

EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E CURSINHOS POPULARES: UMA ANÁLISE PELO ESPAÇO

Cloves Alexandre de Castro¹

RESUMO: O presente artigo procura articular a prática da educação popular e situá-la no campo dos movimentos sociais por considerá-la uma ação política que busca a libertação das classes mais oprimidas por meio das pedagogias produzidas nas lutas sociais por melhores condições de vida e pelo acesso ao uso dos equipamentos/estruturas urbanas. O movimento de cursinhos populares é um sujeito coletivo que surgiu da articulação entre ações oriundas do movimento estudantil e de movimentos sociais e contribuiu para incluir na agenda da sociedade brasileira o debate pela democratização do acesso à universidade.

Palavras-chave: Educação popular; Movimentos sociais; Cursinhos populares; Espaço.

ABSTRACT: This paper aims to articulate the practice of the popular education and locate it in the realm of social movements, once it is considered as a political action which searches for the release of the most oppressed social classes through pedagogies produced in the social fights for better life conditions and for the access to the use of urban devices. The movement of popular institutions which prepares students to the universities' entrance exams is a collective subject that has been emerged by the articulation of actions from the movement of students and social movements; this movement has contributed to include in Brazilian society's agenda the debate for the democratization of the access to the University.

Keywords: Popular education; Social movements; Space.

Refletir sobre a prática da educação popular requer sempre a compreensão do processo constituinte da trajetória das educações na história da humanidade. Digo, pois, educações, por compreender as relações sociais que caracterizamos e conceituamos como educação como uma multiplicidade de ações e interesses mobilizados por agentes e atores de diferentes matizes, o que nos leva ao ponto de identificar e diferenciar uma educação institucional de uma educação popular.

Saviani (2007) situa a origem da educação institucional no mesmo processo histórico da emergência da propriedade privada, do Estado e das cidades. Trata-se, portanto, de um marco nas relações sociais, pois, a partir de então, o papel do capital na constituição das sociedades e na vida dos indivíduos passa a ser cada vez mais presente, de modo que a sua posse é a expressão das diferenciações existentes entre as sociedades e no interior delas. Além disso, o capital tem sido o instrumento de mediação dos tempos e produções de espaços pelas hegemonias conjunturais nos tempos e espaços pretéritos e contemporâneos.

¹ Doutor em Geografia Humana pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor de Geografia da EMEF Ary Parreira, no município de São Paulo.

O autor nos lembra que, anteriormente à divisão social do trabalho e da divisão territorial campo-cidade, os homens e mulheres se educavam por meio das suas relações com a natureza através do trabalho. Com a concretização dos indissociáveis processos de divisão social do trabalho, separação cidade-campo e formação do Estado, muitos homens e mulheres continuaram a se educar através da assimilação das experiências advindas das suas relações com a natureza. No entanto, outros poucos homens e mulheres, cujas realidades diferenciavam-se das dos demais membros da sociedade em função da produção e da posse do capital, passaram a se educar na escola, que

[...] em grego, significa exatamente o lugar do ócio. Vê-se, pois, que a divisão da sociedade em classes introduziu também, uma divisão na educação. Se antes a educação era comum, sendo definida pelo próprio processo de trabalho, com o surgimento das classes a educação divide-se no próprio entre aquela destinada aos não-proprietários e aquela destinada aos proprietários. Os primeiros continuam a educar-se no próprio processo de trabalho, fora da escola. Os segundos terão uma educação diferenciada, desenvolvida nas escolas, fora do trabalho, embora igualmente determinada pelo trabalho já que é este que garantia a sua existência, permitindo o desfrute do ócio, tempo livre (SAVIANI, 2007, p. 11).

Nesse sentido, podemos considerar a educação institucional como um processo urbano e estritamente de classe, pois se realiza num espaço determinado - a escola, cujos objetivos e programas são previamente determinados pela hegemonia cultural que articula o bloco histórico do poder, comanda o aparelho de Estado e estabelece o ordenamento jurídico dos tempos e espaços sociais em questão (GRAMSCI, 2000). Esse ordenamento jurídico faz parte do arcabouço cultural/institucional que é difundido nos espaços institucionais de educação, tais como a escola, com o objetivo de reprodução/naturalização do modo de pensar dominante e, também, como recurso da justificativa legal da exploração do trabalho que, hoje, está ocultada pela heteronomia do trabalho assalariado (CASTORIADIS, 1982).

