elas sobrevivem quando os seus criadores criam sem pensar e pensam sem compreender. Pouco sabem eles que as próprias criações do imaginário popular são maravilhosas formas críticas de se pensar, entre o conto, e canto e a prece, o próprio mundo social em que se vive” (BRANDÃO, 2004).

⁷⁹ “Fora o ser preferentemente anônimo e socialmente coletivizado, fora ser uma fração tradicional da cultura popular, ainda que em movimento, recriando-se, uma outra característica do fato folclore é ele ser persistente” (BRANDÃO, 1984b, p. 41).

la que pertenecía Víctor y que apenas empezaba a hacerse sentir – lo veía como una expresión viviente que podía ser contemporánea y que era susceptible de transformación siempre que estuviese firmemente adherida a sus raíces originales

Assim, a cultura popular é dinâmica, realizando pontes entre presente e passado, de forma mais ou menos perceptíveis a um olhar externo e, por vezes, mesmo ao interno da coletividade em questão. Afinal, as “culturas não existem prontas na gaveta da história [...]” (BRANDÃO, 2002, p. 90), mas, em sua ampla variedade, existem em processo – em movimento – articuladas a dominações e resistências, em um tecido vivo de uma trama de relações entre pessoas e seus símbolos. Elas são aquilo que existe transformado da natureza pelo trabalho humano e significado por sua consciência (BRANDÃO, 1981). Dessa forma, “[...] onde os fios da Vida transformados em memórias, em palavras, em gestos de sentimentos recobertos do desejo da mensagem, recriam o mundo que entre nós inventamos desde que somos seres humanos, e com este estranho nome: *cultura*” (BRANDÃO, 2002, p. 16).

Para os movimentos de cultura popular, em especial os influenciados por Paulo Freire, “[...] não existe ninguém mais culta do que outra, existem culturas paralelas distintas, que se complementam na vida social” (BETTO, 2008, p. 6), em sua diversidade⁸⁰. A realidade cultural da América Latina se apresenta em múltiplas expressões, derivando de diversas raízes que se cruzam (SANTIAGO, 1998), não fazendo sentido classifica-la como um bloco homogêneo. Circunscrito ao Brasil, Alfredo Bosi (1992a) já afirmara que não existe *uma* cultura brasileira, matriz de comportamentos e discursos. Mas, ao contrário, é preciso reconhecer seu caráter plural para podermos começar compreendê-la(s)⁸¹, tendo em vista que as diferentes culturas se relacionam entre si. Podemos entender que o mesmo ocorre na América Latina, com aspectos que as aproximam e distanciam entre si.

Entretanto, essas culturas se encontram na vida social muitas vezes de modo conflitivo. O campo da cultura popular é sempre marcado por contradições e conflitos existentes no interior da sociedade (THOMPSON, 1998). Importante pensar que não necessariamente um trabalho envolvendo cultura é de interesse popular. Existe uma ambiguidade na cultura das classes populares, pois ela resulta da mistura entre (a) seus significados característicos preservados e dinamizados de modo próprio e relativamente autônomos; com (b) significados estranhos impostos pela cultura dominante e incorporados (BRANDÃO, 2002). Em sociedades desiguais, as classes dominantes impõem uma *cultura reflexa* – ou alienada – e não uma *cultura de*

⁸⁰ “Nenhuma cultura pode ser avaliada como absolutamente ruim, ou absolutamente boa. Culturas são necessariamente diferentes umas das outras” (FREIRE, 2004, p. 112).

⁸¹ “Plural sim, mas não caótico, o mapa das subculturas e interculturas do Brasil calca-se sobre as linhas de força da nossa divisão social” (BOSI, 1992a, p. 15).

reflexão, onde a primeira mistifica e oculta e a segunda potencializa a liberdade⁸². A educação chamada de bancária fundamenta essa primeira visão e a popular luta pela segunda. No Brasil e em toda a América Latina há uma cultura de conquista realizada por agentes externos e internos preocupados com a atualização de processos de dominação historicamente estabelecidos. Contudo, isso não significa uma passividade da cultura popular. Na verdade, a cultura popular “[...] existe viva, em processo e, mesmo sendo politicamente expropriada e simbolicamente alienada, ela está sempre em transformação” (Ibid., p. 49). E mesmo que ela não só entre em contato, mas seja acometida pela cultura de massa, industrializada, a(s) cultura(s) popular(es) cria(m) e recria(m) suas redes próprias de sentidos a partir da cultura externa.

Os movimentos de cultura popular do período compreendem que *ao lado* dos conhecimentos científicos acadêmicos existem outras tantas formas de saber e de procurar respostas confiáveis às perguntas que nos guiam (BRANDÃO, 2004). Não é, pois, a recusa a qualquer tipo de erudição, mas sim a afirmação de que o mundo que nós vivemos é também feito por nós mesmos (BRANDÃO, 2003). Como na 24^a lição da cartilha *Viver é lutar* do Movimento de Educação de Base⁸³, que oferece dimensão da perspectiva que engloba parte desses movimentos, por meio de um material produzido para a alfabetização de adultos:

A arte popular é cultura.
Tudo que o homem inventa e faz é cultura:
casa, roçado, sapato, fogão de barro...
Tudo isto é criação.
O homem é criador.
Os costumes do povo são cultura.
Estudando, o povo também faz cultura;
aprende a conservar e melhorar seus costumes.
Um povo só marcha para a libertação,
quando caminha com a sua cultura.

Proposição semelhante aparece na perspectiva de Paulo Freire, aqui apresentada em poema⁸⁴:

Relendo o mundo ele aprende enfim
que há poeta em todo homem livre
que a sua vida pensa enquanto cria,
e que fica mais forte quando escreve

⁸² Também a partir de Brandão (2002).

⁸³ Em MEB (1963, p. 48).

⁸⁴ Em Brandão (1982, p. 83).

A cultura, então, é produto de cada ação realizada pelos seres humanos, em toda relação que estabelecemos, podendo ser entendida como

[...] la estructuración de respuestas humanas al problema de la vida. Es, antes que nada, una praxis humana mediante la cual el hombre comprende, ordena y da sentido a su vida.

[...] En síntesis, la cultura no es otra cosa que las maneras como los hombres organizan y dan sentido a su práctica, sean o no conscientes de ellas. No hay una cultura al margen de la vida social ni hay sujetos sin cultura. (ECO, 2012, p. 28).

Na América Latina, essa concepção e os movimentos de cultura popular estiveram presentes em muitos países. Isso não significa tomar todo o continente como uma massa homogênea, visto as diferenças substanciais que fazem parte de vários aspectos da vida social das diferentes realidades existentes (IANNI, 1991). Entretanto, a característica continental desses diferentes movimentos é mais uma evidência da perspectiva de que a América Latina é mais do que um território de grandes dimensões: é, por conta de sua história, também uma forma de se entender o mundo⁸⁵. Ou melhor, um conjunto de formas que dialogam entre si por conta da proximidade das trajetórias vividas cotidianamente por séculos, permeadas por lógicas de explorações e resistências geralmente atravessadas por semelhanças, principalmente a partir de 1492, com a violenta e gradual inserção pela via colonial⁸⁶ na história do capitalismo⁸⁷, à época ainda em formação. No período de surgimento e/ou fortalecimento desses movimentos de cultura popular também foram sendo construídas relações similares nesses territórios, inseridos em uma Guerra Fria permeada por governos populistas, insurreições populares, radicalização de movimentos conservadores, modernização das forças produtivas, industrialização e urbanização aceleradas, atuação contínua de órgãos externos etc.

Tal caldo histórico favoreceu a atuação dos movimentos de cultura popular, que passaram a se expressar através de uma grande gama de ramificações possíveis. Tomando como exemplo um caso paradigmático⁸⁸, podemos citar que desde final dos anos 50 houve no Chile

⁸⁵ Como levantado por Julián David Cuaspa Ropaín (2016), a partir de sua leitura de Marco Raúl Mejía.

⁸⁶ “[...] el colonialismo, entendido como mecanismos sociales y prácticas de dominación asentadas en una larga historia de opresiones, representa una matriz común para diversas regiones que componen América Latina” (ACCOSSATTO, 2017).

⁸⁷ “Entretanto, os países latino-americanos estão inseridos no sistema capitalista mundial. A história da América Latina e de cada um dos seus países é parte intrínseca da história do capitalismo. Desde os seus primórdios, até o presente, boa parte dos acontecimentos cruciais da história de cada país latino-americano e do conjunto da América Latina está ligada e determinada por acontecimentos decisivos havidos na história do capitalismo” (IANNI, 1991, p. 14).

⁸⁸ O caso chileno é paradigmático por conta da própria relação com o processo de ascensão, por via eleitoral, e de queda, através de um golpe sanguíneo e traumático, de um governo de caráter abertamente socialista.

um forte crescimento da valorização da cultura popular no campo artístico de manifestações até então marginalizadas, em especial a dos camponeses e, mesmo que indiretamente, a de raízes indígenas. Destacaram-se trabalhos no campo da poesia, das artes plásticas, do teatro, da literatura, da dança e da música, principalmente com o movimento da Nueva Canción Chilena⁸⁹. No fim da década de 60, os diversos movimentos ligados a essa concepção se somaram à formação da Unidad Popular, participando ativamente no processo eleitoral⁹⁰ e de governo de Salvador Allende (TURNER, 2007; SIMÕES, 2011), propondo um sistema nacional de cultura popular visando a organização dos grupos marginalizados através também de uma política de Estado (UP, 1969).

Dentro das manifestações mais amplas dos movimentos culturais na América Latina na virada dos anos 50 e 60, tivemos no Brasil – notavelmente no Nordeste, mas também com vigor em outras de suas regiões – o fortalecimento de movimentos de cultura popular preocupados com o campo educativo e, em especial, com a alfabetização popular. Alguns desses movimentos terão grande influência na estruturação do que viria a ser chamada de *Educação Popular* no continente, principalmente a de tendência freiriana. Entendemos, então, que o que estamos chamando de educação popular com sentido emancipatório germina da atuação de movimentos de cultura popular, tendo experiências brasileiras como influências fundamentais nesse primeiro período de sua constituição como tal.

Os movimentos de cultura popular estiveram intimamente relacionados com as condições culturais e políticas vividas naquele momento, sendo suas práticas inseridas em um processo contraditório. A grande difusão deles no Brasil fez parte de um momento de profunda crise de hegemonia econômica e política que também significou o enfraquecimento do Estado burguês e o avanço – em termos de organização, conscientização, mobilização e luta – de operários e camponeses no cenário político do país:

⁸⁹ Este, por sua vez, é parte do movimento musical da Nueva Canción que se estendeu pelo continente e teve Violeta Parra como grande referência na sua constituição. Sua música *Yo canto la diferencia* é tida tanto como seu manifesto artístico quanto por ter sido tomada como uma declaração de princípios da Nueva Canción Chilena (SIMÕES, 2011), cujos versos iniciais expressam: “Yo canto a la chillaneja / si tengo que decir algo / y no tomo la guitarra / por conseguir un aplauso. / Yo canto la diferencia / que hay de lo cierto a lo falso. / De lo contrario no canto” (PARRA, 2016, p. 39).

⁹⁰ Um exemplo é a grande adesão do movimento da Nueva Canción Chilena na campanha eleitoral que elegeu Allende em 1970, com destaque para o próprio hino da Unidad Popular nesse período: *Venceremos*, composta por Sergio Ortega e originalmente com letra de Claudio Iturra. Para a campanha foi utilizada uma letra adaptada por Víctor Jara (SIMÕES, 2011). Outro exemplo que também poderíamos destacar é a atuação de grupos de muralistas, como a Brigada Ramona Parra (BRP), na produção visual em apoio ao político do Partido Socialista e aos movimentos populares nos muros de Santiago.

É claro que esse desenvolvimento político dos trabalhadores da cidade e do campo, da indústria e da agricultura, já vinha ocorrendo nas décadas anteriores. Com o desenvolvimento do capitalismo no campo, a industrialização cada vez mais intensa, a divisão do trabalho em todos os setores da produção e administração pública e privada, a urbanização acelerada, a migração rural-urbana, a proletarização na cidade e no campo, e outros processos mais ou menos notáveis, desenvolveram-se as classes sociais. Desenvolveram-se bastante, em termos quantitativos e qualitativos, as classes assalariadas, os empregados, funcionários e operários, na cidade e no campo, na indústria, agricultura, comércio e outras atividades produtivas e administrativas. Por dentro e por fora do populismo, nos sindicatos urbanos e rurais, nas ligas camponesas, junto às igrejas, nos partidos, sob várias formas, o proletariado e o campesinato realizaram um grande avanço político nas décadas anteriores ao golpe de 64, em particular nos anos 61-64, quando se desenvolve e agrava a crise do populismo (IANNI, 1981, p. 194).

As fortes mobilizações nesse momento ocorrem, então, não só no contexto urbano⁹¹, mas mostravam presença nas áreas rurais até então profundamente marginalizadas (GADOTTI, 1991), principalmente com a ascensão e a consolidação das Ligas Camponesas. Elas surgem em meados dos anos 50 e são expressão de um longo processo de lutas – desde os diversos povos indígenas, de quilombolas, de cabanos, cangaceiros, populações ribeirinhas etc. – guardadas na lembrança narrada por violeiros e cantadores. São parte de conflitos históricos contra o sistema de concentração de terras e exploração do trabalho que é imposto com a colonização, seja pelas capitânicas hereditárias e suas sesmarias, seja pela imposição de um modelo escravista em moldes capitalistas ou mesmo nas sucessivas leis voltadas para a usurpação da terra pelas elites conjuntamente com a proteção de sua propriedade privada. Segundo Francisco Julião (2013, p. 125), um de seus porta-vozes mais destacados, nessa longa história, as Ligas tiveram a vantagem “[...] de haver surgido em um momento histórico mais propício para o seu desenvolvimento. Ela nasce, ou melhor, renasce das cinzas apagadas de mil e uma fogueiras”. O primeiro foco, inicialmente modesto, foi no Engenho Galileia, localizado no município da Zona da Mata pernambucana de Vitória de Santo Antão, com a criação da SAPP – Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco pelos camponeses deste engenho (JULIÃO, 1962, 2013; BARBOSA, 2015). Rapidamente distintas organizações também apelidadas de Ligas⁹² começaram a se organizar em outros municípios pernambucanos

⁹¹ Como nas greves sindicais do período, que tiveram grande e importante participação do CGT - Comando Geral dos Trabalhadores, que congregou organizações de diferentes classes de trabalhadores entre 1962 e 1964, tendo relevância inclusive no interior do governo de Jango (KORNIS; MONTEIRO, 2004).

⁹² As organizações foram apelidadas de *Ligas Camponesas* pelos jornais ligados aos interesses dos usineiros, quando estas ainda apareciam apenas nas páginas policiais. Segundo Francisco Julião (2014), o primeiro responsável por esta denominação foi o Diário de Pernambuco. O termo, inicialmente usado de forma depreciativa, tendo o intuito de colar seu sentido às rebeliões na Europa central medieval ou então às ligas camponesas brasileiras que surgiram por volta do ano de 1945 (JULIÃO, 1962), de forma dependente ao PCB e que também buscavam constituir sindicatos rurais. Estas últimas acabaram sendo ativas por pouco tempo,

e vão se espalhando por outras regiões não só do nordeste brasileiro, mas de vários outros rincões pelo país (JULIÃO, 1962; FERNANDES, 2000). Elas se tornaram importantes organizações em favor da classe trabalhadora rural, em especial na sua luta pela reforma agrária, que tanto assustava os latifundiários.

Com as intensas mobilizações se alastrando por regiões tão distintas pelo país, o governo populista de João Goulart – instável desde seu início, com a renúncia de seu antecessor Jânio Quadros – teve como resposta bancar enquanto sua principal bandeira a proposta de implementação de um pacote de reformas econômicas, sociais e políticas voltadas para a superação do subdesenvolvimento e diminuição das desigualdades sociais do país (FERREIRA, 2004), que incluíam a reforma agrária. As reformas de base constituíram-se no esforço de institucionalizar parte das reivindicações populares do período (GADOTTI, 1991) e, evidentemente, encontravam grande contraposição dos setores mais conservadores. Apesar disso, o projeto de caráter desenvolvimentista⁹³ dessas reformas procurava estabelecer mudanças sociais no interior do sistema capitalista – e não em oposição a ele – propondo uma ampliação das bases populares, algo inclusive vantajoso para parte dos grupos da elite populista no poder (MANFREDI, 1978). Em especial, benéfico para políticos de posicionamento mais progressista que haviam conseguido nas últimas eleições ampliar seus espaços no legislativo e em cargos do executivo em municípios populosos e no governo de alguns estados da federação (GERMANO, 1997).

Nesse cenário, o campo educacional também se mostrava profundamente conflitivo, posto que estavam estabelecidos mecanismos de controle – através de experiências de educação

devido à forte repressão e à ilegalidade imposta ao partido em 1947, com o alinhamento oficial do Brasil ao bloco encabeçado pelos EUA.

⁹³ Importante frisar a importância do debate desenvolvimentista nesse período histórico, o qual vinha acompanhado de um acúmulo de discussões ocorridas nas últimas décadas acerca das estruturas socioeconômicas e de poder não só da sociedade brasileira, mas de forma mais ampla, dos países periféricos. Nesse sentido, nos setores posicionados mais à esquerda do espectro político tradicional, o desenvolvimentismo no início dos anos 60 no Brasil se dividia principalmente entre o de caráter socialista – protagonizado pelas análises do PCB, que naquele momento entendiam que a revolução brasileira se daria a partir de uma ruptura progressista do subdesenvolvimento e também do imperialismo dos EUA – e o nacionalista, com destaque para “1) o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), ligado ao governo federal, centro produtor de ideologias nacional-desenvolvimentistas diferenciadas, que tinham em comum apontar como aspecto central o embate entre nação e antinação, elegendo o povo brasileiro como principal agente da história; 2) a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), organismo das Nações Unidas que apontava o atraso da estrutura socioeconômica dos países da chamada periferia em relação ao centro econômico mundial, cabendo aos Estados periféricos induzir a industrialização para o mercado interno” (RIDENTI, 2009/2010, p. 53). A importância dessa última tendência no interior do governo de Jango pode ser exemplificada com a presença de Celso Furtado, uns dos principais referenciais da Cepal, à frente tanto da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), quanto do recém-criado Ministério Extraordinário para o Planejamento.

formal e para além da escolarização ligadas aos interesses das elites internas e externas – mas que estes estavam sendo contestados, especialmente pelas mobilizações emergentes. À reboque do transcurso de intensas mudanças e ebulições sociais, em muitos lugares do mundo se aprofunda a valorização de outras formas de se educar tendo em vista a constatação nesse momento da incapacidade da educação formal em responder pela educação de forma ampla e genérica (FREIRE; NOGUEIRA, 1991; GARCIA, 2008). Paralelamente, a discussão sobre educação de adultos, que se intensificava globalmente nas últimas décadas, começou a se aprofundar ainda mais entre o final dos anos 50 e o início dos 60, tomando corpo de forma mais sólida no Brasil especialmente após o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958. Após esse período há um aumento da busca por novos métodos para que a educação de adultos fosse permeada pela reflexão acerca do momento social vivido, pela ênfase à dimensão política da educação e pela tentativa de promoção da cultura popular (PAIVA, 1987; GERMANO, 1997).

Essas preocupações interagiram com as reformas propostas pelo governo de Jango, que também pontuavam mudanças na área educativa, em especial para a ampliação da alfabetização⁹⁴. Em uma sociedade desigual, na qual o voto dos analfabetos era proibido, na perspectiva *dos de cima*, a “mobilização em prol da alfabetização do povo poderia garantir aos líderes populistas a ampliação do eleitorado, aumentando assim as bases de sustentação de seu poder” (MANFREDI, 1978, p. 26), principalmente nas zonas com as maiores taxas de analfabetismo, como no caso de largas regiões do nordeste brasileiro⁹⁵. Foram estimuladas práticas que estavam inicialmente voltadas para o desenvolvimento de uma educação para a cidadania e a participação política de enormes contingentes populacionais, além de tentar repensar a organização da cultura (GERMANO, 1997). Entretanto, frequentemente os seus participantes divergiam ou até confrontaram os horizontes políticos de tais práticas (TORRES, 1992). Parte significativa dos integrantes das experiências de alfabetização tinham um horizonte que ia mais além daquele das elites, no qual se buscava uma formação de indivíduos

⁹⁴ Segundo o IBGE (1965), no início dos anos 60 a taxa de pessoas analfabetas no Brasil com 15 anos ou mais era de 30,48%, em uma população de pouco mais de 70 milhões. Segundo a metodologia do censo realizado em 1960, foram consideradas alfabetizadas quem conseguisse ler e escrever um bilhete simples em qualquer idioma.

⁹⁵ “Na região Nordeste, com seus 59,8% de analfabetos, a proporção de novos eleitores “conscientizados” duplicaria nas eleições presidenciais marcadas para 1965. Além do mais, no Nordeste havia um candidato natural à presidência (ou à vice) ou, no mínimo, um forte cabo eleitoral das “esquerdas”: Miguel Arraes. Por outro lado, havia camponeses organizados em conflito com proprietários rurais, além da crescente participação política, nas maiores cidades nordestinas, de sindicatos operários, bem como de estudantes universitários e secundaristas. Ademais, havia uma inspiração maior: Cuba, assustadora para os Estados Unidos, que desembarcaram milhares de “técnicos” no Nordeste do Brasil nos anos sessenta, onde “havia uma revolução à cubana” em gestação e impunha-se combatê-la” (SCOCUGLIA, 1999).

politicamente ativos, que poderiam sair da marginalidade de decisão e do poder: buscava-se a construção de um protagonismo coletivo, tendo a cultura como forma de mobilização e as práticas educativas como um dos principais enfoques (MANFREDI, 1978), juntamente com a música, o teatro, a literatura, o cinema etc., que também ganhavam destaque na produção nacional a partir da cultura popular.

Para Carlos Rodrigues Brandão (2002; 2018a), o grande salto desses militantes foi compreender a cultura popular como instrumento de educação e a educação como momento do processo de cultura, sendo esse processo invariavelmente político e potencialmente transformador e libertador. Em depoimento o educador destaca o papel primordial dos movimentos de cultura popular para a formação de práticas educativas, salientando ainda que quando são formados nessa época, a *cultura* era a ideia matriz:

A questão é que não se fala de *educação popular*. O que nos unia era *cultura popular*. O primeiro encontro nacional de movimentos de cultura popular foi, se não me engano, em 62, janeiro de 62, organizado pela equipe do Paulo Freire no Recife. Então eram os MCPs – Movimentos de Cultura Popular e os CPCs – Centros Populares de Cultura. Eu cheguei até a fazer um curso deles, lá no Rio de Janeiro, na UNE. No prédio da UNE. [...] E é interessante que era um movimento que agregava artistas, músicos, pessoal de teatro, gente da área de saúde e até educadores, como eu costumava dizer. Aí então a gente usava a expressão *alfabetização popular*, que era um trabalho concreto, inclusive muito de inspiração freiriana. Eu mesmo escrevi os primeiros trabalhos explicando o Método Paulo Freire. Inclusive em espanhol fui eu que escrevi. Então o que nos congregava era cultura popular. Era muito comum nos anos 60, você via dois estudantes conversando, um dizendo para o outro: “Você está estudando o que?”. “Ah eu tô fazendo Direito”. “E você tá lidando com que área?”. “Ah com cultura popular”. “Ah legal rapaz! Em que área?”. “Ah eu tô mexendo com teatro. E você?”. “Eu tô mexendo com cinema”. E por aí vai... É muito interessante. E quando surge o próprio Paulo com a equipe dele nordestina, eles se colocam como pessoas trabalhando em cultura popular através da educação (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

O fato de Brandão destacar que o movimento de cultura popular congregava “até educadores” demonstra uma capilaridade da busca pelo Brasil e sua cultura própria por diversos intelectuais, profissionais e militantes, que confere naquele momento um sentido de formação política, de crítica da continuidade das estruturas e lógicas coloniais, além de questionar interpretações da realidade brasileira construídas a partir de óticas estrangeiras com viés neoimperialista. Assim,

[...] fortemente influídos pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância (PAIVA, 1987, p. 230).

Esses movimentos de cultura popular, em especial os mais preocupados com a questão educativa, eram alianças mais ou menos orgânicas entre militantes de diferentes organizações,

cientistas sociais e intelectuais em geral, estudantes, artistas, sindicalistas, políticos populistas, religiosos e representantes dos grupos e movimentos populares em unidades de ação cultural (PAIVA, 1987; BRANDÃO, 2005b), que formavam "[...] um conjunto de forças sociais contestadoras das grandes e graves desigualdades existentes" (MANFREDI, 2014, p. 368). Através da ação sobre a cultura popular, pretendiam forjar um povo mais conscientizado, capaz de elaborar e expressar a crítica da realidade, aproveitando o contexto histórico de grande mobilização social (BRANDÃO, 2018a). Nessa perspectiva,

[...] a *Cultura Popular* como *movimento de ação de classe* realiza-se através do encontro entre mediadores comprometidos e agentes das classes populares a partir da cultura de seu próprio mundo, com os aportes dos instrumentos eruditos de ciência, arte, pedagogia etc. (BRANDÃO, 2002, p. 82, grifos do autor).

Vale pontuar que nem sempre esse “encontro” era construído de maneira orgânica e sem conflitos. Evidencia-se que as relações de mediação de classes nesses movimentos comumente acabam pendendo ao vanguardismo, mesmo quando em teoria os movimentos não se alinhavam com essa perspectiva. Várias experiências tinham dificuldades em lidar com as relações de mediação, distanciando os polos educador/classe média e educando/“povo”. Por vezes, nos próprios modos de organização dos grupos haviam formas verticalizadas e hierarquizadas, que se tornavam presentes nas práticas com o pressuposto de que o ponto de chegada – e não de partida – era promover a autonomia (BRANDÃO, 2002).

Seja como for, se mostra explícita a grande variedade de agentes que participaram desses movimentos, potencializada a grande fragmentação dos setores à esquerda e a consequente emergência de novos e distintos movimentos. Isso favoreceu que posteriormente a educação popular se consolidasse enquanto um campo abrangente de raízes emaranhadas, facilmente incorporada em diferentes contextos. Acerca desse campo, Carlos Rodrigues Brandão aponta em entrevista que

Então sempre foi algo criado em uma terra de ninguém. Tanto aqui no Brasil, quanto na América Latina. E inclusive você vê essa dubiedade no próprio Paulo Freire. O Paulo tem uma entrevista muito interessante, não sei se é pro Ira Shor, em que a pessoa pergunta: “Paulo, você é marxista?”. E o Paulo com aquele jeitão dele diz: “Olha... Se você considerar marxismo um trabalho contra as injustiças, em favor da libertação da humanidade e a criação de um mundo mais justo, pode-se dizer que eu sou marxista”. E aí a pessoa pergunta: “E cristão, você é?”. Responde: “Bom... Se você considerar cristão...” e repete mais ou menos a mesma coisa: “Pode-se dizer que sou cristão”. O Alfonso [Torres Carrillo] até em algum momento desse livro aqui [*La Educación Popular*] aborda essa questão. Quer dizer, o Paulo sempre se colocou – e não foi de uma maneira astuta e safada não, de uma maneira extremamente coerente, basta você ler a bibliografia do *Pedagogia do Oprimido* – como um humanista. Não um

humanista cristão... Eu, por exemplo, fazia parte de um movimento cristão, a Juventude Universitária Católica, do MEB, que era cristão. Mas humanismo que fazia uma crítica social com base marxista, mas eu diria não até as últimas consequências. Por exemplo, a categoria *luta de classe*, em Paulo Freire, vai ser vaga. Embora a ideia de revolução esteja presente, não no *Pedagogia do Oprimido*, [mas] publicado mais na edição fac-símile. Ele fazia até um esquema da ação revolucionária. Então isso é muito interessante porque a diferença, por exemplo, de outros verbetes que, por exemplo, [Gaudêncio] Frigotto vai estudar educação omnilateral, educação anarquista, educação isso e aquilo. A educação popular [é] originária nem de um grupo político, nem de uma tendência religiosa, nem sequer de uma ideologia única. Ela é uma leitura crítica, ela é uma leitura libertadora, para usar palavras do Paulo Freire, mas nunca filiada (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

Assim, a educação popular com sentido emancipatório – desde quando ainda no interior dos movimentos de cultura popular dos anos 60 até hoje – consegue se expressar de modo amplo sem uma centralidade determinante, apesar de possuir referenciais importantes. Ela não irá depender exclusivamente de uma ou outra organização mais ampla e, como veremos, essa característica será mais pulsante em momentos de maior repressão, possibilitando a existência de processos educativos mesmo com a violência infringida aos movimentos e grau substancial de isolamento mútuo, diferentemente desse período anterior aos golpes militares. Também será um campo aberto à diferentes debates e vínculos, comumente atento às realidades locais e nacionais. Historicamente

Fundada em ideologias diversas e diversamente convergentes, e associada a “frentes de luta” e a movimentos entre reformadores e revolucionários da sociedade nacional, uma outra cultura popular (não raro escrita então com iniciais maiúsculas) surgiu como um corpo de ideias e de práticas questionadoras e renovadoras em vários planos (BRANDÃO, 2009, p. 732).

Seguindo essa linha, Brandão prossegue em seu depoimento:

Então é preciso compreender a educação popular assim, ela surge, para usar uma expressão de antropologia, ela surge num *não lugar*. Ela surge num território de entre fronteiras. Essa experiência dos anos 60. Também tem depois Teologia da Libertação, a IAP - Investigação Ação Participativa, que são vários brotes que justamente vão surgir... A Teologia da Libertação nem tanto, ela é marcadamente cristã, mas é fundamentalmente ecumênica. Não é católica só. Mas esses outros movimentos e criações, eles vão surgir justamente nesse entre lugares, nesse intervalo entre teorias marxistas várias. Eu me lembro nos anos 60, você encontrava um marxista e logo tinha que se assinar se era trotskista, leninista ou maoísta. Era muito comum isso. E daí tive amigos fervorosamente maoístas. Então é o encontro de humanistas militantes cristãos definidamente, vários. Inclusive até o movimento ISAL - Igreja e Sociedade na América Latina, que é muito forte, eu participei dele. [...] Tinha inclusive o movimento de padres pelo socialismo, curas pelo socialismo, isso em 63. Leitores profundos de Marx, de Gramsci e tudo isso. E é interessante que então você tem de um lado essa vocação cristã humanista emancipadora, depois você tem, como até hoje, o que eu chamaria de humanistas leigos, não cristãos [...] e marxistas. Então uma espécie de encruzilhada (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

Esses diversos caminhos se cruzam e se modificam nos movimentos de cultura popular do período. Para além dos diversos grupos cristãos e de uma forte veia humanista, havia uma variedade imensa de posicionamentos de perspectivas à esquerda – entre reformistas e revolucionárias – das quais vão se destacar as de tendências marxistas. Como aponta Brandão, estas também estão bem fragmentadas, sendo que muitas seguiam posicionamentos diferentes das linhas oficiais das que eram defendidas pelo PCB ou por Moscou⁹⁶. Assim, os movimentos de cultura popular e, conseqüentemente, os movimentos de educação popular não tiveram apenas uma referência, mas se originaram na pluralidade de perspectivas que formulavam no interior deste espectro de transformação social. Cabe destacar que essa profusão de fontes faz com que Brandão considere o nascimento da educação popular num “não lugar”, neste “território de fronteiras”, prática referida a diversos grupos e orientações dentro deste campo de luta e organizações sociais ligadas aos interesses das classes populares ou trabalhadoras.

Mesmo com as divergências significativas em termos teóricos e ideológicos nos movimentos⁹⁷ – especialmente entre as esquerdas marxistas e não-marxistas – as trocas de experiências, informações e metodologias entre eles eram comuns, principalmente após se iniciarem as práticas de encontros de caráter regional e nacional. Segundo Vanilda Paiva (1987, p. 231),

Nessa busca de métodos e em sua justificação, refletiam-se as divergências políticas e ideológicas entre os grupos. Discutia-se o conceito de cultura popular, o papel da arte e da alfabetização, bem como a ênfase que cada uma delas deveria merecer e, finalmente, o problema da diretividade ou não-diretividade dos métodos, por trás do qual colocava-se a questão da manipulação das massas. Entretanto, apesar das divergências, os grupos influíram metodologicamente uns sobre os outros, e estas influências recíprocas provocaram diversos processos de revisão nos movimentos.

Com esse diálogo, os movimentos de cultura popular costumavam partilhar alguns pressupostos, como a compreensão: (a) do povo – também chamado de “a massa”, “as classes populares”, “as classes subalternas”, “os oprimidos” – como conjunto de grupos economicamente e politicamente expropriados dos bens de produção e de poder; (b) de que há um domínio da cultura erudita sobre a popular e, conseqüentemente, que o povo sofre com a alienação na sociedade de classes, facilitando sua exploração; (c) que os movimentos de cultura popular buscam recriar e fortalecer trabalhos de conscientização, visando gerar e difundir

⁹⁶ O que também ocorria de forma mais ampla na América Latina (MEJÍA, 1989a), ainda mais após as denúncias de Nikita Kruschév acerca de Stalin no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética, em fevereiro de 1956.

⁹⁷ Tanto entre movimentos, como no interior de cada um.

instrumentos culturalmente políticos à causa popular; (d) de que os mesmos devem consolidar um lugar comum entre eruditos e populares comprometidos com esse projeto (BRANDÃO, 2002). As propostas dos muitos grupos do movimento de cultura popular nos anos 60 eram abrangentes, incorporando a constituição de núcleos populares, revitalização do folclore, publicações de materiais, realização de festivais, alfabetização etc. (BRANDÃO, 2002). Como se viu, os movimentos de caráter educativo dialogaram profundamente com diferentes expressões ligadas à cultura popular que se tornaram muito fortes nesse contexto.

No Brasil do período surgem uma ampla diversidade de organizações e iniciativas de caráter educativo relacionadas à movimentos de cultura popular. Aqui vale destacar brevemente algumas dessas organizações que, a partir de nossas fontes de pesquisa, foram referências importantes para o que se tornaria a educação popular com sentido emancipatório nas décadas posteriores, inclusive para além dos limites nacionais. Nessa perspectiva, Sílvia Maria Manfredi (1978) e Vanilda Paiva (1987) destacam, no Brasil do início dos anos 60, três movimentos ligados à promoção da cultura popular: (1) o Movimento de Educação de Base - MEB; (2) os CPCs, Centros Populares de Cultura; e o (3) Movimento de Cultura Popular - MCP.

Tendo seu início em 1961, o MEB nasce de um acordo entre a CNBB⁹⁸ e o governo federal, na época ainda chefiado por Jânio Quadros, voltado para a alfabetização popular em contextos rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Inicialmente através apenas de escolas radiofônicas⁹⁹, o movimento tinha como intuito a ampliação da educação voltada para a “preparação do povo para o desenvolvimento”, ou seja, para inserção deste nas novas configurações do trabalho rural, tendo como fundamentos uma perspectiva cristã de nacionalismo (PAIVA, 1987) e o conceito amplo e relativamente vago de *educação de base*, que havia sido elaborado pela UNESCO para apontar o conjunto de atividades que poderiam propiciar os conhecimentos necessários para que os indivíduos, as comunidades e as regiões mais “atrasadas” pudessem acessar o caminho do progresso que ela imaginava, tendo em vista a perspectivas dos países centrais do eixo capitalista. Osmar Fávero (2004, p. 3) salienta que,

⁹⁸ A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que havia sido criada em 1952.

⁹⁹ A criação do MEB teve como fontes de inspiração escolas radiofônicas de cunho católico como a da Radio Sutatenza - que iniciou suas atividades no município de mesmo nome na Colômbia no final dos anos 40, sendo parte das atuações da ACPO - Acción Cultural Popular – e as presentes no nordeste brasileiro no final dos 50 (KREUTZ, 1979). Como aponta Osmar Fávero (2004, p. 1) sobre estas últimas: “As origens do MEB têm sido localizadas nas experiências de educação pelo rádio realizadas pelos bispos brasileiros na Região Nordeste, principalmente no Rio Grande do Norte e em Sergipe, nos anos de 1950. Efetivamente, foi D. José Vicente Távora, arcebispo de Aracaju, que, a partir da experiência realizada por D. Eugênio Sales na Diocese de Natal e de sua própria iniciativa em Sergipe, formalizou à Presidência da República, em nome da CNBB, proposta de criação de amplo programa de alfabetização e educação de base, através de escolas radiofônicas”.

ao elaborar esse conceito, a UNESCO não se preocupou em o formular a partir de situações concretas¹⁰⁰, assumindo “[...] um conceito parcializante de desenvolvimento e uma visão ahistórica e tópica da realidade”.

Contudo, em seu segundo ano de existência, o MEB realiza um processo de reinterpretação que leva a uma mudança interna dos paradigmas do movimento. Ele passa a tomar a educação como alicerce central do processo de transformação, sem abandonar o nacionalismo e tendo o humanismo cristão como principal base de aglutinação. Essa mudança acompanha o deslocamento de posicionamento de setores da Igreja católica, que foram se aproximando das classes populares e, também, uma maior abertura para o diálogo e a integração com outros movimentos de cultura popular que já desenvolviam suas práticas nesse momento, como os próprios MCP e CPCs. Nas conclusões do I Encontro de Coordenadores do MEB, ocorrido em dezembro de 62, há a reelaboração do conceito de *educação de base* pelo movimento, onde a *conscientização* voltada à *ação transformadora* se torna o principal eixo do trabalho educativo, ainda que baseada na perspectiva de desenvolvimento nacional:

Considerando as dimensões totais do homem, entende-se como educação de base o processo de auto-conscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta educação deverá partir das necessidades e dos meios populares de participação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro (MEB, 1962, apud FÁVERO, 2004, p. 10).

Posteriormente, em 1963, o movimento se expandiu para outras as regiões com um novo acordo¹⁰¹, agora com o governo de João Goulart (BRANDÃO, 2015), desempenhando uma importância ainda maior dado o contexto de discussões acerca das reformas de base, principalmente no que toca a reforma agrária (KREUTZ, 1979). Sua atuação, portanto, foi para além da alfabetização nas comunidades rurais, atuando politicamente de maneira muito distinta

¹⁰⁰ “Os textos da UNESCO não elaboram sobre situações concretas; referem-se ao desenvolvimento como decorrente da evolução da sociedade, assumindo o progresso das nações desenvolvidas como padrão para todos os países. Supunha-se que a melhoria do nível de vida de uma população estava na relação direta do esforço de superação dos problemas locais, a partir da tomada de consciência desses problemas e realização de ações concretas, procurando evitar as enfermidades endêmicas, mediante campanhas de higiene coletiva, na qual a educação sanitária seria correlata ao atendimento médico e ao saneamento básico; ajudar a erradicar o desperdício dos recursos naturais gerado pela prática de técnicas agrícolas depredatórias; adquirir hábitos de leitura, escrita e cálculo; e utilizar melhor as oportunidades de lazer” (Ibid., pp. 2 - 3).

¹⁰¹ Com esse novo acordo, já no início de 1964 a atuação do MEB atingia 500 municípios de 14 estados brasileiros, sendo eles: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, além do Território Federal de Rondônia (FÁVERO, 2004).

das experiências de educação de adultos que convencionalmente estavam sendo realizadas até então. Diferentemente destas, seu objetivo era

[...] colocar a serviço das classes populares os instrumentos políticos do saber e da reprodução do saber (a educação, a ciência, a arte, os meios de comunicação de massa, a tecnologia da organização política) de modo a fortalecer - incorporando o que lhe falta - a própria cultura popular e suas formas endógenas de transformação e luta (BRANDÃO, 2002, p. 75).

A estrutura do MEB consistia em uma unidade diversificada, sendo ao mesmo tempo centralizada e descentralizada, por possuir simultaneamente estruturas em nível nacional, mais ligadas à direção da CNBB e ao próprio governo federal (KREUTZ, 1979), e forte autonomia dos setores regionais nos diferentes estados que atuava¹⁰². A partir dessa organização foi possível realizar experiências de características distintas, pensando as comunidades onde o movimento atuava, e ao mesmo tempo desenvolver metodologias próprias para uso nacional (PAIVA, 1987), como as cartilhas desenvolvidas pelo próprio movimento – sendo a principal no período prévio ao golpe, a *Viver é Lutar* – de forma conjunta com as atividades via escolas radiofônicas e também com ações mais próximas das próprias comunidades¹⁰³. Localmente, essas atividades pedagógicas se complementavam com a organização e o assessoramento junto à sindicatos rurais, conselhos comunitários, clubes de mães, comitês de ação popular etc., alguns recém-formados e que começavam a delinear ações políticas de maior envergadura (FÁVERO, 2004).

Os Centros Populares de Cultura tiveram como ponto de partida, também em 1961, o Centro Popular de Cultura ligado à União Nacional dos Estudantes no Rio de Janeiro e floresceram em diferentes regiões do país a partir do ano seguinte até as perseguições que se

¹⁰² Como presente em alguns dos depoimentos compilados em *MEB: uma história de muitos*, organizado por Maria Aida Bezerra Costa, Beatriz Costa e Vera Jaccoud (1986).

¹⁰³ Destacando-se a *Animação Popular* (Anpo), enquanto processo de mediação entre assessores do MEB e animadores – lideranças das próprias comunidades – voltado para a estruturação e organização dos grupos populares de forma cada vez mais autônoma e, assim, autêntica por parte de cada comunidade (MEB, sem data). Segundo Carlos Rodrigues Brandão (1984c, p. 52, grifos do autor) o “que mais importou no trabalho de Animação Popular não eram os seus resultados físicos, mensuráveis, indicadores de alguma coisinha a mais na “melhoria da vida”, como sete ou oito fossas construídas com “os esforços comuns da população da comunidade”. O mais importante era o trabalho *sendo feito* e, mais ainda, o trabalho popular de organizar-se (se possível segundo os termos de sua própria cultura). Assim os objetivos eram sociais, eram políticos”. O intuito era que as comunidades, politicamente engajadas e autônomas, pudessem autogerir seus próprios processos, com a assessoria de movimentos como o MEB. A Anpo foi influenciada pelas missões rurais da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) no Brasil dos anos 50 e também pelas experiências de animação rural promovidas pelo Institut de Recherches et d’Applications de Méthodes de Développement (IRAM) em regiões do Senegal, Marrocos, Nigéria e Madagascar no início dos anos 60 (RODRIGUES et al., 2015).

sucederam ao golpe¹⁰⁴. Esse primeiro centro foi resultado principalmente do debate que era realizado por um grupo de artistas que faziam parte do Teatro de Arena¹⁰⁵, que pouco antes tinha sido transferido da capital paulista para a Guanabara. Não é de se surpreender, então, que inicialmente sua principal forma de atuação era o teatro de rua, tendo, posteriormente, atuações significativas na realização exposições e de cursos diversos, produção e exibições de filmes, organização de festivais musicais, publicação de literatura de cordel, participação na realização de caravanas culturais chamadas de UNE Volante etc. Por conta de seu caráter estudantil, os Centros tinham forte influência sobre a juventude, especialmente universitária, inclusive impulsionando no período um aumento das pesquisas acadêmicas acerca da arte e cultura popular (PAIVA, 1987).

Rapidamente, surgiam novos CPCs pelo país, principalmente no centro-sul, os quais frequentemente divergiam das orientações do CPC da UNE. Sua política não centralizadora propiciava a diversificação e as discordâncias nos modos de realizar suas atividades:

Apesar das divergências, os diversos CPCs se uniam em torno do objetivo principal, o de contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através de uma arte didática de conteúdo político. Aceitava-se que o plano cultural era um dos planos possíveis de luta pela transformação social do país e a politização das massas através da arte adquiria um caráter de luta anti-imperialista, nacionalista e socialista (Ibid., p. 233).

