

O espaço da educação emancipatória: pistas deixadas pelos movimentos de educação e cultura popular

The space for emancipatory education: Clues left by popular education and culture movements

El espacio de la educación emancipadora: pistas dejadas por los movimientos de educación y cultura popular

Milena Rezende Torino

Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura, Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

milenatorino98@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0001-9523-7582>

Resumo

O artigo parte de uma perspectiva crítica às heteronomias tanto do projeto de arquitetura quanto do modelo escolar convencional, que supõem a dupla passividade de estudantes: em relação às explicações do mestre e ao lugar de ensino. A dimensão espacial de uma educação emancipatória é discutida à luz de princípios propostos por pensadores como Ivan Illich e Jacques Rancière. A partir de três experiências brasileiras dos movimentos de educação e cultura popular do início dos anos 1960, objetiva-se fornecer alguns pontos de partida a práticas pedagógicas críticas, principalmente no que tange à relação entre educação e espaço.

Palavras-chave: Autonomia. Popular. Emancipação. Espaço. Educação popular.

Abstract

The article adopts a critical perspective on the heteronomies of both the architectural project and the conventional school model, which assume the students' double passivity: towards the teacher's explanations and towards the very space of teaching. The spatial dimension of emancipatory education is discussed in light of principles proposed by thinkers such as Ivan Illich and Jacques Rancière. Based on three Brazilian experiences from the education and popular culture movements of the early 1960s, the article offers starting points for critical pedagogical practices, especially regarding the relationship between education and space.

Keywords: Autonomy. Popular. Emancipation. Space. Popular education.

Resumen

El artículo parte de una perspectiva crítica de las heteronomías tanto del proyecto arquitectónico como del modelo escolar convencional, que suponen la doble pasividad de los alumnos: frente a las explicaciones del profesor y frente al propio espacio de enseñanza. La dimensión espacial de una educación emancipadora se analiza a la luz de los principios propuestos por pensadores como Ivan Illich y Jacques Rancière. A partir de tres experiencias brasileñas en el contexto de los movimientos de educación y cultura popular de comienzos de los años 1960, se proponen puntos de partida para prácticas pedagógicas críticas, especialmente en lo que respecta a la relación entre educación y espacio.

Palabras clave: Autonomía. Popular. Emancipación. Espacio. Educación popular.

1 Introdução

A escola moderna é, tradicionalmente, um grande edifício, separado do entorno por muros e internamente segmentado, para o qual os estudantes são transportados. Ao chegar lá, todo o espaço está dado. Eles devem encontrar suas salas (onde passarão a maior parte do dia sentados), ocupar o pátio durante os

Artigo recebido em: 11/12/2024 | Aprovado em: 15/12/2025 | Publicado em: 23/12/2025

Como citar:

TORINO, Milena Rezende. O espaço da educação emancipatória: pistas deixadas pelos movimentos de educação e cultura popular. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 15, p. 1-13, e46867, 2025. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/1034019/2237-9444.2025.v15.46867>.

intervalos, transitar conforme um arquiteto ou engenheiro previu em algum projeto que antecedeu a construção do prédio. Se tudo ocorre dentro do previsto, esses estudantes devem estar em idade definida como “de aprendizado” — à diferença do resto da vida, em que devem aplicar o que foi aprendido. Estão lá para receber conhecimentos e, mais que isso, para receber explicações.

Jacques Rancière, filósofo e pedagogo, criticou radicalmente a “ordem explicadora”, que pressupõe uma incapacidade das pessoas de aprender sem que haja uma mediação entre elas e a fonte primária do conhecimento (que pode ser oral ou escrita, ou de apreensão a partir de uma atividade ou objeto). Para Rancière (2002), a desnecessária explicação do mestre gera uma eterna dependência, que embrutece as pessoas em vez de emancipá-las. Neste artigo, busca-se argumentar que há uma relação de reforço recíproco entre o processo de aprendizagem e o processo de concepção, construção e uso dos respectivos espaços: os graus de autonomia ou, opostamente, de heteronomia implicados num e noutro tendem a se assemelhar.