Assim, ao pensarmos em educação, é necessário, também, confrontar essa prática a outras, relacionadas às seguintes categorias: trabalho, alienação, poder, dominação, libertação e liberdade; o que nos sugere afirmar que, na configuração atual, os agentes da educação institucional operam ações que estruturam a educação e suas políticas por meio da articulação do quadrilho formado pelas quatro

primeiras categorias acima, enquanto as outras duas categorias, somadas às quatro primeiras, estão relacionadas às ações dos educadores nas suas práticas docentes dentro das escolas, e no Brasil, a partir do final da década de 1950, nas experiências de educação popular inaugurada por Paulo Freire em Recife-PE² e difundida no país por estudantes, professores progressistas e militantes sociais ligados ao campo progressista da Igreja Católica.

Faz-se necessário esclarecer que reconhecemos a prática social do trabalho como atividade fundante e transformadora do homem, produtora do espaço geográfico e presente em toda estrutura social por vir, tal como nas anteriores. Entretanto, a crítica que cabe muito bem à escola, enquanto espaço da realização da educação institucional, é que durante os três séculos que separam a atualidade da Revolução Burguesa clássica, a exploração do trabalho não foi contestada pela estrutura que viabiliza a educação institucional, justamente por ela fazer parte do mesmo campo político-ideológico que não busca a libertação e nem a liberdade dos que recebem a educação mantenedora da ordem instituída.

Dessa forma, ao se pensar em educação popular se faz necessário entendê-la como resultado de práticas diversas em diferentes lugares/momentos, cujos objetivos, em última instância, estão associados à libertação e à liberdade em relação ao trabalho alienado, ao poder e à dominação. Por isso, ela se apresenta como a antítese da educação institucional, mesmo quando em alguns momentos se realize em espaços institucionais.

As educações que estamos tencionando estão ideologicamente demarcadas pela manutenção e ruptura do *status quo* atual e pelos espaços que ocupam. Sim, o espaço é importante na prática da educação popular, pois ele acolhe diferencialmente as desigualdades produzidas pelo modo capitalista de produção que cria lugares para ricos e lugares para pobres, serviços para ricos e serviços para pobres. Nesse sentido, Milton Santos (2007) contribui ao apontar uma das condições espaciais da pobreza ligada à extrema condição de mobilidade.

Há, em todas as cidades, uma parcela da população que não dispõe de condições para se transferir da casa em que mora, isto é, para mudar de bairro, e que pode ver explicada a sua pobreza pelo fato de o bairro de sua residência não contar com serviços públicos, vender serviços privados a alto preço, obrigar os residentes a importantes

² Faz-se necessário lembrar a experiência de práticas de educação anarquistas nas duas primeiras décadas do século XX no Brasil (SOBREIRA, 2009).

despesas de transporte. Neste caso, pelo fato de não dispor de mais recursos, o indivíduo é condenado a permanecer num bairro desprovido de serviços e onde, pelo fato de ser um bairro pobre, os produtos e bens são comprados a preços mais altos, tudo isso contribuindo para que sua pobreza seja ainda maior e sua capacidade de mobilidade dentro da cidade seja igualmente menor (SANTOS, 2007, p. 11).

A luta pela superação dessas condições é educativa no processo de educação popular, de modo que o espaço, objeto da origem da luta, é de fundamental importância para a sua prática, pois ela deve ter como ponto de partida a realidade do oprimido, cuja melhor fotografia é o espaço onde ele habita, ou seja, o espaço da reprodução.

Isso não significa dizer que a educação popular não se realiza nos espaços institucionais das escolas, universidades, igrejas, entre outros, mas que o motivador da sua realização é a realidade vivida no espaço da reprodução, cuja gênese está na contradição produzida no espaço da produção, por meio da apropriação do trabalho excedente do trabalhador pelos agentes do capital.

Um exemplo interessante do uso dos espaços e estruturas de instituições para uma ação contrária à intencionalidade estruturante da instituição é narrado, a seguir, na entrevista que o professor Paulo Freire e o religioso e militante político Frei Betto concederam ao repórter Ricardo Kotsho,

É interessante observar como isso aconteceu dentro de uma instituição de objetivos assistenciais, criada num desses momentos lúcidos da classe dominante brasileira – e criada não para criticizar a consciência operária, mas para opacizar a realidade e obstaculizar, assim, a assunção da classe trabalhadora por si mesma, tornando-se classe para si. No fundo, o SESI se cria para isso. [...] foi dentro de uma instituição assim, exatamente criada para isso, que comecei a desvelar melhor a realidade. Então, no fundo, os primeiros momentos de radicalização – nunca de sectarização – que experimentei, numa prática crescentemente consciente, se deram no SESI (FREIRE; BETTO, 1988).

