



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Guilherme Xavier de Santana

Educação Popular, Educação Libertária e Movimentos Sociais:
Um Estudo de Caso sobre o Grupo de Educação Popular (GEP)

Rio de Janeiro

2015

Guilherme Xavier de Santana

Educação Popular, Educação Libertária e Movimentos Sociais:
um Estudo de Caso sobre o Grupo de Educação Popular (GEP)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Prof.^a Orientadora: Vânia Cardoso da Motta

Rio de Janeiro

2015

RESUMO

Esta dissertação analisa o histórico das atividades político pedagógicas do Grupo de Educação Popular (GEP) localizado na região central da cidade do Rio de Janeiro, próximo à zona portuária, no Morro da Providência, frente aos impactos das intervenções governamentais no local, tendo em vista os megaeventos que serão realizados. Considerando que a educação popular se insere em um processo de transformação da realidade e das relações sociais de produção da ordem capitalista e que a base político-filosófica libertária e autogestionária do Grupo contrapõe a qualquer aparato coercitivo do Estado, nosso objetivo foi averiguar como o GEP vem atuando junto à população do Morro da Providência com relação às questões das remoções de moradores, à especulação imobiliária na área e ao processo de “revitalização” que o Projeto Porto Maravilha vem promovendo, dentre outros transtornos; assim como no âmbito do processo educativo escolar. Para tal, apreendemos preceitos de teóricos anarquistas clássicos do século XIX, como Mikhail Bakunin, e da virada dos séculos XIX para o século XX, como Piotr Kropotkin e Errico Malatesta, até autores mais recentes que de certa forma prosseguem a tradição de reflexão e produção na linha da pedagogia libertária; vimos à influência que a concepção de educação popular, difundida e levada à frente por Paulo Freire e outros educadores, possui e pode ser problematizada nas atuações políticas do Grupo; verificamos os possíveis diálogos do GEP com movimentos sociais urbanos e populações marginalizadas; e como são executados os métodos educativos da pedagogia do oprimido, procurando estabelecer relações teóricas e práticas com a pedagogia revolucionária.

Palavras-chave: Grupo de Educação Popular; Morro da Providência; educação popular; educação libertária; educação libertadora; pedagogia revolucionária.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the historical of the pedagogic policies of the Grupo de Educação Popular – GEP (Popular Educational Group) settled in the center region of Rio de Janeiro, next to the port area, in Morro da Providência, forward to the impacts of government interventions in that area, bearing in mind the mega-events to be held in Rio. Considering that popular education is involved in a process to transform both reality and the social relations of production and that the GEP's libertarian and self-managed political and philosophical basis is opposed to any coercive apparatus of the State, our objective here was to ascertain how GEP has been working with the population from Morro da Providência on issues such as the removal of residents, real state speculation in the area, the “revitalization” process that Projeto Porto Maravilha, a city hall project for the area, has been promoting, among others disorders; as well as the school educational process. To this end, we made use of classical theorists of the nineteenth century anarchist principles, such as Mikhail Bakunin, and the turn of the nineteenth to the twentieth century as Piotr Kropotkin and Errico Malatesta, to more recent authors that somehow continued the tradition of reflection and production according to the libertarian pedagogy; we saw that the conception of popular education that was widespread and carried forward by Paulo Freire and other educators has influence and the political action of GEP is based on this conception; we see the potential GEP dialogs with urban social movements and marginalized populations and how to run the educational methods of pedagogy of the oppressed, looking for establish theoretical and practical relations with revolutionary pedagogy.

Key Words: Grupo de Educação Popular (GEP); Morro da Providência; popular education; libertarian education; liberating education; revolutionary pedagogy.

Sumário:

AGRADECIMENTOS	7
INTRODUÇÃO	12
<i>CAP. 1: A problematização e o debate teórico que envolve as práticas pedagógicas do GEP.</i>	20
1.1- <i>Pedagogia libertária: um debate teórico.</i>	20
1.2- <i>Educação Popular: sobre o debate conceitual e um breve histórico analítico do seu papel junto aos movimentos sociais.</i>	33
1.3- <i>Paulo Freire: sobre a pedagogia libertadora, uma pedagogia da luta.</i>	40
1.4- <i>Por uma pedagogia revolucionária: a educação libertária como estratégia da educação popular.</i>	44
<i>CAP. 2: O Grupo de Educação Popular: Histórico, concepção e atuação.</i>	47
2.1- <i>Histórico do GEP – Antecedentes e sua atuação ao longo dos anos.</i>	48
2.2- <i>O GEP e a luta popular para além da sala de aula no Morro da Providência.</i>	52
<i>CAP. 3- Os projetos de educação popular no Morro da Providência.</i>	59
3.1- <i>O Pré-Vestibular Machado de Assis.</i>	60
3.2- <i>A Alfabetização de Adultas e Adultos do GEP.</i>	66
<i>CAP. 4- O GEP e os Movimentos de Ocupação Urbana na Região da Zona Portuária.</i>	74
<i>CAP. 5- O GEP Educação Pública.</i>	83
<i>CAP. 6- A título de conclusão...</i>	90
REFERÊNCIAS.	99

Dedico este trabalho a todos os indivíduos, movimentos sociais, coletivos, que se mobilizam de maneira geral em prol de uma educação popular, libertária e junto com o povo, e que resistem bravamente aos projetos elitistas e que excluem a população favelada e de periferia nos últimos tempos, principalmente no Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que nesses últimos tempos estiveram ao meu lado, família, amigos, colegas de trabalho, companheiros e companheiras de militância, e a quem de alguma forma contribuiu para o meu crescimento como pessoal, profissional e de vida de maneira geral.