Portanto, perspectivas críticas da arquitetura vão ao encontro de discussões pedagógicas que defendem a emancipação intelectual — em última instância, atrelada a uma emancipação econômico-social e político-cultural. A heteronomia da escolarização convencional, que faz de estudantes receptores passivos em vez de produtores de conhecimento, é análoga à heteronomia do projeto na arquitetura. Essa última pré-determina a forma dos espaços que mais conviria aos ditos “usuários” e retira qualquer possibilidade imaginativa do trabalho de construção, convertendo-o em obediência cega. Nas escolas, estudantes são duplamente espectadores: devem assistir às explicações e se ajustar ao lugar como observadores. Ora, uma sociedade de sujeitos autônomos, e não de meros operários-consumidores, pressupõe a união de pensar e fazer, de produção intelectual e produção material. Ela contradiz a separação das fases de aprendizagem e trabalho, assim como contradiz a ideia de que o espaço educacional seria um lugar de consumir, e não de participar da produção para a vida.

O objetivo deste artigo é fornecer alguns pontos de partida, principalmente no que tange à espacialidade, para práticas pedagógicas atuais que busquem romper com o modelo escolar convencional. Para isso, articularei princípios discutidos por críticos da pedagogia, como Ivan Illich e o já citado Jacques Rancière, com algumas experiências brasileiras concretas, no âmbito dos movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960. Antes de serem extintas pela Ditadura Militar, tais experiências conseguiram materializar, de diferentes formas, atuações críticas no campo da educação — que se refletiram nas condições espaciais, assim como foram por elas condicionadas.

2 Emancipação x embrutecimento

Antes do desenvolvimento da instituição escolar, a aprendizagem se dava no cotidiano, pela chamada endoculturação. Os mais novos aprendiam com os mais velhos os ofícios (isto é, os agrupamentos das práticas de produção) e tudo o mais necessário para viver em determinado contexto social. Illich utiliza a expressão “educação incidental” para descrever tais processos não programados de aprendizagem, então inseparáveis de outras esferas da vida.

Nos povoados, a linguagem, a arquitetura, o trabalho, a religião e os costumes familiares eram coerentes e se explicavam e se reforçavam mutuamente. Crescer num deles implicava crescimento nos outros. [...] A educação não competia em tempo com o trabalho e nem com o lazer. Quase toda a educação era complexa, durava a vida toda e não era planejada (Illich, 1985, p. 37).

Para o autor, desde que a aprendizagem passou a ser creditada apenas ao tempo que se passa sob a tutela de uma instituição de ensino, atrelada quase sempre a um lugar de confinamento, temos uma “educação não-do-mundo” e um “mundo não-educativo”. As atividades reservadas à infância representam apenas custos, em vez de serem aproveitados para contribuir às demandas sociais. Em contrapartida, não há espaço para processos de aprendizagem durante o tempo de trabalho. Na sociedade industrial, como ele chama a atual formação, todo contato com o mundo deve ser precedido por elaborações mentais já verificadas dentro de uma instituição. Aos trabalhadores que não adquiriram suficientes conhecimentos a partir desses aparatos, cabe obedecer às ordens dos que atingiram o lugar de especialistas.

O sistema escolar é um fenômeno moderno, assim como o é a infância que ela produz. [...] Se não houvesse uma instituição de aprendizagem obrigatória e para determinada idade, a «infância» deixaria de ser produzida. Os jovens das nações ricas estariam liberados de sua destrutividade e as nações pobres não tentariam rivalizar com a infantilidade das nações ricas. Se a sociedade quisesse superar sua idade infantil, teria que tornar-se suportável para os jovens. Já não poderia ser mantida a atual disjunção entre uma sociedade adulta que pretende ser humana e um ambiente escolar que zomba da realidade. [...] A decisão social de colocar preferentemente recursos educacionais à disposição daqueles que superaram a extraordinária capacidade de aprender dos quatro primeiros anos e não atingiram o grau da aprendizagem automotivada parecerá, retrospectivamente, um tanto bizarra (Illich, 1985, p. 41-43).

Jacques Rancière argumenta que esse controle social do aprendizado serve menos ao estudante do que à autoridade do mestre — e, acrescento, ao sistema político-social fundado na autoridade dos ditos especialistas. Toda criança, antes de ser ensinada pela ordem explicadora da escola, terá aprendido uma infinidade de coisas por sua percepção autônoma do mundo e suas relações com outros seres e com diferentes espaços.

E, então, essa criança que aprendeu a falar por sua própria inteligência e por intermédio de mestres que não lhe explicam a língua, começa sua instrução, propriamente dita. Tudo se passa, agora, como se ela não mais pudesse aprender com o recurso da inteligência que lhe serviu até aqui, como se a relação autônoma entre a aprendizagem e a verificação lhe fosse, a partir daí, estrangeira. Entre uma e outra, uma opacidade, agora, se estabeleceu. Trata-se de compreender — essa simples palavra recobre tudo com um véu: compreender é o que a criança não pode fazer sem as explicações fornecidas,

em certa ordem progressiva, por um mestre (Rancière, 2002, p. 19).