A tese inicial dos CPCs era que artistas militantes deveriam produzir uma arte voltada para a conscientização das classes populares. Segundo Moacir Gadotti (2014, p. 295):

Seu objetivo era criar e divulgar uma arte popular revolucionária, defendendo o engajamento político do artista para superar a alienação e a consciência ingênua das massas. Para isso, promovia a encenação de peças de teatro críticas em portas de fábricas, nas ruas e em sindicatos.

¹⁰⁴ No Rio de Janeiro iniciadas com o incêndio da sede da UNE, provocado por adeptos do golpe ainda na madrugada de 1º de abril. Contudo, não foi a única perseguição ocorrida no mesmo dia. Entre tantas outras, foi documentado em *Cabra Marcado para Morrer*, dirigido por Eduardo Coutinho (1984), a invasão do exército no Engenho Galileia. A população local foi ameaçada e foram presos líderes camponeses e alguns membros do CPC da UNE que não conseguiram fugir. Até o dia do golpe estavam acontecendo as filmagens que retratavam a história da Associação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Sapé, importante liga camponesa desse município do interior da Paraíba, abordando mais especificamente a trajetória de luta de Elizabeth Teixeira – que fazia seu próprio papel no filme – e de seu marido João Pedro, que havia sido assassinado dois anos antes.

¹⁰⁵ Este havia se consolidado como um modelo de teatro político influente no período. Suas bases eram estudantis – a partir da UNE – e preocupavam-se com as problemáticas da classe trabalhadora. A peça musical *A Mais-Valia Vai Acabar, seu Edgar*, escrita e encenada por Oduvaldo Vianna Filho, o Vianinha, consolida um potencial agregador de diferentes ramos da cultura. Assim esse grupo teatral abre-se a pessoas de diferentes áreas, como o músico Carlos Lyra, o cineasta Leon Hirszman e o sociólogo Carlos Estevam, do ISEB. O sucesso desse espetáculo se torna um marco tão importante que a partir dele cria-se o Centro Popular de Cultura do Rio de Janeiro. Com o tempo, tornam-se importantes figuras teóricas no CPC nomes como Carlos Estevam, Ferreira Gullar, Vianinha e Chico de Assis (HOLLANDA, 2008).

E essa *arte revolucionária* seria a única verdadeiramente popular, propondo aprimorar a autonomia no âmbito cultural, sendo que “[...] se opunha à arte do povo – produto das comunidades economicamente atrasadas com nível primário de elaboração – e à arte popular – produzida nos centros urbanos com a finalidade de oferecer ao público uma ocupação inconseqüente para o lazer” (PAIVA, 1987, p. 234), voltada simplesmente *para* o povo. O propósito último dessa arte revolucionária, então, seria uma educação também revolucionária e produtora de uma cultura desalienada. Entretanto, no interior do movimento esse entendimento de cultura e arte revolucionárias foi muito debatido, tanto tendo em vista a questão dessa ótica produzir um caráter vanguardista, quanto nas dificuldades que foram sendo encaradas nas práticas: as primeiras experiências ou se mostravam muitas vezes distantes da realidade social concreta, sendo feita mais em favor dos intelectuais que a produziam do que do povo, sem efetivar o diálogo entre “artistas” e o “povo-público”, ou tinham a qualidade da produção artística sacrificada em adaptações que perdiam sua potencialidade, profundidade e radicalidade iniciais¹⁰⁶.

Aos poucos foram-se buscando outras formas de atuação. Muito antes que o do Rio de Janeiro, o Centro Popular de Cultura de Belo Horizonte possuía uma proposta de alfabetização popular integrada à uma visão de libertação humana (BRANDÃO, 2002; PAIVA, 1987). A discussão e prática acerca dessa modalidade de alfabetização se consolidou nos CPCs principalmente após o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, ocorrido em setembro de 1963¹⁰⁷, se tornando o núcleo central de atividades de vários dos Centros. Inclusive, posições relativas à arte vão se modificando nestes, havendo uma maior preocupação com a valorização das expressões populares tidas como autênticas, buscando a potencialização destas rumo a um processo libertador. Segundo Vanilda Paiva (1987), a mudança de proposta dos CPCs após esse Encontro teve como principal fator a proposta de estabelecer contato maior principalmente com as ideias e práticas realizadas pelo Movimento de Cultura Popular.

¹⁰⁶ Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2002, pp. 63 – 64, grifos do autor): “Ferreira Gullar recusa a reelaboração ou a invenção de novos canais de comunicação para o barateamento da “grande arte”, finalmente “levada ao povo”. Trata-se de criar “meios de massa”, “meios populares” através dos quais seja possível elaborar uma arte *com o povo*. Este seria um lento trabalho de intelectuais eruditos e populares em sua tarefa de fazer de uma nova arte instrumento de elevação cultural e de conhecimento crítico da realidade. Por isso o *popular* não pode ser o *erudito* empobrecido via popularização”.

¹⁰⁷ Documentos produzidos para e no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular podem ser encontrados no material de mesmo nome organizado por Leôncio Soares e Osmar Fávero (2009). É possível acessá-lo no site da UNESCO a partir do link <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187440>>.

Apesar de atuar em menor escala que os CPCs ou o MEB, o MCP foi extremamente influente no país, realizando também experiências ligadas à cultura popular, principalmente no que toca à alfabetização. Roberto Schwarz (2008, p. 80) aponta que no início do Movimento de Cultura Popular em Pernambuco no ano de 1959, quando Miguel Arraes era candidato à prefeitura de Recife:

A sua finalidade imediata era eleitoral, de alfabetizar as massas, que certamente votariam nele se pudessem (no Brasil o analfabeto, 50% da população, não vota). Havia intenção também de estimular toda sorte de organização do povo, em torno de interesses reais, de cidade, de bairro, e mesmo folclóricos, a fim de contrabalançar a indigência e o marginalismo da massa; seria um modo de fortalecê-la para o contato devastador com a demagogia eleitoral. O programa era de inspiração cristã e reformista, e a sua teoria centrava na "promoção do homem": Entretanto, em seus efeitos sobre a cultura e suas formas estabelecidas, a profundidade do MCP era maior.

Tal profundidade, por um lado, se dava nas diferentes alianças internas ao movimento que combinavam perspectivas ligeiramente distintas. De forma conjunta com os governos de Arraes¹⁰⁸, atuaram no MCP estudantes universitários, intelectuais e artistas pernambucanos visando o “[...] combate ao analfabetismo e elevação do nível cultural do povo, buscando também aproximar a juventude e a intelectualidade do povo, sob a influência de idéias socialistas e cristãs” (PAIVA, 1987, p. 236). Além das práticas de alfabetização, também se desenvolveram experiências relacionadas ao teatro, à organização de núcleos e associações de cultura popular, à música, à dança, ao artesanato e às artes plásticas. O ponto de partida das atividades buscava tocar a realidade concreta e cotidiana das educandas e dos educandos, mas o de chegada enveredava para uma análise crítica, preocupada em abranger discussões de problemas estruturais, sejam comunitários, sejam de âmbito nacional. A busca também era pela valorização da cultura popular e das pessoas que a criam, de modo que a comunidade pudesse produzir, desfrutar e ter orgulho de sua própria cultura, fomentando que, a partir disso, ela também pudesse realizar o mesmo processo na produção de sua história. Também com forte influência nacionalista, o movimento vai entender que a tarefa dessa cultura popular é buscar romper as amarras imperialistas¹⁰⁹ de nossa dependência externa, tentando sobrepor essa às culturas estrangeiras, especialmente as importadas dos EUA¹¹⁰.

¹⁰⁸ Tanto municipal, quanto estadual, até o golpe de 64, que deu fim ao governo de Miguel Arraes e, também, ao próprio MCP.

¹⁰⁹ Importante lembrarmos da relevância da discussão acerca do *imperialismo* no Brasil nos anos 50 e 60, que será deslocada e enfraquecida durante e, principalmente, após a ditadura.

¹¹⁰ Não à toa muitas pessoas que integraram o Movimento de Cultura Popular também fizeram parte posteriormente do Movimento Armorial, que buscava a constituição de uma arte brasileira erudita

Enquanto o MEB tinha apoio da CNBB e do governo federal e os CPCs se multiplicavam entre os universitários¹¹¹, o MCP dependia do apoio público regional para desenvolver suas atividades. Nele eram desenvolvidas atividades mais amplas, duradouras, sistemáticas e com maior inserção nas camadas populares se compararmos, por exemplo, com os Centros de Cultura Popular. Por outro lado, esse seu funcionamento demandava uma quantidade de recursos que dificultavam a sua multiplicação. Por conta disso, a atuação do MCP foi de menor amplitude geográfica, sendo as suas principais experiências nos arredores de Recife (KREUTZ, 1979). Seguindo o mesmo gênero do Movimento de Cultura Popular pernambucano, também existiram projetos como a Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, criada a partir do apoio da prefeitura de Natal, em 1961. Com essa e outras referências, em 64 estava começando a ser formada uma “Frente de Educação Popular do Rio Grande do Norte”, na qual prefeituras do interior do estado estariam atuando em um projeto articulado de dimensões maiores (PAIVA, 1987).

Contudo, quando Roberto Schwarz (2008) comentou sobre a profundidade dos efeitos culturais produzidos pelo Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, ele se referia principalmente ao trabalho e às experiências vinculadas à Paulo Freire e sua equipe de alfabetização, que participaram intensamente do movimento em seus primeiros anos de funcionamento. O MCP representou um momento importante no processo de teorização e de elaboração de seu método de alfabetização, além de sediar “[...] a primeira experiência do Sistema Paulo Freire, no Centro Dona Olegarinha, em 1962, e o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, promovido pelo MEC, em 1963” (GADOTTI, 2014, p. 293).

O que se consolidou com o nome de *Método Paulo Freire* – disseminado com muita rapidez principalmente pelos próprios movimentos que participaram desse e de outros encontros e formações – não entende a leitura enquanto uma técnica neutra e indiferente, mas como força no jogo da dominação social, dada a ligação entre o acesso de educandas e educandos à palavra escrita com a conscientização a partir da realidade em que vivem. Baseado no diálogo, sua aplicação acontece em círculos de cultura, formado por um grupo de pessoas que realizam as atividades pedagógicas discutindo sobre seu cotidiano, sua vida familiar, as

fundamentalmente enraizada na cultura popular e que era extremamente crítico à influência e a descaracterização produzida pela cultura externa e industrializada (COSTA, 2007).

¹¹¹ O financiamento dos Centros Populares de Cultura era uma de suas principais dificuldades, sendo uma exceção o centro do Rio de Janeiro, que era mais bem assistido pela UNE e por contribuidores. Apesar das dificuldades financeiras, a participação de novos militantes nos CPCs era cada vez maior no período que antecedeu o golpe (PAIVA, 1987).

questões locais e internacionais etc. Não à toa podemos notar que mesmo as práticas que deram origem ao que ficou conhecido como “Método Paulo Freire” surgiram dos círculos de *cultura*, mais uma vez demonstrando a importância dela nesse momento. Afinal, esses círculos tinham um objetivo de que as pessoas se entendessem enquanto criadoras de cultura e, assim, co-criadoras do mundo que as rodeia. Para Sílvia Maria Manfredi (1978), os diferenciais desse sistema de educação são sua técnica de alfabetização com rápidos resultados e o processo ser um exame crítico de problemas concretos, possibilitando a ampliação da participação política.

Para Manfredi, em sua análise realizada no final dos anos 70, o pensamento de Paulo Freire possuía, pelo menos até então, dois momentos: um entre 1959 e 1965 e o outro após 1969. No primeiro período – logo após o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que teve a participação de Freire, e conjuntamente com a elaboração das suas primeiras obras de maior fôlego – o enfoque é a educação para a participação: ela é um processo para que a pessoa educanda possa participar ativamente da sua comunidade e da sociedade nacional como um todo, em especial para o momento de *trânsito* que existe nesse momento. Esse trânsito significa um tipo singular de mudança em que há a coexistência de elementos estruturais de épocas distintas em um mesmo processo, que serve como ponte entre a sociedade tradicional¹¹² e a moderna, ou seja, entre uma sociedade em que as populações pobres deixam de ser silenciadas e governadas de maneira autoritária para uma em que o povo busca formas participativas e fomenta uma noção de progresso por meio da democracia. Nesse momento histórico, a fim de se ampliar as bases democráticas e participativas, é preciso que a educação seja capaz de trabalhar a criticidade da consciência e o diálogo para ir além da passividade. Já no segundo, a preocupação está voltada a uma educação para a libertação através de uma transformação revolucionária. Seu marco é o lançamento do *Pedagogia do Oprimido*, mas esse não será uma ruptura, dado que as características humanistas – de uma centralidade ontológica do ser humano – continua sendo central, assim como a base de seu entendimento acerca da conscientização. É a partir desse momento em que ele irá traçar realmente sua crítica à educação hegemônica, ou melhor, *bancária*.

No primeiro momento apontado pela autora, que corresponde exatamente ao período de formulação e implementação de seu método de alfabetização principalmente em regiões do

¹¹² Uma sociedade em que o centro de decisão é externo e tem por características ser escravocrata, alienada, objeto, antidialógico, sem experiência democrática, paternalista, assistencialista, precária, com o povo excluído do poder e com uma elite que não está integrada com a sua própria realidade. Ela possui uma “[...] educação verbalista, acadêmica, acrítica, autoritária, seletiva e propedêutica” (MANFREDI, 1978, p. 79).

nordeste brasileiro e anterior às experiências do educador no exílio, a posição de Paulo Freire está muito ligada à perspectiva nacional-desenvolvimentista, em que há uma aceitação do desenvolvimento socioeconômico sem a necessidade de se romper com moldes capitalistas. Com essa ligação, sua proposta consegue se encaixar no projeto populista de ampliação das bases de apoio de via eleitoral. Essa tendência se dará principalmente a partir da análise de autores ligados ao Instituto Brasileiro de Estudos Superiores - ISEB¹¹³ (PAIVA, 2000), que traça o meio institucional como um caminho indispensável para o progresso do país¹¹⁴. Essa não é uma característica única de Freire, mas uma tendência muito forte no período, tanto que será um dos pontos de convergência entre os três movimentos de cultura popular mais influentes no início dos 60. Essa aproximação também se retrata na valorização da cultura nacional e da ideia de nação, preocupação com a participação política do povo e a constituição de uma educação visando um projeto reformista e de modernização do capitalismo no país (GONZALEZ, 2011) pelo MEB, CPC e MCP, apesar de internamente os movimentos também terem atuações que buscavam aproveitar as brechas na atuação para radicalizar – em maior ou menor grau – suas propostas, tensionando o pacto populista. Esses interesses vão convergir na luta pela implementação das reformas de base de João Goulart. Entre 62 e 63, no momento em que a discussão acerca das reformas se aprofundam, os principais movimentos de cultura popular que estavam surgindo também se mobilizaram:

A CNBB tinha uma crescente participação nos movimentos sociais. Entre os atores políticos, se alinhavam ainda: a UNE, a CGT, os Sindicatos Rurais, as Ligas Camponesas, os movimentos de alfabetização e cultura popular (“Dé pé no chão também se aprende a ler”, CPC, MEB, o Método Paulo Freire, MCP, etc.). A JUC tinha uma presença militante em muitas dessas frentes.

Noutro pólo atuavam: o IBAD, o IPES, a Aliança para o Progresso, o Movimento pelo Rearmamento Moral, etc. (COSTA; COSTA; JACCOUD, 1986, pp. 119 – 120).

Entretanto, essa polarização aparentemente bem definida, replicando em terras brasileiras o conflito ideológico da Guerra Fria, não se deu na prática de modo tão simples. Um dos grandes exemplos das contradições que permeavam essas relações é exatamente a experiência de alfabetização que se tornou marco fundamental na trajetória de Paulo Freire.

Com trabalhos significativos principalmente no MCP, Paulo Freire recebeu um convite do governo do estado do Rio Grande do Norte para efetivar uma experiência de alfabetização

¹¹³ Dos quais Moacir Gadotti (1991) destaca Roland Corbisier, Álvaro Vieira Pinto e Alberto Guerreiro Ramos.

¹¹⁴ Posteriormente, tal influência também refletiu em partes na atuação institucional de Paulo Freire na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, durante a prefeitura de Luiza Erundina.

em Angicos, município interiorano no qual nasceu o governador da época, Aluísio Alves. A ação foi custeada com financiamento do estado do Rio Grande do Norte e da USAID – dentro dos moldes da Aliança para o Progresso – repassado através da Sudene¹¹⁵, como parte de um acordo celebrado por esses organismos e pelo MEC em dezembro de 1962. Paulo Freire aceitou a proposta, com a ressalva de que aceitaria realizar a experiência conjuntamente com um grupo de estudantes universitários e secundaristas apenas com um compromisso de autonomia político-pedagógica. Por conta disso, foi criticado por alguns setores da esquerda por ser condescendente com o imperialismo ianque (FREIRE, 1994; GADOTTI, 2014). De qualquer maneira, a experiência de Angicos realizada a partir do Método Paulo Freire conseguiu grande notoriedade nacional e internacional ao alfabetizar mais de 300 pessoas em cerca de 40 horas de atividades pedagógicas.

Por conta das experiências bem-sucedidas de seu método, especialmente em Angicos, Freire é convidado a ingressar no MEC enquanto coordenador do Programa Nacional de Alfabetização. O PNA tinha como objetivo de médio prazo alfabetizar cinco milhões de pessoas e já estava iniciando sua fase de implementação em 1964¹¹⁶, quando foi suspenso logo após o golpe, em 2 de abril¹¹⁷ (PAIVA, 1987), e revogado definitivamente em duas semanas¹¹⁸. Perseguição rápida sofreu também Paulo Freire, que poucos meses depois foi preso e exilado, passando brevemente pela Bolívia, até essa igualmente sofrer um golpe militar, antes de chegar no Chile, onde ficou por cerca de cinco anos¹¹⁹ até partir rumo aos EUA e, depois, à Europa. A

¹¹⁵ A Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, subordinada ao governo federal, foi criada em 1959 tendo como objetivo o desenvolvimento da região.

¹¹⁶ Segundo Sílvia Maria Manfredi (2014, pp. 371 – 372): “A partir dos estudos efetuados pela Comissão para diagnosticar a situação do analfabetismo, previram-se as metas a serem alcançadas pelo PNA, bem como os recursos orçamentários necessários à sua implantação. A partir de 1964, previa-se a instalação de 60.870 Círculos de Cultura, a fim de alfabetizar 1.834.200 adultos, atendendo assim a 8,9% da população iletrada (da faixa de 15 a 45 anos), que em 1963 era de 20.442.000”. Também segundo a autora, estava programada a inauguração oficial do PNA para 13 de maio, num comício que aconteceria em Duque de Caxias e que contaria com um discurso de João Goulart, marcando a abertura de 300 desses círculos de cultura.

¹¹⁷ Exatamente um ano após a formatura da experiência de 40 horas de Angicos, que teve a presença do presidente Jango, de parte dos governadores do Nordeste e de representantes da USAID, contando ainda com as falas de Paulo Freire e de Antonio Ferreira, um dos educandos. Dentre tantas pessoas presentes naquela pequena sala, estava – sentado, fardado e com o olhar atento – o general Humberto de Alencar Castelo Branco, naquele momento comandante do IV Exército, sediado em Recife. Ao final das formalidades, disse à Calazans Fernandes, na época secretário da educação do Rio Grande do Norte, e mais algumas outras pessoas na saída do evento: “Meu jovem, você está engordando cascavéis nesses sertões” (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 18).

¹¹⁸ A partir do decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964.

¹¹⁹ “Por su parte, también Chile tenía una serie de programas en colaboración con la Iglesia Católica que adquirieron especial relevancia durante el gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei y su reforma agraria. Tras el golpe de estado de 1964 en Brasil, Freire se exilió a Chile y se dedicó a profundizar en la práctica y teorización de su trabajo de alfabetización y sus ideas pedagógicas” (BRUNO-JOFRÉ, 2016, p. 434). Sobre um

partir desse momento realizou – além da escrita de alguns de seus livros – viagens para outros continentes, divulgando e assessorando práticas a partir de suas concepções pedagógicas. O educador só pisaria novamente no Brasil em 1979.

No interior do nosso campo de estudos, Paulo Freire é tido como o representante mais famoso e a própria personificação de um dos aportes possíveis para o sentido libertador de educação popular¹²⁰ por exercer protagonismo em um momento em que essa educação vai tomando forma. Inegavelmente, ela, mesmo que ainda sem nome definido, vai se colando à imagem do educador pernambucano. Contudo, mesmo quando colocado no patamar mais elevado de referência, Paulo Freire não será visto da mesma maneira ou com as mesmas características: o universo da educação popular está até hoje intimamente ligado a ele, mas a forma como isso ocorre, entretanto, difere a depender da leitura feita. Nesse caso, para uns, Freire é o grande difusor da educação popular. Marco Raúl Mejía (2006), em outra medida, o coloca como pai, como um fundador. Para Dom Pedro Casaldáliga¹²¹, ele foi uma ponte, que conseguiu aproximar dois mundos – o marxista e o cristão – em sua concepção de educação. Já Clodovis Boff (1991), em sua leitura profundamente cristã, vê em Paulo Freire não uma figura paterna ou mesmo um mestre, mas um profeta¹²²: como um intérprete e revelador de um processo de educação que já ocorria no seio do povo oprimido, mas que ainda procurava se dizer e tomar corpo num discurso.

Apesar de não ser unânime em um âmbito tão heterogêneo, sua teoria e sua prática causaram enorme impacto, gerando reconhecimento nacional e internacional ao educador, além de representar uma hegemonia dentro do campo, que não pode apagar que houve e há outras perspectivas existentes e mesmo abertamente divergentes. Além da proximidade com órgãos nacionais-desenvolvimentistas (PAIVA, 2000) – que permitiram estruturas materiais de trabalho muito importantes para aplicação prática de sua teoria em escalas significativas,

pouco mais das experiências de Paulo Freire nas campanhas de alfabetização do Chile, recomendamos a leitura de Daniel Fauré (2017).

¹²⁰ Segundo Marco Raúl Mejía (1989a), são fatores importantes para a formação do sentido libertador de educação popular na América Latina nesse período, (a) a Revolução Cubana; (b) a aproximação dos setores cristãos com os pobres; (c) surgimento de diversas organizações de caráter marxista, especialmente as de tendências distintas do Partido Comunista soviético; e, finalmente, (d) a virada de enfoque dada por Paulo Freire e sua equipe de trabalho, pautando que a alfabetização de adultos transcende a técnica e que a conscientização é o eixo fundamental para a constituição de uma educação libertadora.

¹²¹ Como apontado por ele na página 52 do livro *Semeadores da Utopia*, de Bárbara Lopes (2013). Dom Pedro Casaldáliga é bispo emérito da prelazia de São Félix do Araguaia.

¹²² O *profeta* – aquele que profetiza – é, segundo o próprio Freire (2004), quem consegue realizar uma atenta leitura do mundo a partir de raízes profundas que ligam presente e passado. Assim, este consegue antever o que irá acontecer, tendo em vista que o futuro se faz no movimento da atualidade que se transforma. O profeta é um bom leitor desse movimento.

conjuntamente com a divulgação dessas – o sucesso e reconhecimento de Paulo Freire está fundamentado em seu método ter se mostrado como uma alternativa real, desde as primeiras experiências, para a eliminação dessa marca da pobreza e do cerceamento da participação política, que significa o analfabetismo. Acessar esse mundo das palavras escritas é, então, uma conquista política e um combate à ordem vigente, tendo em vista que a perspectiva de Freire incorpora “[...] a noção de que a miséria e seu cimento, o analfabetismo, não são acidentes ou resíduo, mas parte integrada no movimento rotineiro da dominação do capital” (SCHWARZ, 2008, p. 81), que tem em sua manutenção, nos vários sentidos que essa palavra opera, a consolidação de um projeto excludente¹²³ que era – e é – pautado sistematicamente pelas elites, exatamente por ser, em sociedades dependentes e extremamente desiguais como as latino-americanas, parte da organização do modo de produção (TORRES, 1992).

Apesar de toda a importância e urgência que a alfabetização popular possuía nesse contexto, preocupação essa que vinha de setores muito distintos entre si na política nacional e internacional, a questão central para Paulo Freire não era a formulação de um método de alfabetização em si, mas ela incorporada a um sistema de educação mais amplo¹²⁴. A alfabetização de adultos era apenas a parte superficial da proposta político-pedagógica de Freire, tendo sua profundidade na teoria da aprendizagem e do conhecimento (BRANDÃO, 2005b; GADOTTI, 2014). Segundo Sílvia Maria Manfredi (1978, pp. 63 - 64), a preocupação de Freire com “[...] o analfabetismo sempre esteve centrada em dois pontos básicos: a necessidade de uma maior comunicação entre educador-educando e a imperativa procura de adequação do conteúdo e método de educação às características sócio-culturais das “classes populares””. Ela não era um fim, mas sim parte de uma atuação conjunta e/ou posterior com outras atividades educativas voltadas para que o povo pudesse emergir enquanto sujeito de sua própria história.

O método que alia a alfabetização de adultos numa forma distinta da escolar – e mesmo das não escolares de até então – com a reflexão crítica e conscientização sobre as condições de

¹²³ “Nessa altura descobri que o analfabetismo era uma castração dos homens e das mulheres. Uma proibição que a sociedade organizada impunha às classes populares” (FREIRE, 1994).

¹²⁴ Segundo Brandão (2018a), desde quando Freire trabalhava na extensão da Universidade de Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco, ele já elaborava a constituição de um sistema que interligaria educação infantil e educação de pessoas adultas com cursos supletivos rápidos, universidade popular e um instituto nacional de estudos operários, além de, posteriormente, um instituto internacional com características políticas similares. Mais sobre a ideia desse sistema no início dos anos 60 e a inserção do método de alfabetização em seu interior pode ser observado no artigo de Jarbas Maciel (1963), que trabalhou junto de Paulo Freire no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife - SEC/UR.

vida de trabalhadores e trabalhadoras obteve grande êxito em seus propósitos num curto período e com rápida capacidade de multiplicação. Um dos principais motivos¹²⁵ dessa capacidade, em parte, se relaciona com o fato de seu método não funcionar como um modelo monolítico, mas sim como fundamentos teóricos e práticos que podem ser recriados, propiciando aberturas para os mais diversos contextos e consolidando a premissa que ser freiriano não é seguir seus passos¹²⁶ (JARA, 2018b). Suas proposições elaboradas no decorrer de sua trajetória deveriam ser submetidas ao crivo da *práxis*, sempre abarcando um caráter experimental, apesar de existir uma base ética, política e teórica de amplitude significativa.

Dessa forma, surgiram diversas experiências e produções acerca do autor, tornando-o uma das principais referências na área, mesmo quando essa centralidade dilui na prática com o passar do tempo. Como aponta Brandão em depoimento:

Quer dizer, educação popular, é interessante, nesse primeiro momento, ela é absolutamente centrada no Paulo. [...] Acho que ele não tava nem aí. Num segundo momento, com ele vivo ainda, mas no exílio, é que acontece uma coisa muito bonita, que inclusive eu escrevo em mais de um artigo: você tem uma educação popular na América Latina que, primeiro, não tem um lugar central. Não é mais o Brasil. É a América Latina inteira. Quando você vai num encontro como esse aí do CREFAL no México – eu fui em mais de vinte encontros desse – você não tem mais, digamos assim, o Brasil como lugar central. Antes pelo contrário. Você tem uma pluralidade de países e de grupos que vão do México à Argentina. Claro que você tem alguns mais fraquinhos, como por exemplo, tem pouca coisa no Paraguai, na Bolívia... Mas por exemplo, tem educadores populares no Chile fundamentais. [...] o Félix Cárdenas no México. E também não tem um cérebro. Quer dizer, Paulo Freire continuava sendo uma grande referência, mas eu me lembro de todos esses encontros não tinha um guru, não. Éramos nós ali mesmo. Eu me lembro do famoso encontro de Punta del Tralca que foi feito no Chile, no finalzinho da ditadura do Pinochet. Inclusive, foi um encontro muito tenso. Eu fui convidado por uma primeira vez a me encontrar com esse pessoal. Foi um encontro riquíssimo. Inclusive, saiu um trabalho a partir dali e tal. Mas não tinha um guru. Não tinha uma pessoa que você pudesse dizer “Porra! Tal cara...” não. Era uma coletividade pensante. Eu acho o tempo mais fecundo.

A educação popular como “uma coletividade pensante” na América Latina é um dos modos que Carlos Rodrigues Brandão sintetiza esse movimento que, como vimos, faz educação para emancipação pela cultura popular – aquilo que o trabalho transforma em meio de vida e de resistência.

¹²⁵ Ademais, como salienta Francisco Weffort (2006), Paulo Freire também conseguiu que suas inovações teóricas levassem em conta o momento histórico em que suas obras foram publicadas, com toda a discussão eferescente que existia relacionada à educação das classes oprimidas.

¹²⁶ “Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 21).

Capítulo 2 - Um olhar sobre a história de uma certa educação popular

2.1. Expansão da educação assinada como popular

Como já vimos anteriormente, o termo *educação popular* já estava em uso antes mesmo de Simón Rodríguez e já possuía uma gama de diversidade de sentidos. Mesmo assim, ele não era inicialmente colado às atividades educativas que estavam sendo realizadas no início dos anos 60, pois até então eram *movimentos de cultura popular*. Apesar das expressões relacionadas à educação estarem ganhando força – especialmente os relacionados à obra de Paulo Freire ou de outros educadores e movimentos influentes no período, nesse último caso temos a *educação de base* do MEB como exemplo no Brasil – ainda havia muita dificuldade em definir o campo em um termo aglutinador até o final da década, como aponta o depoimento de Mario Garcés acerca de seus contatos iniciais com essas atividades educativas em Santiago do Chile:

Yo había conocido los primeros fundamentos de Educación Popular en la Juventud Estudiantil Católica, la JEC, una organización latinoamericana, digamos, a fin de los años 60. Y en esta organización de la Iglesia empezamos a conocer las primeras elaboraciones de Paulo Freire. Por lo tanto, ya conocíamos a fin de los 60 la crítica a los sistemas educativos tradicionales, a lo que ha llamado de “educación bancaria”, la necesidad de producir participación, de los sujetos en sus propias capacidades de producción de saberes, en el dialogo como forma de aprendizaje, en fin, con un enfoque educativo. Pero para mí todavía no tenía nombre eso, no tenía formalmente, digamos. No llamábamos de Educación Popular. Yo casi la entendía como educación política (GARCÉS, Entrevista, 2019).

Sendo assim, em que momento essas práticas irão assumir uma nomenclatura menos genérica – como no caso de *educação política* – a partir, nas palavras de Brandão, da assinatura *Educação Popular*?

Até recentemente, a nomenclatura estava naturalizada ou colocada no campo do esquecimento até mesmo para os próprios educadores populares que estavam ativos e inseridos nos movimentos nos anos 60 e 70. Por conta de sua pesquisa de doutorado, Oscar Jara levantou o questionamento sobre o surgimento desse novo sentido para *educação popular*. Sua preocupação era com a memória mais imediata, já que desde pelo menos o século XIX havia vários usos do termo dentro e fora da América Latina. Até então, o mais antigo que ele havia

encontrado nesse sentido era na série *Cuadernos de Educación Popular*¹²⁷, escrita por Marta Harnecker com a colaboração de Gabriela Uribe, publicada nos primeiros anos da década de 70 no Chile pela Editora Nacional Quimantú, durante o governo da Unidad Popular. Desconfiado de que poderia haver usos ainda mais antigos, ele levou essa questão a Carlos Rodrigues Brandão, que rapidamente integra outras pessoas ligadas à educação popular numa busca e discussão coletiva sobre o assunto:

[...] o Oscar Jara, justamente, por conta da tese de doutorado dele, me pergunta: “onde é que pela primeira vez aparece *educação popular* escrito?”. E eu pensei que fosse muito fácil. Aí comecei a procurar com ele, porque eu também fiquei curioso. Eu descobri que não tinha em lugar nenhum. Pedi para várias pessoas amigas, Osmar Fávero, o Danilo Streck, a Fernanda Paulo, que estava fazendo tese, e mais a Maria Teresa Sirvent na Argentina, Norma Michi: “Gente, quem de vocês sabe?”. Ninguém sabia. Quem levantou uma lebre importante foi o Osmar Fávero, que é a grande memória da educação popular, porque ele disse que a primeira vez que aparece por escrito é numa sigla. É um movimento da Paraíba, CEPLAR [...] (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

A CEPLAR - Campanha de Educação Popular, juntamente com o SIREPA¹²⁸ e a Cruzada ABC¹²⁹, foi um dos principais movimentos de alfabetização voltada às classes populares da Paraíba, um estado com mais de 65% de analfabetos no início dos 60. Diferentemente dos outros dois, entretanto, tinha uma perspectiva política assumidamente à esquerda, marcada pela ótica populista em vigor, que incluía a "revolução pelo voto" e a defesa das reformas de base. Era um movimento formado por alas da Igreja, integrantes da Ação Católica, membros do PCB e estudantes secundaristas e universitários. Sua atuação, iniciada em 1961, se dava através do Método Paulo Freire, sendo um dos movimentos pioneiros nesse quesito ao receber algumas das primeiras formações de uma equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife sobre o método no ano seguinte (GADOTTI, 2014). Os

¹²⁷ O acesso a esses cadernos é possível através do link <<http://www.socialismo-chileno.org/PS/quimantu/cep.html>>.

¹²⁸ Sistema Rádio Educativo da Paraíba, que utilizou o método de alfabetização-educação de adultos através do rádio, entre 1959 e 1969. Era marcada pelo fomento da passividade e de comportamentos desmobilizadores (SCOCUGLIA, 1999).

¹²⁹ Cruzada de Ação Básica Cristã. Era liderada por missionários protestantes do Instituto Bíblico Betel e por técnicos dos EUA, com apoio da elite local (idem). Sua ação, iniciada em 1964 e expandida com a ditadura, tinha como intuito neutralizar a CEPLAR e seu método político-pedagógico. Segundo Vanilda Paiva (1987, p. 268): “Não somente sua perspectiva política diferia dos movimentos inspirados no MCP ou no Método Paulo Freire, mas também seus objetivos, sua maneira de interpretar o fenômeno educativo e seus métodos [...] Sua perspectiva foi amplamente explicitada através de seus documentos: o homem ao qual a Cruzada destinava sua programação era definido como “parasita econômico” que, através da educação, deveria começar a produzir e participar da vida comunitária. O analfabeto, diante do surto da industrialização experimentado pelo Nordeste, era visto como um potencial de trabalho marginalizado e como um elemento que contribuía apenas para minar a sociedade em suas estruturas mais básicas”.

círculos de cultura organizados chegaram a ser 135 entre João Pessoa e Campina Grande, com cerca de quatro mil educandos em março de 64. Vista pelas elites e grupos anticomunistas locais como embrião de uma revolução vermelha na Paraíba, a CEPLAR foi duramente perseguida, cessando suas atividades com o golpe¹³⁰ (SCOCUGLIA, 1999).

Não é de se estranhar que um movimento como esse tenha sido o primeiro – ou pelo menos um dos primeiros – a cunhar esse termo, onde *popular* tem como intuito se ligar à resistência e às práticas revolucionárias. Na conversa coletiva instaurada via e-mail por Jara e Brandão¹³¹, Osmar Fávero chama a atenção que no início dos anos 60 muitos termos derivaram de *cultura popular*: cinema popular, teatro popular, música popular... O mesmo movimento pode ser compreendido na educação. Aos poucos, o termo foi se consolidando, principalmente com a passagem dos anos 60 para os 70.

A preocupação de Oscar Jara, entretanto, não era apenas com relação à primeira vez em que se havia utilizado o termo educação popular no contexto dos movimentos influenciados pelos debates em torno da cultura popular, mas era também acerca de que forma esse termo havia se tornado tão influente e como se disseminou. Quando ele foi usado pela primeira vez como nome de um material de ampla divulgação? Quando teve destaque em uma publicação de maior fôlego? Por quais caminhos o termo trilhou até se consolidar?

Aí um dia o Oscar me manda uma mensagem dizendo assim: “Brandão, essa tua pesquisa está muito esquisita, porque você mesmo não descobriu. Onde a expressão aparece pela primeira vez escrita num livro é num livro teu”. Que é esse livro aqui. Que saiu com esse nome do Júlio Barreiro, porque a gente resolveu colocar com o nome dele. É um teólogo protestante que morreu [...].

Dez anos depois eu saí como tradutor do meu próprio livro. Aí tem até a cartinha do Júlio Barreiro.

E segundo Oscar Jara, eu não concordo muito com ele não, mas ele falou que a primeira vez que essa expressão aparece grafada assim é nesse livro. Paulo Freire usava *educação conscientizadora, problematizadora, liberadora e libertadora*. O MEB, onde trabalhei e me iniciei, Movimento de Educação de Base, cunhou *educação de base*. Mas *educação popular* foi tardio, não é? E Paulo mesmo pouco usou. Tanto que em nenhum livro dele tem, a não ser em entrevistas. Aí ele solta. Ele trabalha mais com pedagogias, não é? Com *pedagogia do oprimido, da esperança, da indignação, da autonomia* (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

¹³⁰ Os membros com mais destaque no movimento foram perseguidos, tendo que responder um Inquérito Policial Militar (IPM) instaurado pelo exército (SCOCUGLIA, 1999).

¹³¹ Que, além dos dois e de Osmar Fávero, teve participação de Danilo Streck, Fernanda Paulo, Baldoino Andreola, Norma Michi, Marco Raúl Mejía, Eymard Vasconcelos, Moacir Gadotti, Marcos Arruda, Gaudêncio Frigotto e Camila Teo (BRANDÃO, et al., 2015).

O livro mostrado por Brandão durante a entrevista é o *Educação popular e conscientização*¹³². Quando vinculado ao CEI – Centro Ecumênico de Informação¹³³, na virada da década de sessenta para setenta, o educador fazia viagens clandestinas pela América Latina, trocando ideias de educação popular, cultura popular, Método Paulo Freire etc. Na época, o CEI era ligado à ISAL – Igreja e Sociedade na América Latina¹³⁴, que possuía uma larga rede de contatos com diferentes grupos ecumênicos no continente e que buscavam formação na área de educação. Das discussões realizadas nessas viagens – de experiências de educação popular do altiplano equatoriano à grande Buenos Aires e do cerrado goiano à costa desértica de Lima¹³⁵ – surgiu o material, que desembocou nesse livro, pensado para ser divulgado inicialmente em países de língua castelhana. Por conta de se entender que seria perigoso sair com o nome de Brandão, dada a perseguição a educadores populares pelos militares na ditadura brasileira, por fim é creditado ao uruguaio Júlio Barreiro, após uma reunião realizada em Montevideo (BRANDÃO, 2015), onde se localizava a sede da ISAL. Na época, Barreiro era também membro da organização, além de advogado militante, teólogo e professor na Universidad de la República¹³⁶.

Apesar de ser um escrito teórico, a obra é uma síntese do trabalho de vários movimentos e experiências no continente¹³⁷ (BARREIRO, 1980). Curioso pensar que saiu com esse nome, *Educação Popular*, mesmo sendo profundamente influenciada por Paulo Freire, que praticamente não utilizava o termo, preferindo as *pedagogias*. Por exemplo, em seu livro mais renomado, *Pedagogia do Oprimido*, publicado alguns anos antes da edição argentina de *Educação Popular e Conscientização*, o termo *educação popular* aparece apenas uma vez¹³⁸. O principal motivo, então, de ter saído com esse nome tem relação com o contato junto à tantas

¹³² Lançado originalmente em junho de 1974 como *Educación Popular y proceso de concientización*, pelo Editorial Siglo XXI, de Buenos Aires.

¹³³ Fundado como Centro Evangélico de Informação logo após o golpe de 64, terá seu nome mudado em 1968, após a incorporação de militantes católicos no Centro, em especial ligados ao MEB. Em 1974, rebatizado como CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação (COSTA, 2010).

¹³⁴ Movimento que operava junto ao Conselho Mundial de Igrejas (idem).

¹³⁵ Como pontuando na introdução do livro (BARREIRO, 1980).

¹³⁶ Como lembra Carlos Rodrigues Brandão (BRANDÃO et al., 2015).

¹³⁷ “De um lado as suas páginas não teriam justificativa alguma se não procurassem refletir aquilo que as antecedeu, ou seja, a prática da educação popular, em grupos de base da mais variada precedência social e mesmo nacional, levada a cabo em vários países da América do Sul durante um período superior a vinte e quatro meses. Por outro lado recolhem, com o maior rigor possível, uma tentativa de sistematização dessas experiências e dos diversos e possíveis modelos que iam surgindo ao longo delas, às vezes muito além das intenções e dos objetivos daqueles que, como nós, vivem aquela prática educativa” (BARREIRO, 1980, p. 11).

¹³⁸ O termo se encontra na página 129 da edição que consultamos, a 17ª da editora Paz e Terra, de 1987. O *Pedagogia do Oprimido* foi publicado pela primeira vez em 1968.

realidades de nossa América, nas quais a expressão já se fazia presente nas próprias experiências¹³⁹.

Segundo Fernanda Paulo (2018), esse livro – escrito por Brandão e assinado por Barreiro – consegue sintetizar muito bem o pensamento e a posição política desse sentido de educação popular entre as décadas de 1960 e 1970. Dado o caráter de formação e a proposta da obra, podemos pensar se essa síntese vai para além dos limites fronteiriços do país de origem do autor, ou mesmo “dos autores”. Possuindo os processos de conscientização como polo fundamental, a educação popular nessa perspectiva – ou, para manter a grafia do livro, Educação Popular – pode buscar, a partir de diversos modelos e formas de atuação, criar uma ciência vinda das classes populares que se traduza em uma ação política transformadora¹⁴⁰ em oposição às propostas da ideologia e do poder dominante. Nesse sentido,

Dialeticamente, a não realização, como projeto social, por agora, dos conteúdos dessa cultura popular subjacente, serve para colocar em evidência a prática da violência das classes dominantes, como quem revelasse antecipadamente a imagem de uma sociedade caduca que se nega à própria história, ao mesmo tempo em que reprime, castiga, tortura, explora, mente. Aquela não realização momentânea dos projetos de uma sociedade é, então, a antecipação de um futuro que se terá que conquistar palmo a palmo, com muito sacrifício e luta e cujo preço em vidas, em bens e em novos valores será tanto menos sanguinário quanto maior seja o nível de conscientização sobre os processos históricos que se encaminham naquela direção. A Educação Popular que busca esta conscientização não está inventando, pois, nada de novo, mas apenas se apóia nos elementos próprios daquela antecipação. Dito de outra maneira a própria vida de nossos povos está exigindo uma autêntica Educação Popular. E uma autêntica Educação Popular estará tornando mais rica a vida de nossos povos na medida em que finalmente resulte em verdadeiros processos de conscientização (BARREIRO, 1980, p. 15).

Em si, a educação popular com um caráter libertador e/ou emancipador é parte de um processo já existente de conflitos em sociedades desiguais. Esse modelo de educação tem como intuito a dinamização e a radicalização de lutas e resistências às quais as classes oprimidas já convivem cotidianamente (COSTA, 1981; BRANDÃO, 1984a). Na perspectiva dos anos 60, sobretudo, é o fundamento da conscientização que possibilita essa radicalização (WEFFORT, 2006) que a realidade das lutas exige.

¹³⁹ “Lembro que quando em nome do CEDI fizemos aquele rosário de viagens pela América Latina, começando por Buenos Aires em 1969, espalhando as ideias de Paulo Freire, a expressão “educação popular” já era corriqueira. E ela está no título do livro de Júlio Barreiro” (BRANDÃO et al., 2015, p. 32).