Começo agradecendo aos pilares da minha vida: minha mãe, Silvana Campos Xavier, e minha irmã Clarice Xavier de Santana. Sem elas dando força e ao meu lado sempre não conseguiria chegar jamais nessa etapa da vida. Além delas, a força e a dedicação de Pedro Rumen e Luciano Reis, como companheiros de ambas as coisas caminharam e chegamos aqui com força. Ao meu sobrinho Daniel, que é um sopro de esperança, felicidade, pureza, amizade e amor a todos nós que o acompanhamos desde seu nascimento em 2010.

Para todos da Família Xavier, em especial à tia Sylvia pelo amor, confiança e pelo presente de aniversário que foi o laptop ano passado. Sem esse presente para minha vida, as coisas iriam caminhar com muito mais dificuldade. À tia Sidélia pelo entusiasmo acadêmico e por estar sempre ao meu lado e preocupada com minha carreira no magistério e fora dele. Às minhas primas Cecília e Aline pela amizade e irmandade desde sempre.

Agradeço também a Hannah Cavalcanti, minha linda namorada e companheira, amiga, nas piores e melhores horas ao meu lado durante todos esses últimos tempos. Além de todas as suas qualidades, foi muito paciente comigo e ainda ajudou e muito na revisão do trabalho em diversos momentos.

À Vânia Motta por ser a orientadora e pessoa especial que sempre foi nesses anos. Entrei no mestrado do PPGE completamente perdido e sem ninguém certo para me orientar e não poderia ter ficado com uma professora, educadora e acima de tudo uma companheira na academia, orientadora dedicada, detalhista e que soube explorar o meu melhor. Acredito que sem a Vânia me orientando dificilmente essa dissertação sairia do jeito que ela saiu, com liberdade para pensar e pesquisar um assunto do qual vem me instigando há tanto tempo.

Ao professor Percival Tavares por participar da banca na qualificação em 2014. Ao professor José Damiro por aceitar o convite de estar avaliando e debatendo o

trabalho na defesa em Maio de 2015, e ao professor e companheiro de Grupo de Pesquisa, Paolo Vittoria, que esteve tanto na qualificação quanto na defesa da dissertação. A presença de ambos nas etapas descritas da pós-graduação foram fundamentais e de contribuições muito importantes nessa trajetória acadêmica que se inicia.

A todo o pessoal do COLEMARX (Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo), grupo de pesquisa do qual faço parte na UFRJ na Pós-Graduação e que contribuiu demais para as reflexões não só para a academia, mas para a vida de alguma maneira. Agradeço em especial aos amigos e amigas, Juliana Argolo, Marlon e Pedro, por estarem lado a lado sempre no mestrado, à Camila Patrícia por ter ajudado de forma maravilhosa na transcrição das entrevistas.

Aos colegas de turma do mestrado André Tostes, Vinicius Monção, José Roberto, Taiana Machado e outros pós-graduandos do PPGE que de alguma forma dividiram momentos importantes nesses dois anos de curso.

Aos meus amigos e amigas, verdadeiros irmãos e irmãs de vida que fiz no IFCS/UFRJ, em especial a todo o pessoal da Equipe e alguns de nossos agregados mais que queridos e amados: Diego, Michele, André Pontes, Isabel, André Carvalho, Fernanda, João Felipe, Bernardo, Willyan, Bárbara, Danilo, Verônica, Paula, Marcelo, Luciana, Rodrigo, Renata, Vinicius, Toni, André Lobo, Luanda, Thiago Pereira, Maíra Mansur, Carol Luz, Juliana Queiroz, Emmanuel, Rafaela, Sofia e Dário.

Aos amigos de faculdade e da vida, alguns desde 2005 e outros ao longo dos últimos tempos, sempre ao meu lado: Cadu, Hélio, Paloma, Maíra Mascarenhas, Octavio, Denis, Pinga, Fred, Dudu Campbell, Bruno Marcos.

Sem vocês a vida seria muito mais dura e com menos sorrisos diários. Sem esse pessoal que me acompanha há cerca de dez anos, dia após dia, na derrota e na vitória, tudo seria muito mais complicado e difícil.

Aos amigos, companheiros e guerreiros do Grupo de Educação Popular (GEP): Rebeca, Pedro Freire, Ana Paula Morel, Eduardo, Luizinho, Samantha, Camille, Fillipe, Aluana, Renato, Ana Cristina, Pâmela, Vivian, Gustavo Motta, Marcão, Kim, Adriana Rosa, Adriana Santos, Alex, Andreia Vieira, Gabriel Otoni, Luiza, André Basseres, Renata Lacerda, Thiago Brandão, Hugo, Cleiderman, Gustavo Fernandes, Danusa,

Bruno França, André Luis, Felipe Neves, Luan, e a todos os educadores, educandos, colaboradores em geral que incentivam o Grupo de alguma forma em todos esses anos de existência. Com todos vocês aprendo a cada dia que só com o trabalho de base nas favelas e periferias, que a construção do poder popular será de fato efetiva.