Compreender, segundo o mito pedagógico, é de uma ordem diferente do que faz a inteligência própria da criança ou do homem do povo, que “registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades” (Rancière, 2002, p. 20). Há subentendida uma inteligência superior, que “conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo” (Rancière, 2002, p. 20). Tal hierarquização de inteligências, que tira do aluno a confiança na sua autonomia de adquirir conhecimento por seu próprio tatear no mundo, que o faz crer que alguém deve verificar e traduzir os conhecimentos antes de lhe serem transmitidos, é o que Rancière chama de “princípio do embrutecimento”. O contrário seria a emancipação, que só pode vir de uma educação fundada precisamente no reconhecimento da infinidade de conhecimentos que a pessoa já tem, e da sua essencial capacidade de seguir conhecendo. A função do mestre, quando necessária, seria então a de forçar a pessoa a verificar essa capacidade: o mestre convoca a pessoa a um desafio, pondo-a num “círculo fechado” cuja saída deve encontrar sozinha. Não se trata de lhe mostrar o caminho nem de a guiar, e sim do ato político de reconhecê-la tão capaz de tecer novos caminhos quanto o próprio mestre (Rancière, 2002, p. 25).

O autor, no entanto, discute pouco as determinações das características dos processos de aprendizagem pelas estruturas sociais mais amplas. Para Illich, a emancipação intelectual é impedida, principalmente, pela própria obrigatoriedade escolar, que descredibiliza toda realização de aprendizagem independente. Além disso, é essa obrigatoriedade que — com o currículo, os parâmetros de avaliação e a seleção de conteúdos considerados fundamentais, de forma generalista, a todo ser humano — produz a necessidade dos vultosos e nunca suficientes recursos para educação. Por outro lado, Illich nota que, onde a instituição escolar é menos avançada, há mais espaço para a emancipação. Assim, meio século atrás, afirmava: “o progressivo subdesenvolvimento da autoconfiança e da confiança na comunidade é mais acentuado em Westchester do que no Nordeste do Brasil” (Illich, 1985, p. 17).

Não por acaso, Illich escreveu isso após seu contato com Paulo Freire, que participou da onda de movimentos de educação e cultura popular que ocorreu no Brasil, no início dos anos 1960, a partir da região Nordeste do país. Ainda que mais condicionados pelas limitações financeiras que o Brasil tinha como país recém-industrializado e de “Terceiro Mundo” do que por uma descrença prévia na instituição escolar, esses movimentos se aproximaram das ideias defendidas por Illich. Romperam com importantes paradigmas da escola convencional. O primeiro deles foi o do espaço escolar fechado: não aderiram à arquitetura escolar convencional. O segundo foi a destinação exclusiva de recursos para crianças e adolescentes. Em vez de promover a “produção da infância”, atenderam a uma grande quantidade de adultos analfabetos (condição essa que, a partir de certo grau de “modernização” do país, se tornou antônimo de dignidade). Pensar a educação para a comunidade geral, e não apenas para o grupo infantojuvenil resultou, inevitavelmente, em algum grau de reentrelaçamento das atividades de aprendizagem, trabalho e lazer — o que se refletiu nas condições espaciais.

3 Movimentos de educação e cultura popular

A onda de movimentos que surgiu no Brasil no início dos anos 1960 era uma resposta às especificidades do cenário: quase metade da população do país era analfabeta (índice ainda maior na região Nordeste) e o discurso político dominante era o de falta de recursos para programas de escolarização. As camadas populares se uniram a uma intelectualidade crítica e organizaram, de baixo para cima, campanhas educacionais. Para além da alfabetização, esses movimentos tinham como objetivo ampliar a “cultura popular”, expressão que passou a ser usada como uma bandeira — tendo como marco o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em setembro de 1963, um ano antes do golpe que deu início à Ditadura Militar e interrompeu as transformações em curso.

Os relatórios do Encontro indicam que os movimentos foram influenciados pelos acontecimentos internacionais do período, como a Revolução Cubana de 1959, e que tinham consciência do próprio papel contraofensivo frente à crescente alienação promovida pela escolarização formal. Criticavam, de forma bastante avançada para a época, as novas formas que a dominação externa assumia, com o uso de termos como “aliança”, “cooperação” e “ajuda” (Secretaria de Educação, Cultura e Saúde de Natal, 1963, p. 135).