¹⁴⁰ Como aparece no livro assinado por Barreiro (1980, p. 15): “O denominador comum entre todas [as posições de Educação Popular tidas como relevantes] é a oposição entre as propostas educativas da ideologia das classes dominantes e a busca de uma verdadeira ciência das classes dominadas, que possa servir com maior eficácia para a sua tradução em formas de uma ação política transformadora”.

2.2. “Mas o vencido não está totalmente vencido até que fechem a sua boca”¹⁴¹

A instalação de regimes ditatoriais alinhados aos interesses hegemônicos dos EUA e das elites internas foram um ponto de inflexão marcante e contraditório para a educação popular com sentido emancipatório no continente. Por um lado, significou o fim de inúmeras experiências que estavam nascendo e se amplificando em diferentes regiões. Por outro, ao se afastar compulsoriamente da institucionalidade e atuando na clandestinidade, essa educação popular teve que se reinventar, conseguindo se expandir com uma perspectiva de confrontação aos regimes ditatoriais, mesmo que em experiências consideradas pequenas e/ou isoladas uma das outras. É um período de brutalidade e de aprofundamento da barbárie cotidiana, mas ao mesmo tempo e contraditoriamente, também são tempos riquíssimos e fecundos, nos utilizando aqui de um adjetivo usado por Brandão, no que se refere à atuação no subterrâneo opressivo.

Ao analisar os diferentes destinos para as experiências da educação popular – com sentido emancipatório – após o golpe militar no Brasil, Brandão (1984c) acaba traçando tendências que também foram ocorrendo em outras ditaduras paralelas e de características próximas à nossa. Segundo ele, os destinos dessas experiências foram: (a) o extermínio pela repressão; (b) passar a serem controladas por agências oficiais e, assim, forçadas a atuar a partir de projetos que atendiam as demandas educacionais hegemônicas; ou (c) a reestruturação para sobreviver num contexto profundamente autoritário.

A educação e, de forma mais ampla, a cultura popular com sentido emancipatório faz parte do conjunto de forças políticas perseguidas sistematicamente durante as diferentes ditaduras da América Latina, especialmente nos países mais ao sul, onde entre meados dos 60 e dos 70 os movimentos estavam mais consolidados, possuindo maior extensão e capilaridade social. Alguns desses dispunham, inclusive, de significativo grau de relação com governos derrubados pelas forças armadas, fatalmente colocando-os entre os principais inimigos dos agentes repressivos.

Entretanto, a perseguição a movimentos que trabalhavam a partir da educação popular tinha um fator mais crucial: apesar de suas limitações, essa educação foi duramente reprimida principalmente ser um instrumento de contestação, organização e mobilização – por vias reformistas ou revolucionárias – visando a transformação da ordem vigente, ao tentar colocar em xeque bases dos projetos culturais hegemônicos e, conseqüentemente, da reprodução do próprio sistema, pelo menos em seu caráter mais conservador. Em diferentes contextos, os

¹⁴¹ Trecho de *Celebração da voz humana/1*, de Eduardo Galeano (2002, p. 14).

golpes interrompem violentamente as dinâmicas de ação e organização popular em que esses movimentos, em plena atividade, se inseriam (GARCÍA-HUIDOBRO; MARTINIC, 1985; BRANDÃO, 2015). Como aponta Carlos Rodrigues Brandão, em entrevista, é preciso:

Inclusive, não esquecer que a educação popular quando estava se constituindo – eu também lembro muito isso – foi uma educação submetida a violentas repressões na história do Brasil, Uruguai, Argentina, Paraguai também e Chile. Então... Em outro dia em uma palestra eu dizia isso, pode parecer uma coisa meio sentimental, mas eu preciso lembrar – e eu falava até com um pessoal de pedagogia social – que a educação popular é uma educação que conviveu com a prisão, com a tortura. Quando você abre a nível de cultura popular, envolve músicos... Víctor Jara e quantos outros mais. É muito impressionante, porque ela se forja igual como boa parte da MPB daquele tempo. Ela se forja em cima de repressão, de violência, de prisão. E lá na Argentina, por exemplo, isso é muito mais vivo do que aqui, não é? Morreu muito mais gente, uma coisa terrível (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

A educação popular, em seu sentido libertador se tornou uma modalidade de pensar e agir através de ações pedagógicas que, ao terem como horizonte político uma transformação contra hegemônica da realidade vivida, atraiu sobre seus praticantes perseguições, prisões, exílios, mortes, desaparecimentos e torturas (BRANDÃO et al., 2015).

As ditaduras vão se consolidar como uma forma de barrar e/ou romper com a organização popular que estava emergindo com mais força desde o fim dos anos 50. Essa desarticulação de movimentos ocorreu a partir da institucionalização de Estados extremamente autoritários capazes de derrotar projetos de caráter mais populares e de catalisar a renovação capitalista que já estava em curso, mas que precisava se aprofundar para evitar qualquer possibilidade de que experiências similares à Cuba pudessem despontar por todo continente. Tal temor ganhara maiores proporções com a efervescência política da região e, ainda mais, com chegada ao poder de governos de caráter reformista e nacionalista¹⁴² ou, pior, socialista, como no caso chileno.

No Brasil, por conta do período entre “[...] 1961-64, quando os operários e os camponeses passaram a atuar como classes, com propostas políticas cada vez mais próprias e firmes, a grande burguesia reage com o golpe, a ditadura e a organização de um Estado fascistóide” (IANNI, 1981, p. 195), consolidando no bloco de poder a grande burguesia estrangeira e nacional, mesmo que estes grupos não tivessem que comandar diretamente os

¹⁴² “No caso brasileiro, as ameaças à hegemonia burguesa nunca chegaram a ser decisivas e sempre foram exageradas pelos grupos oligárquicos, como um expediente de manipulação conservadora do “radicalismo” ou do “nacionalismo” das classes médias e dos setores industriais” (FERNANDES, 2005, p. 213).

postos públicos principais do aparato estatal. Aqui, a *revolução burguesa*¹⁴³ não adquiriu um caráter revolucionário, mas sim reacionário e ultraconservador (FERNANDES, 2005). A principal preocupação do novo regime político autoritário foi estancar e conter as principais mobilizações sociais (GERMANO, 1997) o mais rápido possível, preferencialmente de forma precisa e incisiva, reafirmando o controle da mudança social a partir dos interesses dos grupos dominantes (FERNANDES, 2005). Logo, a repressão foi rápida: o golpe de 64 buscou romper a relação que se fortalecia entre os movimentos culturais e os setores populares da sociedade, em especial aqueles que estavam se organizando e se tornando forças políticas contestadoras de maior amplitude, tanto em perspectivas populistas e reformistas, quanto os que tinham horizontes políticos mais radicais. Segundo Roberto Schwarz (2008, p. 72):

Torturados e longamente presos foram somente aqueles que haviam organizado o contato com operários, camponeses, marinheiros e soldados. Cortadas naquela ocasião as pontes entre o movimento cultural e as massas, o governo Castelo Branco não impediu a circulação teórica ou artística do ideário esquerdista, que embora em área restrita floresceu extraordinariamente.

Assim, as produções culturais de esquerda no país que se mantinham mais restritas aos meios universitários, das classes médias e/ou de elite apenas sofreram as consequências mais fortes da violência da ditadura a partir de 1968¹⁴⁴, mais especificamente com o AI-5, enquanto que os movimentos e grupos de caráter popular sofreram desde os primeiros dias¹⁴⁵, como nos

¹⁴³ A burguesia – que está longe de ser de fato, e não apenas no discurso, “paladina da civilização” ou “instrumento da modernidade” – recorre ao que for necessário para poder se manter em uma posição vantajosa (FERNANDES, 2005)

¹⁴⁴ O fato do endurecimento maior do Estado autoritário em 1968 tem relação com a concretude das mobilizações desse ano, não só em termos globais, como também no próprio Brasil, tendo em vista a realização de significativos protestos, marchas, passeatas, movimentos grevistas em centros industriais importantes – como em Contagem e Osasco – e a tentativa de articular, ou mesmo rearticular, organizações na clandestinidade, seja em casos como a tentativa de realização do congresso da UNE em Ibiúna, seja na atuação pela via armada, em guerrilhas urbanas e rurais. A participação de uma geração de jovens anticapitalistas, que começaram a realizar propaganda e profetizavam a revolução, foram constituindo-se enquanto uma parcela da população politicamente perigosa à ordem estabelecida, se mostrando atenta à produção cultural efervescente até o período. Com todo esse cenário, grupos internos ao regime optaram por tomar medidas mais radicais e violentas também com relação ao controle do campo cultural de modo mais amplo.

¹⁴⁵ No depoimento de Nazira Vargas, militante do MEB na Equipe Estadual do Rio Grande do Norte: “No dia 1º de abril, eu viajei para Recife porque senti que lá no Rio Grande do Norte seria impossível compreender direito o que estava acontecendo. Essa viagem que eu fiz de ônibus foi um retrato do que o trabalhador rural estava significando naquele momento. [...] A palavra camponês, inclusive, tinha se tornado cada vez mais um estigma. Camponês era o Sindicato, eram as Ligas, era o Comunismo. Para vocês fazerem uma idéia, cada vez que o ônibus parava na estrada e, como acontece em toda a viagem, entravam um ou dois trabalhadores, todo mundo no ônibus se assustava. Parecia que estava entrando, assim, uma peste, o próprio anticristo. Isso era um negócio fortíssimo. Se nós tivemos depressões, prisões e vigilância, eles tiveram isso numa potência que só eles podem contar” (COSTA; COSTA; JACCOUD, 1986, pp. 109 – 110). A partir desse depoimento podemos perceber a construção por parte das elites da imagem de inimigos internos bem estabelecidos – que para além da “ameaça comunista”, também englobam grupos com classe e raça definidos – e, ao mesmo tempo, a distinção com relação

casos de muitos dos CPCs e do MCP. A repressão a esses movimentos também foram parte do processo de mercantilização da cultura popular, assim como qualquer outra relação ou produção social (SCHWARZ, 1987).

As ditaduras nesse período se consolidaram como mais um momento de aprofundamento da barbárie em nosso continente, dentre tantos que temos passado pelo menos nos últimos 500 anos. Contudo, esse conjunto de regimes militares terão características próprias, ao serem parte do momento histórico que significou o auge dos conflitos da Guerra Fria no continente. Sobre o processo argentino¹⁴⁶, inserido num modelo amplo e similar de modernização pelo chumbo:

Si las dictaduras anteriores habían apelado a una suerte de sistema represivo tradicional, la que se instaura en 1976 ejecuta un aniquilamiento masivo, un genocidio planificado para barrer a sangre y fuego con los movimientos revolucionarios, diseminar el terror en la población y así poder concretar su misión histórica: la reestructuración general de la sociedad (de ahí la autodenominación de Proceso de Reorganización Nacional) y la implantación de un modelo a medida de los grandes grupos económicos que terminará por dismantelar el aparato productivo del país. Son tiempos de cambio en el patrón de desarrollo del capitalismo global que en buena parte de Sudamérica precisó del terrorismo de Estado y del trabajo sucio de los militares - tutelados por Estados Unidos - para enfrentar el auge de las luchas populares. Además del poder empresarial, será clave el rol que jueguen la Iglesia Católica y los medios de comunicación (SZALKOWICZ, 2019, p. 34).

O projeto de modernização das economias¹⁴⁷ – e das sociedades latino americanas como um todo – para a adaptação aos novos modelos de desenvolvimento das forças do capital são intensificados e alterados da forma mais perversa através da utilização das ditaduras militares, amparadas por um apoio empresarial, eclesiástico, midiático e também de setores da classe média. Esse processo será parte da Doutrina Monroe colocada em prática na defesa dos interesses da grande potência do bloco capitalista, buscando consolidar um *imperialismo total*, que

[...] organiza a dominação externa a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social, desde o controle da natalidade, a comunicação de massa e o consumo de massa, até a educação, a transplantação maciça de tecnologia ou de instituições sociais, à modernização da infra e da superestrutura, os expedientes financeiros ou do capital, o eixo vital da política nacional etc (FERNANDES, 2009, p. 27, grifos nossos).

à radicalização da violência, ao compararmos os educadores de classe média – ou mesmo provenientes das elites – com educandos dos setores populares.

¹⁴⁶ Se na Argentina a ditadura se proclamou como “reorganizadora”, no Brasil ela se auto referenciou como fruto de uma “revolução”.

¹⁴⁷ Esses regimes serão apresentados como um conjunto de modernizações e dinamizações capazes de criarem “milagres econômicos” (GARCÍA-HUIDOBRO; MARTINIC, 1985).

Com os golpes, a *reforma capitalista do capitalismo* se afirma através da implementação de mecanismos autoritários submissos aos interesses externos, ao mesmo tempo que permitiram renovar um projeto conservador e contrarrevolucionário comandado por elites nacionais e internacionais baseado na primazia da racionalidade técnica refém do mundo dos negócios. Esse cenário lança por terra as propostas reformistas que defendiam caminhos mais “humanizados” no interior do sistema, muito defendidos na virada dos anos 50 e 60 e o qual a educação popular em parte também contribuiu. O sentido modernizador nesses contextos autoritários aponta para conservar, novamente, as estruturas que vem sendo as bases sociais desses territórios nos últimos cinco séculos, ainda em diálogo com as lógicas e estruturas coloniais. Assim, qualquer movimento que busque transformar essas bases ancoradas na opressão, na violência, desigualdade – mesmo quando com aparências de *igualdade* – são incômodos e, nos momentos mais radicalizados, são perseguidos por elites que se legitimam a partir das desigualdades criadas.

Com os golpes militares também acentuaram as divisões políticas internas à Igreja e a urgência da tomada de posição coletiva e individual nesses embates (LOPES, 2013), que já estavam acalorados no período de transição que a instituição vinha passando nas últimas décadas e, com mais intensidade, nos anos 60. Vários representantes conservadores do alto escalão eclesiástico começaram a se articular e a se colocarem mais veementemente contrários às alas à esquerda, que haviam sido nos últimos anos pilares importantes de muitos movimentos, e assim ainda continuavam. Inclusive, vários religiosos pertencentes a esses grupos foram perseguidos e afastados, como indica Eder Sader (1988, pp. 150 - 151) sobre o contexto brasileiro:

O efeito imediato do golpe militar de 1964 sobre a Igreja foi o de amortecer as iniciativas mais populares. De um lado, a repressão se abateu sobre os núcleos militares na Ação Católica e mesmo do MEB e sindicatos rurais. De outro, no interior mesmo da hierarquia católica, os setores conservadores desbancaram os renovadores e abandonaram à própria sorte os grupos então perseguidos.

Cabe ressaltar que essas perseguições dentro das ordens religiosas, não se limitavam à Igreja católica. Como aponta o depoimento de Gerd Wenzel (2019), em 1967 ordenado pastor da Igreja Presbiteriana do Brasil em Governador Valadares, onde, influenciado pela proposta freiriana, buscou realizar atividades de alfabetização popular:

O método novo, na época, era o método de alfabetização do Paulo Freire. Vinha na contramão daquilo que era preconizado pela igreja. Foi feito um processo rápido comigo, do dia para noite. Fui denunciado por pastores da própria igreja ao Dops (Departamento de Ordem Política e Social) de Minas Gerais e aí a minha carreira

teológica e eclesial nem nasceu. No oitavo mês do meu pastorado, eu já estava fora da igreja.

Com o desmantelamento de parte significativa dos movimentos de cultura popular no país, a cúpula militar, por cerca de dois anos após o golpe, dá pouca atenção à educação não escolar voltada às classes populares. Entretanto, a educação de adultos continuava a ser prioridade de organismos internacionais, em especial a UNESCO, que pressionam o governo naquele momento encabeçado pelo general Castelo Branco, a ampliar essas práticas, corroborando com a análise de Florestan Fernandes (2005) de que o impulso modernizador ocorrido foi principalmente externo. A pressão fazia sentido, afinal, a diminuição de experiências havia sido drástica e projetos em âmbito regional e nacional foram suspensos e extintos. O analfabetismo perdurava como *a expressão mais aguda do atraso*¹⁴⁸. Assim, inicialmente o governo retoma à essa problemática (a) através de planos educativos institucionalizados pelo MEC; (b) com apoio financeiro e político à entidades que já faziam alfabetização de adultos de forma mais alinhada aos princípios do regime, como no caso da Cruzada ABC, que terá sua atuação ampliada e levada à diferentes estados do nordeste brasileiro; e (c) a partir da reestruturação de movimentos que antes do golpe possuíam caráter popular e transformador (PAIVA, 1987).

O caso mais notório dessa última estratégia é o do MEB, que entre os movimentos de cultura popular de caráter nacional com uma perspectiva transformadora foi o único que se mantém na ativa após o golpe. Sua sobrevivência ocorreu por conta de seu vínculo com a CNBB¹⁴⁹, que passou a se ocupar mais diretamente do movimento em sua totalidade, ao invés da substantiva autonomia dos anos anteriores:

O Conselho Diretor do MEB, até então pouco influente, passou a ocupar-se realmente do movimento; os bispos lançaram-se à tarefa de eliminar as ambigüidades dos seus objetivos e reestruturá-lo, assumindo muitos dos papéis até então desempenhados pelos leigos. Esta retomada do MEB pela hierarquia era o início do processo que

¹⁴⁸ Nos utilizando da forma como Osmar Fávero (2004, p. 3) enunciou a perspectiva da UNESCO para com o analfabetismo em regiões ditas “atrasadas” a partir da década de 1950.

¹⁴⁹ No contexto ditatorial, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil se mostrará receptiva às organizações populares perseguidas após o ano de 1969, por conta da perda de posição dos setores mais conservadores, que se fortaleceram justamente com o golpe. Essa nova mudança na linha da CNBB se dará por conta: da influência da Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, realizada em Medellín, consolidando a Teologia da Libertação; com o decreto do Ato Institucional n° 5, que marcou o auge da militarização do regime no Brasil; e das reverberações do sequestro, tortura e assassinato do Padre Antônio Henrique, auxiliar de Dom Helder Câmara, em maio de 1969, em uma ação conjunta de agentes da polícia civil pernambucana com membros do Comando de Caça aos Comunistas (SADER, 1988).

conduziria às profundas mudanças observadas na orientação do movimento na segunda metade da década (PAIVA, 1987, p. 282).

Apesar de não ter sido encerrado imediatamente, ele foi profundamente descaracterizado, pressionado pelo novo contexto ditatorial a se tornar cada vez mais de caráter estritamente catequético e evangelizador. Muitas de suas atividades-chave foram paralisadas e aos poucos – seja por motivos políticos, seja por financeiros – muitos sistemas regionais foram fechados entre 1965 e 1967. E por vezes esta era uma opção dos próprios militantes, que entendiam serem insustentáveis as duras concessões e o realinhamento ideológico exigidos para a continuidade do movimento. Em 1968, o Movimento de Educação de Base continuava atuando em apenas metade dos estados em comparação com quatro anos antes, concentrando-se na região Norte, a única que teve uma expansão no novo contexto. Para se ter uma noção da mudança de sua atuação no território nacional, nesse mesmo ano 80% do total de educandos concluintes das escolas radiofônicas no país eram do Pará ou do Amazonas. O que resta do MEB terá características políticas e mesmo geográficas muito distintas daquelas que o marcaram anteriormente, o que foi potencializado pela progressiva substituição dos antigos militantes – dos quais muitos resistiram às mudanças impostas, atuando quando possível em menor escala¹⁵⁰, próximos das comunidades e organizações populares ainda ativas – por novos integrantes que não haviam vivido o período do começo da década e que estavam mais alinhados com a perspectiva evangelizadora proposta¹⁵¹. Apenas com o início do processo de redemocratização, na virada dos 70 para os 80, é que em alguma medida o MEB irá recuperar características que o fizeram uma referência importante na constituição do campo da educação popular com sentido emancipatório¹⁵².

É importante frisar que, evidentemente, a forma como as diferentes ditaduras lidaram com a questão da educação voltada aos setores populares não foi a mesma em todos os contextos. Nesse sentido, Carlos Alberto Torres (1992, p. 51) aponta que

Há diferenças óbvias entre Estados civis corporativistas e ditaduras militares, e mesmo entre as ditaduras militares. [...] Por exemplo, enquanto a sangrenta ditadura militar que

¹⁵⁰ Rute Maria Machado Rios, que fez parte da Equipe Local de Recife do MEB, pontua que após o golpe, a dinâmica organizativa que estava sendo implementada de forma relativamente aberta no período populista teve que mudar radicalmente, o que não significa se extinguir. Ela exemplifica apontando que muitas vezes essas práticas ocorriam em outros ambientes cotidianos, como nas próprias realizações das celebrações comunitárias: “A festa existia como justificativa para o encontro com as pessoas da comunidade. *O forró teve o seu papel*” (COSTA; COSTA; JACCOUD, 1986, p. 66, grifos da autora).

¹⁵¹ A partir de Maria Aida Bezerra Costa, Beatriz Costa e Vera Jaccoud (1986); Vanilda Paiva (1987); e Carlos Rodrigues Brandão (2015).

¹⁵² Como pontuado em Brandão et al. (2015).

dominou a Argentina entre 1976 e 1983 diminuiu drasticamente a oferta de educação de adultos, sua congênere brasileira, após o golpe de 1964, criou o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967.

Contudo, essa preocupação do regime brasileiro necessita ser melhor analisada, tendo em vista seu funcionamento no interior da sociedade autoritária. Afinal, o Mobral, citado por Torres, se tratou de um “movimento” massivo voltado à alfabetização cujo modelo de educação das classes populares utilizou metodologias baseadas no Método Paulo Freire, buscando, na verdade, substituí-lo. Ele foi inserido dentro dos paradigmas da educação de adultos requerido pelos organismos internacionais e controlado pelos militares e pela elite interna, mesclando perspectivas oriundas da educação tradicional com as novas técnicas. Contraditoriamente, ele vai, inclusive, abarcar pessoas que atuaram nos movimentos de cultura popular, como declara Paulo Freire (1994), em entrevista para a Folha de S. Paulo: "Um fato curioso quanto à aplicação concreta no Brasil é, por exemplo, o Mobral nascer para negar meu método, para silenciar meu discurso, mas ter trazido para dentro de seu quadro de professores jovens que tinham trabalhado com o Método Paulo Freire. Para sua aplicação, o Mobral contou com a maior quantidade de recursos institucionais destinados à educação de adultos até então no Brasil, através de convênios entre o Estado, governos locais e iniciativa privada. Possuiu intensa propaganda que visava apoio tanto do empresariado quanto da opinião pública em geral (PAIVA, 1987).

O Mobral, nesse sentido, aprofundará um processo de expropriação cultural, no qual há o enfraquecimento – numa tentativa de destruição – de formas internas de mobilização *de* classe nas comunidades. Por um lado, esse processo se dará com a presença cada mais maior do Estado ditatorial nas áreas mais marginalizadas do país, estrategicamente conseguindo mais capilaridade social por meio da educação. Isso se dará especialmente no campo, onde o Mobral se relacionou com a militarização da latente questão agrária¹⁵³, orientada para centralização do poder pelo Estado e pelos grandes latifundiários. Por outro, exerceu uma tendência, que se tornará ainda mais estrutural com os anos 80, de tentativa de esvaziamento da organização popular e de sentidos contra hegemônicos através de atuações conjuntas entre organismos governamentais, empresariais e da sociedade civil via agências educativas de mediação de classe, amparadas por discursos ilusoriamente “apolíticos” e “neutros”.

¹⁵³ Segundo José de Souza Martins (1985, p. 122): “A modificação recente ocorrida no MOBREAL, que também é uma instituição controlada pelo poder central, e a questão da centralização do poder estão intimamente associadas à questão da militarização da questão agrária. O fato de o MOBREAL ter recentemente se transformado em “ação comunitária” é bem indicativo de um projeto um pouco mais complicado do que simplesmente alfabetizar. Quer dizer, trata-se de estabelecer comunidades estatais de base no campo. [...] A idéia é exatamente controlar através do poder central tudo o que possa ser controlado”.

O Mobral foi um projeto que exemplifica o processo de tentativa de apagamento do coletivo, do resistente, do contra hegemônico e do emancipador das práticas de educação popular, ao incorporar, em nome do progresso, metodologias e técnicas das experiências que vinham acontecendo até o golpe, mas agora alinhadas com os objetivos estabelecidos com o Estado autoritário (BRANDÃO, 2002). Como comentamos anteriormente a partir de Carlos Alberto Torres (1992) e Carlos Rodrigues Brandão (1984c), a educação de adultos historicamente não cria em si novas abordagens pedagógicas, mas se alimenta dos despojos de experiências politicamente rivais, exercendo o papel de institucionalizar e rotinizar dentro das lógicas hegemônicas as novidades surgidas nessas outras práticas. Dessa maneira, todo esse processo terá um forte paralelo com as formas de educação de adultos do começo do século XX, que haviam sido forjadas para tentar apagar as formas de educação de classe presentes nas organizações de trabalhadoras e trabalhadores. No caso do Mobral, os processos educativos pretendiam sedimentar – por cima das ruínas dos movimentos de cultura popular derrotados – as estruturas do regime ditatorial, conjuntamente com a modernização capitalista das forças produtivas, voltando-se para o desenvolvimento de uma sociedade de sujeitos atomizados mediados pelo consumo, mérito e pela competição:

Associa-se o incentivo ao esforço individual para vencer na vida ao estímulo à adaptação a padrões de vida modernos. Observa-se a preocupação em propiciar a elevação das aspirações dos alfabetizandos, levando até eles o conhecimento de novas possibilidades de consumo (PAIVA, 1987, p. 296).

Dessa forma, a ofensiva contra a educação popular se deu de diversas maneiras, comumente acompanhadas de formas violentas: desde a destruição concreta e sistemática de experiências, conjuntamente com a perseguição à muitas pessoas que faziam parte dessas organizações – independentemente se no papel de educadoras ou de educandas – passando pela expropriação de movimentos que foram obrigados à atuar mais alinhados às perspectivas hegemônicas dos novos regimes ou mesmo com a espoliação de suas metodologias por organismos oficiais, que buscavam apenas as metodologias e técnicas pedagógicas, descartando ou corrompendo as propostas políticas ligadas à constituição de um projeto popular.

Entretanto, como aponta Oscar Jara (2015), em entrevista para a revista Sinergias, é neste momento que a educação popular se recria como resistência comunitária:

[...] la experiencia de la educación popular en América Latina nos muestra que incluso en los momentos de mayor dureza de las dictaduras, la educación popular continuó recreándose bajo formas de resistencia comunitaria, bajo formas de organización totalmente nuevas que no existían antes. Entonces tener la posibilidad de reinventar nuestra acción a partir de las condiciones reales me parece que es fundamental para no quedarnos con un esquema o un modelo preestablecido.

Haverá então, a partir do final dos anos 60, o surgimento de muitas experiências ligadas à educação popular, mesmo que nesses contextos adversos. Seja baseado no pensamento de Paulo Freire, em desdobramentos a partir dele e de seus interlocutores ou percorrendo outros caminhos, sem cruzar ou mesmo divergindo do educador brasileiro. A presença da educação popular, em seu sentido emancipatório, estará presente no interior de organizações, por menor que sejam, em diferentes modos de atuação. São exemplos dessas ações o trabalho pedagógico em: centros culturais, bibliotecas populares, centros de comunicação de bairros, centros de formação operária, grupos de teatro e música popular, cursos sindicais, grupos de direitos humanos, grupos de detentos em presídios¹⁵⁴, jornais de opinião classista, boletins informativos locais, *comedores populares*, grupos de leitura bíblica, grupos de apoio escolar, comunidades eclesiais de base, brigadas de saúde popular¹⁵⁵ etc. (JARA, 1987; FAURÉ, 2016). Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2018a), em depoimento para Paulo Roberto Padilha:

Com o golpe militar, os movimentos de cultura popular são destruídos, inclusive com prisões, com exílios, como com o próprio Paulo [Freire]. Mas, de uma maneira muito bonita que precisa ser resgatada e repensada, quando se pensava que tudo o que se semeou de 60 a 64 ia ser desbaratado, tudo renasce das cinzas. E o mais impressionante: logo depois há ditadura na Argentina, no Chile, no Uruguai, mais no Brasil. E justamente nesses quatro países é que vai ter um grande florescimento de tudo isso.

Durante os regimes militares e principalmente em seus períodos mais tenebrosos, o campo religioso irá se mostrar fundamental para esse florescimento. As redes internas das organizações e instituições confessionais se mostraram um espaço propício para a criação, articulação, fortalecimento, amparo e intercâmbio de experiências ligadas à educação popular, além da difusão de teorias, como pudemos observar no subcapítulo anterior a partir das vivências de Carlos Rodrigues Brandão que precederam a escrita do livro *Educação popular e conscientização*. Apesar de terem conseguido se impor em muitas frentes ao colaborarem com os regimes ditatoriais, os setores mais conservadores da Igreja não abriram espaço suficiente para barrar os grupos preocupados com as lutas populares. Enquanto essa primeira ala

¹⁵⁴ Em *Essa escola chamada vida*, Frei Betto faz alguns depoimentos descrevendo suas práticas relacionadas à educação popular no período em que estava em cárcere durante a ditadura militar brasileira (FREIRE; BETTO, 1994).

¹⁵⁵ A área da saúde se tornará a partir dos anos 70 uma das mais importantes áreas de atuação da educação popular com sentido emancipatório, ao buscar reorientar práticas visando se afastar das perspectivas hegemônicas no campo da saúde ocidental, que centraliza o poder dessas relações exclusivamente na figura do médico. Sua atuação busca valorizar conhecimentos, técnicas e formas de pensar, sentir e agir das classes oprimidas, levando em conta a trajetória das e dos pacientes, suas famílias e suas comunidades (VASCONCELOS, 2004).

[...] não encontrava (ou não produzia) um espaço social por onde recuperar a influência perdida da Igreja, novas levas de militantes católicos preferiam lançar-se a atividades nas quais se opunham a ordem vigente, correndo os mesmos riscos que a militância de esquerda. Retomavam a mística dos cristãos perseguidos que não temiam sacrificar-se pela boa causa” (SADER, 1988, p. 151).

Esses grupos, especialmente tocados pela Teologia da Libertação em formação e pela Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino Americano, realizada em Medellín, serão fundamentais especialmente nos períodos logo após os golpes, em que os trabalhadores de viés popular serão hegemonicamente pastorais (FREIRE; BETTO, 1994). Na perspectiva *dos de baixo*, a Igreja – evidentemente aquela atrelada aos setores vinculados às lutas de caráter libertador – será uma intermediária, “voz de los sin voz” (ECO, 2012, p. 80), frente a um Estado que deixa de responder às demandas sociais. Ou formulando de maneira mais adequada, um Estado que radicaliza o uso da violência como resposta às possíveis reivindicações populares.

Num período de grande agravamento da desigualdade social, especialmente nos contextos rurais, surgem, apesar da dura repressão, significativos movimentos contra o avanço ainda maior do latifúndio e da mercantilização do campo, inclusive alguns com a perspectiva da reforma agrária no horizonte político, mesmo com as portas nesse momento completamente trancadas por vias institucionais¹⁵⁶. Entre esses se destacam os articulados por setores católicos influenciados pela Pedagogia do Oprimido e pela Teologia da Libertação (BARBOSA, 2015). Nesse impulso surgem no Brasil as comunidades eclesiais de base¹⁵⁷ (CEBs), atuantes tanto em contextos rurais como nas periferias das cidades, flexíveis em suas formas organizativas¹⁵⁸ e que “[...] *poderia* surgir de qualquer atividade solidária de um pequeno grupo inspirado no Evangelho” (SADER, 1988, p. 157, grifo do autor). Serão uma das mais ativas e influentes

¹⁵⁶ No contexto latino-americano há a exceção da primeira fase da ditadura militar peruana, entre 1968 e 1975, que se tratou de um regime com características reformistas e nacionalistas, o qual “[...] presidido por Juan Velasco Alvarado estaba comenzando la aplicación de la Reforma Agraria, por medio de la cual los grandes latifundios privados pasarían a manos de los trabajadores agrícolas organizados en cooperativas. Se trataba de una de las más importantes propuestas de transformación de la tenencia de la tierra que se ha llevado a cabo en América Latina” (JARA, 2018c, p. 13). Com outro golpe também militar em 1975, agora de caráter mais conservador, a ditadura peruana vai percorrer caminhos mais próximos dos países vizinhos.

¹⁵⁷ Segundo Frei Betto (1985, p. 17, grifos do autor), são “*comunidades*, porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem à mesma Igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem em comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São *eclesiais*, porque congregadas na Igreja, com núcleos básicos de comunidade de fé. São *de base*, porque integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares): donas-de-casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados em setores de serviços, na periferia urbana; na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares. Há também comunidades indígenas”.

¹⁵⁸ “Pequenas células, com 10 a 50 participantes, ao mesmo tempo ajudavam a organizar demandas específicas e facilitavam para que questões mais amplas fossem espalhadas pelas regiões onde estava instaladas” (LOPES, 2013, p. 26).

manifestações políticas entre os setores populares nesse momento histórico, criando espaços onde trabalhadoras e trabalhadores de origem cristã pudessem se encontrar para se organizar e lutar contra as injustiças, além de serem lugares de socialização, voltados à construção de relações de solidariedade para além do imposto pela lógica dominante sob os governos autoritários (ZIBECHI, 2018). Posteriormente e nesse mesmo sentido há também a criação do Cimi - Conselho Indigenista Missionário, realizando trabalho de articulação política junto à comunidades indígenas, e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que buscava dar apoio técnico e jurídico para a organização política protagonizada pelas mulheres e homens do campo¹⁵⁹ (BETTO, 1985; BRAND, 2012; LOPES, 2013; BARBOSA, 2015). A partir do final da década, essas organizações serão parte da confluência de atores sociais que formarão organizações políticas fundamentais no contexto brasileiro das próximas décadas, como o PT, a CUT e o MST. Em entrevista, Oscar Jara também reflete sobre a catalisação das atividades populares em torno das três organizações, ligadas ao movimento eclesial:

Durante los años 70 y 80 a lo largo de todo el proceso de nacimiento y conformación de la CUT y del PT se impulsaron muchos trabajos de educación popular, especialmente vinculados al Movimiento de las Comunidades Eclesiales de Base y al movimiento sindical y de trabajadores rurales (JARA, Entrevista, 2020).

Frei Betto (2005, pp. 8 - 9), que fez parte da Ação Libertadora Nacional – ALN no fim dos anos 60, pontua a importância da atuação dos grupos religiosos no interior da sociedade repressiva daquela época:

Havia grupos de esquerda, uns na luta armada, outros não. Mas todos, na nossa avaliação, com perfil elitista. Mesmo que tivessem a presença de camponeses e operários, a concepção e desempenho revelavam um perfil elitista. Durante a luta armada tinha-se coragem, armas, dinheiro, ideologia, concepção estratégica, só faltava um detalhe: apoio popular.

Só que esse detalhe era fundamental. Não se tinha enraizamento no popular. Tanto que, para se esconder, dependia-se de aluguel de apartamentos. Não se tinha povo, para ir para a casa do povo. Hoje, alguém que tem atuação na esfera popular daria mais trabalho para ser encontrado. Naquela época, quase não se tinha esse tipo de inserção.

Quando saímos da cadeia, em meados dos 70, encontramos uma série de movimentos populares espalhados pelo Brasil afora. A pergunta foi: Como é possível esses movimentos, se a esquerda não está lá para fazer isso?

Foi aí que entendemos o trabalho da pastoral popular. A partir daquele ver, julgar e agir - o fato da vida e o fato da Bíblia - a pastoral suscitava na reflexão das pessoas que freqüentavam a Comunidade Eclesial de Base, a necessidade da luta por água, passarela, farmácia comunitária, centro de saúde etc.

¹⁵⁹ Segundo Dom Tomás Balduino, em depoimento para Bárbara Lopes (2013, p. 84): “A maneira de apoio não foi de criar confrarias de trabalhadores rurais ligadas à Igreja, confessionais. Houve isso no passado. Dessa vez, na década de 1970, a coisa surgiu diferente. Dávamos toda a confiança, todo o apoio às organizações. Como até hoje, a CPT não tem uma proposta própria de reforma agrária. A reforma agrária que ela apoia é a dos trabalhadores rurais”.

Já Oscar Jara também analisa como tais movimentos no Brasil ecoaram em outros cantos da América Latina, ajudando a criar o caldo para o que será entendido como um movimento continental ligado à educação popular de caráter libertador:

Algunos de esos movimientos se vincularían con experiencias similares en otros países latinoamericanos. Trabajos como los que realiza el ISAL en Uruguay y educadores como Carlos Rodrigues Brandao, así como la difusión que alcanza en toda la región el texto de Paulo Freire “Pedagogía del Oprimido”, impulsan vínculos estrechos con el naciente movimiento de Educación Popular Latinoamericano (JARA, Entrevista, 2020).

Em toda a América Latina a educação popular com sentido emancipatório se constituiu como um novo paradigma no interior do campo da esquerda, especialmente a emergente. Ela se apresentou como instrumento de autocrítica para os setores vencidos, junto com seus projetos dos anos 60. Através dela, se fortaleceram respostas às usuais práticas ortodoxas, mecanicistas, elitistas, vanguardistas, (neo)iluministas e burocráticas de parte substancial da militância de organizações desse espectro político (KOROL, 2006; CEPIS, 2008), mesmo que a própria educação popular não estivesse imune de reproduzir essas lógicas. Além de repensar o conjunto da organização dos movimentos, em especial as relações entre educadores e educandos, ela também se preocupou com sua realidade mais próxima, colocada em relação com as estruturas sociais e os acontecimentos políticos mais amplos.

Há de se pontuar que a sobrevivência de movimentos no subterrâneo repressivo também manteve operando características dos projetos derrotados dos anos 60, que vão sendo atualizados e gestados em novos movimentos a partir de perspectivas de baixo. Raúl Zibechi (2018) aponta que a longa década de 60 do século passado pode não ter significado um triunfo para os setores populares, mas – além de transformar profundamente as sociedades do continente – gestou novos movimentos, com perspectivas distintas das esquerdas tradicionais, em especial as mais alinhadas ao Partido Comunista soviético ou aquelas que dependiam das demandas do Estado. O autor aponta como grandes exemplos movimentos que se tornarão referências muito significativas ao redor de todo continente e para além dele, cada qual tomando um corpo de atuação pública a partir de uma das décadas seguintes: as Madres de la Plaza de Mayo, na Argentina; o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Brasil; e o movimento zapatista no estado mexicano de Chiapas.

Sendo parte desse processo, o movimento de educação popular permaneceu atuando à margem do sistema educativo oficial. Assim, pôde abrir espaços políticos e culturais em um momento em que a esquerda não conseguia se converter em um canal político amplo. De fato,

como pontuou Bárbara Lopes (2013, p. 26), a “oposição à ditadura começava a ser feita pelas bordas, literalmente”. A educação popular esteve presente no fortalecimento organizativo e formativo para que *novos personagens entrassem em cena*.

Ao reconstituir as atividades de organizações militantes atuantes em regiões periféricas da Grande São Paulo entre 1970 e 1980, Eder Sader (1988, p. 167) destaca que, por vezes no interior da estrutura da Igreja e através de outras iniciativas autônomas, grupos de militantes “[...] dispersados com a desarticulação das organizações de esquerda, iam buscar novas formas de “ligação com o povo”, alternativas ao vanguardismo derrotado”. Muitos daqueles que não vão ou desistem da luta armada, irão atuar diretamente em comunidades utilizando recursos do campo da educação popular. Isso porque através de processos educativos era possível se organizar minimamente – tendo em vista que era uma atividade em tese legal e aparentemente sem oferecer riscos diretos à ordem – sem a necessidade de se montar movimentos numerosos ou que necessitassem de ampla infraestrutura para estarem ativos. Além disso, possibilitava a discussão crítica de experiências individuais e coletivas, potencializando a organização e mobilização comunitária. Muitas vezes, serão mais influenciados por Antonio Gramsci¹⁶⁰ do que propriamente por Paulo Freire, que por vezes era tido como muito idealista ou então tinha seu caráter humanista e cristão criticado. Seja como for, a educação popular se tornou uma referência relevante dentro dos movimentos e, por vezes, se fazia mais cotidiano do que as teorias habitualmente consideradas mais revolucionárias. O modo de rebordar o corte feito entre a militância e “o povo” foi, em grande medida, através de processos educativos presentes em distintas atuações possíveis. O objetivo desses grupos era enraizar ações coletivas de resistência, voltando-se, então, a tentar se reaglutinar nas organizações de bairro e nos movimentos operários. Esses últimos que terão com ápice a organização de massivas greves no ABC paulista na virada da década.

Com o tempo, o trabalho popular se torna mais amplo, incorporando as pessoas através dos territórios – sejam rurais ou urbanos - e nem tanto definido pelas concepções religiosas ou preferências partidárias:

A luta pela água é a luta de todos que precisam de água. A luta pelo transporte é a luta de todos que precisam de transporte. Pois bem: isso vai ganhando um caráter de classe, a partir de 1975. Esse caráter aparece inicialmente em dois lugares: primeiro, na zona

¹⁶⁰ O autor e militante italiano “[...] cujas teses sobre a cultura popular e sobre o partido como intelectual coletivo pareciam abrir outras pistas para uma prática política” (SADER, 1988, p. 167). Conjuntamente com os balanços da experiência da Unidad Popular chilena e das reformas no Peru com o regime comandado pelo general Juan Velasco Alvarado, Gramsci será muito presente nos debates do período acerca das várias facetas da cultura na América Latina (MEJÍA, 1989b).

rural - onde os conflitos se acentuam - porque o Brasil, com o "milagre econômico", foi todo loteado. [...]
O segundo lugar, em que surgiu foi no pólo industrial, São Bernardo do Campo (FREIRE; BETTO, 1994, pp. 67 - 68).

No continente, as diversas expressões organizativas do período não contaram apenas com experiências apoiadas por grupos religiosos, mas também tiveram participação de partidos e sindicatos – frequentemente trabalhando na ilegalidade e as vezes com parte dos recursos oriundos de países socialistas – e também através de ONGs que começarão a aparecer com mais força, nesse momento principalmente a partir do financiamento de agências de cooperação internacional, como por exemplo a “Solidariedad con Chile” (FAURÉ, 2016). Esses apoios internacionais comumente são fruto da articulação externa dos exilados políticos dos países latino-americanos. A grande conjunção de organismos dentro do que está se constituindo como campo da educação popular com sentido emancipatório não é propriamente uma novidade, se pensarmos no modo como essa se formou no interior dos amplos movimentos de cultura popular, mas terá essa característica da diversidade alimentada por conta de haver um inimigo em comum bem delimitado: as próprias ditaduras. Mais do que “o sistema”, “o imperialismo” ou “o capitalismo”, mesmo que um não exclua o outro. Tal foco na luta urgente contra o autoritarismo, por vezes, gerou um efeito colateral de deslocamento, descentralização e/ou esvaziamento das discussões relacionadas às perspectivas revolucionárias ou mesmo a reformas estruturais que estavam tão a flor da pele na década de 1960.

No final dos 70, os movimentos de educação popular estavam presentes em várias extensões do continente, atuando sob a desarticulação do tecido social produzido pelas ditaduras, que depois foram sucedidas por democracias restritas e guerras de baixa intensidade (KOROL, 2015). Sua atuação tentou suprir diversas necessidades básicas – materiais e não materiais – dos territórios, por vezes a partir da gestão popular organizada através dos movimentos (FAURÉ, 2016) e radicalizando seu caráter contestatório frente aos modelos desenvolvimentistas hegemônicos e as ditaduras dominantes (BRUNO-JOFRÉ, 2016). Enquanto instrumento integrado de ações transformadoras no continente, a atuação da educação popular com sentido emancipatório nesse período esteve principalmente ligada aos momentos iniciais de mobilização e organização de grupos populares, ainda buscando se firmar (KREUTZ, 1977).