Vale também um agradecimento especial a minha querida amiga, guerreira e companheira nas melhores e piores horas, Danielle Oliveira, nossa amada Doli, por me acompanhar e estar ombro a ombro desde as primeiras semanas na faculdade em 2005, passando pela amizade durante o IFCS, pela força e toques fundamentais no magistério desde os primeiros dias, e na militância nos últimos tempos. Nossa irmandade é para sempre querida!

À querida Virginia Amaral, colega de turma do IFCS, por ter me convidado para dividir as aulas de Sociologia no curso de Pré-Vestibular Comunitário do Colégio São Vicente de Paulo, no Cosme Velho. Além dela, agradeço ao Luis Gauí, coordenador e um dos idealizadores do curso, e de todos os educadores e alunos que convivi nesse tempo. Essa experiência foi fundamental para acreditar na educação como poder de transformação social, mesmo que seja no dia-dia de forma lenta e gradual.

Aos amigos do magistério que fiz nos últimos tempos e que seguem lado a lado nas lutas nas escolas, no sindicato, como trabalhadores e educadores, e na vida: Raphael Mota, Gustavo Listo, Matheus Mendes, Aroldo, Nelson, Viviane, Roma, Ana Luiza, Thalita. Vocês de alguma forma ajudaram nesse trabalho me influenciando com conversas e convivências muito importantes nesses últimos tempos.

A todos os meus alunos e alunas, atuais e antigos.

A todos os projetos de educação popular, libertários e comunitários que ajudam a fortalecer o ideal de uma educação voltada para o povo com um viés político e revolucionário.

Essa dissertação é apenas um reconhecimento e exposição do trabalho maravilhoso de luta, educação, na construção de algo maior e de uma utopia que vivemos todos os dias. Eduardo Galeano disse certa vez que a utopia serve para que nós não deixemos de caminhar de forma alguma ao olhar para o horizonte, e o GEP faz com que o mundo não fique parado, estagnado, na questão da luta de classes cotidiana. Esse

trabalho nunca foi feito apenas por mim e faz parte de todos os envolvidos direta ou indiretamente na minha vida nos últimos tempos.

Gratidão eterna!

Muito obrigado mesmo!

“O povo tem a força só precisa descobrir,

Se eles lá não fazem nada,

Faremos todos aqui”

(Julinho Rasta e Kátia)

“É preciso oferecer ao povo o meio de ele próprio extrair os fenômenos sociais e, desses fenômenos, toda a sua significação. E, para isso, pôr-lhe sob os olhos o que é a própria matéria da ciência social: os produtos e sua história” (PELLOURTIER, Fernand).

INTRODUÇÃO

Minha formação universitária é de bacharel em Ciências Sociais desde o ano de 2010, terminando a licenciatura em Sociologia no ano de 2011, ambos na UFRJ. Aos poucos, no decorrer do curso de licenciatura na Faculdade de Educação, fui me interessando em associar os conhecimentos da sociologia, da ciência política e da antropologia que obtive no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS/UFRJ) aos da área da educação. Por ser um campo que congrega várias áreas do saber, com o tempo fui me conscientizando e entendendo que minha contribuição poderia ser mais efetiva de alguma forma com esse diálogo entre ciências sociais e educação.

Desde quando comecei a licenciatura tive interesse pela educação voluntária e iniciei dando aula em um Pré-Vestibular Comunitário localizado no bairro do Cosme Velho em 2011. Aprofundar a questão da educação comunitária e popular como um componente político transformador e entendê-la como um espaço de prática de uma pedagogia libertadora – segundo a concepção de Paulo Freire - foi um dos motivos de interesse por pensar em fazer uma pós-graduação em educação.

Conheci alguns educadores e militantes do Grupo de Educação Popular (GEP) desde a época da graduação no IFCS, sendo que alguns companheiros e companheiras que atuam e militam no Grupo desde sua inauguração, em 2008. O fato de acompanhar desde o início, mesmo que à distância, a trajetória do GEP e sempre obter contato sobre os andamentos dos trabalhos de base que o Grupo faz no Morro da Providência, me despertou uma curiosidade maior de investigar essa dinâmica de militância.

Nesse instante achamos relevante trazermos a reflexão que o antropólogo Gilberto Velho propõe em seu livro “Individualismo e Cultura” (1997) ao relatar e definir a importância de “estranhar o familiar” em uma pesquisa. O fato de conhecer muitos educadores e militantes que faziam e fazem parte do Grupo desde sua fundação, e de certa forma estar muito próximo do objeto de estudo, faz com que tenhamos uma preocupação com a pesquisa, com o método e com o resultado como um todo. Velho (1997) enfatiza que a relativização e o distanciamento do que se estuda pode ser realizado mesmo quando o objeto seja o mais familiar possível. O autor reforça tal ideia ao dizer que,

O conhecimento de situações ou indivíduos é construído a partir de um sistema de interações cultural e historicamente definido. Embora

aceite a ideia de que os repertórios humanos são limitados, suas combinações são suficientemente variadas para criar surpresas e abrir abismos, por mais familiares que indivíduos e situações possam parecer (VELHO, 1997, p. 129).

Além disso, Gilberto Velho entende que o pesquisador, ao analisar a realidade próxima reforça que a produção de uma objetividade científica na área das ciências humanas e sociais não é decretar a falência do rigor científico, “mas a necessidade de percebê-la enquanto subjetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa” (VELHO, 1987, p. 129). Torna-se necessário estabelecermos esse conceito e dialogar com o que o autor traz a tona sobre pesquisar algo próximo de nossa realidade, afinal, como educador, militante e conhecer alguns componentes do GEP há algum tempo isso me traz questionamentos e reflexões acerca do estudo a todo instante.