Passa-se por conseguinte à vivência de padrões culturais alienígenas, com a infância e a juventude brasileiras “trabalhadas” para cultivar heróis que não são nossos, conhecendo muito mais, senão somente, a História de um povo estranho e não a sua História, preparada para admirar e servir ao povo dominador que aparece aos seus olhos como os “supremos defensores dos princípios da Democracia e da Liberdade no mundo Ocidental e Cristão”(…) (Secretaria de Educação, Cultura e Saúde de Natal, 1963, p. 137).

Em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos havia sido organizado pelo Ministério da Educação com o objetivo de incrementar a, até então frustrada, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (Ceaad) de 1947. O congresso foi idealizado como um “novo impulso, principalmente, na formação de mão de obra para atender às indústrias que recebiam grande incentivo” (Soares, 2021, p. 307). No entanto, a tônica das discussões de fato levantadas no Congresso foi outra.

Emergia um pensamento crítico, liderado pelo grupo pernambucano de Paulo Freire. O grupo convocava “o segundo Congresso a um trabalho educativo com o homem e não para o homem; a substituição da aula expositiva pela discussão” (Góes, 1980, p. 37). Foi justamente esse grupo o primeiro a pôr em prática, com o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, em 1960, aquilo que vinha sendo discutido pela intelectualidade crítica brasileira desde o fim dos anos 1950. Em 1961, já havia movimentos semelhantes por todo o Brasil. Os mais significativos foram: “Campanha *De Pé no Chão também se Aprende a Ler*, de Natal (1961); Movimento de Educação de Base (MEB, 1961), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC/UNE, 1961), que se desdobrou em vários CPCs estaduais; e Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR, 1961)” (Soares, 2009, p. 15). Comentarei três dessas experiências, que me parecem mais pertinentes para a

discussão aqui pretendida: a de Recife, a de Natal e, mais brevemente, a do CPC de Belo Horizonte.

3.1 Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife

Os intelectuais de Recife presentes no referido congresso de 1958 idealizaram o Movimento de Cultura Popular (MCP) como forma de “conscientizar as massas através da alfabetização e da educação de base” (MCP, 1963, p. 59). Numa condição então inédita no país, um movimento de caráter popular foi abraçado pela prefeitura de Miguel Arraes e recebeu o financiamento de recursos públicos.

Inicialmente condicionada pelas limitações econômicas da prefeitura, a espacialidade assumida pela política de alfabetização do MCP foi determinante para o caráter dos processos pedagógicos. As salas de aula eram instaladas nos espaços cedidos pelas comunidades: “salões paroquiais, templos protestantes e espíritas, clubes e centros desportivos, carnavalescos e recreativos, residências, próprios municipais” (Rosas, 1986, p. 24). Da mesma forma se fizeram as implementações de “escolas radiofônicas”, que promoviam o Projeto de Educação pelo Rádio com programas diários (com exceção de quartas e domingos) para aqueles a quem convinha aprender em casa. Ou seja, de forma tão pulverizada quanto outras atividades não institucionalizadas, o MCP se misturou à cidade e ao cotidiano das comunidades. Pode-se supor que tanto essa descentralização em pequenas células quanto o fato de o público do programa ter sido, ele mesmo, responsável por providenciar as salas, tenha favorecido a responsabilização coletiva pela gestão dos espaços e por outras decisões acerca do processo pedagógico.

Geralmente, os que não podiam ou não queriam frequentar as “escolinhas” eram os adultos. Por isso, os programas de rádio eram voltados a esse público. Foi, então, para o uso das escolas radiofônicas, que se desenvolveu uma cartilha que deu origem ao *Livro de leitura para adultos* do MCP. O conteúdo da cartilha, voltado ao vocabulário do analfabeto nordestino e à conscientização crítica, fez dela um material extremamente inovador na época.

Em 1962, além de duzentas pequenas escolas e da rede de escolas radiofônicas, o MCP havia convertido cinco praças da cidade em “Praças de Cultura” e criado um centro de artes plásticas e artesanato (destinado a especializar professores) e o Centro Cultural Dona Olegarinha. Esse último abrigava cursos de alfabetização e educação de base, um tele-club e curso de corte e costura (Rosas, 1986, p. 28). Foi lá que Paulo Freire, então responsável pela Divisão de Pesquisa do MCP, aplicou pela primeira vez seu inovador método de alfabetização, depois consolidado na cidade de Angicos, em 1963 (Soares, 2021, p. 308).