Entretanto, um dos preços cobrados pela violência do Estado autoritário é que os grupos ligados à educação popular vão ficar muito esparsos, dado que o momento histórico não vai permitir articulações de grande porte. E essas iniciativas localizadas não são suficientes, porque

para avançar na luta é preciso um projeto político mais amplo, que articule as espalhadas rebeldias do povo (CEPIS, 2008). As redes internas e ocultas, como as de setores da Igreja, e o início da organização de encontros e também de centros especializados em educação popular – principalmente quando começam a se abrir as pesadas portas da redemocratização – vão ser uma tentativa de sair desse isolamento imposto.

2.3. Consolidação ou refundação?

Desde o fim dos anos 60 e passando pelos 70, houve na América Latina um grande aumento de experiências relacionadas à educação popular (JARA, 1984). Esses espaços construídos – muitas vezes clandestinamente e aproveitando as redes de articulação subterrâneas – foram fundamentais para elaboração e depois difusão, diálogo e o debate de distintas práticas, teorias e metodologias que estavam sendo elaboradas separadamente, em pequena escala em diferentes realidades pelo continente. No ocaso da década de 1970,

É importante relembrar os cenários de então na América Latina. Entre países sob ditaduras, países saindo de ditaduras e países às voltas com nossas frágeis e sempre imperfeitas democracias, vivemos durante esses anos um tempo de criação e diálogo ao redor da educação popular e todas as outras modalidades de pensamento insurgente e ação emancipatória (BRANDÃO, 2018b, p. 127).

Seguindo a ruptura epistemológica latino-americana produzida a partir da Revolução Cubana, esse momento de efervescência política no interior dos movimentos de educação popular irá gerar não só novas práticas, mas também produções teóricas desde nosso continente. Como recorda Brandão, em entrevista:

[...] onde ela [a educação popular] gerou movimentos e experiências foi realmente aqui na América Latina. Foi aqui. E com uma outra característica que é muito importante também para você trabalhar do ponto de visto identitário, até com relação a coisas de memória. Eu defendo muito essa tese e ela é muito esquecida. Tem em mais de um artigo meu. Em que eu lembro que, justamente nos anos 60, com os MCPs e logo depois com educação popular – logo no ano 70 com a IAP, aí vai entrar Fals Borda e tudo isso – é a primeira vez que a América Latina gera teorias, propostas e projetos de ação próprios. E inclusive, exporta pro mundo. É a primeira vez, nunca tinha acontecido. Então, eu até digo que é um momento [...] [que], tirando fora o Antonio Gramsci, a gente mal cita europeus, norte-americanos menos ainda. E nós nos alimentamos entre nós. [...] Nossa mãe, era um tempo de uma riqueza enorme com relação à educação popular. [...] É um momento muito fértil, muito interessante. Uma espécie de descoberta cultural da América Latina por uma primeira vez (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

A educação popular – juntamente com a Investigação Ação Participante de Orlando Fals Borda, com sua crítica ao colonialismo intelectual (ESCOBAR, 2007), e a Teologia da

Libertação, com sua visão latino-americana e politizada do cristianismo – vai se consolidando enquanto uma referência importante com um duplo caráter indissociável: cultural e político. Podemos ligar o depoimento anterior, com um trecho escrito também por Brandão (2017, pp. 390 – 391) sobre essa não ser apenas uma autodescoberta interna ao continente, mas também como referência em um cenário mais abrangente:

Devo lembrar também que entre os anos sessenta e setenta, o Brasil e, depois, a América Latina, geraram e difundiram “desde el Sur y desde abajo”, como costumam dizer argentinos e colombianos, alguns repertórios de teorias e fundamentos de ação social e práticas insurgentes e populares que provavelmente por uma primeira vez nos fizeram ser lidos e ouvidos com crescente atenção e intensidade no “Norte e no Primeiro Mundo”. Não foram poucos os educadores e cientistas sociais que vieram até nós, para aprender conosco o sentido de estranhas e ameaçadoras palavras, segundo a Organização dos Estados Americanos (OEA), o MEC/USAID e o Vaticano. Palavras e propostas enunciadas como: “Cultura Popular”, “Educação Popular”, “Teologia da Libertação”, “Ligas Camponesas”, “Comunidades Eclesiais de Base” e, mais adiante, “Pesquisa-Ação-Participante”.

Então, mesmo sendo aqui – e a partir daqui – onde ela gerou efetivamente movimentos e experiências, esse repertório ligado à educação popular não teve forte ressonância apenas na América Latina. Depois houve reverberação tanto no *Norte* político, quanto também em outras regiões do planeta marcadas por se situarem no *Sul do mundo*¹⁶¹. É notório, por exemplo, a influência mútua entre essas teorias e fundamentos de ação social, especialmente as com base freiriana, em processos de libertação nacional e em períodos pós-coloniais de países como Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique e, especialmente, Guiné-Bissau (FREIRE, 1978; GADOTTI, 1991). Para essa difusão em outras regiões do planeta, mais uma vez foram importantes as redes internas de organismos como igrejas, partidos e organizações de cooperação internacionais, além da própria atuação de educadoras e educadores desde o exílio¹⁶².

A educação popular, então, também se constitui com mais força enquanto um campo de produção teórica e intelectual, atrelada às práticas. Será uma referência capaz de construir um campo de debates riquíssimos, de modo agora independente dos grandes eixos acadêmicos dos países “do primeiro mundo”. Isso em um período de aprofundamento do imperialismo e da

¹⁶¹ Boaventura de Souza Santos (2009) aponta o *Sul* como metáfora do sofrimento humano sistematicamente causado pelo colonialismo e pelo capitalismo.

¹⁶² Por exemplo, a presença de Paulo Freire em países africanos que sofreram com a colonização portuguesa aconteceu com articulação do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) e do Instituto de Ação Cultural (IDAC), fundado em 1971 por um grupo de exilados brasileiros (FREIRE, 1978; GADOTTI, 1991).

subserviência da grande maioria dos Estados ao sul do Rio Bravo às metrópoles do capital, que atingiu todo tecido social, inclusive o vasto campo da cultura.

Entretanto, essas formulações não se deram de uma maneira simples, visto que a grande quantidade de práticas não necessariamente estava acompanhada de uma teorização consolidada acerca de si mesmas. Sobre isso, Mario Garcés pontua em entrevista que

En este contexto en ECO creamos un programa, que llamamos de Formación de Educadores Populares. Y que básicamente fue un ejercicio de sistematización de lo que, en este momento, se estaba desarrollando como prácticas de Educación Popular. El diagnóstico que nosotros hacíamos en este momento era que muchas prácticas se denominaban a sí mismas de Educación Popular, siendo muy diversas y muy heterogéneas, y que carecían, nosotros decíamos, de un segundo piso teórico y político. Que había que producir los intercambios que permitieran ir concordando y clarificando sobre cómo la Educación Popular representaba una novedad en el contexto del enfoque educativo y al mismo tiempo con respecto a sus contribuciones políticas. Y ECO fue parte de este proceso (GARCÉS, Entrevista, 2019).

Foi comum certo conformismo dos grupos com suas definições implícitas do trabalho que realizavam, gerando um forte empirismo nas práticas de educação popular. Segundo Oscar Jara (1984), essa situação se relaciona com diversos motivos, que tocam a falta de tempo, a impossibilidade em dialogar com outras experiências, a dificuldade em acessar documentos sobre o tema, a falta de elementos de análise para realizá-las de forma crítica etc. Já para Rosa Maria Torres (1988), entretanto, não eram apenas motivos pragmáticos ou externos que geravam essa falta de trabalho conceitual e/ou metodológico. Era também por falta de crítica ao trabalho de educador e ao funcionamento e dinâmica das próprias organizações. Esse conformismo era um efeito também de estruturas e comportamentos antidemocráticos que contraditoriamente acabam prevalecendo dentro das organizações de educação popular, que não proporcionavam espaço para a crítica, reflexão e, conseqüentemente, sistematização. Tal problema se tornava um impasse muito grande para ação e a articulação desses grupos.

Nesse sentido e principalmente por conta das lutas sociais e do reaparecimento de movimentos populares entre meados dos anos 70 e dos 80 em várias regiões do continente, houve uma grande proliferação de instituições e centros¹⁶³ de pesquisa, assessoria e/em

¹⁶³ Alguns poucos exemplos desses grupos e centros: o Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), da Colômbia; Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), do Chile; Comisión Evangélica Latinoamericana de Educación Cristiana (CELADEC) que desde 1974 realizava atividades ligadas à educação popular em Lima, Peru; Centro de Educación Popular (CEDEP), do Equador; Centro de Estudios y Acción Social (CEASPA), do Panamá; Centro Dominicano de Estudios de la Educación (CEDEE), da República Dominicana; a Red Alforja, atuando na América Central após o início da experiência sandinista; o Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC); e já no Brasil, temos a Rede Mulher de Educação (RME), o Centro de Educação

educação popular – partindo de distintas tendências políticas e fontes de financiamento¹⁶⁴ – que surgem na necessidade de contribuir na retomada das lutas, ainda fragmentadas que atuavam, quase sempre, paralelamente ao Estado. Estes centros se converteram especialmente em espaços políticos e intelectuais de construção de relação entre organizações populares e agentes educadores, além de trabalharem na produção e divulgação de conhecimentos oriundos das práticas, tecidas no interior dos movimentos ou a partir mais especificamente de suas lideranças (LOPES, 2013; BRUNO-JOFRÉ, 2016). Também não se pode esquecer de seu papel fundamental no acolhimento e proteção de militantes perseguidos pelas ditaduras ainda em vigor¹⁶⁵.

Esses centros começaram a ser instrumentos para a realização de reuniões e encontros nacionais e internacionais. Sobre esse ponto, Carlos Rodrigues Brandão (2018b, p. 127, grifos do autor) destaca que no período

Nunca vivemos tantos encontros, tantas trocas de experiências e de intercâmbios de ideias.

E é então quando vivemos da Argentina ao México duas décadas em que, a partir das sementes lançadas por Paulo Freire e os precursores de *cultura e educação popular* dos anos sessenta, todo um imaginário de pensamento e ação de vocação emancipadora e popular foi re-fertilizado, re-trabalhado e re-inventado. Se lembramos sempre a “refundação da educação popular”, com felicidade ocorrida anos mais tarde, seria essencial pensarmos uma breve era anterior de “recriação da educação popular”. Lembro agora não tanto o que produzimos, escrevemos e experimentamos, mas a vivência de um fecundo diálogo sem fronteiras.

[...]

Popular do Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS), o Centro de Assessoria Multiprofissional (Camp), o Serviço de Educação Popular (Sedup), entre muitos outros (LOPES, 2013; BRUNO-JOFRÉ, 2016). Dentre esses, o de maior destaque em termos de amplitude territorial a partir da articulação em rede é o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), que foi germinando durante o final dos anos 70 e criado oficialmente em 1982. O CEAAL é “[...] el principal espacio de debate y construcción discursiva de la EP, a través de la Revista La Piragua, sus redes temáticas y sus encuentros regionales” (CARRILLO, 2010, p. 14).

¹⁶⁴ Sobre o financiamento do CEPIS, que foi criado no ano de 1977: “As entidades brasileiras que atuaram no processo de redemocratização do país contaram com apoio de organizações internacionais. A presença de exilados brasileiros na Europa durante o período militar facilitou os contatos e, à medida que os projetos eram desenvolvidos, construiu-se uma rede de financiamento que permitia ao Cepis e outras entidades ampliarem seu trabalho sem depender do governo. Entre as agências com as quais o Cepis manteve acordos de cooperação estão a Organização Intereclesiástica de Cooperação para o Desenvolvimento (Icco), ligada a igrejas protestantes e redes ecumênicas holandesas; a Misereor, organização de cooperação ao desenvolvimento ligada ao episcopado da Igreja Católica alemã; e a francesa Comitê Católico contra a Fome e pelo Desenvolvimento (CCFD)” (LOPES, 2013, pp. 96 – 97).

¹⁶⁵ Como evidencia Bárbara Lopes (2013, pp. 100 – 101) ao realizar um histórico da trajetória do CEPIS: “Com os golpes militares se repetindo nos países vizinhos, essa rede ampliou seu alcance e foi posta a serviço de argentinos, chilenos, uruguaios etc. O Brasil se tornou uma rota de fuga, e o Instituto Sedes Sapientiae foi um dos portos para os estrangeiros que chegavam ao país [...] abrigando e escondendo refugiados, ajudando a traçar rotas de fuga, a conseguir passagens e documentos, fazendo denúncias e arrumando emprego para os que chegavam”.

E, entre Punta de Tralca no Chile, a Manágua, Havana, e Ciudad Vitória, no México, ao longo dos anos entre duas ou três décadas, compartimos uma variedade de encontros ao redor de ideias e depoimentos de praticas de que os vários livros dos anos setenta a noventa poderiam ser um eloquente testemunho. [...] Tendo em Paulo Freire a pessoa conectiva (ele próprio gostava de pensar-se como “um homem conectivo”) e fortemente inspiradora, nós nos lançamos desde nossas “realidades” locais, nacionais e continentais, em busca de uma fecunda recriação da educação popular. E vivemos “isto” com uma atitude coletiva que tornava uma prática de pensamento e ação aquilo em que acreditávamos como uma teoria e uma vocação.

Tantos os centros especializados em educação popular como os encontros que eram realizados potencializaram a formação de redes de educação popular com capacidade para ações coordenadas e de contestação mais amplas (BRUNO-JOFRE, 2016), tanto a nível regional, quanto nacional e internacional. E dentre todas essas discussões e reuniões, a grande experiência político-formativa desse período esteve localizada na América Central, mais especificamente na Nicarágua, onde em 1979 revolucionários da Frente Sandinista de Liberación Nacional – FSLN derrubam a ditadura da família Somoza, que governava o país desde meados da década de 1930. Em volta desse processo revolucionário se reuniram educadoras e educadores populares de toda América Latina¹⁶⁶.

A relevância da experiência revolucionária da Nicarágua nos anos 80 está intimamente relacionada com algumas das principais características da Revolução Sandinista, que não só era ligada à Teologia da Libertação – vide a presença dos irmãos religiosos Ernesto e Fernando Cardenal, respectivamente ministros da Cultura e da Educação – como também em ter proposto como fundamento a constituição de um projeto que estivesse ligado com a educação popular com sentido emancipatório, especialmente a uma perspectiva freiriana (BRANDÃO, 1986). Sem contar a grande adesão da população (LOPES, 2013), que participava ativamente da reconstrução do país.

Essa revolução se afirmou como paradigma para pensar o próprio futuro da educação popular (BRUNO-JOFRE, 2016) ao representar a possibilidade de se criar pontes entre a atuação dos anos 70, em experiências marginais no interior de Estados autoritários capitalistas, e a consolidação de um projeto nacional alternativo de caráter socialista e popular. A Nicarágua era vista como o horizonte sonhado para o restante da América (BRANDÃO, 1987), ao mesmo tempo que era uma abertura para novas perspectivas de atuação, como coloca Oscar Jara (2015) em entrevista à Jorge Cardoso e Luísa Teotónio Pereira:

La revolución sandinista nos planteó posibilidades que nunca habíamos imaginado: un proyecto de educación popular a nivel nacional como una propuesta de un

¹⁶⁶ Inclusive com significativa participação de educadoras e educadores populares do Brasil.

gobierno; era para nosotros muy nuevo porque siempre habíamos trabajado en educación popular desde las márgenes, desde acciones de resistencia y propuesta un poco marginales y ahora teníamos la posibilidad que un gobierno, como fue lo caso del gobierno de Nicaragua en los 80, en que el ministro Fernando Cardenal decretara que toda la educación primaria, secundaria, universitaria, debería estar marcada por una lógica de una educación popular, de una educación transformadora, de una educación que nos convierta en sujetos de transformación y no en objetos de la acción de otros.

[...]

La experiencia de Nicaragua es la experiencia de los años 80. Es una experiencia en la que se abren posibilidades que hasta ese momento en América Latina no habíamos tenido: de impulsar proyectos, procesos de educación popular de amplitud nacional.

Nesse sentido, o grande esforço – que foi realizado conjuntamente a partir de redes internacionalistas com ampla participação não só de educadoras e educadores do continente, mas também de agentes de saúde, cientistas de muitas áreas, profissionais técnicos ligados à produção etc. – se materializou na *Cruzada Nacional de Alfabetización*. Novamente, a questão dos diversos sentidos que as palavras empregam em diferentes discursos merecem atenção. Pois, mais do que uma cruzada educativa convencional aos moldes da educação de adultos do início do século, na Nicarágua esse foi um processo de mobilização nacional de grande impacto e enraizamento social, cultural e, assim, político¹⁶⁷, de caráter transformador. Conjuntamente com a alfabetização, era formada por uma junção de atividades buscando politização e conscientização, integração nacional¹⁶⁸, disseminação da educação em saúde e reconhecimento e compilação dos patrimônios naturais e culturais do país, especialmente a história oral camponesa (CARDENAL, 1987). A Cruzada era baseada na *práxis* e no diálogo entre educandos e agentes educadores, que de dia trabalhavam juntos nos campos e depois realizavam as atividades de leitura e escrita. Cerca de 150 mil jovens educadoras e educadores saíram do contexto urbano para o campo¹⁶⁹, transformando as dinâmicas em ambos os espaços. A alfabetização, então, passa a ser parte de um processo nacional mais amplo (JARA, 2015), incluso no que se refere à formação política voltada à militância.

¹⁶⁷ A *Cruzada Nacional de Alfabetización* da Nicarágua, segundo palavras de Paulo Freire, não foi “[...] um fato pedagógico com implicações políticas, mas um fato político com implicações pedagógicas” (CARDENAL, 1987, p. 47).

¹⁶⁸ Integração entre os diferentes polos presentes na sociedade nicaraguense, como campo e cidade; trabalho manual e trabalho intelectual; Pacífico e Atlântico etc. (idem).

¹⁶⁹ Em um ambiente onde a guerra ainda estava presente. Carlos Rodrigues Brandão (1987) recorda que muitos educadores foram assassinados durante o período das Cruzadas por *contras*, grupos de milícias contrarrevolucionárias, apoiadas em muitos sentidos pelas elites somozistas e pelos EUA através da CIA.

A continuidade do projeto sandinista após os resultados muito positivos da Cruzada – que em termos de alfabetização reduziu em cinco meses o índice de analfabetismo do país¹⁷⁰ de cerca de 50% para 12% – procurou refletir como realizar processos educativos no contexto da totalidade de um país relacionados com a educação popular, só que agora voltada para práticas de longa duração através da *Educación Popular Basica* e de outros programas. Isso gerou longos debates, tendo em vista que a Nicarágua, enquanto grande momento revolucionário desse período, foi um ponto de encontro de diversas militâncias e correntes. Dentre as diferentes perspectivas se encontravam óticas vindas de movimentos ligados à educação popular com sentido emancipatório freiriano, que haviam presenciado diversas e fragmentadas experiências durante a última década, frequentemente rompendo com a forma escolar. Em um outro pé haviam perspectivas influenciadas por Cuba, cuja experiência já possuía duas décadas fora do regime capitalista e era, até então, mais alinhada ao modelo e às metodologias soviéticas, que tinham muita ênfase na disciplina e no papel central(izador) do professor (MEJÍA, 1989a). Os bons resultados em termos de ensino básico e o auxílio com questões estruturais vindo do governo da ilha caribenha pesaram para que essa última tendência se tornasse mais frequente após o fim da Cruzada, realizando processos que conseguiram aos poucos consolidar uma instrução universal de viés socialista e de acesso gratuito, mas sem romper estruturalmente com características fundamentais da educação tradicional escolarizada (LOPES, 2013; JARA, 2015).

Seja como for, a educação popular, mesmo a mais crítica à forma escolar, continuou atuante no país nessa década revolucionária, aproveitando para se difundir ainda mais pelo continente através dos diálogos que foram sendo tecidos nos encontros teóricos e práticos. Com a experiência sandinista, a educação popular com sentido emancipatório produzida desde a América do Sul também começou a se aproximar mais dos processos cubano e de El Salvador, que no início da década estava em uma guerra civil que opunha as forças da ditadura militar que estava no poder no país e a dos movimentos guerrilheiros que formavam a FMLN - Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional¹⁷¹.

¹⁷⁰ Não houve censo populacional na Nicarágua nos anos 80 (INEC, 2005). Estima-se que durante o processo revolucionário a população total do país esteve na casa de 3 milhões de pessoas.

¹⁷¹ “A luta travada pela Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional não se dava apenas no campo militar. Além da alfabetização, havia trabalhos na área da saúde, da produção agrícola, de comunicação política e cultural – com a valorização de artistas populares e com a rádio clandestina Venceremos!, que transmitia as mensagens da FMLN” (LOPES, 2013, p. 108).

Em um início de década tão agitado no continente, o sonho de realizar propostas de educação popular de amplitude nacional não irá se restringir à Nicarágua. O país será um catalisador dessa perspectiva que ganhará ainda mais força nos duros e quase sempre lentos processos de redemocratização, principalmente no sul do continente. Oscar Jara destacou este aspecto em entrevista, tendo como ponto de vista a história da educação popular no Brasil e o impacto desse processo na expansão dela nas décadas seguintes:

Posteriormente, con el retorno a la democracia, las administraciones de izquierda llevan a cabo proyectos de Educación Popular como política pública a nivel Estadual (y municipal como en Sao Paulo) y se gestan los programas de SEJA, EJA, Mova SP, Mova RS para la alfabetización de personas jóvenes y adultas. En RGS se formula una Constituyente escolar desde el gobierno del Estado, como política pública y se lleva a cabo experiencias pedagógicas vinculadas a políticas sociales como los presupuestos participativos.

Crece el trabajo de las ONGs y se coordina desde ABONG una incidencia en políticas públicas impulsando actividades de educación popular propias o en parcerías con movimientos sociales.

Podemos decir que de 1980 al 2000 los procesos de educación popular atraviesan todos los sectores sociales y todos los estados del Brasil (JARA, Entrevista, 2020).

Nos contextos de redemocratizações, o debate sobre a atuação da educação popular no interior de processos vinculados ao Estado está frequentemente carregado de otimismo frente às aberturas democráticas (FREIRE; BETTO, 1994; SANTIAGO, 1998), que possibilitariam – ao menos em tese – pautar políticas públicas criadas desde os interesses das camadas populares. A educação popular de perspectiva freiriana ao mesmo tempo que afirma a necessidade de uma construção contra hegemônica que esteja em conflito ou contraposição com a educação bancária, que terá na educação escolar tradicional sua forma mais cristalizada, não estará fechada para atuar no interior do Estado (MEJÍA, 1989b). Afinal, muitos dos movimentos de cultura popular do início dos anos 60 já realizavam atividades vinculadas a instituições formais. E essa tendência segue também algumas raízes da educação popular com sentido emancipatório, como as próprias propostas de Simón Rodríguez e José Martí no século XIX.

Por um lado, parte do movimento irá realizar uma defesa da atuação no interior de instituições formais, mais especificamente, no interior da escola. Nessa perspectiva, entende-se que é importante exercer uma luta por dentro do sistema, combatendo projetos hegemônicos que reproduzem a ordem desigual preestabelecida. De forma similar à visão de Carlos Alberto Torres do Estado enquanto arena dos conflitos sociais, as instituições formais são vistas como espaços públicos (STRECK, 2010), passíveis de abarcarem posicionamentos que defendam os interesses dos grupos historicamente oprimidos, reivindicando seu protagonismo em esferas da chamada “grande política”. No meio escolar, seria possível tensionar a criação de uma escola

pública estruturada a partir de preceitos da educação popular, *com* a participação dos setores populares e não constituída simplesmente de cima para baixo. Em todos os âmbitos educacionais, essa educação popular poderia enfrentar a lógica institucional hegemônica subordinada aos interesses das classes dominantes através dessas mesmas instituições (WEFFORT, 2006). O grande empecilho é como realizar a transposição ou adaptação das experiências que haviam passado tanto tempo atuando na clandestinidade e em práticas restritas para atuações no interior de uma instituição formal socialmente generalizada. Nesse sentido e citando um caso cuja redemocratização foi posterior comparativamente com os outros países sul americanos, Rosa Bruno-Jofré (2016, p. 444) coloca que

El lugar de la educación popular y la pluralidad de las experiencias generaron desafíos no resueltos. Como García Huidobro señaló en relación a Chile, el desafío no resuelto residía en la dificultad de trasladar las experiencias que tenían lugar a nivel micro al nivel macro en el proceso de reconstrucción de la democracia con una nueva dirección moral e intelectual, después de la dictadura.

A partir de outra ótica, questiona-se se é possível uma prática transformadora, emancipadora e/ou que tencione uma perspectiva revolucionária atuando no interior da instituição que é pilar da reprodução da sociedade. Frei Betto (2005) reitera que o formal reproduz o atual sistema e suas desigualdades, sendo uma ilusão a possibilidade do verdadeiramente popular dentro de um espaço que de antemão era institucionalizado a partir dos moldes da sociedade de classes. Deste ponto de vista, a educação popular e a educação formal são incompatíveis, pois a construção de uma contra hegemonia não pode passar pelas formas hegemônicas de se educar, que estão voltadas para a reprodução das desigualdades. A escola, como alicerce principal desse sistema educacional moderno, consegue incorporar pontualmente metodologias e pedagogias da educação popular. Todavia, a instituição escolar só poderia adotar efetivamente a educação popular se ela deixasse de ser formal. Ou se a sociedade deixar de ser baseada na desigualdade e na exploração. E no projeto burguês a educação formal é um instrumento que sistematicamente exclui – ou inclui de forma parcial – os indivíduos das classes subalternas das oportunidades de decisão no espaço público.

O que dá combustível a essa discussão é que, efetivamente a partir dos anos 80, existem muitas experiências ligadas, em alguma medida, à educação popular atuando em espaços formais, o que também foi chamado de *escolarização popular* (BRANDÃO, 2002). O Brasil foi a grande referência nesse sentido a partir do fim dessa década. Isso se deu, inclusive se aprofundando posteriormente nas décadas seguintes, muito por conta de sua estrutura administrativa da educação pública, do tamanho do país e da população, além da participação de organizações posicionadas à esquerda no espectro político e agentes educativos com

expressão internacional. Como aponta Oscar Jara (2015), em entrevista para a revista portuguesa Sinergias:

En este mismo período, a fines de los años, 80, es donde surgen de forma interesante algunas experiencias hechas por los gobiernos estaduais y municipales en Brasil, a partir de la experiencia enorme de procesos de educación popular en las organizaciones sociales de base, los sindicatos rurales, la CUT, el MST, pero ahora pensado como política pública. Porque Brasil lo que tiene es una estructura descentralizada de educación y, por lo tanto, fue posible que cuando el Partido de los Trabajadores – en los años 86, 88, 90 – empezó a conquistar gobiernos locales y estaduais, pudo definir políticas educativas de educación popular para ese municipio o para ese estado. Paulo Freire mismo, por ejemplo, fue secretario de educación de Sao Paulo durante el gobierno de Luisa Erundina (1988-92) y buscó impulsar cambios significativos en el sistema escolar y, sobre todo, en las concepciones pedagógicas al interior de la escuela.

No Brasil, “os anos 1980 foram um período de crescimento intenso para os movimentos, que, a partir da segunda metade da década, passaram a se consolidar e a se institucionalizar” (LOPES, 2013, p. 115). Assim, essas experiências agora poderiam ter um papel social para além de suas margens e da atuação clandestina. Inclusive podendo fazer parte diretamente de governos e do Estado, principalmente no que se refere à ascensão do Partido dos Trabalhadores, formado por uma grande diversidade e complexidade de grupos que faziam oposição à ditadura. Isso se deu no exemplo mais paradigmático desse período: a atuação de Paulo Freire na secretaria de educação do município de São Paulo, durante a prefeitura de Luiza Erundina, dando mais legitimidade para essa possibilidade de atuação.

Apesar de muito relevante no campo até hoje, essa não foi a única discussão presente entre as práticas e as reflexões teóricas na educação popular durante o período de redemocratizações.

O projeto desenvolvimentista – tão presente em muitos dos movimentos nas décadas anteriores – foi duramente criticado nos anos 70 e, principalmente nos 80. Sinteticamente essas críticas, no Brasil, apontavam que

[...] o pensamento desenvolvimentista não era capaz de compreender as relações complexas entre as diversas frações da burguesia brasileira, os latifundiários, o capital internacional e o próprio Estado (incluindo as Forças Armadas), tampouco produzira análise adequada das classes despossuídas, as quais em geral nem eram tratadas, sem contar a interpretação considerada simplificadora da inserção do Brasil e dos países da chamada periferia na divisão internacional do trabalho.

Economistas e sociólogos de esquerda, em geral vindos de experiências no interior do desenvolvimentismo, buscariam dar conta teoricamente do processo de mudança na economia e na sociedade. O suposto atraso seria estruturalmente indissociável do

progresso, o arcaico inseparável do moderno, o desenvolvimento conviveria com o subdesenvolvimento (RIDENTI, 2009/2010, p. 54).

O desenvolvimentismo se manifestou como uma estratégia totalizante para problemas nacionais, tendo como tese o crescimento econômico enquanto caminho mais curto para sanar a problemática da pobreza, a partir de um planejamento com apoio estatal e industrialização integral (BIELSCHOWSKY, 2004). Contraditoriamente, esteve presente em diferentes grupos políticos e movimentos do continente. Se tornou, por um lado, um forte mecanismo discursivo de controle e poder, estreitando os horizontes de atuação (ESCOBAR, 2007), funcionando tanto como discurso oficial – e mesmo de alguns das ditaduras militares do continente – quanto como uma proposta para conter qualquer possibilidade de uma “saída cubana”. Por outro, o projeto desenvolvimentista desse período também foi muito ligado perspectiva que entendia que o desenvolvimento era etapa fundamental rumo ao socialismo (BIELSCHOWSKY, 2004), ponto de vista comum entre partidos comunistas influenciados pelo Partido Comunista soviético. Em todos esses casos a educação tinha uma função na consolidação desse(s) projeto(s). Os movimentos de cultura popular estiveram muito imersos nesse debate, sendo inclusive instrumento de organismos de caráter desenvolvimentista.

O debate sobre o desenvolvimentismo foi um dos mais densos da história da América Latina, mas recaiu sobre seu horizonte a desconfiança e a desilusão, inclusive de muitos que defenderam essa perspectiva entre os anos 50 e 60 (QUIJANO, 2000). No contexto latino-americano, o desenvolvimentismo se mostrou com um caráter fortemente messiânico (ESCOBAR, 2007), característica que não se limitou aos anos 60, sendo ainda persistente. Nessa perspectiva, o progresso econômico possui um caráter de se colocar como salvador do pecado de ter sido um território explorado, sem romper com as próprias lógicas estruturais de exploração. Sendo assim, ironiza Marco Raúl Mejía (1989b, p. 41), “[...] o projeto desenvolvimentista, que tem sido uma constante em nosso meio, pelo que parece, está esperando acumular o suficiente para depois distribuir sobre os tómulos dos pobres”.

Outro debate importante deste momento se desenrolou em torno da noção e do uso do termo *conscientização* para denotar os sentidos da educação popular. A partir das experiências, surgem críticas apontando que parte dos *processos conscientizadores* acabam – mesmo de modo inconsciente – reeditando lógicas (re)colonizadoras presentes na educação bancária, especialmente quando os educadores se colocam na posição de tentar guiar os setores populares através de tarefas e objetivos que de antemão esses sujeitos julgam ser os corretos (MEJÍA, 1989a). Sintetizando esse debate, Marilena Chauí (1980) aponta dois riscos ideológicos da

noção de conscientização em processos educativos: o vanguardismo e o risco de diferenciar hierarquizando. O primeiro se refere ao educador – tido como vanguarda – que despertaria a consciência adormecida do educando – ou das camadas populares – como se este fosse meramente passivo, objeto da relação pedagógica. Já o segundo se refere à diferenciação do educando/classe social dominada com relação ao educador/vanguarda a partir de uma noção de imaturidade que inferioriza e silencia os sujeitos. Nos dois casos, se reeditaria lógicas da educação bancária, ao se imaginar educandos e educandas – ou toda uma classe social – como imaturos¹⁷² e alienados em contraposição ao educador-vanguarda saturado de “verdades” e único portador destas. Segundo Claudia Korol (2015, p. 139):

Si bien la educación popular dio sus primeros pasos como método de concientización, subyacía una idea de conciencia ajena al sujeto, que tendría que elaborarse a partir de un diálogo entre los saberes inmediatos nacidos de las prácticas sociales de los grupos que participaban en los procesos de formación, recurriendo a un conjunto de técnicas participativas que permitirían problematizar esas primeras aproximaciones a la realidad.

Había una teoría implícita, fundada en el marxismo y en la teología de la liberación, que pensaba la relación objeto-sujeto con cierto mecanicismo, desconociendo los aportes de otros pensamientos como el feminista, o las cosmovisiones de los pueblos originario.

Especialmente a partir dos anos 80 há uma ampliação das discussões realizadas internamente no campo da educação popular acerca das bases de suas atividades cotidianas. Estamos em um território onde capitalismo, racismo e o patriarcado heteronormativo foram impostos e entrelaçados através do processo de colonização, continuando estruturais durante *longa noite dos quinhentos anos*. Esse sistema em que vivemos se alimenta de diversas dominações justapostas e combinadas (CEPIS, 2008), que se incorporam ao cotidiano das diferentes esferas da sociedade. Partindo dessa perspectiva, Claudia Korol (2019) destaca transformações de nosso campo de estudo a partir do contato com as diferentes raízes encontradas na realidade do continente:

La educación popular nació en Nuestramérica como pedagogía de “los oprimidos”, que comprendiendo las razones de su opresión se organizan para enfrentar a la explotación capitalista e imperialista. Al caminar se volvió también pedagogía de “las oprimidas”

¹⁷² De acordo com a autora, o termo *imaturato* em nossa sociedade é utilizado especialmente para se referir e inferiorizar grupos e classes sociais que não são estruturalmente e historicamente detentoras do poder. Ao mesmo tempo que legitima que as camadas dominantes possam continuar governando, dirigindo e subjugando os outros, evidenciando o caráter fortemente político e ideológico desta noção (CHAUÍ, 1980). Em um continente no qual o poder costuma se centralizar em elites brancas chefiadas por homens ricos do *mundo dos negócios* – e que também se confunde com o *mundo das armas* – o termo *imaturato* é frequentemente dirigido a crianças, jovens, mulheres, raças e etnias não brancas e/ou europeias, identidades e expressões de gênero e de sexualidade divergentes do padrão cisgênero heteronormativo, retirantes, imigrantes, idosos, entre outros grupos sociais.

y de quienes, sintiéndose vulneradxs por el patriarcado, enfrentan su dominación; y se entrelazó como pedagogía de la descolonización cultural, con las experiencias diversas de más de cinco siglos de resistencia indígena, negra y popular.

Aos poucos e cada vez mais vão fazendo parte de sua *práxis* questões relacionadas ao campo ambiental, de território, gênero, raça, sexualidade, juventude, direitos humanos, decolonialidade etc. (BRANDÃO, 2018a). Essas questões já estavam presentes em experiências nas décadas passadas, mas nos anos 80¹⁷³ – e principalmente a partir desse momento – vão ser menos marginalizados dentro do campo, que por muito tempo centrou-se nas discussões relacionadas às desigualdades de classe, pontuada principalmente por uma leitura mecanicista do marxismo e do desenvolvimentismo que deixava de lado outras dimensões importantes, para além da econômica (CEPIS, 2008). Carlos Rodrigues Brandão, em depoimento, assinala que esses novos aportes posteriormente irão se relacionar com uma expansão da educação popular, em seu sentido mais amplo, no que se refere não só a um contexto geográfico, mas também às possibilidades de abordagens e de ligações possíveis.

Então o curioso da educação popular é que ela se esparramou pelo mundo. Eu tive num encontro em Turim uns três anos passados. Ela ainda tem uma quantidade grande, significativa, de agentes pelo mundo inteiro. De fóruns, não é? De produções... Agora mesmo vai sair um trabalho coordenado por Carlos Torres nos Estados Unidos, em inglês, que tem um artigo meu. Então existe uma presença da educação popular. Mas com duas características. Uma é exatamente isso: ela veio ser rodeada de uma série de vocações, tipo educação para a paz, educação e direitos humanos, educação social, educação ambiental, que acho que tem inclusive os seus valores, educação indígena, educação quilombola... O Alfonso [Torres Carrillo] até vai falar de uma refundação da educação popular nos anos 80. Em que a própria educação popular se abre a isso tudo (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

Nesse momento de abertura da educação popular no que toca seus referenciais políticos e educativos, assim como de seus critérios metodológicos, de um lado tensionam para uma maior fragmentação (CARRILLO, 2011) – já existente – mas por outro, possibilitam olhares críticos pautados a partir de diferentes aportes. Tal cenário terá como catalisador os diálogos cada vez mais frequentes e amplos entre experiências até então muito isoladas entre si, as quais são permeadas por suas distintas realidades e conflitos. Essa perspectiva de uma possível refundação ou consolidação da educação popular no período irá propiciar atuações de diferentes perspectivas políticas que estarão atuando conjuntamente nas diversas práticas, havendo, então, o aprofundamento da heterogeneidade de agentes e movimentos, organizações e instituições, agora mais amparada por outras “vocações”.

¹⁷³ Moema Viezzer (1989), por exemplo, chama a atenção de que a educação popular feminista cresceu muito entre os grupos e organizações protagonizadas por mulheres durante os anos 80.

E depois você tem que ver que, quando [...] você convive com a prática do que se fez, você vê que mesmo nesse guarda-chuva mais amplo... Por exemplo, já num tempo que há todo um trabalho de Igreja: Dom Tomás Balduino, Dom Pedro Casaldáliga, bispos do Nordeste na esteira de Dom Hélder Câmara. E todos os neomovimentos que vão surgir inclusive não apenas ligados à transformação da sociedade, mas a direitos de minorias. Aí pintam índios, homossexuais, mulheres... Há uma polissemia muito grande. Mas por exemplo, do ponto de vista tanto da educação popular quanto de trabalhos de Igreja há uma espécie de... eu não diria de inversão, mas há uma variante nas ações, nas ideias, que é muito importante. Eu acho que a melhor pessoa que traduz isso aí nesse tempo – aí já é anos 70, 80 – é a Beatriz Bebianco Costa. [Ela] Tem um trabalho pequenininho, mas é um trabalho que marcou época. Eu mesmo citei... Eu não estou lembrando do nome agora... E eu me lembro que está ligado a esse projeto de refundação. Só que numa outra direção, numa direção mais à esquerda (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

Em *Para analisar uma pratica de educação popular*¹⁷⁴, Beatriz Costa (1981) fundamenta-se na perspectiva de que toda prática social é essencialmente política. E por *política* se entende todas as relações de poder existentes em qualquer âmbito de qualquer coletividade. Na sociedade de classes, os *de cima* não precisam estar presentes fisicamente para que existam mecanismos nas relações sociais que garantam seu domínio. A hierarquização é uma das principais estruturas que introduzem nas práticas as relações políticas – ou seja, de poder – que afirmam o próprio sistema e suas desigualdades. As regras do jogo político impostas pela classe dominante são mais presentes que os próprios grupos que mais se beneficiam de suas lógicas de manutenção do *status quo*¹⁷⁵. A educadora usa como exemplo uma das formas de organização mais presentes durante o longo processo de redemocratização no Brasil: as associações de moradores¹⁷⁶. Seja para se tornarem legalizadas perante o poder hegemônico, seja atuando paralelamente, é comum que essas organizações possuam estatutos que imponham modelos de organização hierarquizada, normalmente espelhados nos moldes empresariais ou provenientes do Estado. Tal enquadramento engessado, baseado nas regras de funcionamento do próprio sistema, dificultam o exercício de outras formas de organização possíveis, que proporcionem condições cotidianas para que as decisões sejam tomadas coletivamente e

¹⁷⁴ Que teve uma primeira versão publicada em 1977, mas que foi atualizada e alterada para a versão do início dos anos 80, que acabou se tornando mais disseminada.

¹⁷⁵ Nesse sentido, segundo João Bernardo (2005, p. 14, grifos nossos): "Contrariamente ao que afirma a esmagadora maioria dos políticos e dos estudiosos da política, uma das principais características da sociedade capitalista é o fato de o Estado não se limitar às instituições que formalmente o compõem: governo, parlamento, polícia e tribunais. No capitalismo o Estado, muito mais do que o conjunto de instituições, é o conjunto de princípios organizacionais que deve presidir a estrutura interna de todas as instituições, mesmo as que não lhe estejam diretamente ligadas. *O Estado capitalista não é formado só por algumas peças do jogo, mas sobretudo pelas regras do jogo*".

¹⁷⁶ Que em outros países da região também estiveram muito presentes, aparecendo enquanto *asociaciones* ou *juntas de vecinos*.

diretamente pelas pessoas que fazem parte daquele território, e não apenas por um pequeno grupo que tende a se cristalizar nos principais postos de direção.

Pensando a partir dessa perspectiva, Beatriz Costa (1981) pontua que a educação popular precisa estar atenta a esse processo, tendo em vista que as lutas das classes dominadas não são isentas de ambiguidades e contradições, também possuindo em si a operação e a reprodução dessas normas. Ainda mais porque a educação popular é uma prática via de regra mediada pela presença de agentes educativos da classe média e que tiveram acesso à cultura valorizada socialmente – a cultura erudita – a partir do estudo formal, especialmente através do ensino superior. Sendo assim,

[...] nós (agentes) dispomos de um instrumento que, em nossa sociedade, é usado como meio de sustentar um tipo de poder que serve ao sistema de dominação: nós dispomos do conhecimento “estudado”. Este instrumento nos dá poder para impor às camadas populares a nossa maneira de explicar as coisas, os nossos pontos de vista sobre o que é “correto” e “incorreto” nas ações e no pensamento dos setores populares, a nossa própria linguagem (COSTA, 1981, p. 19).

Dessa forma, essa relação hierárquica presente de antemão na própria sociedade, não pode ser esquecida ou ocultada por uma prática educativa que busca a construção de outras relações sociais, outras formas de organização, de produção coletiva de conhecimentos e de vida em sociedade. Para que sua proposta de transformação se torne cotidiana e efetiva na realidade social, ela precisa considerar a problemática das relações internas de poder no seu interior. Entretanto, a atuação da educação popular não precisa se prender às concepções vanguardistas, já que

Uma outra possibilidade que se abre à EP é a de ser uma prática onde as discussões são conduzidas pelos próprios grupos populares, onde os conhecimentos discutidos e desenvolvidos são os conhecimentos que nascem da sua maneira de pensar e de explicar a vida e a sua luta. Neste caso, podemos considerar que os grupos populares estarão desenvolvendo a sua própria capacidade de discernir as mil formas através das quais as regras do sistema estão infiltradas em todos os recantos da sociedade e da vida de cada um, e as mil maneiras através das quais eles mesmos e todas as pessoas das camadas populares reproduzem e resistem, aceitam e se opõem a essas regras.

[...]

Com educação popular, ou sem ela, as camadas populares já resistem e se opõem, desde sempre e de diversas formas, às relações de dominação social.

A questão, portanto, não é que a EP comece ou leve as camadas populares a começarem um movimento de resistência e de luta; e sim que ela se inscreva dentro do movimento já existente como uma prática que se propõe a contribuir para a sua dinamização (COSTA, 1981, pp. 21 - 22, grifos da autora).