Como dito anteriormente, há cerca de quatro anos comecei a lecionar como voluntário, mas pelas dificuldades de horários disponíveis para deslocamento e disponibilidade de tempo e financeira, nunca pude atuar como professor no GEP, e por isso a prioridade foi me manter no Pré-Vestibular comunitário do Colégio São Vicente de Paulo, no Cosme Velho, por ser próximo de minha residência. Porém, sempre continuei acompanhando as novidades que existiam referentes ao Grupo devido à proximidade que tenho com alguns membros.

Uma das principais motivações para investir em um projeto que vinculasse educação popular e movimentos sociais na pós-graduação foi enxergar uma lacuna não só na academia, mas na educação pública formal como um todo, seja ela nos âmbitos federal, estadual e municipal, referente ao pouco acúmulo de discussão que incluía movimentos sociais a partir de uma pedagogia libertária, de influência dos ideais políticos e organizacionais anarquistas. Diferente da pedagogia bancária, tecnicista e utilitarista que serve como o principal modelo seguido na lógica liberal que prepondera no Brasil e em grande parte do mundo, tão combatida por Paulo Freire e outros teóricos e militantes da educação. A área da educação não está imune ao contexto social, logo, segue esse modelo econômico, social e político.

Esta dissertação intitulada “Educação Popular, Educação Libertária e Movimentos Sociais: um Estudo de Caso sobre o Grupo de Educação Popular (GEP)”,

está inserida na linha Políticas Públicas e Instituições Escolares, incorporando elementos analíticos da relação entre Educação Popular e Movimentos Sociais, com o intuito de analisar e estudar o GEP – organização política cuja atuação é focada na educação popular de perspectiva político-filosófica anarquista e de educação libertária que atua no Morro da Providência – no atual contexto de reestruturação urbana da zona portuária da Cidade do Rio de Janeiro.

Localizado na região central da cidade do Rio de Janeiro, no bairro da Gamboa, próximo à zona portuária, no Morro da Providência, segundo relatos históricos, teve sua ocupação intensificada no fim do século XIX após a Guerra de Canudos, quando soldados da tropa do governo saíram do conflito no Nordeste e ocuparam o que na época chamaram de Morro da Favela, devido ao nome de uma planta. Após o retorno dos militares de Canudos e instalação no Morro, este foi aos poucos e popularmente sendo chamado de Providência. Nos anos 1920 a área de encosta já possuía seus barracos e habitações humildes de forma permanente na região.¹

Segundo dados do Censo 2010 do IBGE, o Morro da Providência possui uma população estimada de 4.889 habitantes². Como já dito, situa-se no bairro do Centro que possui uma população de 41.142 moradores³.

Nos últimos anos, não só o Morro, mas toda a área portuária do centro da cidade, assim como outras regiões vêm passando por um processo de transformação profundo, tendo em vista a chegada de megaeventos que o Rio de Janeiro vem sediando ultimamente e irá sediar nos próximos anos, como a Copa das Confederações da FIFA e a Jornada Mundial da Juventude em 2013, Copa do Mundo de Futebol em 2014 e os Jogos Olímpicos em 2016. Dentre alguns dos principais projetos que estão interferindo na região podemos destacar a instalação de uma UPP (Unidade de Polícia Pacificadora), inaugurada em Abril de 2010⁴, o Programa Morar Carioca, que tem como projeto a urbanização de todas as favelas até o ano de 2020, que fora implantado em Maio de 2011. Além desses dois projetos, existe ainda o Projeto “Porto Maravilha”, operação

¹ <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/aldeias-do-mal>

² <http://www.upprj.com/index.php/informacao/informacao-selecionado/ficha-tecnica-upp-providencia/Provid%C3%Aancia>

³ <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/armazenzinho/web/BairrosCariocas/index2dadosBairro.htm>

⁴ <http://www.uppsocial.org/territorios/providencia/>

urbana consorciada que visa à reestruturação local, instaurado em 2012.⁵ Esses fatos estão causando um impacto considerável aos habitantes, como as remoções de moradores, fechamento de escolas da região, encarecimento dos imóveis devido à especulação imobiliária na área, dentre outros transtornos.

A respeito do Projeto “Porto Maravilha” é preciso problematizar e mostrar que faz parte de um processo chamado de “revitalização” da área portuária. Em detrimento desse contexto em que o Estado busca “revitalizar” a região, a população que ali vive há décadas vem perdendo seu espaço de moradia, cultura, lazer e a especulação imobiliária avança para beneficiar setores empresariais. Segundo Silva (2012), a revitalização,

(...) é uma ação cirúrgica destinada a substituir edificações envelhecidas e desvalorizadas por edifícios novos e maiores, que trazem uma mudança na forma do uso do solo devido à instalação de novos sérvios ligados aos setores dinâmicos da economia, expulsando os pequenos negócios de características tradicionais e a população moradora.

O grande capital imobiliário e os proprietários privados são os que defendem a renovação, pois ela viabiliza a valorização imobiliária. Por outro lado, o conceito de reabilitação ou requalificação pode ser atribuído a uma ação que preserva o ambiente construído existente e, dessa forma, também as formas de uso histórico-cultural da população moradora (SILVA, 2012, p. 60).