A apropriação dos espaços, transformando-os em territórios de luta e formação pela libertação, é estratégica para a educação popular, pois, dessa forma, ela espacializa a pedagogia libertária a partir do movimento de circulação que os educandos e educadores desse processo realizam nos seus cotidianos.

Experiência pioneira de educação popular no país, as práticas de Paulo Freire, primeiro no SESI e depois no governo de Miguel Arraes em Pernambuco,

fazendo parte do Movimento de Cultura Popular, tornaram-se referências para estudantes, educadores e lideranças populares de todo o país durante o final dos anos de 1950 e início da década seguinte. Isso se deu, principalmente, por meio da prática desenvolvida pelo Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes - CPC/UNE, cuja proposta foi a de usar formas da cultura popular para promover a revolução social (CASTRO, 2011).

Até o momento, procuramos tencionar a educação institucional e a educação popular e os seus respectivos projetos estruturais, bem como esclarecer a manutenção do *status quo* e a contestação deste, agregado à perspectiva de uma nova ordem que tenha como centralidade a maior possibilidade de liberdade a todos e todas (SEN, 2000). Dessa forma, consideramos a educação popular um movimento social, cujo conceito que utilizamos em nossa tese de doutorado é o de

[...] ação coletiva organizada cujo objetivo é a contraposição e superação das contradições produzidas por questões estruturais das sociedades de classes, cujo motor é a apropriação do trabalho pelo capital, por meio da sujeição política e cultural daqueles que vivem da venda do próprio trabalho (CASTRO, 2011).

As ações coletivas que configuram a prática da educação popular e a situam no campo dos movimentos sociais são construções pautadas na dialogicidade que transforma, por meio da práxis, o ator/indivíduo no indivíduo sujeito social que se descobre responsável, logo, sujeito da transformação da sua realidade, da comunidade e da sociedade em que vive, através da luta pela realização de uma agenda social, construída a partir das pautas levantadas por meio das demandas reais das comunidades de onde emergiu o movimento.

Atualmente, um dos grandes desafios do Estado brasileiro é oferecer ensino superior de qualidade a toda sociedade brasileira disposta a ter acesso a esse grau de formação. Esse tema não entrou na agenda do Estado e da sociedade por acaso e nem passivamente, pois é fruto de décadas de ações e ressignificações de experiências da prática de cursinhos preparatórios para o exame vestibular, cujas primeiras ações remontam aos anos de 1950, e, também, das assimilações das experiências do movimento estudantil no campo da educação popular por meio da prática do CPC/UNE durante o período pré-golpe militar e da práxis do campo progressista da Igreja Católica por meio dos teólogos da libertação e dos militantes da Ação Popular (AP).

Depois do golpe militar, o movimento estudantil produziu o movimento dos excedentes, que se tratava dos candidatos aprovados no exame vestibular que não tinham vagas para serem acomodados na universidade. Paralelamente a esse movimento, multiplicou-se nas universidades e em alguns bairros da cidade de São Paulo, a prática de cursinhos preparatórios para o exame vestibular. Esses cursinhos organizados pelo movimento estudantil e organizações de esquerda que combatiam a ditadura militar tinham o projeto de contribuir com a preparação de estudantes pobres para o exame vestibular, além de arregimentar militantes contra o regime autoritário (DEL ROYO, 2010).

Mais tarde, já na década de 1970, o protagonismo da Igreja Católica nas periferias das regiões metropolitanas (particularmente, nas de São Paulo e Rio de Janeiro) contribuiu para produzir, a partir dos espaços da reprodução das classes menos privilegiadas, espaços de lutas, de resistências e de superações das realidades produzidas pelas políticas produtoras de desigualdades do regime autoritário. Esses espaços de luta e resistência alimentaram, também, o movimento operário dentro das fábricas, nos sindicatos e a constituição de oposições sindicais por várias categorias de trabalhadores, possibilitando, assim, a construção de uma pedagogia cuja maior contribuição é o papel educativo construído com a práxis do sujeito, por meio da ação por melhores condições de vida, de trabalho e de remuneração do trabalho (SADER, 1988).