As chamadas “Praças de Cultura” eram espaços públicos destinados a funções como “biblioteca, teatro, cinema, tele-club, música, orientação pedagógica, jogos infantis, educação física” (Rosas, 1986, p. 31). Com a programação de atividades e intervenções simples em praças existentes, como a instalação de barracas que serviam como postos de empréstimo de livros, o movimento instaurou espaços de aprendizagem a céu aberto.

A adoção da praça como lugar educativo aproxima-se dos lugares que Illich imaginava para uma educação emancipatória: “logradouros públicos em que colegas e pessoas mais idosas, fora de um horizonte imediato, tornem-se

disponíveis” e o “material de ensino que está atualmente trancado em depósitos e laboratórios” seja “exposto em locais adequados para que as crianças e adultos pudessem vê-lo sem perigo de serem atropelados” (Illich, 1985, p. 87-94).

Rapidamente, o MCP se estendeu a outras cidades de Pernambuco e influenciou, em 1961, a explosão de diversos movimentos de educação e cultura popular pelo Brasil. Sua cartilha para a educação de adultos tornou-se referência, bem como a ideia das praças de cultura.

3.2 Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, de Natal

Um dos movimentos influenciados pelo MCP, e talvez o que chegou mais longe, foi a campanha de alfabetização de Natal, durante a prefeitura de Djalma Maranhão, cujo programa político-administrativo (centrado na educação popular) havia sido discutido e aprovado pela população mais pobre em convenções de bairro. Em 1960, “entre janeiro e fins de setembro, foram organizados e funcionaram 240 Comitês Nacionalistas — também conhecidos como Comitês Populares ou Comitês de Rua” (Góes, 1980, p. 27). O programa educacional implementado no ano seguinte havia sido, portanto, construído coletivamente em núcleos primários de organização popular durante esse período.

A partir de um convênio com a prefeitura de Recife, funcionários da prefeitura de Natal foram conhecer de perto o trabalho inovador do MCP (Ribeiro, 2008, p. 10). Assim, de forma análoga, o programa começou instalando “escolinhas” a partir da cessão de salas pelas comunidades. Em seu relatório para o Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, a prefeitura menciona sindicatos, sociedades beneficentes, sedes de clubes de futebol, igrejas e até residências particulares. Em 1963, já havia 271 dessas escolinhas (Prefeitura Municipal de Natal, 1963, p. 141).

No entanto, o grande número de analfabetos em regiões periféricas em que não havia número suficiente de salas cedidas para instalação de “escolinhas” levou a Secretaria de Educação, então a cargo de Moacyr Góes, a buscar outras soluções. Góes conta que acionou mais uma vez um fórum popular, o Comitê Nacionalista das Rocas (que era aberto a todos os habitantes do bairro), para “discutir com os propositores da erradicação do analfabetismo em Natal os meios de fazê-lo” (Góes, 1980, p. 29), já que não havia dinheiro para construir escolas. Alguma das quarenta a cinquenta pessoas daquela reunião, tendo como referência as soluções arquitetônicas locais, sugeriu fazer uma “escola de palha”. A partir dessa ideia, tiveram origem os Acampamentos Escolares:

[...] grandes galpões de 30x8 metros, cobertos de palha de coqueiro e chão de barro batido. A Construção é autenticamente obra de cultura popular, usada pelos pescadores das praias nordestinas, herdeira em linha reta da habitação indígena. Uma curiosidade: os operários da Prefeitura não souberam construir o primeiro “Acampamento”. Foram chamados os pescadores do “Canto do Mangue”, praia das proximidades, conhecedores da técnica da virada e da “armação de palha” (Prefeitura Municipal de Natal, 1963, p. 142).

Esse evento é significativo quanto ao reforço mútuo entre instituição escolar formal e sociedade industrial. Primeiro, fica claro que o impeditivo para a alfabetização da comunidade advinha de uma fixação ao programa arquitetônico e à crença nas divisões de conhecimento (principalmente entre atividade mental e manual) que a própria escola reforça. A partir dessa crença, para se construir a escola seria preciso uma gerência externa que organizasse os conhecimentos fragmentados de trabalhadores da construção em torno de um projeto concebido a priori por outros profissionais. O uso do material e do conhecimento local (de construtores ainda não “amputados” pela divisão industrial do trabalho) não apenas resolveu o problema de forma muito mais econômica, como resultou justamente num processo de aprendizagem incidental. Os trabalhadores da prefeitura, que antes não conheciam a técnica da virada e da armação de palha, a aprenderam e, provavelmente, a ensinaram a trabalhadores nos canteiros de outros acampamentos. E todos que a aprenderam podem ter usado a técnica para solucionar outras demandas de grandes coberturas, em diferentes lugares, sem a dependência da custosa produção industrial.