A autora ainda relaciona historicamente o processo do Projeto Porto Maravilha que vem se consolidando nos últimos tempos com a Reforma Pereira Passos⁶, prefeito da cidade no início do século XX. Para SILVA (2012),

(...) Fazendo uma analogia, os processos de revitalização podem ser comparados a uma nova política de higienização de Pereira Passos.

⁵ A [Lei Municipal nº 101/2009](#) criou a Operação Urbana Consorciada da Área de Especial Interesse Urbanístico da Região Portuária do Rio de Janeiro. Sua finalidade é promover a reestruturação local, por meio da ampliação, articulação e requalificação dos espaços públicos da região, visando à melhoria da qualidade de vida de seus atuais e futuros moradores e à sustentabilidade ambiental e socioeconômica da área. O projeto abrange uma área de 5 milhões de metros quadrados, que tem como limites as Avenidas Presidente Vargas, Rodrigues Alves, Rio Branco, e Francisco Bicalho.

⁶ Entre 1902 e 1906, na administração de Francisco Pereira Passos, então prefeito da capital brasileira, ocorreu o chamado bota-abaixo. Operado por meio de um conjunto de medidas de remodelação e “embelezamento” da cidade, buscou-se adequar as matrizes estéticas da cidade às de Paris de Haussmann. Seu principal objetivo era fazer uma “cirurgia” em toda a cidade, a fim de higienizá-la, acabando com a epidemia de febre amarela e, ao mesmo tempo, traçar um novo alinhamento das praças, ruas e casas, em diversos bairros da cidade, para facilitar a circulação de mercadorias e de pessoas e embelezamento da cidade (BENCHIMOL, 1990).

Segundo as frações da burguesia no poder que defendem a revitalização, ela é um instrumento necessário para a incorporação das cidades à nova ordem econômica internacional, que requer uma cidade produtiva, competitiva e consumidora. Esse é o caso do “Porto Maravilha”, que projeta, mas não de maneira explícita, a expulsão dos moradores vinculados aos setores mais pauperizados da classe trabalhadora (SILVA, 2012, p.69).

Nesse contexto, emerge a problemática que envolve a definição de nosso objeto de pesquisa. Intencionamos estabelecer e investigar a partir de um estudo de caso, o histórico, a forma de organização política, as ações e táticas do projeto de educação popular com influências da pedagogia libertária implantado pelo GEP no Morro da Providência, zona portuária e área central da capital do Rio.

O GEP fora fundado em 2008 e vem participando de diversas lutas sociais no Morro da Providência e área do centro do Rio de Janeiro. No âmbito da educação popular, o GEP ofereceu nos primeiros momentos um Curso Preparatório para Concursos Públicos de 1º grau, e posteriormente o Pré-Vestibular Comunitário Machado de Assis e Alfabetização de Adultas e Adultos da Providência, que funcionam até os dias atuais.

Além disso, podemos afirmar que a escolha de investigar o trabalho do GEP no Morro da Providência seria pelo fato de ser um projeto que possui um histórico de atividades em educação popular, cuja organização tem referenciais nos ideais libertários. O Grupo nos últimos tempos vem expandindo suas atividades e criando frentes de trabalho mais novas como o GEP Educação Pública, que tem procurado se articular no debate da educação popular e libertária nas escolas de ensino básico da rede municipal e estadual, além da militância no sindicato. Incluindo a militância da educação popular que abrange atuação junto aos movimentos sociais urbanos do entorno, no apoio das lutas de moradores do Morro da Providência e de toda a região afetada.

Tendo em vista que a educação popular não se restringe ao oferecimento de cursos, mas se insere em um processo de transformação da realidade e das relações sociais de produção da ordem capitalista [uma práxis], e que a base político-filosófica libertária e autogestionária do Grupo se contrapõe a qualquer aparato coercitivo do

Estado, para avaliar o histórico e suas atividades, nossos objetivos foram: 1) investigar como se dá a atuação do GEP, no Morro da Providência; 2) acompanhar e analisar a educação popular como práxis política de um processo de luta contra-hegemônica dentro da concepção de uma pedagogia libertária pregada pelo GEP; 3) identificar que elementos de educação popular estão contidos nas formas de atuação do GEP junto aos moradores da Providência e suas práticas com movimentos sociais os quais o GEP se liga nessa conjuntura, que envolve toda a população marginalizada da área portuária e do centro do Rio; 4) analisar limites e possibilidades das ideias anarquistas na prática do GEP.

Já a respeito da metodologia utilizada durante a pesquisa, além da leitura, análise e revisão bibliográfica sobre o tema educação popular, movimentos sociais e pedagogia libertária, podemos citar a observação participante, acompanhando diversas atividades do GEP, dentre elas, assistir e de alguma forma interagir nas aulas no Pré-Vestibular Machado de Assis, participar de reuniões, plenárias, eventos realizados pelo Grupo no Morro da Providência, realização de entrevistas com alguns educadores, tanto do pré-vestibular quanto da alfabetização e outras atividades em geral, além de alunos que fizeram parte do Pré-Vestibular.

Cabe ressaltar também que foram levadas em conta durante o tempo de pesquisa diversas conversas, informações compartilhadas na internet, nas redes sociais, no blog oficial do Grupo⁷ (que ficou desatualizado por um tempo, mas que voltaram a publicar nos últimos meses), alguns poucos documentos que o GEP possui. Também fez parte da pesquisa acompanhar de dentro, como militante e educador, as atividades citadas.