As camadas populares são, então, determinantes para o processo de transformação social. E, sendo assim, as teorias e os conhecimentos que serão produzidos, precisam ser elaborados pelos próprios grupos que protagonizam suas experiências educativas exercidas de forma autônoma. Os agentes educativos formados através de um longo acesso ao conhecimento erudito atuam, então, *dentro* das discussões realizadas pelos movimentos, procurando auxiliar na construção coletiva das teorias, mas sem elaborá-las no lugar das pessoas das camadas populares que integram o movimento. Não se trata do agente “estudado” omitir seus conhecimentos ou afastar-se das lutas, mas sim posicionar-se como parte constitutiva – e não dirigente – destas. Dessa maneira, o fundamental da educação popular com sentido emancipatório na concepção trabalhada pela autora é a preocupação de *se e como* está sendo realizada a construção coletiva pelas camadas populares de um conhecimento que reforce seu poder de resistência e luta. De encontro à essa crítica de Beatriz Costa, Carlos Rodrigues Brandão continua seu depoimento recordando exemplos de experiências que presenciou:

Eu vivi isso muito de perto... Você acompanha também coisas que aconteceram, por exemplo, na experiência da Igreja popular, de trabalho nas comunidades eclesiais de base. E tem a ver com tradição cultural, tem a ver com memória Porque na educação popular, mesmo que desde a sua origem houvesse aquele suposto de que o povo não era apenas um destinatário a quem ela se dirigia, mas era o verdadeiro condutor, quer dizer, ele deveria assumir protagonicamente cada vez mais a educação popular. Mas na verdade isso não se realizava muito na prática. Se você pegar, por exemplo, o MEB, onde eu trabalhei, que aliás existe até hoje. Até está tendo um encontro agora do MEB no Nordeste... Naquele tempo, nós buscávamos de todas as maneiras estabelecer um diálogo mais linear possível. Mas nós tínhamos muita pouca experiência. Então ainda era uma coisa nossa, conduzida por nós. E vai ser nesses anos 70/80, inclusive de baixo da Ditadura mesmo. E por isso citava os trabalhos da Beatriz [Costa], que eu acho os melhores aí nisso. Francamente os melhores. Pouca coisa... Ela nunca escreveu um livro.

Aí eu vou defender também. Tem trabalhos meus dessa época em que eu vou defender isso. Que a educação popular é a educação que o povo se dá através das suas lutas, das suas mobilizações. Essa é a verdadeira educação popular. E cabe a nós – intelectuais, acadêmicos – sermos assessores desses processos (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

Neste ponto Brandão estabelece os laços entre a educação popular no sentido emancipatório com a memória popular. Reconhecer-se num processo histórico no qual o povo participa, pelo trabalho e pela luta, de momentos de transformação social é a força motriz para a potência de mudar os processos vindouros. As igrejas e as comunidades eclesiais de base, neste sentido, tinham papel determinante na contribuição para tal memória, já que o movimento tenha forte vínculo comunitário. O educador toca ainda numa questão fundamental para a educação popular no que se refere aos agentes dessa forma de educação e a mediação de classe que muitas vezes precisa ocorrer, partindo da perspectiva de que o conhecimento "estudado",

erudito, tem também importante papel nas lutas populares. Considerar-se assessor e não ator principal significa fazer propostas e estabelecer práticas abertas para ocupação de espaços, formulações e criações populares, em conjunto com educadores e educadoras, por vezes provenientes de outra classe. Nesse sentido, Brandão destaca em seu depoimento três projetos existentes dentro da educação popular que busca uma atuação transformadora e que nos ajudam a compreender as contradições existentes no interior do campo:

Então, você vê que tem três situações. Uma coisa é um projeto de educação *para* o povo, que mesmo frisando a sua libertação, a sua emancipação, é conduzido por um partido ou por uma elite, que se considera detentora de um saber emancipador. Então ela é popular, mas é quase catequética. “Eu que sei, ensino a quem não sei”.

Depois você tem uma segunda modalidade, um segundo momento, que é o momento propriamente freiriano original, em que educação popular é o espaço do diálogo. Daí o círculo de cultura. Daí toda uma reflexão que se faz através dos próprios valores do povo, dos seus saberes. [...] Mas ainda é alguma coisa assim: “nós em diálogo com o povo”.

Aí você chega em um terceiro momento em que eu te diria que é muito mais realizável na teoria do que na prática. Se você perguntar assim: “você conhece algum movimento no Brasil, na Nicarágua, que realizou isso?”, eu digo para você: “não”. O MST *pretende* que ele esteja o mais próximo disso. Quer dizer, aquele momento mais a Beatriz Bebianio do que do Paulo Freire, para botar nomes, em que se reconhece que é a ação popular que é pedagógica, qualquer que ela seja. Trabalho sindical, trabalho de liga camponesa, trabalho de comunidade. É esse trabalho, através dele que o povo substantivamente se educa. E nós assessoramos. Nós damos nomes a isso aí. Por exemplo, quando numa reunião com pessoas do povo, eu parto do que eles estão fazendo e coloco isso dentro de um quadro de análise da realidade brasileira que ele não pode fazer. Mas que eu posso, como antropólogo, como sociólogo (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

Logo, encontramos nas práticas de nosso campo de estudo, experiências que podem tanto atuar baseadas numa relação pedagógica *para* o povo, que mesmo quando com uma intencionalidade emancipadora, possui uma atuação limitada por reproduzir estruturalmente as relações hierárquicas presentes na educação bancária e, como frisa Brandão, se assemelhando inclusive com relações catequéticas, que nos remetem à educação hegemônica realizada pelos missionários cristãos desde os primeiros séculos de colonização europeia em nosso continente.

Agora, o que há de mais forte e distinto nesse argumento é que existem então duas formas de *educar com* possíveis presentes nessa concepção de educação popular. Há um *educar com* de caráter freiriano em seu sentido original – relacionado com a memória das experiências dos anos 60 – no qual o diálogo é fundamental. Mas contraditoriamente ele é frequentemente realizado de forma não horizontal, baseado em um afastamento ou até mesmo em uma cisão dicotômica, relacionada a polaridades como *eu* e o *outro*; *nós* e *eles*; *educadores* e *educandos*; *artista* e *público*; *vanguarda* e *massa* etc. Agora, tanto a Beatriz Costa como depois Brandão

vão enxergar um segundo modo de exercer um *educar com*, prática mais difícil de ser alcançada nas relações concretas, por estar relacionada com mais radicalidade a uma ação, organização e estruturação coletiva revolucionária, que rompa com pilares de hierarquização que sustentam a sociedade desigual. Nesse modo, o fundamental é o reconhecimento da pedagogia presente na própria ação e na luta popular organizada de forma coletiva.

Como citado por Brandão, um dos principais movimentos políticos que nas últimas décadas irá tencionar a constituição de uma proposta educativa dentro de referenciais similares aos que Beatriz Costa (1981) sistematizou e sintetizou, é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O MST é um movimento socioterritorial de caráter popular que surge da confluência de forças ligadas à diferentes grupos de camponeses pobres, que lutam pela terra, pela reforma agrária e por mudanças estruturais na forma como é realizada a agricultura no Brasil. O início de sua história remete à resistência camponesa durante o período da ditadura, época pautada pela modernização conservadora¹⁷⁷ e o autoritarismo desenfreado nas zonas rurais, em prol do avanço do latifúndio¹⁷⁸. O processo de formação do movimento começou no final dos anos 70, por meio de diferentes focos de luta¹⁷⁹ – nesse momento especialmente no centro-sul do país – com apoio de setores da Igreja, sobretudo através da Comissão Pastoral da Terra (CPT). O movimento protagonizado pelos *Sem Terra*¹⁸⁰, entra oficialmente em cena em

¹⁷⁷ Há, desde os anos 60, uma ofensiva do capital no campo que comumente é chamado pelos seus ideólogos de *revolução verde*, sendo também chamada de *economia política do golpe verde*. Essa ofensiva se caracteriza "[...] a) pelo novo ciclo de acumulação primitiva (roubo e grilagem de terras, assassinato de lideranças, roubo do conhecimento indígena); b) pela concentração ou domínio da terra por corporações transnacionais; c) pelas fusões e aquisições no ramo das sementes e agrotóxicos, com domínio quase que completo da produção e distribuição das sementes e agrotóxicos por algumas grandes corporações dos países do Norte; d) por uma "revolução" biotecnológica (novos agrotóxicos e sementes transgênicos); e) na ausência de autonomia dos pequenos produtores, cada vez mais trabalhando para bancos e atrelados a corporações agroindustriais" (NOVAES et al., 2019, p. 192).

¹⁷⁸ E como já dizia Francisco Julião (1962, p. 33), no contexto da emergência das Ligas Camponesas, "[...] onde há o latifúndio, há o crime".

¹⁷⁹ Tendo como importante marco nesse período a ocupação por 110 famílias da gleba Macali, localizada no município gaúcho de Ronda Alta. Essa ocupação ocorreu em 1979, no feriado da Independência (FERNANDES, 2000).

¹⁸⁰ "*Sem Terra é uma identidade historicamente construída*, primeiro pela afirmação de uma condição social: sem-terra, e aos poucos não mais como uma circunstância da vida a ser superada, mas sim como uma identidade de cultivo: *somos Sem Terra do MST!*" (MST, 1999, p. 5, como no original). Segundo Bernardo Mançano Fernandes (2000, p. 45), a partir de José de Souza Martins: "Os sem-terra são camponeses expropriados da terra, ou com pouca terra, os assalariados e os desempregados. São trabalhadores na luta pela reinserção nas condições de trabalho e de reprodução social, das quais foram excluídos, no processo desigual de desenvolvimento do capitalismo. Suas lutas são pela conquista da terra, pela reforma agrária e pela transformação da sociedade. Questionam o modelo de desenvolvimento e o sistema de propriedade, lutam contra o modo de produção capitalista e desafiam a legalidade burguesa, em nome da justiça".

janeiro 1984, com o Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, realizado em Cascavel, Paraná (FERNANDES 2000; 2012).

A partir desse encontro, o debate sobre a terra e a reforma agrária na perspectiva do movimento toma forma em uma lógica mais ampla do que a expropriação da terra por parte do Estado, posto que a reforma agrária para o MST possui um sentido de construção de um projeto nacional popular para o país, inscrito no interior do marco da(s) luta(s) histórica(s) pela terra no Brasil e, de forma mais ampla, no restante da América Latina¹⁸¹, como aponta Lia Pinheiro Barbosa (2015, p. 77):

La génesis del MST está anclada en esa raíz histórica de la resistencia campesina brasileña, en que se alarga la capacidad de intervención del sector democrático-popular en una lucha dialogada, que anhela, más que nada, imprimir una nueva correlación de fuerzas en el campo de disputa política. Incluso, reivindica la herencia de la lucha política campesina latinoamericana y brasileña, sobre todo de las “Ligas Campesinas”.

Também nascido das cinzas de mil e uma fogueiras que iluminam a noite da barbárie de séculos de opressão vividos no campo, o MST desde o princípio do movimento possui uma especial atenção à questão educativa. Em um primeiro momento, ainda em meados dos anos 80, através da luta das famílias pela construção de escolas nos assentamentos e nos acampamentos¹⁸², até a ampliação das práticas – que perpassa desde a educação infantil até a universitária, passando pela alfabetização de adultos, a formação técnica, de coletivos educativos, de escolas voltadas à formação política¹⁸³ etc. – e também da própria compreensão das diferentes dimensões do que é educação (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012).

Nesse trajeto, mesmo se relacionando com a forma escolar, trata-a como um lugar de disputas e tenciona sua hegemonia tendo como base suas próprias demandas e não apenas importando a escola tradicional para o interior do movimento. O MST irá produzir suas próprias pedagogias, as quais se relacionam profundamente com a educação popular com sentido

¹⁸¹ Um exemplo é a influência da Revolução Mexicana no interior do movimento, “[...] como Emiliano Zapata, uno de los protagonistas de la Revolución Mexicana a partir de 1910 y que, acertadamente afirmó, “la tierra es de quien la trabaja”. Para el MST, la “tierra” es espacio de vida, de construcción identitaria, de producción simbólica y material de aquellos que viven en el campo” (BARBOSA, 2015, pp. 79 – 80).

¹⁸² “As famílias sem-terra *mobilizaram-se* (e mobilizam-se) *pelo direito à escola* e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar, lá no início da década de 80, foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento; aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola, seja nos assentamentos já conquistados, seja ainda nos acampamentos. Assim nasceu o trabalho com educação escolar no MST” (CALDART, 2000, p. 25, grifos da autora).

¹⁸³ Como a Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF, inaugurada em 2005 no município paulista de Guararema.

emancipatório. Entretanto, o movimento irá, com o tempo, buscar atualizar a educação popular a partir de seus paradigmas e suas realidades. Segundo Brandão (2016), a *educação do campo*¹⁸⁴, por exemplo, será uma retomada da educação popular centrada em populações dessa realidade diversa – indígenas, quilombolas, ribeirinhas, o campesinato mobilizado, entre outras – pensando o campo como pertencente a um projeto de construção de outra sociedade possível. Ela busca se contrapor às propostas educativas governamentais de reproduzir nesses espaços sociais a educação da cidade, que muitas vezes desqualifica o próprio campo. Apesar de não filiada, como destaca Brandão em seu depoimento, ela terá desde seu início uma forte relação com o MST:

Se você pegar o *Dicionário da Educação do Campo* e olhar nas entrelinhas você vai ver isso: Como não é propriedade de um grupo político, por exemplo, o Partido Comunista Brasileiro, o PCdoB, nem sequer o MST, que justamente criou educação no campo para atualizar a educação popular ao modelo dele, inclusive com foco marxista (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

O MST tem como pedagogia o movimento ser a “grande escola” de seus sujeitos agindo em coletividade, que se educam no dia-a-dia da luta: ou seja, o princípio pedagógico é o próprio movimento (MST, 1999), que educa à medida que enraíza as pessoas que o constitui no interior de sua história, através de experiências formativas próprias da organização e da ação coletiva (CALDART, 2000). A aproximação que Brandão realiza das ideias sistematizadas por Beatriz Costa (1981) com as diversas formas educativas presentes no interior do MST reside justamente na concepção de que os fatores pedagógicos estão presentes na ação coletiva e no cotidiano da luta popular organizada. E a partir dessa noção, há uma proposta educativa que – levando em conta as contradições existentes, por conta das tentativas das formas e das narrativas hegemônicas, de homogeneização da transmissão da cultura – tenciona a possibilidade de construção de uma educação revolucionária.

Entretanto, é preciso ter em mente que o processo de uma possível refundação e consolidação da educação popular nesse período é complexo e difuso, estando muito longe de poder se resumir ao movimento de aprofundamento de propostas ligadas a perspectivas de tendências socialistas pautadas em um projeto popular, ou mesmo nas perspectivas emancipatórias, de maneira mais geral. Se por um lado a redemocratização possibilitou uma maior expansão de experiências e de articulação entre os grupos, por outro, com um inimigo comum bem menos delimitado e unânime, o fim das ditaduras deixa as fronteiras entre as

¹⁸⁴ O termo *educação do campo* se torna expressivo a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998 no município goiano de Luziânia (BRANDÃO, 2016).

diferentes práticas de educação voltada para as camadas populares menos rígidas, gerando indefinição e, contraditoriamente, fragmentação.

Nesse período, as oportunidades de sair da clandestinidade vão levando à busca pela institucionalização e também a formulação de modelos de distintos moldes e agentes. As aberturas democráticas em vários países do continente também fizeram com que muitos educadores – e inclusive organizações inteiras – readequassem seus referenciais tendo em vista a atuação no interior do Estado, a profissionalização de seus serviços e a formalização dos processos (CARRILLO, 2011). Frequentemente nestes houve pouca preocupação com as investidas de cooptação oriundas da forma estatal ou mesmo de outros modos de organização da sociedade civil (LOPES, 2013). A partir dessa mudança de cenário político, muitas organizações e indivíduos que estiveram atuando em oposição ao Estado autoritário se distanciaram ou mesmo abandonaram as lutas contra hegemônicas protagonizadas pelos setores populares (CARRILLO, 2011).

De modo mais amplo, as formas de educação das classes populares se mostraram cada vez mais enquanto um campo em expansão e, ao mesmo tempo, nebuloso. Por um lado, continuam atuantes as experiências de educação de adultos de cunho hegemônico, seguida por seus desdobramentos que carregam nesse momento outras – e novas – nomenclaturas, como *educação não formal*, *educação fundamental*, *alfabetização funcional*, *educação para o desenvolvimento de comunidades* etc. (BRANDÃO, 1984c). Mesmo com outros nomes, essa forma segue atuando como um modo de canalizar a potencialidade de eventuais organizações autônomas das camadas populares para dentro da lógica hegemônica¹⁸⁵. Por outro, como já comentamos, há a expansão e maior articulação de organizações ligadas à educação popular com sentido emancipatório, estreitando ou não relações com as instituições formais. Contudo, entre esses dois polos aparentemente dicotômicos, há um grande leque de atuações possíveis constituída por setores da sociedade civil ou por governos democráticos, atuando principalmente uma educação para a cidadania¹⁸⁶, em um modelo pautado pela lógica da democracia participativa (BRANDÃO, 1984a).

¹⁸⁵ Brandão (1984c, p. 155, grifos do autor) novamente reforça esses aspectos ao pontuar que “Sucedendo e, em alguns casos, *ajudando a controlar* movimentos autônomos de trabalho pedagógico do/com o povo, a educação de adultos foi um instrumento setorial de institucionalização de práticas antecedentes de educação *do, com* ou *para* o povo. Foi uma das maneiras de um setor embrionariamente militante de trabalho popular tornar-se, mais do que apenas oficial e legítimo, doméstico”.

¹⁸⁶ Comumente essas práticas serão discursivamente similares às experiências de educação popular com sentido emancipatório, inclusive se utilizando de termos historicamente caros a este campo, como *conscientização*, *participação* e *mobilização* (BRANDÃO, 1984a).

No interior desse campo nebuloso irão se destacar as atuações de Organizações Não Governamentais, que desde o final dos anos 70 se difundem amplamente pela América Latina. Muitas dessas organizações, principalmente durante as ditaduras, fizeram parte de mobilizações – juntamente com setores religiosos e movimentos clandestinos ou não – que atuavam a partir da educação popular, criando espaços para a luta pelos direitos humanos, direitos das mulheres, desenvolvimento rural, programas de saúde, de difusão cultural etc. Entretanto, o termo *ONG* expressa uma identidade diluída que por si só constitui um grande campo difuso e heterogêneo de interesses, ações e processos, que serão tencionados pelos novos enquadramentos presentes nas democracias. Essas organizações muitas – se não na grande maioria – das vezes não impulsionam processos de transformação social ligados às perspectivas de rupturas com o sistema capitalista, mas sim de adaptação à nova *ordem* democrática (JARA, 2012), atuando dentro dos marcos oficiais e hegemônicos previstos pelo direito estabelecido. O grande problema é que essa nova ordem estará tencionada por características políticas que por um lado vão propiciar aberturas de participação, inclusive no interior do Estado, mas por outro também irão procurar determinar o estreitamento dos horizontes de possibilidades para fora da hegemonia.

Afinal, nos anos 80 há o aprofundamento de um processo já iniciado em meados do século XX que se pode denominar como de modernização e controle da pobreza, que nessa década terá uma maior participação da iniciativa privada e de ONGs. Como já apontado anteriormente, desde o fim da Segunda Guerra Mundial há uma grande preocupação com o “desenvolvimento” social das regiões periféricas no eixo capitalista, principalmente a partir de organismos internacionais, tendo a ONU como grande representante. Segundo Arturo Escobar (2007), esse período de “guerra à pobreza” na ampla região chamada de 3º Mundo é, na verdade, a modernização da pobreza: a transformação dos pobres em *assistidos*, em consumidores, passíveis de serem “administrados”. Nesse sentido, a caridade é parte dos mecanismos de controle das populações marginalizadas. O *assistencialismo* se tornara um marco importante para a ampliação e “pacificação”¹⁸⁷ de novos mercados abertos ao capital em um contexto de Guerra Fria, no qual parte significativa do mundo estava formada por países do bloco socialista e, conseqüentemente, fechados para o capital internacional.

Esse movimento realizado pelas ONGs e por outras organizações ligadas à educação popular fica mais evidente ao analisarmos um caso singular no contexto latino-americano, que

¹⁸⁷ “Excluída a caridade, resta a polícia” (GALEANO, 1980, p. 392).

vai possuir elementos que estará se consolidando nos outros países da região durante as décadas seguintes. Se na virada dos anos 60 para os 70, o Chile representava uma experiência paradigmática por conta do processo que desencadeou a eleição para presidente do socialista Salvador Allende – com grande participação dos movimentos de cultura popular – na década seguinte o país novamente se mostrava como um paradigma importante, mas por questões políticas inversas. Durante a ditadura de Pinochet, o país se torna um experimento de implementação de políticas neoliberais, relacionadas ao aprofundamento do sistema capitalista a partir da busca pela mercantilização de todos os aspectos possíveis da vida. Essas políticas vão se consolidar com a constituição de 1980¹⁸⁸, que normatiza e enraíza essas políticas no Estado chileno.

Nesse contexto, a participação das ONGs no interior do campo da educação popular será muito significativa, inclusive no que se refere à ação clandestina e também à aproximação de experiências locais com teorias e práticas de outras regiões do continente, como evidencia o depoimento de Mario Garcés:

Y en los 80 se creó un equipo que se llamó de Educación Popular. Y todos empezamos a hablar en Chile en esta época de Educación Popular. Yo me integré en este mismo año a ECO – Educación y Comunicaciones, una organización que se quiso a ser cargo, junto con otras, de sistematizar las experiencias de Educación Popular y dialogar con nuestras referencias latinoamericanas. De hecho, el primer texto que publicamos fue un texto de Frei Betto, estábamos bien influenciados por Brasil, ¿no? También publicamos a Brandao y a Beatriz Costa. Fueron tres autores de los cuales publicamos nosotros en la manera que se hacía en esta época: en documentos de trabajo, de circulación relativamente restringida, porque estaba prohibido escribir libros, estaba prohibido publicar, para hacerlo debía que tener autorización de las autoridades políticas, había que pasar esa censura. Entonces, en la ONG trabajamos mucho con esos documentos de trabajo (GARCÉS, Entrevista, 2019).

A forte atuação de ONGs relacionadas com a educação popular junto à movimentos e aos setores populares terá uma grande mudança com a redemocratização, que culminará no pacto de fim da ditadura militar em 1990. Uma das características fundamentais nesse processo é que, além de transformar a relação das organizações da sociedade civil com o Estado, a redemocratização – tanto no Chile como em outros países – vai também mudar as próprias formas de estruturação, planejamento e financiamento¹⁸⁹ das ONGs. Mario Garcés, relata transformações vividas por essas organizações nesse período:

¹⁸⁸ Ainda em vigência e tendo apenas algumas reformas durante os últimos 40 anos, foi – e, no momento de escrita dessa dissertação, continua sendo – profundamente contestada durante as revoltas populares da *explosão social no Chile neoliberal* (GARCÉS, 2019), iniciadas em outubro de 2019.

¹⁸⁹ Parte considerável das agências internacionais de desenvolvimento, instituições que financiavam muitas ONGs ligadas à educação popular especialmente nos contextos ditatoriais latino-americanos, passaram nesse

Yo creo que debe ter sido al principio de 88, o antes de 88... en lo primero semestre, que organizamos un seminario en ECO, donde invitamos a estes educadores populares e hicimos una pregunta sobre la transición, la democratización etc. Y claramente allí se configuraran como tres posturas por decir de alguna manera, ¿no? Una postura que de alguna manera postulaba que la Educación Popular tenía que ser capaz de volver al Estado y apoyar y influir en las funciones de las políticas públicas del Estado. Otra visión que apostaba a la coyuntura de este momento, que era toda la capacidad y disposición en función del plebiscito del “Sí” y “No”, con el cual finamente se pudo terminar con la dictadura... terminar parcial... bueno, terminar con la dictadura. Y una tercera postura, que de alguna forma yo ejercí algún liderazgo, que yo plateé, que era mantener la autonomía de la Educación Popular. En el sentido que la transición tal como se insinuaba en este momento nos generaba mucha sospecha, muchas dudas, al respecto de que efectivamente garantizara un proceso de democratización de la sociedad. En ECO fuimos muy a contracorriente en este año de 88, 89. [...] Porque a nosotros parecía que el proceso de transición en Chile se hacía con un fuerte componente estatal e institucional, que subordinaba u otorgaba roles secundarios a los movimientos sociales y particularmente a los sectores populares. Y por lo tanto, nosotros teníamos que ser capaces de acompañar los sectores populares en este proceso.

Yo diría que el resultado fue que el campo de la Educación Popular en el proceso de transición se debilito fuertemente, entre otras razones porque muchos profesionales que estaban en muchas ONGs, que acompañaban procesos de Educación Popular migraron al Estado. Pero al mismo tiempo, porque la cooperación internacional que había [sido] un sustento material muy fuerte de las ONGs, de muchos programas de Educación Popular comenzó también a retirarse. Comenzarán a indicar que: “bueno, ya pasamos la emergencia, ustedes recuperaran la democracia, por lo tanto ahora es interagir con su propia sociedad y con el Estado en el proceso de democratización y obtengan ahí los recursos y no de nosotros”. La relación con el Estado, desde las organizaciones de Educación Popular fue compleja desde la partida. De hecho, el Estado facilitó muy poco la interlocución con nuestras organizaciones y a poco andar de la transición comenzó a establecerse sistemas de postulación a recursos del Estado o muy tecnocráticos o muy competitivos. Es decir, había que participar en concursos, en los cuales solicitábamos fondos públicos al respecto de ciertas políticas que el Estado definía como prioritarias, que definía tanto su contenido como sus recursos. Lo cual nos ponía, las ONGs, en una situación como de competencia entre nosotros mismos, digamos. Si había un proyecto para trabajar con jóvenes más pobres, bueno, pueden postular todo lo que tienen conveniente. Eso en algún momento en las ONGs nos obligó a replugar un poco, a conversar entre nosotros “mira, no vamos a entrar en este juego”. De hecho, creamos la primera asociación nacional de ONGs, que se llama Acción y buscamos que esta agrupación tuviera una interlocución con el Estado, que fue bastante floja, lo que conseguimos fue muy poco, porque en Chile ni siquiera existía ni la figura legal que reconocía las ONGs.

Apesar de no Chile a atuação das ONGs logo após a redemocratização possuir diferenças significativas com relação a outros países – posto que a entrada na democracia já se deu com um contexto estabelecido em políticas neoliberais e privatistas radicais – a fala de

período a orientar seus recursos para os países de trajetória socialista na Europa oriental, que começavam a estreitar laços econômicos com as potências do Ocidente (CARRILLO, 2011).

Garcés aponta para as divisões internas¹⁹⁰ que também potencializaram um enfraquecimento das ONGs, pelo menos no que se refere à atuação conjunta com setores populares de caráter contra hegemônico.

Entretanto, tal cenário adverso não se relacionou apenas com as ONGs. O enfraquecimento foi, na verdade, geral no campo popular da América Latina: a década de 1980 terminou com uma série de duros golpes para o amplo campo da esquerda em todo mundo, principalmente marcados com a queda do Muro de Berlim e a dissolução da União Soviética, representando – em termos amplos e globais – o fim do bloco socialista. Em nossa América, esse novo panorama significou um isolamento maior de Cuba, ainda mais tendo em visto o embargo comercial imposto pelos EUA à ilha caribenha. Já os sandinistas – que se mostraram enquanto um movimento e um momento revolucionário cuja educação popular constituía uma centralidade dinâmica – perdem as eleições na Nicarágua em 1990. Dois anos depois, os militantes da Frente Farabundo Martí, em El Salvador, assinam um tratado de paz, que também os afasta do poder, estreitando os horizontes que haviam sido abertos na América Central. Já mais especificamente no Brasil, os processos de redemocratização têm um gosto amargo com o fracasso na campanha das *Diretas Já!* em 1984 e, dali 5 anos, com a derrota de Lula, que representava *os novos personagens que entraram em cena*, para Fernando Collor de Melo (LOPES, 2013). Assim, o clima de otimismo presente no início dos anos 80 foi se esfarelado.

Nesse sentido, continua Garcés:

Entonces, el panorama fue de un debilitamiento creciente: de las ONGs, de las personas que trabajaban en este campo y a este debilitamiento también se sumó un debilitamiento del propio campo popular. Las organizaciones sociales, especialmente poblacionales también comenzaron a declinar, algunas fueran funcionalizadas en los municipios, otras se fueran apagando con el tiempo. La Iglesia, que había sido un espacio en lo cual se había gestionado muchas organizaciones muy activas en los 80, también comenzó a imbolucionar socialmente, bajo al papado de Juan Pablo II, y se empezarán a ordenar a los bispos de la Opus Dei... Y se empezaran a colocar más dificultades a los curas más progresistas. Otros ya se envejecieron. Entonces, el panorama fue un debilitamiento fuerte (GARCÉS, Entrevista, 2019).

Apesar de nos anos 80, os movimentos de educação popular com sentido emancipatório ainda continuarem tendo grande participação dos setores da Igreja vinculados ao campo popular, o pontificado do Papa João Paulo II propiciou uma contraofensiva dos setores conservadores, que começaram a ganhar mais espaço internamente à instituição eclesiástica,

¹⁹⁰ Algumas com tendências de entrar nas instituições formais, outras se focando em campanhas políticas de curto prazo e, além delas, ainda existindo as que se mantêm politicamente junto aos setores populares, podendo ou não se relacionar com a institucionalidade.

minando setores ligados à Teologia da Libertação, inclusive com perseguições oficiais à integrantes dessa corrente, como ficaram famosos os casos de Leonardo Boff e Ernesto Cardenal. No Brasil, esse ataque à Teologia da Libertação foi muito sentido na paulatina desestruturação das comunidades eclesiais de base, que haviam conseguido desde o período ditatorial, criar e articular redes de caráter contra hegemônico por todo país e, também, para fora das fronteiras nacionais (LOPES, 2013).

Tendo em vista que a educação popular com sentido emancipatório é fruto da história latino-americana, o declínio de forças políticas que deram sustentação ao surgimento dos movimentos de cultura popular dos anos 60 e que também permitiram a resistência e a difusão dessa forma de se educar durante as ditaduras – e também nas guerras civis, no caso de países da América Central – preencheram de incertezas os horizontes desse campo político para o próximo período. Mario Garcés aponta essa profunda relação em seu depoimento:

Porque este es otro problema que no quería dejar pasar: a mi parece que más allá que la situación chilena, con el tipo de transición que tuvimos, y otras transiciones en América Latina, la Educación Popular de alguna manera encontró inspiración en la propia historia de la América Latina. Y también un primero impulso fue la Revolución Cubana, acompañado con las reformas de la Iglesia, con la Teología de la Liberación, en fin, hay estímulos muy poderosos. Pero al fin de los 80, claramente... bueno, posterior a esto, de Revolución Cubana, Teología de la Liberación, Educación Popular: Revolución Sandinista. Todos estos procesos están declinando al fin de los 80. Yo una vez en un seminario en La Habana con un compañero que estábamos vinculados con el tema de Educación Popular planteamos que estábamos cerrando un ciclo, un ciclo revolucionario que se estaba cerrando en América Latina a fin de los 80. Y probablemente la lucha sandinista fue un síntoma muy indicativo de que ese proceso estaba en curso. Paralelamente se derrumba el campo socialista y la verdad es que lo que se derrumbaba era la noción de un proyecto alternativo al capitalismo. Eso es un gran error. Por supuesto esto nos golpeó, y, en este sentido, una cierta debilidad de los proyectos emancipatorios en América Latina también construyó a un debilitamiento a la Educación Popular. O sea, en este sentido, mirando desde el principio, la Educación Popular alcanza su mayor desarrollo mientras más poderosas son las luchas de nuestros pueblos. Cuando declinan las luchas de nuestros pueblos, declinan también el horizonte de la Educación Popular (GARCÉS, Entrevista, 2019).

2.4. Fim da história?

Durante essa pesquisa, nosso recorte temporal esteve pautado principalmente no período histórico traçado entre a ascensão dos movimentos de cultura popular no início dos anos 60 até o declínio do campo popular no final dos anos 80. Também levamos em conta algumas das raízes historicamente reivindicadas no interior do campo da educação popular com sentido emancipatório. Segundo o depoimento acima de Mario Garcés, o período entre os anos 80 e 90

efetivamente representa o fechamento de um ciclo histórico: um *ciclo revolucionário*, no qual a historicidade do povo latino-americano esteve atravessada por lutas de libertação (GARCÉS, 2018) e também pelos violentos processos contrarrevolucionários, dentro da lógica presente no contexto da Guerra Fria. É nesse ciclo que surge a educação popular com sentido emancipatório a partir dos movimentos de cultura popular dos anos 60. Em uma trajetória marcada por contradições e transformações internas ao campo.

O momento histórico a partir dos anos 90 se mostra um marco fundamental para o entendimento dos dilemas mais recentes enfrentados pelos movimentos de educação popular no continente. Entendemos que há a partir de desse período a constituição de um novo ciclo histórico. Um período no qual novamente temos a passagem de uma guerra de amplitude global – no caso a Guerra Fria – para outro período conflitivo, mas agora centrado no neoliberalismo e na expansão das lógicas de mercado para todos os espaços e tempos que permeiam a vida. O encerramento do ciclo político da Guerra Fria, representado pela queda do Muro de Berlim, emplacou o mito do *fim da história*, termo que no

[...] célebre ensaio de Francis Fukuyama não faz mais do que revestir com uma linguagem pseudo-hegeliana a convicção, profundamente enraizada, das elites dominantes na perenidade de seu sistema econômico e social, considerado não só infinitamente superior a qualquer outro, mas o único possível, o horizonte intransponível da história, a etapa final e definitiva da longa marcha da humanidade. O que não quer dizer, para o discurso hegemônico atual, que o progresso – científico, técnico, econômico, social, cultural – não continue. Ao contrário, ele passará, dizem, por avanços formidáveis, mas no âmbito, fixado de uma vez por todas, da economia capitalista/industrial e do sistema dito “liberal-democrático”. Em poucas palavras, *o progresso na ordem*, como havia “previsto” tão bem Auguste Comte (LÖWY, 2005, p. 155, grifos do autor).

Assim, a “essência do neoliberalismo é a deshistorização do tempo” (BETTO, 2005, p. 13), cuja sua expressão tão impactante na época – *fim da história* – representa a noção de que chegamos à plenitude do próprio tempo: a realização humana está agora eternamente enfunada no mercado e no sistema capitalista, único futuro possível (RIDENTI 2009/2010). Foi anunciada como findas quaisquer possibilidades de transformações e de construção de caminhos distintos à globalização e ao neoliberalismo (MEJÍA, 2006). Nessa lógica, as alternativas que se colocam seriam apenas intra-sistêmicas (BETTO, 2005): no máximo são aceitas perspectivas reformistas, em busca de “humanizar” ou “adestrar” *a hidra capitalista*¹⁹¹.

¹⁹¹ Termo que salienta o poder de regeneração e transformação do sistema capitalista (GALEANO, 2015b).

Dentro dessa lógica fatalista, qualquer discurso utópico, propondo a construção de uma sociedade alternativa¹⁹² à esta, é taxado como anacrônico. Ainda mais se enunciado exatamente a partir de termos tão presentes no período anterior, como *comunismo*, *socialismo* e *revolucionário*, como afirma Carlos Rodrigues Brandão:

É muito curioso quando a gente vai nesses encontros agora. Você vê que palavras como *revolucionário*, *socialismo*, que mesmo nós cristãos... Eu até hoje inclusive volta e meia no encontro digo “olha, eu ainda sou socialista”. Estou buscando qual a minha assinatura, mas a partir do momento em que me coloco contra o modelo capitalista e tenho que optar por outro modelo, esse outro modelo é o modelo socialista. Não é o modelo marxista, eu não tenho essa tradição. Mas é o modelo socialista, que o Florestan Fernandes também tocava muito nisso aí. Mas você vê que hoje em dia, a gente quase que deixa de lado. A gente substitui *revolucionário* por *emancipador*, *libertador*, *decolonizador*... Que eu acho uma coisa importante inclusive, que essas novas alternativas decolonizadoras... inclusive toda a proposta de Boaventura, tudo isso... digamos assim, atualiza muito a educação popular (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

Ao mesmo tempo, palavra *imperialismo* foi dando lugar a um novo termo, teoricamente neutro: *globalização*, que no Brasil se materializou acompanhada das noções de modernização e progresso. Segundo Bárbara Lopes (2013, p. 112), o “vocabulário é um bom espelho das mudanças silenciosas que a expansão do neoliberalismo operou na cultura”.

Vivemos, desde então, uma mudança de época que impactou todos os terrenos da vida e do pensamento, inclusive no campo educacional e, mais especificamente, na educação popular (JARA, 2006; MEJÍA, 2006). Nesse momento, a política social do neoliberalismo se tornou cada vez mais presente em grupos que no passado foram os principais agentes de educação popular na América Latina e no mundo: ONGs, igrejas, cooperativas e, inclusive, em movimentos sociais. Nessas novas experiências tenta-se desativar a indignação, a revolta, o protesto e a participação política, se utilizando apenas do acúmulo técnico do campo. Nesse sentido amplo de uma educação popular, despreocupado com rupturas políticas, os pontos fundamentais para a criação de uma contra hegemonia – como os apontados na introdução desse trabalho, a partir de Claudia Korol (2006) – são contornados em práticas e teorias que se afirmam parte dessa perspectiva, mas que não se propõe a serem processos transformadores, emancipatórios ou, ao menos, críticos às formas hegemônicas na sociedade. Está em voga uma discursividade sobre a educação popular, mas que não se preocupa em construir uma educação *com* os grupos oprimidos na sociedade, mas *sim para*.

¹⁹² Segundo Frei Betto (2005, p. 13, grifos do autor), a partir desse momento, no interior do neoliberalismo: “Poucos são os escolhidos e muitos os excluídos e não adianta mais querer lutar por uma sociedade alternativa!”.

E isso ocorre tanto no interior de processos que ocorrem fora da escola – que através da educação não formal, podemos destacar as atuações das ONGs, que a partir de uma organização social complexa acabam comumente trabalhando em consonância com as políticas neoliberais (CATINI, 2016) – quanto na educação formal, que nas últimas décadas tem cada vez mais introduzido técnicas da educação popular no interior de meios institucionalizados. O capital, através de suas várias facetas, realiza sua velha prática de cooptação de técnicas potencialmente emancipatórias em seu benefício próprio, em sua própria reprodução, atualização e ampliação voraz.

Contudo, apesar de todas essas dinâmicas que buscaram incorporar as ferramentas e os discursos da educação popular e à revelia de algumas predileções fortalecidas na década de 1990, a educação popular com sentido emancipatório não foi sepultada. Ao contrário, muitos movimentos a colocam como central na procura de alternativas ao capitalismo neoliberal e globalizado, essa *tormenta que se reinventa* (ESCOBAR et al., 2017). Não à toa, os anos 90, apesar de tudo, foi um momento histórico em que surgem movimentos no continente que buscam novas formas de expressão (SADER, 2001). Um dos casos mais emblemáticos e com grande impacto nesse cenário é o movimento zapatista, que tal qual o MST, irá buscar, a partir de relações internas ao movimento, atualizar os paradigmas existentes no interior do campo da educação tencionando-o a uma prática revolucionária.

Influenciados por Emiliano Zapata e rememorando simultaneamente o líder do Ejército Libertador del Sur e aquelas pessoas que lutaram por outra sociedade possível durante a Revolução Mexicana, os zapatistas aparecem publicamente pela primeira vez no dia 1º de janeiro de 1994 ao iniciarem um levante armado no estado mexicano de Chiapas, um dos mais pobres do país, através das ações do EZLN - Ejército Zapatista de Libertação Nacional, que rapidamente conquistam territórios e ganham destaque na mídia internacional. Por mais de uma década essa revolta era gestada secretamente no âmago das montanhas do sudeste mexicano por grupos maias de diferentes etnias, insatisfeitos com o descaso e com a brutalidade oriunda do Estado e do capitalismo (MOISÉS, 2015) e que, por isso, exigiam condições dignas de existência. Não por acaso, sua aparição pública ocorre no exato dia da entrada do México na zona do Tratado de Livre Comércio da América do Norte – NAFTA, ao mesmo tempo fruto e mecanismo do avanço das políticas neoliberais na região. A partir do levante, o zapatismo aparece como uma referência – mas não estritamente um modelo – a anseios e questionamentos dos movimentos contra hegemônicos atuais, especialmente na América Latina.

Em resistências ao neoliberalismo, a história da educação popular com sentido emancipatório continua se mantendo ativa, em movimento, mesmo encontrando grandes dificuldades e contradições em seu caminho. Ainda assim, Raúl Zibechi (2008, p. 104) posteriormente irá apontar que décadas depois das primeiras experiências dessa específica educação popular “[...] podemos asegurar que no existen movimientos sociales que no tengan alguna relación con la educación popular”, diretamente ou indiretamente. Em sua análise sistemática da história da educação popular na América Latina¹⁹³, Oscar Jara aponta que há dois períodos políticos distintos desde o marco do levante zapatista até hoje. O primeiro, vai simbolicamente de 1994 até 2001, com I Fórum Mundial de Porto Alegre. Tal momento foi marcado por uma refundamentação do campo da educação popular com sentido emancipatório, principalmente tendo em vista tanto uma nova cultura política – representada especialmente pelo MST e pelo movimento zapatista em Chiapas – quanto pelo fortalecimento da educação popular enquanto uma política pública. Já o segundo período – de 2001 até hoje – perpassa a ascensão e o declínio de governos de caráter progressista que tivemos em grande parte dos países da região. Além da relação com estes, a educação popular também se torna ainda mais presente no meio universitário, constrói abordagens e paradigmas relacionados às novas estruturas sociais e, sobretudo, precisa responder às atuais ofensivas conservadoras neoliberais.

¹⁹³ Novamente durante o curso *Educação Popular, história e chaves éticas, políticas e pedagógicas: pensando sobre o Brasil e a América Latina de hoje*.

Capítulo 3 – A rememoração na educação popular com sentido emancipatório

De tempo somos.

Somos seus pés e suas bocas.

Os pés do tempo caminham em nossos pés.

Cedo ou tarde, já sabemos, os ventos do tempo apagarão as pegadas.

Travessia do nada, passos de ninguém? As bocas do tempo contam a viagem.

Eduardo Galeano¹⁹⁴

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialista histórico sabe disso.

Walter Benjamin¹⁹⁵

De uma forma ou de outra, as sociedades humanas sempre mediram o tempo de alguma maneira. Ele não flui uniformemente: toda sociedade tornou o tempo humano. Cada grupo e/ou classe o vive diferentemente, assim como cada indivíduo (BOSI, 2003). Também divergem as suas manifestações e representações, que modelam simultaneamente as formas de se compreender o mundo e o universo que nos rodeiam, assim como as relações que traçamos. Em muitas sociedades o tempo era – ou ainda o é – distinto do tempo sequencial que predomina no capitalismo¹⁹⁶.

¹⁹⁴ Em *Tempo que diz* (GALEANO, 2018, p. 7).

¹⁹⁵ Trecho final da segunda tese presente em *Sobre o conceito de história* (BENJAMIN, 1987, p. 223).

¹⁹⁶ Nessa grande diversidade de compreensões, encontramos diferentes modos de entender as relações entre passado, presente e futuro, isso quando existem essas divisões ou mesmo quando há algo que poderia ser denominado e dividido exatamente como *passado, presente ou futuro*. Segundo Daniel Munduruku (2017), para o povo Munduruku o futuro não existe. Há o passado, o tempo da memória, e o presente, o tempo do agora. “Futuro é tempo que não veio” (MUNDURUKU, 2015). Outro exemplo de uma visão que diverge do tempo linear e sequencial presente nas sociedades permeadas pela modernidade capitalista com moldes europeus é lembrado por Brandão (2002), ao pontuar que para os tibetanos o presente é o único tempo realmente existente. Também há o tempo circular, presente em muitas sociedades de diferentes regiões do planeta, no qual o que passou ainda está por vir.