É provável ainda que alguns dos pescadores que foram chamados a compartilhar o conhecimento que dominavam, tenham se interessado em continuar a frequentar os galpões depois de prontos, para se alfabetizarem e adquirirem outros saberes. O movimento de Natal poderia ter ido ainda mais longe e convertido as próprias construções da escola em aulas. O que não significaria mudar o caráter da atividade, com exposições teóricas prévias ou a criação de uma estrutura hierárquica rígida de ensino, entre os que mais e menos sabiam construir. Significaria apenas incluir outros alunos interessados em adquirir esse conhecimento de construção, e não apenas os trabalhadores da prefeitura. Não seria essa a forma mais autêntica de aprendizado pela cultura popular? Um processo de conhecimento que brota de uma demanda (nesse caso, de grandes coberturas para espaços educativos), que una fazer e aprender, e que seja aberto a quem se interessar?

Numa reportagem sobre a construção do primeiro desses acampamentos, no bairro das Rocas, o jornalista afirmou que “de pé no chão também se aprende a ler”. Como, na época, usar sapatos ainda era privilégio das classes mais abastadas, o comentário aludia à alcançabilidade daquela escola de chão batido, muito similar aos espaços do seu entorno, em oposição ao caráter excludente da escola formal (Góes, 1980, p. 54). Daí o nome da campanha, batizada já algum tempo após seu início. Para além da familiaridade com aquele tipo de espaço, a própria solução arquitetônica fazia com que a escola “chamasse” os alunos. Como era apenas coberta, não fechada, qualquer pessoa que passasse por ali poderia resolver parar e escutar parte da aula. A falta de paredes internas, separando turmas, era compensada pela ausência de paredes externas, o que eliminava a reflexão sonora e tornava a acústica satisfatória (Góes, 1980, p. 55). A escola era tão parte do seu meio, que um sino de bronze, como das antigas igrejas, anunciava o início de cada um dos três turnos de aulas.

A configuração geral de cada um desses acampamentos costumava compreender quatro galpões retangulares “divididos internamente em quatro partes, através de pranchas, utilizadas como quadro-de-giz e quadro mural”, de modo que cada galpão abrigava quatro turmas (Góes, 1980, p. 55). Além disso, fazia parte do conjunto um galpão circular, também construído com a técnica da virada

e da armação de palha, “destinado às festividades do bairro, às reuniões do círculo de pais e professores, à recreação infantil, e [...] teatro da arena para exhibições de autos folclóricos” (Góes, 1980, p. 54-55). Havia, ainda, hortas e aviários, cuja produção fazia parte das atividades escolares e fornecia alimentos para a merenda, um parque de recreação ao ar livre e, como única construção em alvenaria, “uma pequena sala (que funcionava como diretoria, secretaria, almoxarifado e local de guarda de caixas da biblioteca e de utensílios da merenda escolar) e os sanitários” (Góes, 1980, p. 55). Apesar de não ter encontrado a informação, suponho que a merenda era preparada em utensílios de cozinha móveis, talvez sob o galpão circular. Imagino que era nele também que aconteciam as refeições.

Portanto, o acampamento escolar era lugar de discussão política, de descanso aos transeuntes, de festas e ritos culturais, de trabalho e de conhecimento. As atividades práticas necessárias à sua manutenção, a exemplo das merendas, eram também de responsabilidade dos estudantes. Assim, como num relógio aberto, toda a engrenagem por trás da escola era tangível. De repente, nada impedia que os demais espaços da cidade e trabalhos de adulto fossem também escolas.

3.3 Centro Popular de Cultura de Belo Horizonte

Influenciados pelas ideias germinadas no Nordeste do país, universitários do Rio de Janeiro criaram o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes - CPC/UNE (1961). O movimento acabou se desdobrando em vários CPCs estaduais, dentre os quais destaco o CPC de Belo Horizonte.

Em seu relatório ao I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, o Centro Popular de Cultura de Belo Horizonte se definia como um movimento, ao mesmo tempo, “de elaboração e de libertação” — diferente de uma luta para “que o homem brasileiro tenha acesso aos atuais meios formais de educação uma vez que eles funcionariam dentro da mesma perspectiva de dominação e conformismo” (CPC de Belo Horizonte, 1963, p. 171). Teve início a partir de um grupo de jovens estudantes que se aproximaram da Federação dos Trabalhadores Favelados. Essa era uma organização de resistência e reivindicação, focada principalmente em questões relacionadas à moradia, que conectava núcleos de quase todas as favelas da capital mineira. Cada núcleo, chamado de União de Defesa Coletiva (UDC), mantinha reuniões semanais.