No primeiro capítulo, “A problematização e o debate teórico que envolve as práticas pedagógicas do GEP”, procuramos basear-nos nos referenciais teóricos da pedagogia libertária, desde os anarquistas clássicos do século XIX como Mikhail Bakunin, e da virada dos séculos XIX para o século XX, como Piotr Kropotkin e Errico Malatesta, até autores mais recentes que de certa forma prosseguem a tradição de reflexão e produção na linha da educação anarquista.

Além de utilizarmos esses teóricos, nessa primeira parte do presente trabalho, procuramos debater o histórico e alguns dos conceitos clássicos de autores que

⁷ <https://levantefavela.wordpress.com/>

desenvolveram um trabalho e militaram pelo ideal da educação popular, a pedagogia do oprimido, libertadora e de luta a partir de Paulo Freire e outros educadores e intelectuais, que contribuíram com tal produção. Autores que buscam analisar o viés da pedagogia revolucionária também são utilizados nessa primeira parte como referência.

Com relação ao segundo capítulo, intitulado “O Grupo de Educação Popular: Histórico, concepção e atuação”, procuramos desenvolver e analisar os acontecimentos históricos que antecederam e de certa forma influenciaram a formação do GEP, desde seu princípio, como um grupo político. Tratamos de mostrar alguns dos princípios gerais no qual o Grupo de baseia e construiu sua organização a partir de sua militância no Morro da Providência, junto aos moradores e sua relação aos projetos do Governo e todo o contexto político que vem afetando a vida dos habitantes da zona portuária de forma geral.

No terceiro capítulo, “Os projetos de educação popular no Morro da Providência” destrinchamos e analisamos os projetos pedagógicos e políticos do “Pré-Vestibular Machado de Assis” e “A Alfabetização de Adultas e Adultos do GEP”. Buscamos traçar um histórico e as influências teóricas que interferem na atuação do dia-dia ao longo da existência de ambos os projetos na Providência.

Já no quarto capítulo, “O GEP e os Movimentos de Ocupação Urbana na Região da Zona Portuária” apresentamos e apontamos como se desenvolveu a relação entre o Grupo e as ocupações sem-teto existentes na área central da cidade do Rio de Janeiro, próximos à zona portuária e ao Morro da Providência. Analisamos como o GEP vem atuando junto aos moradores das ocupações, os projetos, as relações de parceria e apoio mútuo entre militantes, educadores e moradores, nesse contexto de remoções e especulação imobiliária que a cidade vivencia nos últimos tempos.

No quinto e último capítulo, “O GEP Educação Pública”, procuramos fazer uma análise a partir das ações da mais recente frente de atuação do Grupo. Seus pressupostos políticos, atividades e algumas das ações construídas pelo coletivo nas escolas públicas (Estado e Município do Rio de Janeiro), no SEPE-RJ (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro) e suas articulações políticas para levar a frente o ideal da educação libertária e popular nos espaços institucionais e sindicais, como um movimento social em si.

É importante lembrar que existe toda uma vasta produção sobre educação popular e movimentos sociais, e ainda sobre a pedagogia libertária, e nosso trabalho apenas busca contribuir com tal universo de produções e de certa forma dialogar com as produções antigas, recentes e que possam estar sendo feitas atualmente, colaborando, ainda, com a análise do movimento real da atuação pedagógica do GEP.

CAPÍTULO 1: A problematização e o debate teórico que envolve as práticas pedagógicas do GEP

Estudar o GEP a princípio significa problematizar a busca de afirmação de um projeto de educação em uma favela, que possui um contexto histórico e social peculiar, e que busca ir além das salas de aulas, contra esse modelo predominante no país e no Rio de Janeiro, cujo projeto educacional se insere na lógica do sistema capitalista, onde a reprodução social se torna vigente em diversos aspectos, desde o currículo até o comportamento do corpo escolar diariamente.

Em sua proposta pedagógica o GEP costuma afirmar a concepção de um viés da educação libertária em um projeto de educação popular. Portanto, nesse primeiro capítulo irei trabalhar de forma conceitual e histórica as noções de pedagogia libertária dos anarquistas, e a pedagogia da liberdade freiriana, problematizando de que forma o GEP incorpora tais noções teóricas na prática em seus projetos educacionais e em sua militância política nos espaços onde atua.

A escolha de iniciar o capítulo e o debate a partir da perspectiva da educação libertária se deu no sentido cronológico, visto que a tradição, os exemplos ao longo do tempo, e os pressupostos teóricos dos anarquistas com relação à educação possuem seus primeiros trabalhos no século XIX, logo são anteriores a concepção de educação popular trabalhada e difundida por Paulo Freire e tantos outros que militaram e teorizaram por tal corrente, que teve seu marco histórico inicial vinculados às décadas de 1950/1960.

1.1- Pedagogia libertária: um debate teórico

Para introduzir a ideia de pedagogia libertária consideramos importante resgatar alguns princípios políticos que cercam o anarquismo. Debater tal ideologia política e algumas noções centrais que a fundamentam teoricamente, que fora marcada inicialmente no contexto histórico do século XIX na Europa Ocidental, é de suma importância para essa dissertação.