Para entender o processo de ascensão desta forma peculiar de se compreender a temporalidade¹⁹⁷, podemos recuperar uma impactante e singular mudança na percepção temporal ocorrida na Europa, a partir do século XIV, mesma época do início da difusão do relógio (THOMPSON, 1998). Transformações culturais e econômicas paulatinamente interiorizaram a noção do tempo enquanto moeda: não se passa mais o tempo, mas sim o gasta¹⁹⁸. Ele se converteu em uma mercadoria preciosa e irrecuperável, contribuindo em um processo de racionalização da vida e de disciplinamento do e para o trabalho. De fato, como aponta Daniel Munduruku (2017, p. 2),

O tempo ocidental é o tempo linear, marcado pelo relógio que nos aprisiona dando a falsa ilusão de que o dominamos e podemos fazer o que quisermos. A gente, na verdade, não se dá conta que somos o tempo todo conduzidos por um tempo que não nos pertence e do qual somos eternos escravos. O tempo ocidental é o tempo da produção, do acúmulo, da riqueza, do futuro.

Evidentemente, uma transformação tão drástica na percepção e nas ações humanas não ocorreu sem resistência daqueles que mais sentiriam seus pesados efeitos nos postos de trabalho. Por conta disso, essa visão da temporalidade demorou gerações para se tornar hegemônica, mesmo no contexto da Europa Ocidental. Não à toa, na literatura elisabetana, o tempo aparece como devorador, desfigurador, ceifeiro e tirânico. Ao encontro desse imaginário, nos deparamos na Revolução de Julho de 1830 com a ira dos trabalhadores franceses contra essa tirania, ao verificarmos “[...] que em vários bairros de Paris, independentes uns dos outros e na mesma hora, foram disparados tiros contra os relógios localizados nas torres” (BENJAMIN, 1987, p. 230). Também encontramos uma forte resistência e uma confrontação

¹⁹⁷ Tendo como base a noção linear e progressiva de tempo presente nas raízes profundamente cristãs da Europa. A partir das *Confissões* de Santo Agostinho, Dilson Miklos e Helena Maria Marques Araújo (2018, p. 933) apontam que ao “privilegiar a história humana e a sua dimensão futura, o cristianismo interpreta-a do ponto de vista de seu fim ou consumação final. A história é compreendida pela noção de tempo linear. O presente e o futuro não se inserem simplesmente em uma ordem cronológica, mas teleológica. O passado alcança significado de modo retrospectivo, isto é, o modo pelo qual formula suas contribuições ao futuro. A história desenvolve-se, como escreve Agostinho, à sombra do futuro. De fato, o cristianismo conta uma história orientada para o futuro, em que o presente é saturado com o objetivo de criar uma atmosfera de expectativa e tensão”. Ao passo que o Cristo é um marco que humaniza o tempo: não um acontecimento da natureza ou a gênese de tudo o que há, mas uma referência humana com um *antes* e um *depois* traçado na linha da História, ao menos da ocidental. Segundo Frei Betto (2005, p. 14, grifos do autor): “A perspectiva de Jesus é histórica. O Deus de Jesus se apresenta com curriculum vitae: não é um deus qualquer - É Deus de Abraão, Isaac e Jacó - ou seja, um Deus que faz história. A categoria principal da pregação de Jesus é histórica: o Reino de Deus. Embora colocado lá em cima pelo discurso eclesiástico, teologicamente não se situa lá em cima. O Reino é algo lá na frente, é a culminância do processo histórico”.

¹⁹⁸ Sobre esse processo, Aaron Y. Gourevitch (1975, p. 264) afirma: “Em nossa consciência, o tempo está menos ligado aos fenômenos que se desenrolam do que aos instrumentos que permitem medir-lhe o curso. Uma vez senhor do tempo, quer dizer, tendo aprendido a medi-lo e a dosá-lo com grande precisão, a economizá-lo e gastá-lo, o homem se deixou também subjugar por ele”.

simbólica contra essa forma atualmente hegemônica de tempo – representada pelo maquinário do relógio – nas regiões de nosso planeta que sofreram violentos processos de colonização direta e indireta por europeus nos últimos séculos. Um exemplo mais recente ocorreu nas festividades oficiais pelos 500 anos de “descobrimento” do Brasil: um grupo do povo Pataxó atirou flechas em um relógio em Brasília que marcava a contagem regressiva para o quinto centenário da data da invasão dos portugueses no território (LÖWY, 2005). Já os zapatistas¹⁹⁹, em Chiapas, avisam: “Para destruir el reloj de muerte del poderoso luchamos”.

Essa visão de tempo imposta desde a Europa e quase onipresente nas sociedades inseridas no capitalismo contemporâneo, reivindica-se a mais científica²⁰⁰ e, por isso, a única verdadeira, “esquecendo-se” das várias formas possíveis de vivê-lo e encará-lo (MUNDURUKU, 2017). É um tempo mecânico, disciplinador e quantitativo, voltado para o progresso técnico (BENJAMIN, 1987), que tolhe o ócio, a criação e a troca de experiências. Nossa relação com o tempo na modernidade ocidental – e particularmente no capitalismo pós Revolução Industrial – está pautada pela velocidade acelerada por esse progresso. Essa temporalidade é intrínseca à produção nesse sistema, especialmente na generalização da divisão do tempo presente na indústria e, especialmente, na transformação dos produtos da atividade humana em mercadorias, incluindo também a própria força de trabalho necessária para suas confecções. Os relógios permitem a sincronização dos tempos individuais com os tempos sociais, que calculados, se transformam em moeda do tempo da produção, permitindo a venda de tempo de trabalho para o capital (CATINI, 2017). O tempo dos relógios e dos cronômetros é vampiresco: o trabalho é submetido a um tempo inumano, alienador, abstrato e insaciável²⁰¹ (GAGNEBIN, 1999). No interior da racionalidade mecânica pautada pelo capital, o ritmo industrial das engrenagens nos fornece um modelo de *tempo cultural acelerado* (BOSI, 1992a),

¹⁹⁹ Como presente na *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona* (EZLN, 1996).

²⁰⁰ Esse “[...] tempo irreversível, vectorial e divisível em segmentos de igual grandeza e de valor equivalente, esse tempo de nossos cronômetros, relógios e calendários, o tempo pensado como forma de existência da matéria, como ‘duração pura’, faz parte integrante da imagem científica do mundo tal como se formou durante os últimos séculos e atualmente está se modificando (mas no quadro desse mesmo pensamento científico)” (GOUREVITCH, 1975, p. 264).

²⁰¹ A indústria potencializou ainda mais essas características de um tempo vampiresco insaciável. Entretanto, ele já se fazia presente anteriormente, como nas *plantations* e nas minas durante o processo de colonização de nossa América, alimentado pela escravidão.

baseado na fabricação interrompida e no consumo desenfreado²⁰² de “novidades”²⁰³, que já nascem prontas para se tornarem sucata (GAGNEBIN, 1999).

A presença dessa noção homogeneizada e tão naturalizada sobre o tempo é exemplo de que não se pode simplesmente retornar a uma experiência humana pré-capitalista e pré-moderna nessas sociedades, pois este sistema remodelou sua natureza e suas necessidades (THOMPSON, 1998). Exige-se a compreensão desse processo histórico transcorrido e de que não é possível reviver o passado, já que não podemos presenciá-lo e experimentá-lo hoje tal qual ocorreu anteriormente. Apesar disso, o passado nunca é algo realmente acabado, pois a memória busca dar sentido e coerência a este a partir das questões colocadas no presente²⁰⁴: o passado é constantemente retomado e recitado. Nem intacto ou estático, ele permanece em movimento.

Assim, “[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”²⁰⁵ individual e coletivo, sobre o tempo vivido, no qual se constitui as lembranças. O trabalho é de uma – fragmentada – reconstrução permanente, baseada em marcos sociais de referência que auxiliam na aproximação com o passado e estruturam nossa memória (HALBWACHS, 2004, 2006). Esses pontos de referência, que também são coletivos, auxiliam para que possamos nos reconhecer através do caminho permeado pelo tempo, ao dar sustentação para que as reconstruções possam constituir sentidos e lógicas que liguem diferentes momentos. O passado retorna como representação (BRANDÃO, 1995a), vinculada a uma inevitável função seletiva da memória, posto que não se pode evocar todos os elementos já ocorridos²⁰⁶. A reconstituição através dessas representações no presente não significa que tudo que passou é relativo, mas

²⁰² No capitalismo o “[...] tempo social é o da fabricação ininterrupta de signos com vistas ao consumo total” (BOSI, 1992a, p. 8).

²⁰³ O *novo*, que aqui não é sinônimo nem de *original* e muito menos de *transformador*, em seu sentido político radical. “Com a sociedade burguesa, o *novo* do progresso transforma-se na contínua reafirmação do estado de coisas existente” (QUERIDO, 2016, p. 78, grifo do autor).

²⁰⁴ Como em Brandão (2005a). O campo e o ato da memória são profundos e complexos por não falarem apenas sobre o já ocorreu, mas também sobre esse seu significado latente que nos toca hoje ao, simultaneamente, dar sentido ao passado (GARCÉS, 2011). Tendo essa relação entre presente e passado em vista, Jeanne Marie Gagnebin (2014, pp. 201 - 202) aponta que “Benjamin defende, portanto, que nos interroguemos menos sobre “aquilo que o passado teria ainda a nos dizer” (será que realmente sempre tem algo a nos dizer?), mas sobretudo sobre o porquê do interesse do presente por este ou aquele evento do passado”.

²⁰⁵ Como em Ecléa Bosí (2009, p. 55).

²⁰⁶ Vale mencionar que os elementos do passado nem sempre emergem no presente de forma consciente, por conta do caráter paradoxal da memória, se tratando de uma atividade por um lado com uma potência ativa de busca e, ao mesmo tempo, também passiva de ser afetada por imagens do passado que nos chegam independentemente de nossa intencionalidade (GAGNEBIN, 2016).

evidencia que as relações que são estabelecidas através da memória são ligadas ao nosso presente – ou melhor, ao presente de quem está recordando – relacionada à questão éticas, políticas, além de epistemológicas (GAGNEBIN, 2014; 2016). A busca por fragmentos e ruínas é uma arte do presente que existe no plural, dado que existem diversas e distintas perspectivas possíveis (SELIGMANN-SILVA, 2000). E a pluralidade não existe de maneira tranquila e harmônica. Ao contrário, encontramos na memória um campo de disputas.

É pensando a partir deste campo conflituoso, que buscamos refletir um pouco acerca do modo como a rememoração aparece na educação popular e quais são suas possíveis relações com as memórias dos grupos oprimidos e os processos pedagógicos presentes em lutas populares na América Latina. Tendo em vista as discussões que já realizamos, podemos entender que a educação popular com sentido emancipatório se afirma historicamente – e em particular em experiências latino-americanas – como uma alternativa à educação hegemônica, tendo como horizonte a emancipação a partir da ação coletiva das camadas populares, em um percurso no qual as relações educativas dominantes e o próprio sistema hegemônico sejam repensados, transformados ou mesmo recriados, tendo como prática pedagógica essencial um *educar com* no qual o povo é destinatário-condutor, ao invés de fundamentar-se em um *educar para* (BRANDÃO, 1986; FREIRE, 1996). Sua *práxis* orbita no estímulo à dignidade, à autonomia, a uma profunda e verdadeira democracia, à solidariedade, à criatividade, ao surgimento do novo, à mudança, à pergunta, ao diálogo, à rebeldia²⁰⁷ e à *troca de conhecimentos e experiências*. Muito mais do que teoria ou método, a educação popular é um fato político diverso (JARA, 1987) que propõe uma reflexão a partir da realidade dos movimentos populares, se mostrando um importante instrumento de fortalecimento e organização das mobilizações das classes populares, que são – pelo menos a princípio – as protagonistas desses processos pedagógicos e reivindicadoras de uma maior participação desses setores nas decisões que afetam a sociedade. Isso pressupõe que esses grupos também sejam protagonistas de seu tempo e da construção de sua própria história (KOROL, 2006; JARA, 2016).

Na educação popular, a palavra – matéria do trabalho do educador – tem como uma de suas propostas não ser aprisionada pelo poder, tanto do próprio educador, quanto das

²⁰⁷ A construção da rebeldia é necessária para o processo de libertação e emancipação (GALLO, 2006). Sendo assim, a educação popular deve fomentar perspectivas e práticas subversivas e rebeldes (KOROL, 2004) baseadas no próprio cotidiano das populações oprimidas, a fim de constituir e/ou fortalecer o poder popular.

perspectivas hegemônicas. De fato, a palavra é também um ato e um exercício de poder²⁰⁸, que, em sociedades desiguais de Estado²⁰⁹, é centralizado no direito do poder, em que aquele que o detêm dita e aprisiona os sentidos. Em uma sala de aula, esta centralização tende a ocorrer em prol do professor ou do educador, que assim, pode silenciar o discurso do aluno ou educando. Não estamos só falando do silenciamento como censura²¹⁰, mas principalmente do silenciamento que ocorre quando se diz “uma” coisa para não deixar dizer “outras” (ORLANDI, 2007): quando se coloca no campo da linguagem sentidos a fim de que outros permaneçam no campo do silêncio. Quem toma as decisões dita de uma forma ou de outra seus próprios sentidos, evidenciando a falta de simetria entre quem fala e quem ouve. Na educação popular, pelo menos na que possui o sentido que estamos trabalhando, há a tentativa de quebra dessa lógica em que o saber e a palavra são repartidos desigualmente de modo hierárquico. Não que isso ocorra como um passe de mágica: é um horizonte pelo qual se deve trabalhar cotidianamente. No dia-a-dia desses processos pedagógicos pergunta-se a todos os envolvidos qual é a sua palavra, buscando a constituição de um saber coletivo, tendo em vista que ninguém pode dizer a palavra sozinho. Por isso, há a constituição de uma pedagogia baseada no diálogo, no dizer/falar *com*, e não *para, sem, sobre* ou *contra*. Segundo Paulo Freire²¹¹,

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler o mundo” e “ler a palavra” se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. [...] A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo.

E essa relação entre a leitura da palavra com a leitura e transformação da realidade também vale para o escrever, o dizer e o ouvir a palavra. Essas relações são partes constitutivas do mundo da cultura – que se alonga na história – e é construído por todos.

Segundo Eni Orlandi (2007, p. 174), “[...] toda palavra, para significar, tira seu sentido de formulações que se sedimentaram historicamente”. Esses sentidos da palavra, então, se encontram no domínio da memória²¹², que por sua vez, está enraizada em processos sociais

²⁰⁸ Brandão (1986) salienta que, particularmente nas sociedades latino-americanas, a palavra – conjuntamente com o saber – é repartida desigualmente de forma hierárquica.

²⁰⁹ Vale a menção que essa análise é baseada na leitura de Carlos Rodrigues Brandão (1986), que, por sua vez, se fundamenta em considerações de Pierre Clastres (2003) acerca do direito e do dever da palavra em sociedades de e sem Estado.

²¹⁰ Censura: proibem-se palavras para proibir sentidos; produção do interditado, do proibido (ORLANDI, 2007).

²¹¹ Em depoimento a Ricardo Kotscho, presente no livro *Essa escola chamada vida* (FREIRE; BETTO, 1994, p. 15).

²¹² “[...] toda palavra é atestação do interdiscurso” (ORLANDI, 2007, p. 174). Este interdiscurso pode ser entendido por formulações pertencentes ao domínio da memória, mas que funcionam nas formulações usadas

passados. A palavra é uma das mais antigas técnicas para obtenção e conservação do saber, possibilitando concretizar a passagem de conhecimentos e experiências (QUEIROZ, 1988). Assim, na educação popular, o fato de ler, falar e ouvir a palavra de forma coletiva permite a transmissão das experiências passadas, potencializando as lutas e resistências presentes. Tendo isso em vista, precisamos nos aprofundar mais do debate relacionado à *rememoração*. Para tanto, a compreensão acerca da história em Walter Benjamin (1987, p. 225) nos é fundamental nessa análise:

Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. Isso diz tudo para o materialista histórico. Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.

Benjamin defende, em *Sobre o conceito de história*, a escrita de uma *história a contrapelo*, uma alegoria que nos sugere a recusa da identificação afetiva com a versão oficial da história. Escovar a história a contrapelo é buscar o que se encontra escondido ou encoberto: trata-se de resgatar do esquecimento antigas potencialidades que não foram efetivadas e que a história dominante não quer contar. O trabalho do historiador materialista citado por Benjamin consiste então em subverter a racionalidade contemplativa e a naturalidade ilusória das narrativas hegemônicas a partir de uma ligação entre o que está submerso e o presente, acolhendo os antepassados que se encontraram prostrados no chão da história (GAGNEBIN, 1982; MOLDER, 2010). É reiluminar no passado versões e visões oriundas daqueles que foram colocados à margem nos grandes manuais de História.

A *rememoração* é aqui a “[...] retomada salvadora pela palavra de um passado que, sem isso, desapareceria no silêncio e no esquecimento” (GAGNEBIN, 1999, p. 3). A memória não é tida como estagnada, de antiquário²¹³ ou um *souvenir*. Mas sim uma memória tornada potência viva, que atue em uma ação redentora de reparação dos sofrimentos passados no presente a

no presente, fornecendo os objetos do discurso para que a enunciação se sustente (COURTINE, 1999). O interdiscurso é a memória do dizer.

²¹³ A história de antiquário foi criticada em *Da utilidade e da inconveniência da história*, de Friedrich Nietzsche (1976), uma das influências para a escrita de *Sobre o conceito de história*.

partir da *atividade social coletiva*²¹⁴ de um grupo, de um movimento. A busca pela emancipação depende dessa cicatrização das feridas historicamente abertas²¹⁵. É ouvir as vozes até então silenciadas pela barbárie, inclusive a promovida e reiterada pela historiografia tradicional e mesmo por um materialismo mecânico – personificado no momento vivido pelo autor pela socialdemocracia alemã reformista, mas que encontramos em diversos movimentos e governos progressistas no mundo, em especial em nossa América – que crê em um progresso automático, contínuo, infinito, lógico, cientificamente previsível e inevitável rumo a um paraíso triunfal.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva materialista que leve em conta a ótica dos vencidos, que Walter Benjamin apresenta como aqueles sistematicamente derrotados no decorrer da história da luta de classes. Por este prisma, o passado é uma sucessão de derrotas para os oprimidos, enquanto que os opressores – herdeiros do poder – vão empilhando e acumulando²¹⁶ suas vitórias. Na historiografia tradicional, os grandes fatos históricos vão se sucedendo incessantemente como as contas de um rosário, com o qual são entoados cânticos de oração aos grandes heróis edificadores e “pacificadores” do progresso da autoproclamada *civilização*. Sob uma aparente coerência, as construções historiográficas *dos de cima* vão cuidar de enaltecer essas glórias numa narrativa lisa e sublime, ao passo que procuram apagar as dúvidas e contestações possíveis vindas dos momentos transgressores e/ou revolucionários presentes no decorrer da história (GAGNEBIN, 2014). Ou seja, aquelas oportunidades que tensionaram e contestaram as hegemonias opressivas. A tradição dos oprimidos, por outro lado, não repousa sobre o higienizado progresso dessa história hegemônica, mas sim nos saltos, nas interrupções, nas explosões do descontínuo provocados por sua ação. No decorrer das sucessivas derrotas dos *de baixo* não houve uma ininterrupta passividade, pois seu passado foi permeado pelas lutas e resistências de quem ousou vencer e mesmo quase conseguir “virar o

²¹⁴ Segundo Raúl Zibechi (2015, p. 13): “Las ideas no son las que cambian el mundo, sino la actividad humana colectiva, impregnada a menudo de jirones de esas ideas.

No deberíamos caer en la trampa colonial de creer que el texto y la palabra, como las que impusieron los colonizadores españoles en América, sean la clave de cambio alguno. En contra de lo que creen muchos, las ideologías son mucho menos decisivas que la actividad social colectiva”.

²¹⁵ “O verdadeiro lembrar, a rememoração, salva o passado não somente porque o conserva, mas porque lhe assinala um lugar preciso de sepultura no chão do presente, possibilitando o luto e a continuação da vida” (GAGNEBIN, 2014, p. 248).

²¹⁶ O historicismo, escola alemã erudita criticada por Benjamin, é regido por um impulso acrítico voltado para a acumulação. Nessa perspectiva, a História é um grande armazenamento – de fatos, datas, nomes etc. – como enormes silos de bens culturais a espera de novas safras de guerras épicas e de seus heróis. O historicismo reforça a ideia de cultura como posse, como propriedade privada. “Como em um museu, todos os “tesouros” do passado são exibidos, mas várias perguntas essenciais são silenciadas: qual foi o “custo” (não só econômico, mas social) desse tesouro? Como foi ele transmitido até nós? Quem decidiu sobre sua conservação e sobre a não conservação de outros produtos culturais? Enfim, em prol de que “tempo por vir” devemos cuidar dessa obra?” (Ibid., pp. 205 - 206).

jogo”. Se “[...] o que a história tradicional quer apagar são os buracos da narrativa que indicam tantas brechas possíveis no *continuum* da dominação” (GAGNEBIN, 1999, p. 100), a preocupação do materialismo, em sua concepção benjaminiana, precisa passar por retomar, evocar e ecoar a voz dos agentes históricos que contestaram exatamente o cortejo e o banquete incessante dos “conquistadores”.

A barbárie – frequentemente chamada de *estado de exceção*, por teoricamente ser a contraposição e o empecilho do progresso da civilização – e a violência desmedida dos vencedores não são acasos ou erros de um percurso histórico previamente destinado para um futuro harmônico, pacífico e iluminado. Esse *estado de exceção* foi – e continua sendo – a regra, o próprio cotidiano dessas populações. Para Benjamin, o progresso e a barbárie são, na verdade, duas faces conciliáveis da mesma moeda da modernidade capitalista.

Segundo Jeanne Marie Gagnebin (1987, p. 8), a semelhança da visão da historiografia tradicional com o materialismo mecânico criticados acima é que ambos “[...] se apoiam na mesma concepção de um tempo “homogêneo e vazio” (teses 13 e 14), um tempo cronológico e linear”, que corre uniformemente de modo abstrato, estéril, sintético, infinito e indiferente. Em ambas concepções, há uma certeza do ponto de chegada, como se independente das ações humanas. A história, movida pelas certezas, está fechada para outras possibilidades, para o inesperado e para o que foge de sua “norma”. Assim, a representação enquanto linearidade contínua e ininterrupta do tempo histórico, com aparências de neutralidade, possui um forte caráter ideológico de manutenção do *status quo* (GAGNEBIN, 2014). É um tempo mecânico e quantitativo, que precisa ser rebatido, segundo Benjamin, por um tempo qualitativo, propiciador de uma base para a transformação e a emancipação dos oprimidos, via uma ruptura revolucionária.

Para isso, o autor elenca duas ações fundamentais e indissociáveis: a rememoração e a redenção. A partir principalmente de sua segunda tese, Benjamin (1987) irá apontar que há uma ligação entre os vencidos de hoje e seus antecessores. Dessa forma, os sofrimentos e também as lutas das gerações passadas não estão totalmente perdidas: eles tocam e permanecem nas seguintes (LÖWY, 2005). As classes oprimidas, nesse sentido, podem encontrar em seus ancestrais o necessário para sua luta e resistência presente, a partir da experiência oriunda das incontáveis derrotas sofridas no decorrer da história. E para alcançar essa experiência é necessária a realização da rememoração dessas pessoas e de suas batalhas. Nesse processo de contemplação consciente das injustiças passadas é possível se conectar com o inestimável que

ficou para trás, tanto o sofrimento inacabado das vítimas das lutas de classe no decorrer dos tempos, quanto as potencialidades revolucionárias que demonstraram as possibilidades existentes de transformação radical da realidade, que tantas vezes quase conseguiram se efetivar. Porém, retirar do esquecimento antigas reivindicações coletivas não é o suficiente. Atuando de forma conjunta com a rememoração, é necessária também uma ação redentora desse passado no presente, uma reparação desse sofrimento e uma cicatrização dessas profundas feridas.

Essa redenção para Benjamin – fugindo do significado estritamente teológico do termo e indo ao encontro do materialismo – é, na verdade, uma autoredenção que os oprimidos precisam realizar por si mesmos²¹⁷, até porque ela é apenas uma potencialidade. Segundo Michael Löwy (2005, p. 52), “Deus está ausente, e a tarefa messiânica é inteiramente atribuída às gerações humanas. O único messias possível é coletivo: é a própria humanidade, mais precisamente [...] a humanidade oprimida”, que deve resgatar a força dos seus caídos. “Numa situação de combate e de perigo, os dominados de hoje podem subitamente se recordar de lutas anteriores similares, e atualizar essa experiência (*Erfahrung*) em sua prática” (GAGNEBIN, 1982, p. 72, grifo da autora). Sendo assim – rememorar, a fim de redimir os crimes contra os vencidos do passado – potencializa a constituição dos indivíduos, inseridos na coletividade²¹⁸ da qual fazem parte, enquanto sujeitos de sua própria história, que está aberta e pode ser transformada. Do ponto de vista político, essa abertura significa a possibilidade – e não a garantia – tanto da consumação de *catástrofes* e da *perpetuação da barbárie*, quanto da eclosão de grandes *movimentos emancipadores* (LÖWY, 2005). Na análise benjaminiana, não é só o presente e o futuro que permanecem abertos, mas também o próprio passado.

²¹⁷ Nesse ponto indo de encontro com Karl Marx (2011, p. 25), quando ele afirma que “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

²¹⁸ A preocupação de Benjamin com uma história coletiva politicamente associada à ótica dos oprimidos o afasta de dois dos autores que o influenciaram nas suas discussões presentes em *Sobre o conceito de história*: Nietzsche e Proust. Parte da crítica tecida na constituição da proposta benjaminiana de *escovar a história a contrapelo* tem forte conexão com Friedrich Nietzsche, no que toca a noção da necessidade de se nadar contra a corrente da história presente no grande rio do poder. “A diferença decisiva entre os dois é que a crítica de Nietzsche é feita em nome do indivíduo rebelde, o herói – mais tarde, o super-homem. A de Benjamin, ao contrário, é solidária aos que caíram sob as rodas de carruagens majestosas e magníficas denominadas Civilização, Progresso e Modernidade” (LÖWY, 2005, p. 73). Já sobre o que se refere à Marcel Proust, Carolina Catini (2019, p. 227) pontua que ao “reter elementos da narrativa da experiência de Proust, Benjamin também se separa dele: o encontro do passado com o presente não pode liberar o indivíduo solitário do julgo do tempo, uma vez que a redenção do passado só pode ser fruto da experiência histórica, necessariamente coletiva”.

3.1. Memórias desde o subterrâneo

A partir da noção de rememoração tal qual trabalhada por Walter Benjamin em *Sobre o conceito de história*²¹⁹, podemos verificar que os conflitos existentes na esfera social se estendem para o campo da memória, de maneira mais ou menos explícita. De fato, essas disputas têm um forte impacto nas relações de poder estabelecidas entre grupos e indivíduos. A memória oficial, comumente relacionada à memória nacional²²⁰, se impõe, coagindo determinados enquadramentos e marcos sociais ao deixar atrás de si escombros de minorias políticas vencidas no mesmo lugar em que se constroem monumentos exaltando a perspectiva tornada hegemônica. Tal como ocorreu na cidade mexicana de Mitla, onde partes das antigas construções zapotecas foram destruídas pelos espanhóis e suas pedras²²¹ utilizadas para a edificação do templo católico de San Pablo Apóstol, cujas cúpulas cor de sangue se destacam na paisagem oaxaquenha. Apenas um dos incontáveis exemplos possíveis dentro da história da colonização, cujo elemento da barbárie se manteve como *continuum* após as independências. A formação dos Estados nacionais na América Latina teve como um de seus pilares a busca das elites pela constituição de enquadramentos do passado que reforçassem a formação de uma memória – regada de patriotismo, nacionalismo, identidades, heróis etc. – pautada nas narrativas hegemônicas (JELIN, 2002). Muitas das quais permaneciam no poder independentemente das mudanças existentes nas rupturas formais com as metrópoles coloniais.

Possuidora de aceitação e credibilidade, por conta das instituições sociais que consegue se fazer presente cotidianamente e em larga escala, a memória oficial apaga – ou melhor, tenta apagar – outras memórias divergentes ao afirmar-se enquanto verdade absoluta. Mas, ainda que exista a preponderância da memória hegemônica, ela não ocorre sem contrapontos ou resistências. Apesar de construir sobre si um discurso fechado e totalizante, a hegemonia não consegue impor uma dominação total sobre a vida.

Mesmo em momentos adversos, e muitas vezes extremos, as memórias dos marginalizados nos jogos de poder permanecem vivas enquanto se espera melhores condições políticas: transmitem-se as lembranças em redes internas – ou *subterrâneas*, nas palavras de Michael Pollak – em que se fiam os tecidos de memórias coletivas destoantes da hegemônica.

²¹⁹ E também a partir de outras referências no campo de estudos da memória, como Ecléa Bosi, Michael Pollak e Márcio Seligmann-Silva.

²²⁰ Como salientam Elizabeth Jelin (2002) e Michael Pollak (1989).

²²¹ Segundo Ecléa Bosi (2009, p. 439): “As lembranças se apoiam nas pedras da cidade”. O espaço – e especialmente o território, enquanto cultura enraizada no espaço – é o grande marco social da memória, conjuntamente com o tempo.

E estas, “[...] sea en la forma de relatos privados de transmisión oral o como prácticas de resistencia frente al poder, ofrecerán narrativas y sentidos diferentes del pasado, amenazando el consenso nacional que se pretende imponer” (JELIN, 2002, p. 41). Afinal, a memória, sendo uma operação coletiva de acontecimentos e interpretações do passado, também engloba em si os sentidos de identidade, tanto de um indivíduo quanto de um grupo. Segundo Ecléa Bosi (2003, p. 16), “[...] do vínculo com o passado se extrai a força para a formação da identidade”. Daí a potencialidade dessas memórias internas que circulam em processos contra hegemônicos, que Frei Betto²²² chamou de *política submersa*, na qual parte significativa dos movimentos populares se insere ao não conseguirem – ou mesmo não quererem – se ligar diretamente e explicitamente com a política hegemônica *dos de cima*.

Em períodos de aprofundamento da barbárie e do autoritarismo – como nos regimes ditatoriais latino-americanos durante a Guerra Fria – há a monopolização radical das discussões públicas pela(s) narrativa(s) dominante(s). Nesses momentos, as memórias contra hegemônicas – proibidas e perseguidas – terão grande dificuldade de continuarem circulando. Porém podem sobreviver, principalmente através de *redes subterrâneas* (JELIN, 2002), presentes na política submersa, do cotidiano de organização e formas de solidariedade. Como vimos anteriormente, nas ditaduras militares na América Latina essas redes foram fundamentais para a continuidade e expansão da educação popular, apesar da violenta repressão do período. Ao mesmo tempo, a educação popular se mostrou também uma das formas possíveis de manter focos de organização em tecidos sociais violentados, especialmente com a manutenção da existência de formas educativas contra hegemônicas.

Por ter sido uma das formas de atuação política perseguidas durante as ditaduras, o campo da educação popular possui constantemente uma especial preocupação com esse período histórico. Com frequência, tal inquietação se relaciona com uma busca por manter viva e atuante as memórias contra hegemônicas desse período. No que toca esse ponto, Mario Garcés reflete em seu depoimento acerca do modo como, em nosso continente, essa memória normalmente está sendo trabalhada após os períodos de redemocratização:

El tema es que mucho de la memoria en el Cono Sur está asociado a la memoria de violación de los derechos humanos. Y en menor grado a la memoria de las luchas populares. O sea, también este *boom* de la memoria de alguna manera [...] está más centrado [...] al tema de la violación de los derechos humanos. Lo cual me parece importante... para América Latina es muy importante. Pero también tiene límite en sentido de que inscribe mucho en la denuncia de las víctimas de la violación de los

²²² Em Freire; Betto (1994).

derechos humanos y tiene dificultad en para reconocer a las victimas al mismo tiempo como militantes del proyecto emancipatorio. Entonces, ahí estamos en una zona un poco compleja, digamos. Lo cual se tornó razonable porque en una primera etapa había que lograr que los Estados ejercieran justicia, verdad, terminar con la impunidad y, por tanto, el factor de la denuncia era muy importante. Y ha sido muy importante y creo que el Brasil ha pagado los costos de no haber dado toda la importancia que tenía digamos, ¿no? A la memoria del terrorismo del Estado, a la memoria de la dictadura. Y creo que nosotros nos permitimos dar un paso mayor (GARCÉS, Entrevista, 2019).

Sendo assim, mesmo nos países que mais trabalharam a memória dos períodos ditatoriais, ela foi colocada no campo do debate público apenas parcialmente. Nos casos levantados por Garcés, a rememoração conseguiu se efetivar, porém de forma seletiva. Um primeiro passo foi possível: denunciar os crimes cometidos pelo Estado contra os direitos humanos. E esse processo é fundamental tanto para quem sofreu durante esse violento processo possa ter seu direito à palavra, quanto no sentido de disputar as narrativas históricas em termos sociais amplos adentrando no interior das instituições formais, inclusive no que se refere à escola.

Como em todo esse campo, a memória nacional também não é totalmente cristalizada e imune às disputas presentes na sociedade: os movimentos organizados conseguem pressionar o Estado para que as memórias de *baixo* possam também fazer parte dessa memória nacional, ao exigir que ela não seja um monólogo eterno vindo das mesmas bocas que historicamente se lambuzam no banquete do progresso. Garcés salienta que países como Argentina, Chile e Uruguai criaram, apesar de suas limitações, mecanismos e formas de restauração dos laços sociais a partir da palavra das vítimas da ditadura, através, por exemplo, da constituição de espaços de memória relacionados com as violências exercidas pelo Estado no período e também com a realização de comissões oficiais de investigação desses crimes cometidos, inclusive com casos de consequências judiciais e penais. Em grande medida, foi possível uma disputa ampla e enraizada socialmente das narrativas hegemônicas.

Grande parte dessa memória só foi reconhecida pelos meios oficiais por conta da pressão de movimentos relacionados à diversos segmentos da sociedade, mas mais propriamente das vítimas e de seus representantes. Nesse sentido, encontraremos em nosso continente uma grande quantidade de organizações vinculadas à luta pela memória, pela justiça e se contrapondo à barbárie promovida pelas ditaduras e também pelas instituições que herdaram características de seu funcionamento perverso. O movimento mais emblemático e influente que vem realizando esse trabalho cotidiano de pressão popular voltado à memória daquelas pessoas que foram – e

vem sendo – violentadas pelo terrorismo de Estado²²³ é as Madres de la Plaza de Mayo (KOROL, 2018a; ZIBECCHI, 2018),

[...] que aprendieron del legado de sus hijos, y proyectaron este aprendizaje en un nuevo esfuerzo: la creación de la Universidad Popular Madres de Playa de Mayo. Crecieron con la ausencia-presencia de sus educadores, que les enseñaron valores como la dignidad, la solidaridad, y la ética de la entrega. Nacieron como sujeto histórico, negando la negación producida por el poder de sus hijos, como sujetos constituyentes de un movimiento revolucionario. Educadas en esta ausencia, se volvieron sujetos presentes de un nuevo proyecto de resistencia cultural que asume, como premisa, y como consecuencia de esta misma dolorosa experiencia, la necesidad de aportar la formación sistemática de los militantes populares (KOROL, 2004, pp. 125-126).

Desde os entornos dessa praça no centro político de Buenos Aires, na qual realizam suas passeatas desde 1977, até para além do território argentino, as *madres* e também as *abuelas* vem impulsionando nas últimas décadas um profundo debate sobre a memória enquanto um dos pilares fundamentais do nosso viver e da nossa luta e, sendo assim, uma das prioridades em termos de atuação política, especialmente no que toca o resgate da memória daquelas pessoas que não mais estão presentes²²⁴. Esse debate é realizado tanto no meio dos movimentos – do qual os coletivos ligados à educação popular possuem significativa capilaridade – quanto em embates com o Estado, em especial com as forças armadas, e também com a Igreja (SZALKOWICZ, 2019).

Entretanto, apesar da existência de experiências consistentes de luta por justiça e memória, Daniel Fauré e Estaban Miranda (2016), apontam que em um caso no qual em alguma medida há um grande acúmulo de memórias acerca da ditadura – como no Chile – as práticas existentes não conseguiram enfrentar, de forma coordenada e consistente, a batalha constante da e pela memória contra hegemônica presente no interior da sociedade²²⁵. As análises e, principalmente, os modos de colocar em ações transformadoras essa grande fonte mobilizadora ainda ocorrem geralmente de maneira muito tímida e pouco organizada. Assim, é possível dizer que as experiências autônomas dessa atividade de rememoração tiveram um alcance aquém do

²²³ Terrorismo de Estado que não se restringe aos períodos ditatoriais. Afinal, ele, que se manifesta “[...] enquanto toda e qualquer forma de violação da condição humana e da liberdade da vida praticada por esta instituição, acompanha a gênese do Estado Moderno. O legitimado monopólio da coerção, acrescido das derivações judiciais fundamentais para a sua operacionalização (mesmo que tais derivações estejam *de facto* reguladas pela sociedade), permite ao Estado a legitimação de um poder político que utiliza irrestritamente a violência” (MARIANA, 2017, p. 34, grifos do autor).

²²⁴ Especialmente quando se trata das pessoas assassinadas e, mais especificamente, das *detenidas desaparecidas*.

²²⁵ “Batalla que, por más que se quiera, no frena, se reactualiza y vuelve a emerger una y otra vez.” (FAURÉ; MIRANDA, 2016, p. 16).

necessário e do possível. O que foi suficiente para reconstruir sentidos comuns territoriais, especialmente nos movimentos populares locais, mas que não conseguiu confluir em relatos nacionais de grande impacto estrutural. Segundo os autores esse cenário tem relação com o modo como foi realizado o processo de redemocratização:

Seamos claros. La sociedad civil en su conjunto no ha tenido, desde la salida pactada a la democracia, instancias colectivas para hacer converger los recuerdos sobre su propio pasado. Entró a la transición cargada de experiencias muy significativas pero que no fueron adecuadamente procesadas, las que luego fueron requisadas en la aduana de la memoria oficial concertacionista. En el constante ejercicio de su (re)construcción, debió enfrentar el bloqueo persistente de la memoria oficial, que sólo toleró aquellos relatos donde la sociedad civil dependía de la clase política, donde la clase popular era catalogada como un constructo ochentero condenado a desaparecer vía integración al mercado y donde los sectores juveniles -sobre todo los jóvenes urbanos y populares- eran un peligro potencial para la democracia, sin voto, sin voz, sin memoria. Dicho en breve: para la sociedad civil en general, y para los sectores populares en particular, el costo de salir del espanto dictatorial fue debilitar su memoria social (FAURÉ; MIRANDA, 2016, pp. 15 – 16).

O enfraquecimento da memória aparece como uma constante na forma como o poder hegemônico opera os períodos de transição atuando para neutralizar, deslegitimar ou mesmo tentar silenciar tais memórias oriundas do passado recente, ou mesmo do longínquo. O pacto para sair das ditaduras levou em conta a tentativa de apagamento de potências importantes deixadas no passado. Mario Garcés traz isso à tona ao salientar a dificuldade de se reconhecer as vítimas dos crimes das ditaduras enquanto militantes atuando em contraposição ao sistema vigente e aos grupos políticos e sociais que o dominam. Como foi ainda mais frequente a partir dos anos 90, o caráter utópico e mesmo o programa político defendido por esses militantes foi esvaziado, e as vítimas são incorporadas à narrativa oficial mais enquanto indivíduos que sofreram com um “acaso”, um “deslize” ou um “retrocesso” ocorrido na história desses países, do que como quem se propunha a romper com o *status quo*. Entretanto, nem mesmo as memórias contra hegemônicas que possivelmente chegaram ao interior da história oficial possuem a certeza de que continuarão operando dessa forma.

O presente é incapaz de conseguir resgatar o passado em sua totalidade. Afinal – como bem nos recorda o filme *Nostalgia da Luz*, de Patricio Guzmán – esse é um *frágil tempo presente*. Ainda mais perante a velocidade do tempo social no qual vivemos hoje, ele rapidamente se torna passado, produzindo uma quantidade de acontecimentos que não podem ser plenamente evocados para a atualidade, para nosso cotidiano. Assim, diferentemente do que pontuaram – e seguem reiterando – concepções baseadas no positivismo e no historicismo, não é possível reter a história da maneira exata como ela ocorreu (LÖWY, 2005). As narrativas

históricas são sempre parte de disputas políticas e, como tais, não são passíveis de serem efetivamente analisadas a partir de uma suposta e normalmente autoafirmada neutralidade, que ao não se posicionar costuma reforçar as visões dos poderosos. Apesar das marcas e dos marcos deixados pelo passado, a tarefa de representar o que já aconteceu é uma construção que se relaciona com o presente de quem narra, relacionado com suas interpretações e seus próprios pontos de vista políticos a partir – ou não – dos rastros deixados no solo do tempo, dos fragmentos sobreviventes do ontem. Apesar de já realizado, o passado continua em movimento, posto que ele pode ser remodelado pelo presente, inclusive através dos próprios processos de transmissão desse passado.

Isso reforça a ideia de *história aberta*, inclusive quando se trata do próprio passado: das memórias em disputa, não há narrativas realmente seguras e invariavelmente consolidadas para a eternidade, especialmente quando se trata das perspectivas contra hegemônicas. Há sempre o perigo de deixar a tradição de resistências dos grupos oprimidos ser subjugada pelo conformismo, pela deturpação e/ou pela imposição do esquecimento e do silenciamento. A partir dessa constatação, Walter Benjamin (1987, pp. 224 - 225) afirma que o “dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer”.

Em nosso continente - e especialmente no Brasil²²⁶, como lembrou Mario Garcés – o negacionismo e o revisionismo a partir das óticas das elites procuram apagar ou ao menos remodelar a seu bel-prazer eventos como as ditaduras, a escravidão, os genocídios dos povos originários, entre tantos outros. Essas duas formas de distorcer e esconder acontecimentos são partes constitutivas e constantes nas narrativas dos vencedores, daqueles que podem contar sua história de maneira oficial através da imposição pelo uso desmedido do poder. O negacionismo e também o revisionismo desses eventos estão intimamente ligados com o desprezo com relação ao passado traumático²²⁷ (CAPELATO, 2019). Entretanto, as políticas que pautam um esquecimento imposto do trauma não ajudam

²²⁶ Dado os poucos avanços no campo do trabalho com a memória das ditaduras em comparação com seus vizinhos.

²²⁷ Sobre esses processos profundamente traumáticos, Mario Garcés (2011) pontua que “todos nuestros países del cono sur, vivimos una experiencia de tal magnitud, de tal violencia, de tal terror, que superó nuestra propia imaginación histórica. Nadie en Chile podía imaginarse lo que sería el Golpe, todos lo nombrábamos, todos sabíamos, era como el cuento del lobo, pero nadie podía decir: “Mira, el golpe va a significar dos mil desaparecidos, treinta mil torturados, quinientos mil exiliados”. Eso no lo podíamos creer”.

a esquecer um passado doloroso, mesmo que, num primeiro momento, o façam calar. Essas políticas preparam muito mais o retorno do passado recalado, a repetição e a permanência da violência, uma forma de memória pervertida que, na verdade, nos impede de nos *livrar*, de nos desligar, do passado para poder enfim viver melhor o presente (GAGNEBIN, 2014, p. 263, grifo da autora).

A grande questão é que o progresso da dita civilização – moderna e capitalista – é perpassada por essa repetição e por essa permanência, que, recaladas, não só não permitem de fato o esquecer²²⁸, como incessantemente reatualizam a barbárie. Os crimes realizados pelo Estado durante as ditaduras – assassinatos, torturas, desaparecimentos etc. – permanecem e se aprofundam num presente traspassado por sua violência seletiva, que afetam cotidianamente os grupos que desde o início da colonização foram violentados pelo poder oficial. Isso acontece principalmente por conta da continuidade das estruturas – e mesmo dos próprios indivíduos e grupos sociais – que se mantêm dominantes apesar, ou talvez por conta, das transições “lentas, seguras e graduais” que são realizadas de *cima* para *baixo* em diferentes momentos da história latino-americana.