Com o objetivo de promover uma campanha de alfabetização e politização, o grupo de estudantes passou a frequentar as reuniões das UDCs. Depois, as aulas da campanha aconteciam nos mesmos lugares dessas reuniões, de forma semelhante às “escolinhas” do MCP e à primeira fase da campanha de Natal. O movimento também organizava peças de teatro e esquetes de caráter político-contestatório — característica dos CPCs em geral — e realizou apresentações em várias vilas e favelas. Ainda, devido às interseções entre as organizações de favelas e sindicatos, o CPC chegou a atuar junto a esses últimos. O já referido relatório menciona cursos de debate político promovidos tanto com o sindicato dos marceneiros quanto com o dos trabalhadores da construção civil.

O grupo conta que realizou, previamente, cursos preparatórios para aqueles que seriam os alfabetizadores. Mas, mesmo assim, quando a campanha teve início, perceberam que faltavam professores. Primeiro, por não ter havido um planejamento concreto da campanha — ou seja, levantamento do meio social, principalmente da quantidade de pessoas, e estabelecimento de métodos condizentes. E, em segundo, pela ausência de remuneração pelo trabalho. Dessa forma, o movimento passou a defender a busca por recursos públicos, com a consciência de que “devemos aproveitar dessa estrutura capitalista em que vivemos” (CPC de Belo Horizonte, 1963, p. 178). Pouco antes do encontro que gerou esse relatório, em dezembro de 1962, o CPC havia realizado uma Feira Popular de Cultura e conseguido 100 mil cruzeiros na venda de livros, discos, doces etc., para financiamento da campanha.

Como Belo Horizonte já se encontrava em estágio mais avançado de urbanização e industrialização, em relação às capitais do Nordeste, esse último caso dá pistas em relação aos caminhos possíveis nas cidades atuais. No caso do CPC, foram as favelas e os sindicatos operários os canais de abertura à experimentação de novos processos pedagógicos.

4 Considerações finais

A insuficiência da instituição escolar no Brasil de 1960 incitou movimentos que acabaram revelando possibilidades mais frutíferas que as soluções vendidas pela sociedade industrial. É certo que, naquele contexto, abrir mão do enclausuramento do edifício escolar foi mais uma adequação às condições possíveis do que uma escolha. Também os movimentos não se posicionavam conscientemente em oposição à ideia de escola formal, como Illich, e em certa medida ainda operavam na lógica de suprir as necessidades criadas por ela — como a de erradicar o analfabetismo e a falta dos conteúdos curriculares determinados. Mas eles acabaram iluminando as vantagens de espaços educativos que se misturavam à vida e que eram autogeridos.

Mais que um apelo à democratização de tarefas, propor que todos os envolvidos num processo educacional devem participar das atividades necessárias à sua manutenção, é uma posição pedagógica pela emancipação intelectual. Ao subverter a separatividade de tempo de trabalho e tempo de conhecimento, o aluno é emancipado das explicações e o trabalhador é emancipado das ordens dos especialistas. Ambos podem verificar o que quer que seja no mundo por eles mesmos.

A pedagogia adotada por esses movimentos, depois sistematizada principalmente por Paulo Freire, articulava o ensino à problematização da realidade, mas a partir da ideia de “conscientização” crítica. Essa orientação político-educacional — alfabetizar não apenas para ler e escrever, mas para compreender a realidade e agir sobre ela — aproxima-se de um ideal emancipatório, mas permanece, para Rancière, dentro da lógica da ordem explicadora. A pedagogia conscientizadora ainda pressupõe uma hierarquia do saber, enquanto a verdadeira emancipação se dá quando se confia na capacidade autônoma do aluno de decifrar e interagir com o mundo.

Na prática, entretanto, os movimentos de educação e cultura popular frequentemente superaram parcialmente essa limitação. O uso de espaços integrados à vida comunitária, autogeridos e baseados no saber-fazer local — como a construção dos acampamentos escolares em Natal ou a descentralização das “escolinhas” do MCP em Recife — possibilitou uma aprendizagem incidental. O conhecimento não era transmitido de forma hierárquica; trabalhadores e estudantes aprendiam diretamente com a prática e entre si. Alguns pescadores, ao aprenderem a técnica da virada e da armação de palha, não apenas a aplicaram na construção das escolas, mas puderam transmiti-la adiante, criando um circuito autônomo de saber-fazer. Mais do que isso, é provável que a própria prática que ocorreu nesses locais e as discussões que podem ter havido fora de aula tenham despertado pensamentos críticos nos participantes da experiência, para além do controle dos educadores e não necessariamente sempre em concordância com eles.