O socialismo libertário ou anarquismo, difundido inicialmente por Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) e Mikhail Bakunin (1814-1876) emerge como alternativa e uma crítica radical ao capitalismo. Estudar a ideologia política anarquista é entender que não se trata de uma corrente que possui soluções fechadas e diretas ao sistema capitalista

vigente, mas sim um ideal originado “do povo, de sua organização espontânea para a construção da sociedade e da liberdade”, segundo Kropotkin (2000). O italiano Errico Malatesta define a origem do anarquismo da seguinte forma:

O anarquismo nasceu da revolta moral contra as injustiças sociais. Quando apareceram homens que se sentiram sufocados pelo ambiente social em que eram obrigados a viver, que sentiram a dor dos demais como se ela fosse a sua própria, e quando estes homens se convenceram de que boa parte do sofrimento humano não é consequência inevitável das leis naturais ou sobrenaturais inexoráveis, mas, ao contrário, que deriva de realidades sociais dependentes da vontade humana e que podem ser eliminados pelo esforço humano, abria-se então o caminho que deveria conduzir ao anarquismo (MALATESTA, 2009, p. 4).

Na visão de Malatesta, o anarquismo possui pautas voltadas às aspirações humanas acima de tudo, afirmando que o Capitalismo e o Estado deveriam ser destruídos, dando lugar a uma sociedade sem classes, exploração e dominação. Tal objetivo que o italiano prega em seus escritos – segundo Correa (2014) - pode ser chamado de “finalista”, porque se trata da busca de uma possibilidade desejada, de algo que considera melhor e mais justo do que aquilo que está sendo oferecido no momento.

Piotr Kropotkin (1842 – 1921), geógrafo russo, anarquista e um dos principais autores e militantes da corrente chamada anarco-comunismo, na qual prevalece a ideia de um *comunismo libertário* em contraponto ao que Kropotkin chama de *comunismo autoritário*. O geógrafo russo ao tratar da ideia de anarquia, detalha que:

Ela é um importante princípio filosófico. É uma visão de conjunto que resulta da autêntica compreensão dos fatos sociais, do passado histórico da humanidade, das verdadeiras causas do progresso antigo e moderno. (...) Ela é um princípio de luta de todos os dias. E se é um princípio nessa luta, é porque resume as aspirações profunda das massas, um princípio, falseado pela ciência estatista e pisoteado pelos opressores, mas sempre vivo e ativo, sempre criando o progresso, malgrado e contra todos os opressores (KROPOTKIN, 2007, p. 34 – 35).

Com tal afirmação, dentre outros pressupostos teóricos que o autor utiliza em sua obra, Kropotkin reafirma que a tradição pela luta por uma liberdade é conquistada nos menores espaços, combatendo a opressão de diversas formas e táticas. A ideia e a ação não podem ser dissociados numa luta que se pauta em um princípio de liberdade contra a coerção, seja ela de diversas formas e distintas maneiras (KROPOTKIN, 2007).

Já Bakunin (2014), ao tratar a liberdade e a ideia de um protagonismo popular na transformação social rumo a uma sociedade anarquista, revela que os socialistas libertários sempre se esforçarão por propagar tal pensamento de se libertar do Estado para que os grupos humanos se organizem de baixo para cima, através de seu próprio movimento e de seus reais interesses. Nunca seguindo um plano imposto ou traçado de forma antecipada às massas. O autor ainda reforça que

Os socialistas revolucionários acreditam que há muito mais razão prática e espírito nas aspirações instintivas e nas necessidades reais das massas populares do que na inteligência profunda de todos estes doutores e tutores da humanidade (...) (BAKUNIN, 2014, p. 39).

O autor francês Hugues Lenoir, reforça que para Bakunin, a educação é fundamental na luta pela emancipação econômica, política e social. Além de ser a garantia do desenvolvimento de cada indivíduo, a educação é uma garantia de liberdade acima de tudo. Bakunin ainda defende que um dos principais elementos da pedagogia libertária é a busca da maior igualdade possível entre o “nem mestre” e o aluno (LENOIR, 2014). Interessante pensar que tal aproximação, ou até extinção, dos papéis tradicionalmente atribuídos a educador e educando no processo educacional é uma busca tanto na educação libertária quanto na educação popular. O processo dialético na educação mostra que ambas as funções se entrelaçam e se relacionam o tempo todo.

Pretendemos mais adiante dialogar com a ideia deste teórico anarquista russo, no sentido de acompanhar, compreender e interpretar as atuações dos integrantes do GEP junto aos moradores do Morro da Providência e em outras esferas e táticas políticas.

Afinal a organização das atividades do Grupo e o trabalho pedagógico que vem desenvolvendo ao longo dos anos mostram esse caráter mais horizontalizado e um viés que procura propiciar a voz e a ação de todos, principalmente junto ao público que atua, como os moradores das comunidades da área portuária, das ocupações sem-teto que o GEP possui contato e nas suas lutas por causas específicas na região.

Dado o limite de uma dissertação, optamos por analisar alguns teóricos das correntes anarquistas de pensamento político, ciente da existência de diversas correntes anarquistas, com diferentes interpretações sobre a construção de um pensamento e ações que impulsionem à sociedade libertária. Porém, partimos do pressuposto de que todas essas vertentes possuem em comum a crítica ao sistema capitalista e a todas as formas de opressão, assim como à consolidação de um Estado e da propriedade privada, além

de firmarem posição da necessidade de autogestão na sociedade e na reconstrução de valores fundamentais que consolidariam uma sociedade anarquista, como a igualdade, a liberdade e a solidariedade (PADILHA, 2014).