As violências só podem ser encerradas quando rompida a continuidade da barbárie promovida pelos poderosos, como explicita Claudia Korol (2018a), cuja fala se refere diretamente ao contexto da ditadura argentina, mas que também poderia se relacionar a todo um histórico de violências cometidas sistematicamente em nome do progresso no continente, que se mantêm presente:

Una historia de siglos de impunidad, los volvió omnipotentes. Por eso es tan necesario el castigo a los responsables de esos crímenes. No se trata, como algunos banalizan, de simple impulso punitivista, o de revancha. Se trata de un ejercicio de poder popular. Para poner un corte en la cadena de violencias, y un “ya basta” a la impunidad. Para ello, fue y es necesario el papel de los y las testigos, que tuvieron que hacer el esfuerzo de re-vivir y re-cordar (volver a pasar por el corazón y por el cuerpo), los dolores sufridos, mostrando las heridas y lo que la búsqueda de sobrevivir lleva a regiones del olvido.

Em termos benjaminianos, faltaria a consumação da redenção: a realização do que Benjamin chamou de “um salto de tigre em direção ao passado”²²⁹, que “[...] consiste em salvar a herança dos oprimidos e nela se inspirar para interromper a catástrofe presente” (LÖWY, 2005, p. 120). É um salto²³⁰ que, ao se impulsionar no passado combativo, tem a possibilidade

²²⁸ Aqui o *esquecimento* do passado já redimido, que permitiria se libertar dos sofrimentos vividos historicamente (GAGNEBIN, 1999; 2014).

²²⁹ Em Benjamin (1987, p. 230).

²³⁰ Em *Walter Benjamin: aviso de incêndio*, Michael Löwy (2005, p. 120), traz uma interpretação acerca da imagem felina: “A revolução presente se alimenta do passado, como o tigre do que encontra no mato. Mas trata-se de uma constelação momentânea, que é preciso saber apreender; daí a imagem do “salto” da fera no tempo”.

de romper com a continuidade da barbárie numa explosão revolucionária. E esse movimento só é possível no interior de um tempo qualitativo, mais especificamente o *tempo de agora*²³¹, em que o presente permeado pelos fragmentos do passado pode explodir a linha que guia o *continuum* das vitórias dos opressores.

Sendo assim, não se trata de construir uma memória represada pelo papel de martírio, mas sim uma memória de resistência e rebeldia, que – em movimento – se relacione com as próprias lutas passadas e presentes. Nessa mesma direção, Mario Garcés continua seu depoimento ao afirmar que

Hay que reconocer la otra cara de la memoria, que es la cara de las luchas, de la militancia, de los proyectos de cambio social. Creo que estamos en esta encrucijada, por eso creo que necesitamos seguir trabajando la memoria de las víctimas, pero al mismo tiempo enriquecer esta mirada con una perspectiva más de luchas emancipatorias. Yo creo que esto sin ser sistemático propiamente, porque la Educación Popular hoy en Chile es menos sistemática, hay menos actores constituidos, menos recursos... Está presente, aún está presente en lo que llamamos en Chile de sitios de memoria, que son sitios ya recuperados, como centros de detención, centros de exterminio, centros de tortura... En fin, tenemos varios en todo el país. En estos lugares se hacen encuentros, se hacen conversaciones y se promueven conversaciones (GARCÉS, Entrevista, 2019).

Há uma importância muito grande em manter – ativos – esses espaços recuperados de memória. E especialmente os recuperados através das lutas. O espaço é um dos principais marcos de referência da memória²³² e através dele podem surgir narrativas que estavam enterradas, encobertas sob as ruínas. São locais propícios para que as palavras proibidas daquelas pessoas que foram silenciadas, possam voltar a circular e, assim, suas recordações possam tornar a serem trabalhadas. Mesmo consumado, esse passado pode ser trazido ao presente de forma coletiva e organizada – e não individualmente – na perspectiva não de simplesmente conservá-lo ou apreciá-lo, mas de libertá-lo. Na verdade, em um processo de dupla libertação: dos oprimidos de ontem e também dos de hoje.

Apesar do processo autoritário, diversos setores organizados da sociedade civil historicamente levantaram trincheiras no campo da memória. Uma dessas experiências em nosso continente é descrita por Mario Garcés, em entrevista:

Nosotros en Chile “inventamos”, entre comillas, “creamos”, digamos, unos talleres de memoria popular en lo principio de los 80, que fueron muy importantes en ECO. Nosotros producimos materiales educativos que estaba pensado para invitar a que las comunidades conversaran sobre su propio pasado y verían como ellos forman parte de la historia social y política de la nación, digamos, del país, de la sociedad. Eso

²³¹ Em Benjamin (1987), *Jetztzeit*.

²³² Como em Maurice Halbwachs (2004) e Ecléa Bosi (2009).

también se debilitó un poco con la transición. Después colaboramos mucho con procesos de historias locales, digamos, historia de los barrios, de las poblaciones, como decimos en Chile (GARCÉS, Entrevista, 2019).

Os *talleres de recuperación de la Memoria Popular*, organizados no Chile especialmente junto a setores da Igreja e com destaque para a Pastoral Juvenil, reuniam diferentes setores, tanto das camadas populares, quanto da classe média. No auge da ditadura de Pinochet – quando nenhuma instituição formal, inclusive também a universidade, tinha abertura ou mesmo se preocupava com temas relacionados à memória ou à história oral – as organizações vinculadas com a educação popular com sentido emancipatório foram um vetor importante para exercer essa necessidade de se trabalhar coletivamente as memórias marginalizadas e proibidas. Mario Garcés (2011) aponta, em uma fala realizada na Universidad de Chile em 2009:

Ahora, ¿por qué la Educación Popular?, porque nosotros nos dimos cuenta, y por ahí hemos comprobado, que muchas de esas historias no estaban escritas, o sea si un joven preguntaba sobre la historia del movimiento obrero, uno no le podía decir: mira, léete este libro o revisa esta película, porque no existía y lo que existía, como les dije antes, que era como Hernán Ramírez Necochea y que además no se encontraba en ninguna parte, era el siglo diecinueve, no era el siglo veinte. Entonces, nosotros ahí nos dimos cuenta de que en realidad [...] para poder reconstruir esa historia, de los pobladores, de las mujeres, de los jóvenes, de los cristianos, etc., etc., el único camino que teníamos disponible en ese momento era la memoria de los propios pobladores, de los jóvenes, de los cristianos, de las mujeres, etc.

Yo en más de una vez digo que casi inventamos la pólvora, porque... pero alimentamos una necesidad, digamos, como pura... porque la propia experiencia de los sujetos nos decía que en esa etapa de plena Dictadura, una manera de resistir a la Dictadura era la memoria; o sea, nosotros como pueblo no somos lo que los militares dicen, no son los que aparecen en la televisión, no son los discursos oficiales, o sea el pueblo tiene otra historia, entonces lo que nosotros hicimos fue conectarnos con esa necesidad y contarnos nuestra propia historia.

Além da sobrevivência dessas memórias, muito da reorganização popular no interior da sociedade autoritária passa pela possibilidade de acessar experiências do passado. Ainda segundo Mario Garcés (2011), grande parte dessas oficinas voltadas à discussão sobre a memória popular tinha como atuação recontar e recitar, a partir de perguntas acerca da história presente oralmente, experiências do movimento operário, dos partidos, das organizações formadas por mulheres, dos grupos cristãos, de juventude, das *poblaciones*²³³ etc. Ou seja,

²³³ As *poblaciones* são áreas de moradia popular precária que surgiram no Chile principalmente entre os anos 50 e 80, através de ocupações de terra por seus próprios moradores ou, em alguns casos, por meio de ações do Estado. Se mostraram como formas de se adaptar e responder aos graves problemas urbanísticos – principalmente no que se refere à habitação popular – no Chile e mais especificamente na capital, Santiago. Além disso, se constituíram como um dos mais importantes meios de organização popular do período. Um grande

muito sobre as lutas históricas presentes naquela sociedade, que essencialmente confrontavam a narrativa hegemônica imposta pela ditadura.

Como se evidencia na citação que fizemos de Elizabeth Jelin e também nos *talleres* de recuperação da memória popular durante a ditadura chilena, a oralidade é uma característica fundamental no processo de transmissão de experiências no interior de redes internas presentes na política submersa²³⁴. No caso dos estudos dos grupos à margem ou excluídos da história oficial, precisamos estar atentos não apenas às produções escritas, dado que as tradições desses grupos são em grande parte perpetuadas oralmente, mesmo em contextos alfabetizados (THOMPSON, 1998). As memórias dos oprimidos são passadas, em grande medida, no boca a boca, através do tecido de experiências fiado pelas gerações (BENJAMIN, 1987; FREIRE; NOGUEIRA, 1991). É o tecido que veste e calça os pés das mulheres e dos homens que caminham fazendo sua história. São as *bocas do tempo* de Galeano. São os ruídos do tempo humano fazendo seu passo. A oralidade aparece como um acesso possível a esse poderoso acúmulo de experiências, que através dos séculos, se mostrou a grande fonte humana de conservação e difusão do saber através das gerações²³⁵ (QUEIROZ, 1988). No caso da educação popular em movimentos sociais latino-americanos a atenção à oralidade e à essas experiências contidas nas práticas precisa ser redobrada ao buscarmos memórias, sentidos e cosmovisões que não se encontram nos grandes livros e almanaques da historiografia, ou que lá até podem figurar, mas usualmente de modo caricato e/ou marginal.

Entretanto, essa fonte resguardada pela oralidade não necessariamente estará sempre acessível ou, ao menos, não com a mesma potencialidade, como bem lembra Walter Benjamin²³⁶. Vivemos em um tempo que vai sendo comprimido entre um passado cada vez mais descartável e um futuro que se precipita sobre nós, implacável (GOUREVITCH, 1975; KEHL, 2009). E a transmissão de experiências é incompatível com essa temporalidade ansiosa alinhada ao avanço do progresso, visto que para se transmitir através da palavra é preciso tempo para enunciar e, também, tempo para ouvir. As drásticas mudanças da temporalidade causadas pela predominância da técnica nas relações humanas – e da humanidade com seu entorno – é pano de fundo do esfrelamento da experiência na modernidade, especialmente no capitalismo

marco na história dos movimentos de *pobladores* foi a *toma* da *población* de La Victoria, em 30 de outubro de 1957 (GARCÉS, 2002).

²³⁴ Sendo que de nem sempre esses relatos estão em âmbitos estritamente privados, como havia ressaltado Elizabeth Jelin.

²³⁵ Maria Isaura Pereira de Queiroz (1988) destaca que a própria escrita foi uma cristalização da oralidade.

²³⁶ Nos textos *Experiência e Pobreza* e *O Narrador*, respectivamente de 1933 e 1936 (BENJAMIN, 1987).

(KEHL, 2009). Se ficou tão difícil contar uma história – passar adiante uma experiência – é porque o capitalismo foi destruindo formas comunitárias de transmissão e tradição (GAGNEBIN, 2014). Enquanto antigamente ou em outros contextos, essas experiências eram passadas nos próprios ambientes de trabalho, hoje essa nos parece uma realidade cada vez mais distante, quando no interior da lógica da busca insaciável pela acumulação que está colada às formas de trabalho desse sistema. O tempo hegemônico no modo de vida capitalista deixou de lado o ócio, dedicado a rememorar histórias (KEHL, 2009). Ócio – ou o tédio²³⁷ – cada vez menos se faz presente nos postos de trabalho e também nas principais formas e instituições de transmissão da cultura. A escola, juntamente com outras formas ligadas ao poder hegemônico, historicamente e genericamente exerce um importante papel em consolidar *a forma de se viver no capitalismo*, ou, ao menos, a de tentar sobreviver a ele.

3.2. As memórias de *baixo*

A educação popular com sentido emancipatório historicamente se afirmou enquanto alternativa à educação hegemônica, que no capitalismo se expressa nos últimos séculos especialmente pela forma genérica da educação formal escolar oficial. Os projetos pedagógicos escolares burgueses, teoricamente igualitários e preocupados com a liberdade dos indivíduos, terão – sistematicamente e estruturalmente – uma importante função no interior do sistema ao reforçar, justificar e consagrar as desigualdades sociais e as lógicas opressoras, legitimando a ordem e a manutenção de hierarquias²³⁸. Em Thompson (1998), encontramos a instituição escolar como um dos principais agentes de ensino da regularidade e disciplina, necessários para a lenta internalização do *uso-econômico-do-tempo*, em especial pelas classes trabalhadoras. Esse uso contrasta com o tempo qualitativo, propiciador de relações sociais e pessoais mais enriquecedoras e descomprometidas, base para o transformador (BENJAMIN, 1987), para o aparecimento do inesperado e, também, do emancipador. O tempo qualitativo é o tempo que propicia o ato de narrar e transmitir experiências.

Para Ecléa Bosi (2003), as instituições formais de educação reproduzem versões hegemônicas das memórias coletivas, solidificando certa memória social ao deixar de lado hesitações, loucuras, perplexidades e desencontros de outras memórias coletivas, assim como

²³⁷ "O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência" (BENJAMIN, 1987, p. 204).

²³⁸ De maneiras relativamente distintas, essa reflexão crítica acerca do papel da educação formal aparece em Pierre Bourdieu (1987), Carlos Rodrigues Brandão (1981) e Fernando Cardenal (1987).

das memórias individuais. Nesse processo, diversas memórias marginais são invisibilizadas, assim como as reivindicações, utopias e lutas dos grupos em questão. Os quais são novamente desqualificados, em prol de um projeto que se atenta apenas a reforçar algumas poucas formas de se exercer a humanidade (MUNDURUKU, 2017). Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 38), os produtores da história oficial na América Latina são “[...] os senhores da Metrópole e seus enviados à Colônia, e, depois, os senhores das sucessivas classes dominantes e seus sucessivos emissários”. Seus relatos seletivos foram cristalizados e transmitidos principalmente a partir da escola, de forma mais ampla com a crescente generalização dessa instituição em nosso continente no decorrer do século XX. Essa história oficial é baseada em sucessões de “acazos”²³⁹, ocultamentos e em “bravos atos épicos”, que vão tampando os buracos presentes no *continuum* da sequência linear da historiografia oficial. O próprio Brandão (1982, p. 68, grifos do autor) escreve, no início dos anos 80, um pouco mais dessa relação, presente no ensino de história do Brasil na educação formal:

Na história erudita e consagrada que existe nos livros de história dos colégios, o povo são povos: índios, negros, caipiras. Não são nomes próprios, a não ser por acidente. A não ser quando um ou outro faz alguma coisa notável contra o senhor branco - como Zumbi - ou pelo senhor branco - como Henrique Dias. A história contada pelo cronista do senhor, para ele, tem nome e datas (foram o inferno da minha “História do Brasil”). Tem glórias imensas: uma para cada nome, uma para cada data.

Mas a cultura dos livros é a cultura do povo. Nominada, quando consegue ser a de um Aleijadinho (em geral os pobres têm apelidos) ou anônima, quando é a dos mulatos que fizeram o que existe por debaixo da música erudita do Barroco Mineiro. Ela é principalmente a “cultura brasileira” dos “tipos” de gentes que a cultura livresca tipificou: bahianas, jangadeiros, cantores de cordel, gaúchos, caipiras e tantos outros. Uma vaga cultura de “tipos” que são gentes folclorizadas (gaúcho, bahiana) ou gentes raciais (o branco, o negro, o índio). Raro são *povos* (grupos tribais, nominados através de suas tribos e nações com a indicação das diferenças culturais) e, menos ainda, *classes populares*. Outra maneira de dizer a mesma coisa. Na história oficial o herói costumeiro é o senhor ou o emissário do senhor. O sujeito do povo comparece como massa: massa servil, a serviço, ou revolta (“no seu lugar” ou fora dele e da Lei). Quando um herói popular é nominado ele é exceção e tende a virar mais um mito do que o sujeito de um fato, ou de uma história: Zumbi, Felipe Camarão, Sepé Tiarajú. Mas na mesma história oficial da cultura brasileira, a cultura é a do povo. As gentes que não são nomes de pessoas, são tipos de cultura, de tal sorte que o país se redivide entre bahianas, jangadeiros, seringueiros, cangaceiros e caipiras.

Nesse relato, o educador evidencia que, na escolarização – a depender da vontade única²⁴⁰ das elites narradas como vencedoras, protagonistas e herdeiras da história – a memória

²³⁹ “Por acaso”, “descobriram” o Brasil, para ficarmos em apenas um exemplo corriqueiro.

²⁴⁰ Aqui, é importante ressaltar que Brandão escreve sua análise ainda durante o período da ditadura, no qual as possibilidades de contraposição e questionamento ao currículo oficial são extremamente restritas.

dos historicamente vencidos chega aos cadernos e às salas de aula de forma estereotipada, superficial, cindida, atomizada, individualizada enquanto exceção e/ou em referência às classes dominantes. Anteriormente, já havíamos frisado, a partir de Alfredo Bosi (1992a), que a cultura erudita tem como diferencial o *poder* de conseguir ser juíza e censora em nome da constituição de uma “história universal”. É importante frisar que essa relação não está presente apenas no currículo, e muito menos presa às aulas de história, mas atua estruturalmente nas diversas dimensões do mundo escolar.

Essa identificação com a memória dos vencedores não se restringe, entretanto, apenas às instituições formais oficiais. Ela faz parte também de outras formas de educação voltada às classes populares, como no caso da educação de adultos, em seu sentido ligado aos interesses das elites e voltado à regulação e “modernização” do sistema hegemônico vigente. Ligada a instituições domesticadoras – como entidades patronais, igrejas, fundações empresariais etc., de maior ou menor vínculo com o Estado – essa modalidade educativa é a “memória do conquistador” (BRANDÃO, 1984c), que busca ganhar enraizamento social espoliando e eliminando não só outras formas de se educar, mas também as memórias existentes em seus espaços de atuação.

Logo, no capitalismo moderno há sistematicamente e estruturalmente o funcionamento da *espoliação das lembranças* (BOSI, 2013), que atua de forma conjunta com outras formas de espoliação presentes nessa sociedade. Nesse violento processo há um desenraizamento que aliena o indivíduo ou toda uma coletividade de sua própria vida, raízes e história, ao mesmo tempo que usurpa e integra fragmentos das narrativas dos *de baixo* para o interior dos discursos dos vencedores, como, por exemplo, na educação oficial supracitada. Decorrente a isso, o que também poderíamos chamar de *espoliação da memória* é uma forma de inviabilizar a rememoração e, especialmente, os processos que podem buscar redimir o passado através da revolta, da rebeldia e da indignação. Assim, essa forma de espoliação está intimamente relacionada com a tentativa de enfraquecer não só as narrativas divergentes das oficiais, como também os próprios movimentos contra hegemônicos.

Sendo assim, seria de se esperar que – ao se contrapor às várias facetas e formas de atuação da educação bancária – a educação popular que estamos analisando historicamente se preocupasse com a edificação de memórias contra hegemônicas no seu interior, especialmente nos seus momentos mais efervescentes, como em diversas experiências de seu ciclo revolucionário. Acerca dessa questão, Mario Garcés aponta em depoimento:

Yo creo que la memoria estuvo desde el origen de la Educación Popular. Quizá de una manera no muy sistemática, sin que se conceptualizara, también de manera más restricta. Pero muchos procesos de Educación Popular apelaban a la memoria como fuente de saberes, de aprendizajes, de identidades de los grupos etc. (GARCÉS, Entrevista, 2019).

A partir do educador, podemos pensar que por um lado há uma presença e em uma relativa constância da preocupação com a memória dentro do campo da educação popular com sentido emancipatório, como uma base importante na construção de conhecimentos visando a constituição de propostas políticas contra hegemônicas. Inclusive, Sebastião Vargas (2018) destaca que historicamente a dualidade entre *memória* e *esquecimento* é uma das oposições mais frequentes presentes nos discursos dos movimentos latino-americanos²⁴¹, demonstrando sua presença ao menos no que se refere à expressão pública das lutas. Dentre os movimentos do continente nos quais a memória se configura enquanto central para as lutas, o autor destaca a atuação dos Sem Terra²⁴² no Brasil e dos zapatistas no México.

Ao mesmo tempo, contudo, essas memórias muitas vezes não são devidamente sistematizadas, como, na verdade, parte substantiva das produções dos movimentos. Nesses espaços, as sistematizações são fundamentais para a construção das próprias memórias (KOROL, 2006). As lutas populares – se e quando sistematizadas – “[...] deixam-nos uma série de experiências que, recopiladas, adquirem características de conhecimento, dotando-nos de elementos que precisam ser transferidos aos grupos populares como parte de seu saber acumulado” (MEJÍA, 1989a, p. 35). Elas podem se tornar uma fonte fértil de análises, autoconhecimento, identidade, memória e de criação coletiva (KOROL, 2006). O descaso ou a impossibilidade cotidiana da sistematização gera uma menor organização das experiências passadas e, assim, uma maior dificuldade na articulação dos processos de rememoração. Esse problema se intensifica por conta de que reconhecer, recompilar e sistematizar são apenas *partes* – mesmo que essenciais – do processo de potencializar as lutas atuais a partir do passado. Tanto na perspectiva benjaminiana (GAGNEBIN, 1982), quanto nos movimentos de educação

²⁴¹ Assim como *verdade e mentira; paz e guerra; vida e morte; e palavra e silêncio* (VARGAS, 2018).

²⁴² Que defendem que a memória é muito mais do que um olhar racional para o passado: “Cultivar a memória é mais do que conhecer friamente o próprio passado. Por isto talvez exista no MST uma relação tão próxima entre memória e mística. Através da mística do Movimento os Sem Terra celebram a sua própria memória, de modo a torná-la uma experiência mais do que racional, porque entranhada em todo o seu ser humano. Fazer uma ação simbólica em memória de um companheiro que tenha tombado na luta ou de uma ocupação que tenha dado início ao Movimento em algum lugar, é educar-se para sentir o passado como seu, e portanto como uma referência necessária às escolhas que tiver que fazer em sua vida, em sua luta; é também dar-se conta de que a memória é uma experiência coletiva: ninguém ou nada é lembrado em si mesmo, descolado das relações sociais, interpessoais...” (MST, 1999, p. 10).

popular, se contentar com a coleção de fatos do passado não é suficiente para que os acontecimentos ocorridos se tornem ativos e cotidianos nas lutas.

Além disso, nem sempre houve – ou há – por parte dos agentes educadores um olhar atento relação às memórias das camadas populares. Os educadores enquanto mediadores de classe, comumente externos à realidade e ao cotidiano de uma determinada comunidade onde é realizada práticas de educação popular, tendem a ter dificuldades – ou mesmo ignorar – a história dos setores populares daquele território (COSTA, 1981). A forma como o termo e a concepção de *conscientização* foi muitas vezes utilizado dentro do campo da educação popular também teve impactos na maneira como as memórias dos *de baixo* foram encaradas por agentes “estudados”. Novamente há o perigo de reeditar, agora no campo da memória, o vanguardismo e uma diferenciação que hierarquize (CHAUI, 1980). Da mesma forma, a maior incorporação e o diálogo com diferentes aportes – indígena, quilombola, feminista, decolonial etc. – principalmente a partir da década de 1980, resgataram outras possibilidades de compreensão da memória dentro dessas experiências. Carlos Rodrigues Brandão, salienta essa discussão em seu depoimento:

E eu tava te dando exemplos para mostrar como é que (e aí sim, eu acho que é um momento profundamente decolonizador da nossa educação) [...] com o melhor das intenções nós partimos de uma educação popular em que a gente dialogava com outro povo ou com o povo, ouvindo, respeitando, mas com a certeza de que o saber deles é um *não saber*, porque é um saber... ou ingênuo – Paulo Freire chegou a cunhar, depois ele desistiu dessa categoria, *consciência ingênua* – ou então imposto pelo inimigo, pelo hegemônico, para usar uma expressão do Paulo Freire, o *poder hegemônico*. Até avançar para a ideia de que saberes indígenas, quilombolas, camponeses, que são saberes da memória, que são lembranças, que inclusive passam de geração em geração... Aí já é mais antropologia do que educação popular, não é? São valores que não podem sequer ser comparados com os meus. Por exemplo, se eu vou numa tribo tapirapé, numa comunidade quilombola do Rio São Francisco ou numa comunidade camponesa aqui perto de Campinas e peço às pessoas que reconstruam a sua história, eu não posso como historiador crítico, como antropólogo inclusive, dizer “essa é uma mítica, ela não é científica. A minha é”. Se eu tiver cem versões de história, cada uma é uma versão com grau próprio de legitimidade. Isso vale para a ciência. Hoje em dia a gente tem defendido muito isso. Até em termos de linguagem. O povo não fala errado. O povo não fala a norma culta. Mas se ele se comunica bem... Com o dialeto piracicabano, que a gente folcloriza como sendo do caipira... Então essa é a linguagem correta dele. Tanto que alguns professores de português até estão começando a condenar a correção do menino que “fala errado”. Ele não tá falando errado. Ele tá falando certo, a linguagem dele. A mesma coisa vale para a memória (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

Então novamente encontramos nessa educação contradições relacionadas às hierarquizações que estruturam a sociedade em que vivemos. Se na educação popular com sentido emancipatório, a palavra não pode estar aprisionada pelo poder – tanto hegemônico,

quanto aquele presente nas hierarquias internas do movimento – o resgate da memória e a construção das narrativas contra hegemônicas precisam estar relacionadas com próprias lógicas, lutas e perspectivas existentes em cada coletividade. Essa (re)construção – esse trabalho – coletivo da memória está intimamente relacionada com o tempo, o espaço, a linguagem, a identidade e a história de um grupo (GAGNEBIN, 2014). Dada essa complexidade, a memória se comporta enquanto tecido que sustenta as relações (BRANDÃO, 1982).

Evidentemente, existem ambiguidades e contradições no interior das memórias populares, posto que, dentro desse campo conflitivo, as memórias hegemônicas conseguem se fazer presentes através de mecanismos diversos, como a escola, a mídia, a igreja, a indústria cultural etc. Entretanto, não é a concepção vanguardista que – de um olhar externo – consegue rememorar. Afinal, esse é um processo coletivo, vinculado a história de cada grupo.

Além disso, apesar de sua presença generalizada, as memórias hegemônicas não são docilmente absorvidas pelas camadas populares, sendo que nos processos de conflito entre diferentes narrativas, há movimentos de incorporação de óticas oficiais, mas também de subversão destas. Tal dinâmica conflitiva tem profunda relação com a forma como cada coletividade trabalha a partir de sua organização política, de seus marcos de referência históricos e de suas redes subterrâneas de transmissão de conhecimentos e narrativas dos grupos. Tanto o depoimento anterior de Brandão quanto o seguinte evidenciam essas relações. Nele, o educador novamente dá um exemplo a partir de experiências do final dos anos 60 ligadas à setores da Igreja relacionadas com o que viria a ser a Teologia da Libertação, que – diferentemente de vertentes teológicas europeias calcadas no progresso – concebe a história a partir dos oprimidos, dos pobres, entendidos como os grandes portadores da potência de salvação (QUERIDO, 2016). Essas experiências têm grande preocupação e proximidade com trabalho da tradição cultural das camadas populares.

Vou te dar o exemplo lá da Diocese de Goiás, que foi a mais avançada [...] no Brasil e tudo isso, junto com Dom Pedro [Casaldáliga] lá em São Félix. O pessoal de igreja já nos tempos de pré Teologia da Libertação. Chamava Igreja do Evangelho. Inclusive, muito perseguidos... padres presos, expulsos, mortos... Quando eles chegam, eles partem do princípio... Eu acompanhei isso de perto ali... que eu em 67, no ano que Dom Tomás [Balduino] foi para Goiás, eu fui assessorar ele como educador popular. Então, a primeira concepção que se tinha é que o que o povo tinha como memória [...] que ele traduzia nos seus rituais, em suas festas, nos seus cantos era alguma coisa do opressor, para usar expressões do tempo, de uma Igreja colonialista que foi imposta ao povo. Então, quando ele canta lá da [...] Folia de Reis, existe, digamos assim, uma estrutura autêntica popular que é dele, mas que todo conteúdo é na verdade um conteúdo dominante, alienado. Aí o pessoal começa a fazer cantos, salmos conscientizadores, inclusive para cantar nas missas, nas festas. E eu, inclusive, desde o começo criticava. Não só lá, mas também na Diocese de Goiás,

mais quando eu ia. Eu ia em muita reunião nesse tempo. Era muito misturado o pessoal de igreja, desses outros movimentos e tudo. Antes de MST, tudo isso... Antes do PT, não é?

Então, chega o momento que começa a haver uma inversão. Nunca eu vou me esquecer uma assembleia diocesana em Goiás, que foi aberta com uma Folia de Santo Reis. E chegou ao momento... Inclusive, foi até o momento da morte... morte não, a retirada de Dom Tomás da Diocese de Goiás, mas se repetiu em vários lugares em que o pessoal da igreja começou a incentivar o povo, músicos, poetas populares a criarem suas próprias músicas, mais conscientizadoras. Tem uma produção enorme. Inclusive, o MST que é originário da Igreja... Pouca gente sabe, mas o MST foi criado através de comunidades eclesiais de base. Ele tem hoje em dia – eu até num artigo meu chamo a atenção pra isso – tem uma quantidade de músicas, de CD, de rituais... Eu tive num grande encontro lá no Maranhão, num programa de alfabetização do MST, e fiquei muito impressionado com a riqueza, com a beleza, o que eles cantam, o que eles têm... Inclusive, CDs que eu ganhei por aí a fora. E, no entanto, porque isso não é divulgado? Porque pouca gente sabe disso? (BRANDÃO, Entrevista, 2019).

No final dessa passagem de seu depoimento, Brandão chama a atenção acerca da importância da sistematização da cultura popular, não necessariamente a partir de modelos acadêmicos e/ou estritamente centralizados na escrita. Afinal, existem uma enorme variedade de formas de sistematização, exatamente por também existir diversas tradições e expressões possíveis das memórias das camadas populares. Segundo Beatriz Costa (1981, pp. 29 – 30, grifo da autora),

As iniciativas das camadas populares de cada lugar são as suas formas de luta e resistência a tudo o que as domina; ou melhor, é a *história* dos interesses das camadas populares frente aos interesses das camadas sociais dominantes.

Esta história é tecida não apenas nas lutas explícitas e diretas (greves, etc.) como também nas formas de expressão artística, nas festas, nas lendas, nos modos de vivência e expressão religiosas nos tipos de relacionamento entre vizinhos e companheiros de trabalho, nas formas de organização, etc.

Não podemos, então, deixar de lado o caráter dinâmico dessa cultura popular, que é capaz de diferentes maneiras realizar pontes entre o passado e o presente, articulando distintos acontecimentos, momentos, grupos e relações. O(s) povo(s) resiste(m) através de seus símbolos (KOROL, 2018a), nas expressões que a história encontra para revelar-se, mesmo quando há imposição do silêncio e/ou a obrigatoriedade daquilo que Eduardo Galeano (2015a) chama simplesmente de “mentira”, a mentira da narrativa dos poderosos. Encontram-se fontes de conhecimento alternativas, pelas quais as memórias dos grupos sistematicamente vencidos trabalham – ou melhor, podem trabalhar – para que não sejam aniquiladas pelo poder. Dentre tantas outras, poderíamos citar jogos, brincadeiras, festas, celebrações, lutas, luto, cultos, canções, poesias, desenhos, tecidos, rimas, trocadilhos, escritos marcados nos corpos, pinturas

e grafias que marcam os muros²⁴³, “los difuntos pintados en la pared con aerosol”²⁴⁴, formas autônomas de trabalho²⁴⁵, palavras gritadas nas ruas ou sussurradas ao pé do ouvido, reuniões, lendas, mitos, místicas²⁴⁶, enfim, histórias.

Dessa forma, é preciso uma especial atenção à essas expressões. Contudo, apesar da existência de inúmeras manifestações da memória popular, quando não organizadas e sistematizadas coletivamente, elas costumam se encontrar difusas, marginalizadas, escondidas e enterradas nos processos conflituosos do campo da memória.

Evidentemente há uma dificuldade de generalizarmos a forma como todos movimentos ligados à educação popular estiveram atuando ou lidando com suas próprias memórias nas últimas décadas. Afinal, essa educação popular – que busca “pensar onde os pés pisam” – esteve, pelo menos em tese, em permanente dinâmica com sua própria realidade local – com demandas e características comunitárias próprias – ao mesmo tempo que atenta também à contextos distintos ou mais amplos. Como nos relembra Oscar Jara, em entrevista:

Primero que nada, debemos saber que los procesos de educación popular sólo pueden entenderse en función del contexto histórico, social, político y cultural en que han surgido. No existe “una” educación popular aislada de su significado histórico. Por eso es que tampoco es homogénea ni estática, los procesos de educación popular son, a la vez: a) un fenómeno sociocultural y b) una concepción educativa que ha sido construida desde esa práctica histórica.

Todo proceso de educación popular está vinculado a una iniciativa de organización, de participación, de movilización o de lucha de los sectores sociales populares. Por eso, las narrativas de la educación popular pueden contribuir a entender la dinámica, los desafíos de los movimientos y procesos populares en los que surgieron y de los que forman parte (JARA, Entrevista, 2020).

Assim, as experiências de educação popular podem – em suas diversas formas de manifestação – auxiliar no autoconhecimento dos próprios movimentos, de sua realidade, das

²⁴³ “Aqui no Brasil as grandes empresas invadem os cantos vagos das ruas com os seus *out-doors*. Mas nas entrelinhas dos muros os pobres e os jovens reconquistam com tinta de pincel ou de *spray* o direito à palavra” (BRANDÃO, 1987, p. 14, grifos do autor).

²⁴⁴ Nas ruas de Manágua após a vitória sandinista, eram lembrados e exaltados nos muros mais os rostos dos mortos – contraditoriamente sinalizando a luta vencida – do que os comandantes vivos que eram parte da junta de governo (BRANDÃO, 1987). O que nos lembra a frase atribuída ao jornalista e escritor argentino Rodolpho Walsh: “Las paredes son la imprenta de los pueblos”. Ou então a *mirada* de Alejandro “Mono” González, um dos fundadores da BRP – Brigada Ramona Parra, que entende os muros como as lousas do povo (PINTO, 2018). O trecho citado no corpo do texto faz parte da música *La Perla*, do grupo porto-riquense Calle 13.

²⁴⁵ Que possuem em si a memória de formas de trabalho outras – mais dignas – em relação àquelas baseadas nos moldes generalizados na sociedade moderna capitalista.

²⁴⁶ Muito comum no cotidiano do MST e de movimentos influenciados por ele, a *mística* é a ritualização, construção e reafirmação identitária de valores do movimento, através das raízes do passado e sua ligação com o dia-a-dia. Sua simbologia reside em cantos, poesias, instrumentos de trabalho, bandeiras etc. (BARBOSA, 2015).

relações que ele estabelece em seu território e, também, das que são estabelecidas em seu interior. Esse aspecto potencialmente possui profundas implicações nas organizações, ao dinamizar processos reflexivos que se relacionam com seu próprio passado ou com o passado de outros grupos e movimentos. A organização frente às tarefas do presente exige compreender essas experiências já ocorridas e desenterrar as raízes das memórias coletivas para retomarem sentido e atualidade (JARA, 1984). Ou seja, recuperar os conhecimentos que não circulam – ou que são marginais – nos meios oficiais, mas que se mantêm em canais alternativos e subterrâneos de troca de experiências *dos de baixo* (MEJÍA, 1989a). Disso deriva a possibilidade de pensar a memória na educação popular como um instrumento de reflexão e, principalmente, constituição de uma cultura política²⁴⁷ que consiga embasar outras formas de ser e estar na sociedade. De modo crítico, os conhecimentos rememorados têm que retornar sistematicamente a favor das causas das camadas populares (BRANDÃO, 2002), sendo elemento fundamental para a construção de contra hegemonias ao desafiar as narrativas dos poderosos e, simultaneamente, potencializar as lutas atuais com experiências passadas.

²⁴⁷ Assim, concordando com Juan David Miranda González (2020, p. 75) ao “[...] compreendemos a cultura política como aquelas práticas sociais marginalizadas pelos sistemas políticos e que se desenvolvem de forma subterrânea construindo relações sociais diferentes”. Nesse caso, não se trata de uma cultura política qualquer, mas sim uma com caráter emancipatório capaz de ser força-motriz de projetos de sociedade e de mundo que estremeçam, revolucionem e sejam alternativa ao que havia se autoproclamado como a civilização (MARIANA, 2017).

Entre a palavra e o silêncio: algumas considerações finais

[...] toda palavra é capaz de poesia; todo sentido é capaz de silêncio.

Eni Orlandi²⁴⁸

La flor de la palabra no muere, aunque en silencio caminen nuestros pasos. [...] Al olvido sólo regresan quienes rinden su historia.

Comitê Clandestino Revolucionário Indígena - Comando Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional²⁴⁹

Já falamos que há uma relação profundamente conflituosa entre memórias oficiais e marginais, sendo que essas últimas muitas vezes permanecem apesar da violência e da imposição hegemônica, através de redes subterrâneas de circulação. Memórias dos grupos marginalizados preservam-se vivas, mesmo quando confinadas ao silêncio, que não é sinônimo de vazio²⁵⁰. Esse silêncio pode ser resistência: ele pode conservar experiências dentro de um grupo minoritário nos jogos de poder *dos de cima*. Segundo Pollak (1989, p. 5): “O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos-oficiais”. A história da cultura popular é tecida desses silêncios (BOSI, 2003).

Segundo o movimento zapatista, durante a *longa noite dos quinhentos anos*, desde o início do processo de colonização europeia no continente que viria a ser chamado de América, “[...] silencio, dignidade y resistencia fueron nuestras fortalezas y nuestras mejores armas” (EZLN, 1998). O silêncio se configurou como uma maneira de resguardar partes fundamentais da cosmovisão dos grupos e povos em resistência, suas memórias ancestrais, suas histórias de sofrimento e também de lutas. No caso zapatista, essas memórias saíram do silêncio em 1994, quando comunidades descendentes dos povos maias em Chiapas decidiram junto ao Exército Zapatista de Libertação Nacional – e após de 10 anos de preparação na Selva Lacandona – declarar guerra ao *mau governo* do Estado mexicano. Uma guerra utilizando as armas militares, mas também uma guerra para colocar em disputa os discursos e as narrativas, dialogando principalmente com outros grupos oprimidos. Ou, em termos zapatistas, uma luta entre *el fuego y la palabra* (MARCOS, 2003). O momento de tornar público parte de sua visão de mundo, e

²⁴⁸ Retirado de *As formas do silêncio*, de Eni Orlandi (2007, p. 166).

²⁴⁹ Trecho da *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona* (EZLN, 1996).

²⁵⁰ Como trabalhado exaustivamente por Eni Orlandi (2007) em seu livro *As formas do silêncio*.

consequentemente parte de suas memórias, não foi em uma circunstância em que a hegemonia estava preparada para ouvir e dialogar com a cosmovisão dos marginalizados, mas sim em um *momento de perigo*²⁵¹, de necessidade de ação e de luta para que suas palavras, que por tanto tempo essas mulheres e homens as carregaram caminhando em silêncio, não se perdessem no esquecimento após fortes e violentas investidas decorrentes nas últimas décadas dos interesses do capitalismo neoliberal globalizado em suas comunidades, aprofundando o *estado de exceção* instaurada desde a colonização. Nesse caminhar, a palavra é arma, assim como o silêncio é estratégia²⁵².

Em dinâmicas entre o uso insubordinado da palavra e do silêncio, tanto o advindo do silenciamento quanto o que opera como modo de resistência (BOSI, 2003), as práticas de educação popular ligadas a movimentos populares se mostraram, nas últimas décadas, como possíveis alternativas para se trabalhar essas memórias e experiências marginais, fortalecendo as narrativas e lutas populares ao rememorarem o passado desses grupos. Defendendo uma educação libertadora, esses processos pautaram – e pautam – que os grupos oprimidos sejam sujeitos de sua própria história e protagonistas de seu tempo, se contrapondo a “liberdade” de serem sistematicamente espoliados e expropriados pelos poderosos do mundo. Nesse sentido, Oscar Jara aponta em entrevista que

Hay una relación fundamental entre historia y memoria. Muchas veces las historias “oficiales” nos muestran cosas distintas a las que ocurrieron. Por eso es importante trabajar con los propios sujetos populares, de los pueblos, grupos, territorios y comunidades, el rescate de la memoria propia a partir de su propio saber. Es una forma de tener voz en la historia.

Eso no es tampoco automático. Es importante hacer todo un proceso de recuperación de la memoria histórica, de forma crítica y construyendo la mirada propia de forma colectiva y participativa.

Además, la memoria no tiene sentido sólo como una mirada hacia “lo que pasó”, sino como una mirada de aprendizaje para lo que hoy “queremos hacer que pase, que suceda” (JARA, Entrevista, 2020).

²⁵¹ “Momentos nos quais se colocou o “risco” de criar condições para sua própria emancipação ou para se tornar, uma vez mais, instrumento de desenvolvimento das relações burguesas” (CATINI, 2017, p. 8).

²⁵² Segundo o Subcomandante Insurgente Marcos (2003), em entrevista com Gloria Muñoz: “Y cuando estamos en silencio no sabe qué estamos haciendo. Un ejército que ha usado la palabra de una manera tan fundamental como arma, cuando calla, les mueve a preocupación. No sabría precisar cuando mero el silencio adquiere peso...”. Um pouco desse peso foi demonstrado em 21 de dezembro de 2012, quando em cinco cabeceiras municipais no estado mexicano de Chiapas os zapatistas realizaram uma marcha silenciosa, em uma mensagem de luta e resistência (EZLN, 2012).

Assim, os movimentos de educação popular podem ser espaços e momentos para o trabalho da memória social construída desde os antepassados, recordando memórias marginais que se colocam em conflito com as memórias hegemônicas e oficiais, que sistematicamente tentam se impor – mesmo dentro dos processos de educação popular – pela cooptação ou destruição²⁵³.

O presente carrega em si o passado. Nunca estamos totalmente sós: carregamos a sociedade em nós²⁵⁴. O passado, assim, não está acabado. Na *Quinta Declaração da Selva Lacandona* (EZLN, 1998), o movimento zapatista afirma que nas lutas e nas práticas de resistência não se está sozinho, pois seus mortos continuam nessas batalhas cotidianas. Seus passos ecoam para além de suas vidas individuais. Nossos pés continuam o caminho do tempo, tentando não apagar suas pegadas. E no processo do caminhar, os caminhos se recriam. Como afirma Claudia Korol (2018b, p. 26),

Nuestros pies pisan sobre las huellas dibujadas por nuestras ancestras, y otras veces inventan atajos. Nuestras revoluciones se recrean desde el deseo, el placer, la alegría de la lucha. En sus rotaciones descolonizan, despatriarcalizan, desmercantilizan nuestras danzas y andanzas. Tienen el color de la tierra, y el horizonte de la rebeldía.

Assim, os movimentos de educação popular de nosso continente – no caso dos que buscam criar um verdadeiro estado de exceção através da afirmação da(s) história(s) dos *de baixo* – tem potencialmente um importante papel na construção e transmissão dessa concepção histórica que não permite esquecer os mortos e os vencidos – suas lutas, resistências e utopias – não calando novamente suas vozes.