Revisitar essas experiências é uma forma de contra-atacar o ceticismo que coloca o atual modelo escolar como insuperável. O aparelho burocrático que sustenta esse modelo, de fato, parece impedir a continuidade de qualquer iniciativa fora das normas instituídas, sem que haja antes uma transformação de todo o sistema político. No entanto, os movimentos de educação e cultura popular, aqui discutidos, são exemplos de uma postura tática. Eles não tiveram como primeiro passo intervir nas escolas já existentes nem tentar derrubar toda a estrutura escolar posta para então criar, de uma só vez, uma nova organização. Em lugar de produzir soluções totalizantes, se aproveitaram das brechas abertas em cada caso. Atuaram paralelamente às escolas formais, ao currículo e aos sistemas de avaliação instituídos — mas ainda assim se aproveitaram, quando possível, de recursos públicos e do apoio de prefeituras.

Um dos aspectos centrais dessas experiências é a dialética entre autogestão, incluindo a do espaço, e autonomia educacional. A forma como os locais foram abertos, adaptados ou construídos de forma integrada ao cotidiano comunitário, e organizados e mantidos coletivamente, favoreceu a autonomia dos processos de aprendizagem. Para além de discutir atividades ou métodos pedagógicos desespacializados, trata-se de ver como galpões de palha, praças de cultura e salas cedidas pela comunidade — e a autogestão coletiva desses locais — podem ampliar a participação ativa, a experimentação, e o entrelaçamento do aprender com o trabalho e o lazer. A possibilidade de intervir nos próprios espaços onde se aprende é um dos indicadores de que as pessoas ali são agentes ativos, condição de uma educação verdadeiramente emancipatória. E, mais do que um indicador, constitui um catalisador de sujeitos que abandonem a posição de estudantes consumidores, para produzirem e instrumentalizarem o conhecimento no e junto ao mundo.

Referências

CPC DE BELO HORIZONTE. Centro de Cultura Popular de Belo Horizonte. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (orgs.). **I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009. p. 169-187.

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964): uma escola democrática**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1980.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

NATAL. Secretaria de Educação, Cultura e Saúde. Cultura popular e pé no chão. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (orgs.). **I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009. p. 135-164.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MCP DE RECIFE. MCP: plano de ação para 1963. In: SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (orgs.). **I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009. p. 59-94.

RIBEIRO, Isa Paula. **As praças de cultura no governo Djalma Maranhão (1960-1964)**. 2008. Dissertação (Mestrado em História e Espaços) – Faculdade de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16924>. Acesso em: 29 nov. 2024.

ROSAS, Paulo. O Movimento de Cultura Popular - MCP. In: FUNDAÇÃO de Cultura Cidade do Recife. **Memorial do MCP 26 anos**. Recife: Fundação de Cultura, 1986. p. 19-36.

Informações complementares

Financiamento

Este artigo baseia-se em pesquisa de mestrado realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

Verificação de similaridades

O artigo foi submetido ao iThenticate, em 8 de maio de 2025, e obteve um índice de similaridade compatível com a política antiplágio da revista Pesquisa e Debate em Educação.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Não se aplica.

Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados.

Utilização de ferramentas de inteligência artificial (IA)

Este artigo não contou com auxílio de ferramentas de inteligência artificial (IA) para redação de nenhuma das seções.

Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editor

Frederico Braida

Editores convidados

Antonio Colchete (UFJF)
Daniel de Carvalho Moreira (UNICAMP)
Doris C. C. K. Kowaltowski (UNICAMP)
Klaus Chaves Alberto (UFJF)
Larissa Negris de Souza (UFMG)

Formato de avaliação por pares

Revisão duplamente cega (*Double blind peer review*).

Sobre os autores

Milena Rezende Torino

Graduada em Arquitetura e Urbanismo (UFMG). Mestra em Arquitetura e Urbanismo (UFMG). Professora do curso livre Leitura e Interpretação de Projeto Arquitetônico (LIP) no Instituto de Formação Técnica Marreta (IFTM), do qual é co-fundadora e membro da coordenação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8694925099180688>