O papel do campo progressista da Igreja Católica, na época hegemonizado pela teologia da libertação, foi de fundamental importância para a criação e para o fortalecimento dos novos movimentos sociais, bem como para a prática social pela liberdade, promovida sob a organização da Igreja, por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e das pastorais - operária, da terra, da juventude, da mulher, da educação, e, já no final da década de 1980, para a constituição dos agentes pastorais negros (CASTRO, 2011).

Com a derrota da esquerda armada que fazia oposição ao regime autoritário, as forças que compunham a estrutura da segurança pública no país, imbuídas da ideologia da segurança nacional, identificaram outros inimigos internos que deveriam ser combatidos. Trata-se, pois, da imensa massa de assalariados precários que passaram à margem dos privilégios que o “milagre” brasileiro produziu até a metade da década de 1970 para as classes mais abastadas. Aos primeiros, sobraram apenas as consequências daquele “milagre” que pode ser mensurada pelo aumento

da precarização da vida do trabalhador nos aspectos da remuneração do trabalho, do acesso ao trabalho, à saúde, ao transporte, à habitação, à educação etc.

Desta forma, inaugurou-se uma das maiores práticas de genocídio contra os pobres já vista na história do Brasil, que ainda persiste até os dias de hoje. Trata-se, pois, dos grupos de extermínio comandados por policiais e ex-policiais, cuja inspiração foi o grupo de extermínio comandado pelo torturador que atuou nos porões da ditadura, Sérgio Paranhos Fleury. Isso motivou a criação de inúmeras frentes de resistência, tais como a que neste momento nos interessa, qual seja a organização do Movimento Negro por meio da constituição do Movimento Negro Unificado (MNU), em meados da década de 1970 (CARDOSO, 2002), em meio às denúncias de violência contra os pobres e negros das periferias das regiões metropolitanas³.

Além da acusação das violências policiais contra a população pobre, o movimento negro passou a denunciar as desigualdades étnicas do Brasil, demonstrando que elas são instrumentos para aguçar a pobreza de um povo já excessivamente pobre em função da brutalidade com que os agentes do modo de produção capitalista operam as relações de trabalho. As desigualdades étnicas a que nos referimos podem ser vislumbradas nas diferenças salariais entre trabalhadores negros e não negros no desempenho da mesma função, na presença majoritariamente negra nas habitações precárias e sem infraestrutura no entorno, na abissal diferença no que se refere aos anos de escolaridade, e, finalmente, na ausência da comunidade negra nos bancos das universidades públicas⁴.

De acordo com Eder Sader (1988, p. 198), uma peculiaridade importante daqueles movimentos populares era a diversidade existente entre os movimentos apesar das referências comuns que os cruzavam, quase sempre com a presença da Igreja Católica por meio da sua rede de agentes pastorais e suas estruturas de funcionamento, que abrigavam muitos sujeitos sociais militantes de outros movimentos como os da saúde, da habitação, do negro, da educação⁵, dos transportes, das favelas.

³ Recentemente, os jornais comunicaram o término da pena cumprida pelo Cabo Bruno, ex-oficial da PM que liderava um grupo de extermínio no extremo sul da cidade de São Paulo, acusado de matar mais de 50 pessoas durante o final dos anos de 1970 e início da década seguinte.

⁴ As conquistas por cotas sociais e raciais no ensino superior também devem ser creditadas na conta do movimento negro e suas lutas (denúncias) a partir do final da década de 1970.

⁵ Sobre o movimento de educação popular, ver a importante experiência do Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA) na região metropolitana de São Paulo, durante as décadas de 1980/90.

Tal peculiaridade contribuiu para o crescimento dos movimentos na diversidade que eles apresentaram, pois na assimilação das experiências de luta e resistência permanecem para o todo aquelas que contribuem para a educação nas e das lutas, entre elas, a luta por acesso à educação em todos os níveis e por uma educação que não seja a justificativa e a afirmação do trabalho assalariado.

Com efeito, enxergamos nesse processo a ressignificação de práticas pretéritas pela educação que foram se moldando e se fortalecendo na atualidade brasileira com e no aprendizado de outros movimentos sociais que contavam e contam com a contribuição de muitos sujeitos articulados em movimentos e práticas pela educação, se contrapondo a educação a serviço da manutenção do estado de coisas que paira na sociedade burguesa, e, dessa forma, se alimenta a perspectiva e viabilidade de uma educação formativa, popular e pela liberdade. ou seja, da educação pela liberdade.