Em momentos em que as memórias marginais estão subterrâneas ou mesmo em *momentos de perigo*, quando elas precisam emergir ou florescer do mais profundo das ruínas deixadas pela barbárie do poder e do progresso, apenas permanecem vivas na sociedade as memórias que, de algum modo, são trabalhadas a partir de seus marcos de referência atuais (HALBWACHS, 2004). Elas podem ser subterrâneas, mas não enterradas como num jazigo. Assim, é preciso trabalhar as lembranças, fazê-las circular em alguma medida, mesmo que em um silêncio – cheio de sentidos – perante a hegemonia. E a rememoração é a retomada salvadora

²⁵³ Ambos os projetos fortalecidos pelas agendas extremamente conservadoras e neoliberais que estão em plena ascensão atualmente no continente.

²⁵⁴ Como trabalhado por Maurice Halbwachs (2006).

do passado²⁵⁵. Salvadora do esquecimento. Uma salvação coletiva. Sobre a ameaça do esquecimento, Ecléa Bosi (2003, p. 64) pontua que:

O eclipse da palavra advém da destruição:
- do espaço biográfico das vítimas,
- da própria pessoa,
- da sua memória.

Dessa forma, para os movimentos contra hegemônicos, o passado pode ser reconstruído não simplesmente como refúgio, mas como “[...] uma fonte, um manancial de razões para lutar”²⁵⁶, que tem seus alicerces nas memórias das lutas daqueles que tombaram, em suas narrativas²⁵⁷ ainda presentes entre os indivíduos e na coletividade dos grupos populares. Ou seja, nas palavras e também nos silêncios, que não são homogêneos e vazios.

²⁵⁵ Tanto em Benjamin (1987), quanto nas análises realizadas por Jeanne Marie Gagnebin (1999) e Ecléa Bosi (2003) a partir desse autor.

²⁵⁶ Como em Bosi (2003, p. 66).

²⁵⁷ “A narrativa é sempre uma escavação original do indivíduo, e tensão constante contra o tempo organizado pelo sistema. Esse tempo original e interior é a maior riqueza de que dispomos” (idem).

Referências Bibliográficas

ACCOSSATTO, Romina. Colonialismo interno y memoria colectiva: Aportes de Silvia Rivera Cusicanqui al estudio de los movimientos sociales y las identificaciones políticas. *Economía y Sociedad*, vol. XXI, núm. 36, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/510/51052064010/html/index.html>>. Acesso em 28 de dezembro de 2019.

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. *O continente do labor / Ricardo Antunes, 1953-*. – São Paulo, SP : Boitempo, 2011.

ARGUEDAS, José Maria. Sobre Violeta Parra. In: PARRA, Violeta. *Poesía*. Universidad de Valparaíso Editorial, Chile, 2016.

BARBOSA, Lia Pinheiro. *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. 1. ed. Ciudad de México: LIBRUNAM, 2015.

BARREIRO, Júlio. *Educação popular e conscientização*. Tradução de Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis: Vozes, 1980.

BAYER, Osvaldo. *La Patagonia Rebelde*. Coyhaique, Patagonia: Talleres gráficos F.U.R.I.A., 2009.

BENJAMIN, Walter. *Magia, técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e historia da cultura*. 3a ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.

BERNARDO, João. A autogestão da sociedade prepara-se na autogestão das lutas. *Piá Piou!*, n. 3, São Paulo, 2005.

BETTO, Frei. *O que é comunidade eclesial de base / frei Betto*. – São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

_____. *Os desafios da Educação Popular: as esferas sociais e os novos paradigmas da Educação Popular*. São Paulo: CEPIS, 2005.

_____. Sobre Paulo Freire. In: CEPIS. *Concepção de educação popular do CEPIS*. São Paulo: Maxprint Editora e gráfica, 2008.

_____. América Latina amenazada con retroceder. In *Revista America Latina en Movimiento*, n. 533, Quito, Ecuador, junio 2018a.

_____. Gustavo Gutiérrez, pai da teologia da libertação. *Carta Maior*. 2018. Disponível em <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Gustavo-Gutierrez-pai-da-teologia-da-libertacao/4/40879>>. Acesso em 9 de junho de 2019. [2018b].

BIELSCHOWSKY, Ricardo. *Pensamento econômico brasileiro: O ciclo ideológico do desenvolvimentismo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BOFF, Clodovis. Apresentação. In: FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. *Que Fazer: Teoria e Prática em Educação*. Popular, Petrópolis: Vozes, 1991.

BOSI, Alfredo. Plural, mas não caótico. *Cultura Brasileira: temas e situações*. Organizado por Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1992a.

BOSI, Ecléa. Cultura e desenraizamento. *Cultura Brasileira: temas e situações*. Organizado por Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1992b.

_____. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo, SP: Ateliê, 2003.

_____. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 15. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2009.

_____. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. Entrevista concedida à Mozahir Salomão Bruck. In *Dispositiva*, v.1 n.2, Belo Horizonte, nov. 2012 / abr. 2013.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: Bourdieu, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRAND, Antônio. Cimi: 40 anos em defesa dos povos indígenas. Entrevista especial com Antônio Brand. Entrevista à IHU On-Line. *Revista IHU On-line*. São Leopoldo, 26 de maio de 2012. Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/509296-cimi-40-anos-em-defesa-dos-povos-indigenas-entrevista-especial-com-antonio-brand>>. Acesso em 27 de abril de 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

_____. *Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1982.

_____. Educação alternativa na sociedade autoritária. In Paiva (Org). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. RJ, Graal, 1984a.

_____. *O que é folclore*. 4. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984b.

_____. *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1984c.

_____. *Educação popular*. 3. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.

_____. A Experiência da Esperança. *Lições da Nicarágua: a experiência da esperança* / [por] Ernesto Cardenal... [et al.]; Carlos Rodrigues Brandão (organizador). 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1987 (Coleção krisis).

_____. Algumas lembranças. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues [org.]. *As faces da memória*. Campinas: CMU, Coleção Seminários, 1995a.

_____. Educação e movimentos populares: tendências e dilemas latino-americanos. In *Em Campo Aberto*. São Paulo: Cortez, 1995b.

_____. *Entre um século e o outro: a cultura e da educação popular desde os anos sessenta até os dias de hoje*. 2001. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4214/1/FPF_PTPF_01_0867.pdf>. Acesso em 06 de junho de 2019.

_____. *A educação como cultura*. Ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. *História do menino que lia o mundo*. Fazendo história nº 7, 5ª edição. São Paulo: ANCA - Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2003.

_____. *Carta ao Povo Brasileiro: Algumas palavras para iniciar em Goiânia um Congresso Nacional de Folclore*. 2004. Disponível em < <http://apartilhadavida.blogspot.com/>>. Acesso em 01 de junho de 2019.

_____. *A Canção das sete cores: educando para a paz*. São Paulo, SP: Contexto, 2005a.

_____. *Paulo Freire: educar para transformar: fotobiografia*. São Paulo, SP: Mercado Cultural, 2005b.

_____. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, Dec. 2009.

_____. Memória Científica - Carlos Brandão. Entrevista à Marcelo Rocco. *Secretaria de Comunicação - TV Unicamp*. 2015. (56m54s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g_IKWK_xR8Y>. Acesso em 19 de março de 2019.

_____. A educação como cultura. Memórias dos anos 60. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017.

_____. Educação do Campo/ Carlos Rodrigues Brandão. *Juventude Agroecologia*. 2016. (10m44s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0tyOfSI6z0k>>. Acesso em 20 de março de 2019.

_____. Reinventando Freire com Carlos Rodrigues Brandão. Entrevista com Paulo Roberto Padilha. *iPF.Tv*. 2018. (25m01s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1T1gBzG0JqY>>. Acesso em 17 de janeiro de 2019. [2018a].

_____. A Educação Popular e o CEAAL na linha do tempo: memórias e reflexões de um educador dos anos sessenta. *La Piragua: Revista Larinoamericana y Caribeña de Educación Popular*, N° 44, Noviembre / 2018b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. Quando a Pedagogia tornou-se “do oprimido”. Quando a Educação tornou-se “popular”: um ensaio de memórias escrito a várias mentes e mãos. 2015. O acesso ao texto completo é disponível através do link: <http://www.apartilhadavida.com.br/?page_id=347&d=L0VEVUNBw4fDg08vRURVQ0HDh8ODTyBQT1BVTEFS&m1dll_index_get=0>. Acesso em 15 de março de 2019.

BRUNO-JOFRÉ, Rosa. Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. *Foro de Educación*, 14(20), pp. 429-451, 2016.

CALDART, Roseli Salate. A escola do campo em movimento. *Projeto popular e escolas do campo* / César Benjamin e Roseli Salette Caldart. - Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Negacionismos e revisionismos: mesa 5. A batalha das memórias e o negacionismo das ditaduras e regimes militares na América Latina - Maria Helena Capelato e Marcos Napolitano. *STI FFLCH USP*. 2019. (162m33s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5eloB59T1_s>. Acesso em 4 de fevereiro de 2020.

CAPPELLETTI, Ángel. Anarquismo Latinoamericano. En: RAMA, Carlos M.; CAPPELLETTI, Ángel J. (Selección e notas). *El Anarquismo en América Latina*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho, 1990.

CARDENAL, Fernando. Objetivos da Cruzada Nacional de Alfabetização *Lições da Nicarágua: a experiência da esperança* / [por] Ernesto Cardenal... [et al.]; Carlos Rodrigues Brandão (organizador). 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1987 (Coleção krisis).

CARRILLO, Alfonso Torres. Educacion Popular y paradigmas emancipadores. *CONTEXTO & EDUCAÇÃO*, Editora Unijuí Ano 25 nº 83 Jan./Jun. 2010.

_____. *Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela, 2011.

_____. Educación popular y pedagogías emancipadoras en América Latina. 02 ALFONSO TORRES CARRILLO. *FILO UBA*. 2019. (12m09s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Le2v6Aza-T4>>. Acesso em 12 de abril de 2019.

CATINI, Carolina de Roig. *A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista* / Carolina de Roig Catini; orientação Carmem Sylvia Vidigal Moraes, co-orientação Jorge Luis da Silva Grespan. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Educação e Sociedade -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), São Paulo, 2013.

_____. Para um estudo marxista da escola como forma social. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 6, p. 205, 2014.

_____. Educação: Contradições das lutas sociais e os limites do reformismo. *Mouro*, v. 10, p. 40-55, 2016.

_____. *Privatização da educação e gestão da barbárie: crítica da forma do direito*. 2. ed. Sl: [s.n.], 2017.

_____. Os Cacos da história, presentes. In: *Argumentum*, Vitória, v. 11, n. 2, p. 225-230, maio/ago. 2019.

CEPIS. *Concepção de educação popular do CEPIS*. São Paulo: Maxprint Editora e gráfica, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. In *Educação & Sociedade* n. 5, 1980.

CLASTRES, Pierre. O dever da palavra. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. Coautoria de Tania Stolze Lima, Marcio Goldman. São Paulo, SP: CosacNaify, 2003.

COSTA, Beatriz. *Para analisar uma pratica de educação popular*. Coautoria de Bernard von der Weid. Petrópolis, RJ; Rio de Janeiro, RJ: Vozes: NOVA-Pesquisa, Assessoramento e Avaliação em Educação, c1981. (Cadernos de educação popular, 1).

_____. Jether Ramalho: companheiro de muitas andanças até hoje!. Em José Ricardo Ramalho (Org.). *Uma presença no tempo; a vida de Jether Ramalho*. São Leopoldo, Oikos Ed., 2010.

COSTA, Luís Adriano Mendes. Os caminhos que se encontram em torno do Armorial. In: *Movimento Armorial: o erudito e o popular na obra de Antonio Carlos Nóbrega*. / Luís Adriano Mendes Costa. – Campina Grande: UEPB, 2007.

COSTA, Maria Aida Bezerra; COSTA, Beatriz; JACCOUD, Vera. *MEB: uma historia de muitos*. Petrópolis: Vozes: Nova, c1986. (Cadernos de educação popular, 10).

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C. (orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999.

COUTINHO, Eduardo. Cabra marcado pra morrer. *Lua Nova*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 70-74, Sept. 1984.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La paz: La Mirada Selvaje; Piedra rota, 2010. Disponível em: <<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/295.pdf>>. Acesso em 28 de dezembro de 2019.

_____. *Diálogos con Silvia Rivera Cusicanqui*. La Clandestina Feminista Ediciones, 2019.

DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri. In *Experimentos com histórias de vida: (Itália-Brasil)*. Coautoria de Maria Isaura Pereira de Queiroz, Olga Rodrigues de Moraes Von Simson. São Paulo, SP: Vertice: Revista dos Tribunais, 1988.

ECO – Educación y Comunicaciones. *ECO En El Horizonte Latinoamericano (I): La Educación Popular Bajo La Dictadura*. Santiago, Chile: ECO – Educación y Comunicaciones, 2012.

ESCOBAR, Arturo. *La invención del tercer mundo*. Construcción y desconstrucción del desarrollo. Caracas: El perro y la rana, 2007.

ESCOBAR, Miguel et al. *Freire Zapatista*. 2017. Disponível em: <<https://desinformememos.org/freire-zapatista/?platform=hootsuite>>. Acesso em 05 de julho de 2017.

EZLN. *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona*. 1996. Disponível em: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996_01_01_a.htm>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

_____. *Quinta Declaración de la Selva Lacandona*. 1998. Disponível em: <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1998/07/17/v-declaracion-de-la-selva-lacandona/>>. Acesso em: 28 de outubro de 2018.

_____. *El EZLN Anuncia Sus Pasos Siguietes*: Comunicado del 30 de diciembre del 2012. 2012. Disponível em <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2012/12/30/el-ezln-anuncia-sus-pasos-siguietes-comunicado-del-30-de-diciembre-del-2012/>>. Acesso em 08 de janeiro de 2019.

FAURÉ, Daniel. Las prácticas de (auto) educación popular en Chile post-dictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, Nº 3: Primer Semestre 2016.

_____. Entre Roger Vekemans y Paulo Freire las campañas de alfabetización de adultos en el gobierno de Eduardo Frei (Chile, 1964-1970). *Kavilando*, Vol. 9, Nº. 1, pp. 51-72, 2017.

FAURÉ, Daniel; MIRANDA, Esteban. Prólogo. In: *4 de Agosto: Testimonios de una revuelta popular* / Fauré, Daniel y Miranda, Esteban (Editores). Santiago: Núcleo de Historia Social Popular - Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2016.

FÁVERO, Osmar. *MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE primeiros tempos: 1961-1966*. Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em

Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf>. Acesso em 27 de dezembro de 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil* / Bernardo Mançano Fernandes. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

_____. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em *Dicionário da Educação do Campo*. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas de Esperança: o método Paulo Freire, política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. São Paulo: Globo, 5a. ed. 2005.

_____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina* / Florestan Fernandes, 1920 – 1995. Apresentação de Ricardo Antunes. – 4ª ed. rev. – São Paulo : Global, 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes. As reformas de base. In: Jango: A trajetória política de João Goulart, *FGV CPDOC*, 2004. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_d_e_base>. Acesso em 27 de dezembro de 2019.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. O Mobral nasceu para negar o meu método e meu discurso. Entrevista à Marilene Felinto e Mônica Rodrigues Costa. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 29 de maio de 1994. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/29/mas/13.html>>. Acesso em 03 de janeiro de 2020.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Amílcar Cabral, pedagogo da Revolução. In: *Pedagogia da tolerância*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2004.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* / Paulo Freire; organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. – 3ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. Coautoria de Betto, Ricardo Kotscho. 8ª ed. São Paulo, SP: Ática, 1994.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta* – Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que Fazer: Teoria e Prática em Educação*. Popular, Petrópolis: Vozes, 1991.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Scipione Ltda., 1991.

_____. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. *Alfabetizar e conscientizar* : Paulo Freire, 50 anos de Angicos / Moacir Gadotti, organizador. 1. ed. – São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin: Os Cacos da História*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1982.

_____. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. *Magia, técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. 3ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.

_____. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1999.

_____. *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin* / Jeanne Marie Gagnebin – 1ª Edição, São Paulo: Editora 34, 2014.

_____. Na Íntegra - Jeanne Marie Gagnebin – Memória. Entrevista ao Na Íntegra. *UNIVESP*. 2016. (62m52s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b_v0-t2vnWY>. Acesso em 19 de janeiro de 2020.

GALEANO, Eduardo. *As Veias abertas da América Latina*; tradução de Galeano de Freitas, 8ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

_____. *Las palabras andantes*. Quinta edición. Buenos Aires: Ediciones Catálogos, 2001.

_____. *O livro dos abraços* / Eduardo Galeano; tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002.

_____. Eduardo Galeano: Mitos, Dios. Documento audiovisual preservado pela Cinemateca Nacional del Ecuador, em uma realização do Centro de Educación Popular CEDEP em 1990. Raúl Pérez Torres. *Youtube*. 14 de abril de 2015 (26m46s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=AxeneAEYhTE>>. Acesso em 19 de janeiro de 2019. [2015a].

_____. *Bocas do Tempo* / Eduardo Galeano; tradução de Eric Nepomuceno. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

GALEANO, Sup. La Tormenta, el Centinela y el Síndrome del Vigía. In *El Pensamiento Crítico Frente la Hidra Capitalista I* / Participación de la Comisión Sexta del EZLN, 2015b.

GALLO, Sílvio. Pelloutier e a educação libertária: “Instruir para revoltar”. In CHAMBAT, Grégory. *Instruir para revoltar: Fernand Pelloutier e a educação rumo a uma pedagogia de ação direta*. São Paulo: Editora Imaginária, 2006.

GARCÉS, Mario. *Tomando su sitio* : El movimiento de pobladores de Santiago, 1957-1970 / Mario Garcés Durán. – 1ª ed. Santiago: LOM Ediciones, 2002.

_____. Sobre la memoria popular. *DIÁLOGOS: Memoria / Historia Social / Educación Popular / Organización social y popular*, Programa Domeyko – Universidad de Chile. 17 de julho de 2011. Disponível em: <<https://nuestrasmemorias.wordpress.com/2011/07/17/sobre-la-memoria-popular-mario-garces-14-de-noviembre-de-2009/>>. Acesso em 01 de dezembro de 2019.

_____. Los nuevos movimientos sociales y los nuevos escenarios socio políticos de Chile y América Latina. *ECO – Educación y Comunicación*. 22 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://www.ongeco.cl/los-nuevos-movimientos-sociales-y-los-nuevos-escenarios-socio-politicos-de-chile-y-america-latina/>>. Acesso em 01 de dezembro de 2019.

_____. Outubro de 2019: explosão social no Chile neoliberal. Tradução por Ian Gabriel Couto Schlindwein, Juan David Miranda González e Lucas Polli Bueno. *El Coyote*, 2019. Disponível

em <<http://elcoyote.org/outubro-de-2019-explosao-social-no-chile-neoliberal/>>. Acesso em 21 de novembro de 2019.

GARCIA, Valéria Aroeira. O papel do social e da Educação Não formal nas discussões e ações educacionais. In *Congresso UNISAL*: <http://am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/mesa_8_texto_valeria.pdf>, 2008.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo; MARTINIC, Sergio. Las Instituciones Privadas y La Educación Popular: El Caso Chileno. *Revista interamericana de educación de adultos*, volumen 8, números 1 y 2, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1985.

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 59, pp. 389-393, agosto de 1997.

GONZALEZ, Jeferson Anibal. “Do povo, para o povo e pelo povo”: as concepções de educação, cultura popular e transformação social nas formulações do MEB e do CPC nos anos 1960. In: *10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - Anpedinha*, 2011, Rio de Janeiro-RJ. Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - Anpedinha, 2011.

GOUREVITCH, Aaron Yakovlévitch. O tempo como problema de história cultural. In *As culturas e o tempo*. Coautoria de Paul Ricoeur. Petrópolis; São Paulo, SP: Vozes: Edusp, 1975.

HALBWACHS, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria*. Caracas: Universidad de Venezuela, 2004.

_____. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HOLLANDA, Heloisa Helena Oliveira Buarque de. Um ponto de Vista: Descobertas, sonhos e desastres nos anos 60. *Praia Vermelha (UFRJ)*, v. 2, p. 20-40, 2008.

HOLT, Thomas. A essência do contrato: a articulação entre raça, gênero sexual e economia política no Programa Britânico de Emancipação, 1838 - 1866. In: COOPER, Frederick; HOLT, Thomas; e SCOTT, Rebecca J. *Além da escravidão: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

IANNI, Octavio. *A Ditadura do grande capital / Octávio Ianni*. – Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1981.

_____. A questão nacional na América Latina. *Estudos Avançados*, vol.2 no.1, pp. 5-40. São Paulo, Jan./Mar, 1988.

_____. *A Formação do Estado Populista na América Latina* / Octávio Ianni. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *A ideia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IBGE - Serviço Nacional de Recenseamento. *Censo Demográfico* : resultados preliminares. - VII Recenseamento Geral do Brasil - 1960. Série Especial. Volume II. [Rio de Janeiro]: 1965. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv84480.pdf>>. Acesso em 27 de dezembro de 2019.

ILLICH, Ivan. *Sociedade Desescolarizada*. Tradução de Luciana Reis – Porto Alegre; Deriva, 2007.

INEC - Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Capítulo 1: Censo de Población. *Resumen Censal del VIII Censo de Población y IV de Vivienda*, Nicaragua, 2005.

JARA, Oscar. *Los desafios de la educacion popular*. San Jose: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, 1984.

_____. A Educação na América Latina: O Desafio de Teorizar sobre a Prática para Transformar. *Lições da Nicarágua: a experiência da esperança* / [por] Ernesto Cardenal... [et al.]; Carlos Rodrigues Brandão (organizador). 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1987 (Coleção krisis).

_____. *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica* / Oscar Jara H. -- 1. ed. -- San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones, ALFORJA, 1994.

_____. Resignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular Perante os Desafios Históricos Contemporâneos. In *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas* / Pedro Pontual, Timothy Ireland (organizadores). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006

_____. La VIII Asamblea del CEAAL: un encuentro para caminar al futuro. In *La Piragua*, n. 37, Lima, agosto / 2012.

_____. Entrevista a Oscar Jara. Entrevista por Jorge Cardoso e Luísa Teotónio Pereira. *Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social*, Revista nº 2 - Desenvolvimento e Cidadania Global: desafios em contextos de Educação Formal, Portugal, setembro 2015. Disponível em: <<http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/75-entrevista-a-oscar-jara>>. Acesso em 18 de novembro de 2019.

_____. Educación Popular en América Latina CEAAL. *Saberes y procesos de Educación Popular en Abya Yala*. 2016. (05m15s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NjEWyCFsego>>. Acesso em 17 de janeiro de 2019.

_____. ¿Qué democracia tenemos y qué democracia queremos?. In *Revista America Latina en Movimiento*, n. 533, Quito, Ecuador, junio 2018. [2018a].

_____. “Ser freireano não é repetir os textos de Paulo Freire.” – Entrevista com Oscar Jara. Entrevista com Luís Gustavo Ruwer. *Repórter Popular*, 03 de setembro de 2018. Disponível em: <<http://reporterpopular.com.br/ser-freireano-nao-e-repetir-os-textos-de-paulo-freire-entrevista-com-oscar-jara/>>. Acesso em 18 de janeiro de 2019. [2018b].

_____. Presentación. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* – 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2018c.

JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 2002.

JOÃO XXIII, Papa. *Constituição Apostólica Humanae salutis para a convocação do Concílio Vaticano II*. 1961. Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/john-xxiii/pt/apost_constitutions/1961/documents/hf_j-xxiii_apc_19611225_humanae-salutis.html>. Acesso em 17 de junho de 2019.

JULIÃO, Francisco. *Que são as Ligas Camponesas?*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1962.

_____. *Cambão: a face oculta do Brasil / Francisco Julião, 1915-1999*. – Recife: Bagaço, 2013.

_____. Francisco Julião - Surge o nome "Ligas Camponesas". Trecho da entrevista de Francisco Julião à Gilvandro Filho em 1994. *TV JC*. 2014. (03m44s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0p01x6DFndY>>. Acesso em 25 de novembro de 2019.

KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão : a atualidade das depressões* / Maria Rita Kehl. – São Paulo : Boitempo, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e Prática Docente. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues [org.]. *As faces da memória*. Campinas: CMU, Coleção Seminários, 1995.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salette. MST e Educação. Em *Dicionário da Educação do Campo*. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KORNIS, Mônica Almeida; MONTEIRO, Débora Paiva. O movimento sindical urbano e o papel do CGT. In: Jango: A trajetória política de João Goulart, *FGV CPDOC*, 2004. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos>>. Acesso em 26 de dezembro de 2019.

KOROL, Claudia. *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular* – 1ª ed. – Buenos Aires : Asociación Madres de Plaza de Mayo, 2004.

_____. Educación Como Acción Cultural Para La Libertad. In KOROL, *Caleidoscopios de Rebeldías*. Argentina, Ediciones America Libre, 2006.

_____. Una perspectiva feminista en la formación de los movimientos populares: La batalla simultánea contra todas las opresiones. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* v.13 n.31 Caracas dic. 2008.

_____. Entrevista a Waldo Lao. In *Revista ALTERJOR - Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP)*, Ano 01, Volume 02, Edição 02, São Paulo-SP, Julho-Dezembro de 2010.

_____. La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. *Polifonías Revista de Educación* - Año IV - Nº 7 - pp. 132-153 - 2015.

_____. Claudia Korol, educadora popular argentina: “El patriarcado desató una guerra contra las mujeres y la respuesta espontánea fue el Ni Una Menos”. *El Desconcierto*, 27 de setembro de 2017. Disponível em <<http://www.eldesconcierto.cl/2017/09/27/claudia-korol-educadora-popular-argentina-el-patriarcado-desato-una-guerra-contra-las-mujeres-y-la-respuesta-espontanea-fue-el-ni-una-menos/>>. Acesso em 24 de dezembro de 2018.

_____. Un 24 de marzo internacionalista, feminista, hasta la libertad siempre. *Marcha: una mirada popular y feminista de la Argentina y el mundo*. 24 de março de 2018. Disponível em: <<https://www.marcha.org.ar/un-24-de-marzo-internacionalista-feminista-hasta-la-libertad-siempre/>>. Acesso em 11 de fevereiro de 2020. [2018a].

_____. La revolución feminista: Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. In *Revista America Latina en Movimiento*, n. 533, Quito, Ecuador, junio 2018b.

_____. La Educación Popular en clave de debate. *El Viejo Topo*, 06 de janeiro de 2019. Disponível em <<https://www.elviejotopo.com/topoexpress/la-educacion-popular-en-clave-de-debate/>>. Acesso em 19 de janeiro de 2019.

KREUTZ, Lúcio. *Os Movimentos de Educação Popular no Brasil, de 1961-64*. Dissertação (Mestrado no Instituto de Estudos Avançados em Educação) - Fundação Getúlio Vargas. 1979.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo; CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *História oral, sociologia e pesquisa: a abordagem do CERU*. São Paulo, SP: Humanitas: CERU, 2010.

LOPES, Bárbara, *Semeadores da Utopia: A história do Cepis – Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae / Bárbara Lopes*. - 1ª Edição – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

LÓPEZ, Rosa Elva Zúñiga. La Educación Popular, apuesta política por la transformación de la realidad. In *Revista America Latina en Movimiento*, n. 533, Quito, Ecuador, junio 2018.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incendio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de historia"*. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

MACIEL, Jarbas. A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de Educação. Separatas de estudos universitários. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*. Nº 4, novembro de 1963.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Política: educação popular*. São Paulo, SP: Símbolo, 1978.

_____. De Angicos ao Programa Nacional de Alfabetização. *Alfabetizar e conscientizar : Paulo Freire, 50 anos de Angicos / Moacir Gadotti, organizador*. 1. ed. – São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2014.

MARCOS, Subcomandante. *Hay un tiempo para pedir, otro para exigir y otro para ejercer*. Entrevista concedida a Gloria Muñoz. 2003. Disponível em: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2003/2003_10.htm>. Acesso em 04 de maio de 2018.

MARIANA, Fernando Bomfim. Educação popular, cultura política e terrorismo de Estado. *Terrorismo de estado, direitos humanos e movimentos sociais / Fábio Teixeira Pitta, Fernando Bomfim Mariana, Lúcia Emília N. B. Bruno, Rodrigo Rosa da Silva (Organizadores)*. - São Paulo: Editora Entremares, 2017.

MARTINS, José de Souza. A Igreja face à política agrária do Estado. *Igreja e Questão Agrária / Vanilda Paiva [organização e introdução]*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

MARTÍ, José. *Nossa America: antologia*. Coautoria de Roberto Fernandez Retamar. São Paulo, SP: Hucitec: Associação Cultural Jose Marti (São Paulo), 1983.

MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte / Karl Marx; [tradução e notas Nélio Schneider; prólogo Herbert Marcuse]*. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MEB - Movimento de Educação de Base. *Viver é lutar: 2º livro de leitura para adultos*. 1963. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/viver.pdf>>. Acesso em 14 de maio de 2019.

_____. *Animação Popular*. Apostila 5, Série A, s/l, s/d.. Disponível em <<http://forumeja.org.br/files/apmeb.pdf>>. Acesso em 29 de janeiro de 2020.

MEJÍA, Marco Raul. *Educação popular: pedagogia e dialética*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1989a.

_____. *Sindicato e pedagogia: rumo a uma escola enraizada na educação popular*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1989b.

_____. Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul. In *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas / Pedro Pontual, Timothy Ireland (organizadores)*. – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

MIKLOS, Dilson; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Interseções entre Walter Benjamin e Boaventura de Sousa Santos: uma leitura a contrapelo da realidade. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis*, volume 36, n. 3 - p. 930-942, jul./set. 2018.

MIRANDA GONZÁLEZ, Juan David. *A gestão público-comunitária da educação como horizonte comum: a experiência comparada das ocupações das escolas de Santiago e São Paulo* / Juan David Miranda González, 1985-. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP: [s.n.], 2020.

MOISÉS, Subcomandante Insurgente. Economia Política I – Uma mirada desde las comunidades zapatistas. En *El Pensamiento Crítico Frente la Hidra Capitalista I* / Participação de la Comisión Sexta del EZLN, 2015.

MOLDER, Maria Filomena. Método é desvio - Uma experiência limiar. In *Limiares e passagens em Walter Benjamin* / Georg Otte, Sabrina Sedlmayer, Elcio Cornelsen (organizadores). - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MST. “Como fazemos a Escola de Educação Fundamental”. Em *Caderno de Educação*, número 09. Setor de Educação. Rio Grande do Sul, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. Hoje acordei beija flor. *Daniel Munduruku*. 2015. Disponível em: <<https://danielmunduruku.blogspot.com/2015/03/hoje-acordei-beija-flor.html?m=1>>. Acesso em 18 de novembro de 2019.

_____. Tempo, tempo, tempo. *Histórias Indígenas*. 2017. O acesso ao texto completo é disponível através do link: <<https://historiasindigenas.wordpress.com/2017/08/15/tempo-tempo-tempo-daniel-munduruku/>>. Acesso em 29 de outubro de 2018.

MUÑOZ, Pascual. La Semana Roja de Montevideo, primera parte. In *Tierra y Tempestad*, numero 18, Montevideo, Uruguai, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. Da Utilidade e dos Inconvenientes da História para a Vida. In: *Considerações Intempestivas*. Lisboa: Editorial Presença, 1976.

NOVAES, Henrique Tahan; SANTOS, Lais; PIRES, João Henrique; FUZER, Antonio Claudio Prado. Agroecologia e as Escolas de agroecologia do MST. In *Questão agrária, cooperação e*

agroecologia / Henrique Tahan Novaes, Angelo Diogo Mazin e Lais Santos (organizadores) 3ª Edição - Marília: Lutas Anticapital, 2019.

OLIVEIRA, Kaithy das Chagas. Contribuições anarquistas para a luta social na América Latina no início do século XX. In: *IV Conferência Internacional Greves e Conflitos Sociais: Crises do capitalismo, novas e velhas formas de protesto*, 2018, São Paulo. IV Conferência Internacional Greves e Conflitos Sociais: Crises do capitalismo, novas e velhas formas de protesto, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 5. ed. São Paulo, SP: Loyola, 1987.

_____. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista* / Vanilda Pereira Paiva – São Paulo: Graal, 2000.

PARRA, Violeta. *Poesía*. Universidad de Valparaíso Editorial, Chile, 2016.

PAULO, Fernanda dos Santos. *Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freireana e a universidade* / por Fernanda dos Santos Paulo. - 2018. Tese (Doutorado) - Universidade dos Vale dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

PAULO VI, Papa. *Declaração Gravissimum Educationis Sobre a Educação Cristã*. 1965. Disponível em: <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html>. Acesso em 17 de junho de 2019.

PINTO, Camilo. “Mono” González a 50 años de la Brigada Ramona Parra: “Pintamos por los muertos que nos gritan que debemos luchar”. *El Desconcierto*. Santiago de Chile, 06 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://www.eldesconcierto.cl/2018/09/06/mono-gonzalez-a-50-anos-de-la-brigada-ramona-parra-pintamos-por-los-muertos-que-nos-gritan-que-debemos-luchar/>>. Acesso em 02 de abril de 2020.

PIO XI, Papa. *Ubi arcano Dei consilio*. 1922. Disponível em: <<https://w2.vatican.va/content/pius-xi/en/encyclicals/index.2.html>>. Acesso em 4 de dezembro de 2019.

POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 02, n. 03, 1989.

PUIGGRÓS, Adriana. Adriana Puiggrós - De Simón Rodríguez a Paulo Freire - Diálogo con Nicolás Arata. *CLACSO TV*. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oGcw4JT4HJU>>. Acesso em 05 de janeiro de 2020.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo, SP: USP: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1985.

_____. Relatos Oraís: do “indizível ao dizível”. In *Experimentos com histórias de vida: (Itália-Brasil)*. Coautoria de Maria Isaura Pereira de Queiroz, Olga Rodrigues de Moraes Von Simson. São Paulo, SP: Vertice: Revista dos Tribunais, 1988.

QUERIDO, Fabio Mascaro. *Michael Löwy: marxismo e crítica da modernidade / Fabio Mascaro Querido*. – 1. ed. – São Paulo : Boitempo/Fapesp, 2016.

QUIJANO, Aníbal. El fantasma del desarrollo en América Latina. *Revista Venezolana de Economía u Ciencias Sociales*, vol. 6, numero 2, 2000.

RIDENTI, Marcelo. Cultura e política: enterrar os anos 60? *Anais da ANPOCS*: 2001.

_____. Vinte anos após a queda do muro: a reencarnação do desenvolvimentismo no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, número 84, pp. 50 – 57, dezembro/fevereiro, 2009/2010.

_____. 1968 Cinquentão: rebeldia e integração. *Revista Eco Pós*. 50 Anos de 1968 | Dossiê | V. 21 | N. 1 | 2018.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro et al. Capítulo III - Dos rádios de pilha às ações na comunidade: o Movimento de Educação de Base (MEB) em Goiás. Em: *A história guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais / organizado por Diane Valdez...[et al]*. – Goiânia: Cãnone Editorial, 2015.

RODRÍGUEZ, Simón. *Defensa de Bolívar*. Caracas: Ediciones de la Imprenta Bolívar, 1916.

_____. *Sociedades americanas*, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1990.

ROMÃO, José Eustáquio. Introdução: A década que queria mudar o Brasil. *Alfabetizar e conscientizar* : Paulo Freire, 50 anos de Angicos / Moacir Gadotti, organizador. 1. ed. – São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2014.

ROPAÍN, Julián David Cuaspa. Educação popular e pensamento descolonial na América Latina: uma leitura das pedagogias críticas, o capitalismo e a transformação social desde Marco Raúl Mejía. In *Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina*, São Paulo, 2016.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena* : experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80 / Eder S. Sader. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1988.

SADER, Emir. O nascimento da América Latina. In *Século XX: uma biografia não-autorizada: o século do imperialismo*. 1. ed. 2. reimp. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

SANTIAGO, Gabriel Lomba. *As utopias Latino-americanas: em busca de uma educação libertadora*. Campinas, SP: Alínea, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Edição de José Guadalupe Gandarilla Salgado. México, DF; Buenos Aires: Siglo Veintiuno: CLACSO, 2009.

SANTOS, Fabio Luis Barbosa dos. *Origens do pensamento e da política radical na América Latina: um estudo comparativo entre José Martí, Juan B. Justo e Ricardo Flores Magón*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

SCHWARZ, Roberto. Nacional por subtração. In: *Que horas são?* : ensaios / Roberto Schwarz. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.

_____. Fora do lugar-comum : Schwarz conta seu encontro com Marcuse e explica as "idéias fora do lugar". Especial para a Folha. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 1 de junho de 1997. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs010608.htm>>. Acesso em: 24 de dezembro de 2019.

_____. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro* / Roberto Schwarz. - São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

_____. Cultura e política, 1964-1969. In: *o pai de família e outros estudos* / Roberto Schwarz. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. História e educação popular na Paraíba (1961/1970). *Revista de Educação Pública*, n. 14, junho/dezembro, UFMT, 1999. Disponível em http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev14/histeduc_popular_na.html. Acesso em 28 de maio de 2019.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento. In: Seligmann-Silva, Márcio (org.). *História, Memória, Literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Caminhos da Liberdade num Império em Construção. In: SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. Brasília: Editora Plano, 2000.

SIMÕES, Sílvia Sônia. *Canto que ha sido valiente siempre sera Canción Nueva: o cancionero de Víctor Jara e o Golpe Civil-Militar no Chile*. 2011. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em História - UFRGS) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar [Orgs.]. *Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SOLANO, Sergio Paolo. Raza, liberalismo, trabajo y honorabilidad en Colombia durante el siglo XIX. In: BOLÍVAR, Roicer Flóreze SOLANO, Sergio Paolo. *Infancia de la nación: Colombia en el primer siglo de la República*. Cartagena: Ediciones Pluma de Mompox, 2011.

SOUZA, Ney de. Ação Católica, Militância Leiga no Brasil: Méritos e Limites. *Revista de Cultura Teológica* - v. 14 - n. 55 - abr/jun 2006 *Cultura Teológica* - v. 14 - n. 55 - abr/jun 2006.

STRECK, Danilo Romeu. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. In *Educ. Pesqui.* vol.34 no.1 São Paulo Jan./Apr. 2008.

_____. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. In *Rev. Bras. Educ.* vol.15 n. 44, Rio de Janeiro, 2010.

SZALKOWICZ, Gerardo Demián. *Norita, la Madre de todas las batallas* : biografia de Nora Cortiñas / Geraldo Demián Szalkowicz. 1ª ed. – Lomas de Zamora : Sudestada, 2019.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum* / E. P. Thompson; revisão técnica Antonio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TORRES, Carlos Alberto. *A Política da Educação Não-Formal na América Latina* / Carlos Alberto Torres; tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Rosa Maria. Intervenção de Rosa Maria Torres. In: PINTO, João Bosco. *A questão do conhecimento e do poder na educação popular*. Coautoria de Rosa Maria Torres, Orlando Fals Borda. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1988.

TURNER, Joan. *Víctor, un canto inconcluso* [texto impreso] / Joan Turner. – 1ª ed. – Santiago: LOM Ediciones, 2007.

UP - Unidad Popular. *Programa Básico de gobierno de la Unidad Popular*: Candidatura presidencial de Salvador Allende. Santiago, Chile: Unidad Popular, 17 de Diciembre, 1969. Disponível em: <<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7738.html>>. Acesso em 03 de dezembro de 2019.

VALENTINI, Dom Demétrio. 50 anos de Medellín. *CNBB*, 26 de agosto de 2018. Disponível em <www.cnbb.org.br/50-anos-de-medellin/>. Acesso em 18 de junho de 2019.

VARGAS, Sebastião. "Cuidar de la vida es cuidar la memoria": toponímia rebelde dos movimentos sociais latino-americanos. *Revista Debates Insubmissos*, Caruaru, PE. Brasil, v.1, n.1, jan./abr. 2018.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. In *Physis* vol.14 no.1, Rio de Janeiro, 2004.

VIEZZER, Moema. Educação popular feminista. *Cunhary* - Rio das Mulheres, Informativo da Rede Mulher - Ano II, número 4, Agosto 1989.

WEFFORT, Francisco. Educação e Política. In: FREIRE, Paulo. *Educação como pratica da liberdade*. 29. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.

WENZEL, Gerd. Admirável mundo novo?. Entrevista a Adriano Wilkson. *Uol*. 2019. Disponível em: <<https://esporte.uol.com.br/reportagens-especiais/entrevista-gerd-wenzel-comentarista-espn/index.htm#admiravel-mundo-novo>>. Acesso em: 02 de julho de 2019.

XAVIER, Giovana. Capítulo 2: Formação de uma "aristocracia de cor". In: XAVIER, Giovana. *Branças de almas negras?: beleza, racialização e cosmética na imprensa negra pós-emancipação (EUA, 1890-1930)*. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciência Humanas (IFCH), Unicamp, Campinas, 2012.

ZEA, Leopoldo. *El pensamiento latinoamericano*. Barcelona: Ariel, 1976.

ZIBECHI, Raul. *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. Bajo Tierra-Sísifo Ediciones, México, 2008.

_____. Movimientos Sociales, educación popular y autonomía. *Pajaros de Rio*. 2014. (09m33s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Kj6I1rjfiMU>>. Acesso em 17 de janeiro de 2019.

_____. Prólogo. In ÖCALAN, Abdullah. *Confederalismo Democrático*. Montevideo: Alter Ediciones, colección notas de walter, 2015.

_____. *La Revolución de 1968 desde América Latina*. Primeira Edição en Chile, Santiago de Chile: Editorial Quimantú, Octubre 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Educação Popular Sob o Céu da História: um estudo a partir da rememoração em Walter Benjamin

**Pesquisa sob a responsabilidade de Ian Gabriel Couto Schlindwein
Orientação de Carolina de Roig Catini
Número do CAAE: 89306318.5.0000.8142**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O objetivo principal do estudo é investigar, a partir da perspectiva histórica de Walter Benjamin, se a noção de rememoração está presente em movimentos sociais latino-americanos ligados à educação popular com sentido emancipatório e como são interpretadas por educadores populares que sistematizaram experiências desses movimentos.

Procedimentos:

Você está sendo convidado a participar de uma gravação em áudio, que será armazenada digitalmente. Este estudo irá realizar entrevistas com educadores populares latino-americanos. Os dados obtidos serão utilizados a fim de subsidiar as discussões realizadas pelo autor da pesquisa.

As entrevistas serão realizadas em um local e data escolhidos pelo próprio entrevistado, dentro de suas possibilidades. Estimamos que o período para a realização da entrevista seja de aproximadamente 2 (duas) horas.

Durante a entrevista o pesquisador fará perguntas sobre sua trajetória de vida e seu conhecimento sobre a educação popular no contexto latino-americano das últimas décadas. Você ficará livre para discorrer ou não sobre os assuntos levantados durante a conversa.

Desconfortos e riscos:

A pesquisa não prevê riscos aos participantes. Enfatizamos que em qualquer momento (antes, durante e/ou após as entrevistas) os entrevistados poderão retirar-se da pesquisa, bem como os materiais que porventura já tenham sido gravados.

Benefícios:

Não há benefício direto aos participantes da pesquisa. Contudo, como benefício indireto, pontuamos a contribuição para o debate acerca da educação popular na América Latina.

Sigilo e privacidade:

Para fins da realização de debates no interior da pesquisa, sua identidade será divulgada na publicação do resultado final do trabalho.

Ressarcimento e indenização:

O pesquisador não se compromete com o ressarcimento de despesas como transporte, diárias etc., excetuando despesas ligadas à alimentação durante a realização das entrevistas.

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Armazenamento de material:

O pesquisador se compromete a

- manter os dados da pesquisa em arquivo digital pelo período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, sob sua guarda e responsabilidade;
- disponibilizar os dados da entrevista ao entrevistado, sempre que requerido, assim como o resultado final da pesquisa;

Em caso de falecimento ou condição incapacitante, os direitos sobre o material armazenado deverão ser dados a: _____.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Ian Gabriel Couto Schlindwein, através do e-mail iangabrielcs@hotmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguo ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)