O movimento de cursinhos populares é uma expressão do processo de ressignificação e de articulação dos movimentos populares por meio da participação dos seus sujeitos em vários outros movimentos desde o final da década de 1950, com as inaugurações das experiências de cursinhos alternativos como o da Poli, na Faculdade Politécnica da USP na cidade de São Paulo, e a do CAASO, na USP de São Carlos, bem como as experiências construídas na década de 1960, cuja expressão mais significativa, foi o Cursinho da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP que agregou às suas práticas os métodos de valorização da educação e cultura populares difundidas tanto pelo CPC/UNE quanto pelo método Paulo Freire.

A retomada do Cursinho da Poli, na década de 1980, pelas mãos do movimento estudantil significou um exemplo viável a ser seguido por movimentos sociais que já tinham acumulado experiências de educação popular por meio de práticas freireanas empreendidas pelas CEBs e pelas pedagogias construídas nos fazeres das lutas sociais. E é do interior do espaço da Igreja Católica, associado a outros sujeitos e movimentos (popular e negro), que surge o Pré-Vestibular para Negros e Carentes na cidade de São João do Meriti, no Rio de Janeiro, em meados dos anos de 1990. Trata-se, pois, da década em que houve a explosão das práticas

de cursinhos alternativos e populares no país, nos grandes centros urbanos e nas cidades que possuem *campi* de universidades públicas⁶.

Atualmente, no estado de São Paulo, atuam cinco movimentos de cursinhos populares que comandam mais de mil experiências de cursinhos em todo o país. São eles: EDUCAFRO, UNEafro, Pré-Vestibular para Negros e Carentes, Rede Emancipa, Movimento dos Sem Universidade. Há, também, duas entidades de caráter plural que articulam os diálogos e as experiências dos cursinhos de suas regiões, tais como o Fórum de Cursinhos de Ribeirão Preto e Região e o Fórum de Cursinhos da Região de Campinas, além das dezenas de práticas nos *campi* das universidades públicas no estado de São Paulo.

Desses, os que carregam práticas de educação popular são aqueles que se realizam nos espaços de reprodução das classes trabalhadoras (mesmo em espaços institucionais) e que fazem parte dos equipamentos urbanos, mas desempenham, também, outras atividades pelos espaços das cidades, como manifestações em defesa de suas pautas, aulas públicas em espaços que expressam a segregação socioespacial no espaço urbano ou que têm em suas paisagens as marcas das violências e explorações históricas contra as maiorias que compõem a classe que vive do trabalho neste país.

As aulas públicas em locais como o Largo da Memória, a Rua do Carmo (antiga Rua da Boa Morte), e a Igreja dos Enforcados (na Liberdade), empreendidas pela UNEafro, buscam recuperar a memória da cidade por meio da denúncia dos usos que esses espaços tinham até o fim da escravidão. Já a Rede Emancipa de Cursinhos Populares desenvolve ações espaciais que confrontam operações urbanas autoritárias por administrações municipais antipopulares, desenvolvendo sarais culturais com música, poesia e educação, como se dá, periodicamente, na Praça Elis Regina, bairro do Butantã, na cidade de São Paulo, com significativa participação da população dos arredores, a qual assumiu a defesa da referida praça a partir das ações desenvolvidas pela Rede Emancipa de Cursinhos Populares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, Marcos. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002. 232p.

⁶ Sobre a distinção entre cursinhos alternativos e populares, ver CASTRO, 2005 e CASTRO, 2011.

CASTORIADIS, Cornelius. **Instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1982. 418p.

CASTRO, Cloves Alexandre de. **Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares**: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito a cidade. 303f. Tese de Doutorado em Geografia, Instituto de Geociências (IG) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2011.

DEL ROYO, José Luiz. **Depoimento a Cloves Alexandre de Castro**. São Paulo, CEDEM-UNESP, 24 out. 2010.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1988. 95p.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere. Volume 3**: Maquiável. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, 427p.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. São Paulo: Paz e Terra, 1988. 327p.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. Edição. São Paulo: EDUSP, 2007. 176p.

SAVIANI, Dermeval. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: ORSO, José Paulino. **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 9-26.

SOBREIRA, Antônio Elísio Garcia. **Pedagogia Anarquista e ensino de Geografia**: conquistando cotas de liberdade. 370f. Tese de Doutorado em Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 2000. 409p.