A educação anarquista busca ser um contraponto ao modelo de educação predominante no mundo capitalista. Nas palavras de Edson Passett e Acácio Augusto, o modelo escolar que existe se molda da seguinte forma:

Educando para governar e ser governado, a escola, estatal ou privada, desempenha seu papel de formadora moral para a obediência escorada em parâmetros humanistas, técnicos e disciplinares necessários para orquestrar cidadãos e trabalhadores segundo a administração dos endividamentos, a circulação eletrônica de produtos, em um planeta que tende à universalização capitalista, democrática e transterritorial (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p.73).

A discordância entre o modelo escolar vigente na sociedade capitalista e os métodos libertários de educação se dá a partir de diversos aspectos, mas principalmente na sociedade onde vivemos, e num sistema educacional opressor que temos que conviver, a educação libertária acima de tudo resulta de batalhas que não cessam, afinal o trabalho educacional se encontra em diversos espaços de nossa vida, em casa, nas ruas, nos sindicatos, nas conversações, nos teatros, dentre outros meios de expandir o ideal libertário e de se educar (PASSETTI; AUGUSTO, 2008).

Cabe dizer que ao longo da história, os anarquistas sempre foram tratados com todo tipo de preconceito e resistência por parte de membros de organizações que não compactuavam com tal ideologia política. Essa “perseguição” continua possuindo ecos nos dias atuais, afinal, as organizações anarquistas até hoje são mal interpretadas, principalmente no tocante à proposta da forma política de organização: sem centralidade nas decisões, realizadas a partir de divisões de tarefas e o poder de decisão sempre debatido coletivamente. A complexidade do pensamento anarquista nos leva a alguns pressupostos que Silvio Gallo chama de *princípio gerador*, os quais se dividem em quatro princípios que buscam combinar teoria e ação: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta⁸ (GALLO, 2007). Para Silvio Gallo, esse

⁸ O socialismo libertário vê no indivíduo a célula fundamental de qualquer grupo ou associação, elemento esse que não pode ser preterido em nome do outro grupo, e a relação indivíduo/sociedade no Anarquismo, é essencialmente dialética, sendo a própria ideia de indivíduo só é possível enquanto constituinte de uma sociedade.

princípio gerador se constituiria de algumas atitudes básicas que fortalecem a luta pelo fim de toda e qualquer forma de opressão e autoritarismo.

No presente trabalho, aprofundaremos um pouco mais a questão de alguns desses princípios geradores, principalmente as noções de autonomia individual, autogestão social e ação direta. Tais conceitos deverão ser debatidos buscando conjuga-los e conecta-los com as práticas político-pedagógicas e táticas de militância do GEP.

Consideramos que a concepção de sociedade pregada pelos anarquistas e aquela que o próprio GEP tenta construir desde 2008 em suas atuações no Morro da Providência, são importantes para expor a problemática interna do Grupo. Mas também vimos como essencial para a pesquisa o questionamento do modelo de políticas públicas e sociais, incluindo as políticas educacionais vigentes, cada vez mais antidemocráticas e sem participação popular.

Ainda sobre o paradigma anarquista, pode-se afirmar que a partir de Proudhon, ultrapassa-se o ideal de Rousseau de que o indivíduo é bom somente de forma isolada, e a sociedade que o corrompe. Para Proudhon é na construção dessa consciência pública e privada que o homem passa pelo seu processo de socialização. Enquanto Rousseau defendia o individualismo burguês, a sociedade burguesa que a Revolução Francesa consolidaria, os libertários transformam esse individualismo e liberdade em fatos sociais, pois tais pressupostos e desejos se constituiriam por meio da comunidade dos homens e a solidariedade entre eles, diferentemente da ordem competitiva burguesa, que privilegia o sucesso individualizado (GALLO, 2007).

Para o anarquista francês, que contrapõe e busca superar os ideais políticos rousseauianos, a sociedade não se molda a partir de um contrato social que por algum instante reduz a liberdade dos indivíduos, mas sim a partir de um processo constante onde há uma cultura de humanização das relações sociais que se configuram por meio de uma produção coletiva (GALLO, 2007).

Portanto o sentido de liberdade para os anarquistas não é algo dado ou imposto, mas conquistado e construído socialmente. Diferente de Rousseau que teorizou uma concepção na qual o homem nasce bom naturalmente, Lenoir enfatiza que para os

O Anarquismo é contrário a todo e qualquer poder institucionalizado, contra qualquer autoridade e hierarquização e qualquer forma de associação assim constituída. Para os anarquistas a gestão da sociedade deve ser direta e fruto dela própria.

Para os anarquistas, é inconcebível que uma luta política pela emancipação dos trabalhadores e pela construção de uma sociedade libertária possa se restringir a uma ou a algumas dessas unidades geopolíticas às quais chamamos de países.

A ação direta anarquista traduz-se principalmente nas atividades de propaganda e educação, destinadas a despertar nas massas a consciência das contradições sociais a que estão submetidas (GALLO, 2007).

anarquistas, o ser humano não nasce bom ou mau, mas ele é sim o resultado de uma construção social (LENOIR, 2014). O movimento anarquista baseou-se, como dito anteriormente, pelo ideal de uma organização sociopolítica na qual a mobilização da sociedade seria realizada sem mediação de alguma autoridade, sem o Estado para intervir nas decisões dos indivíduos organizados (SOUZA, 2013).

Além dessas ideias iniciais, os anarquistas sempre possuíram ideais educacionais que influenciaram e influenciam até os dias atuais. O método da pedagogia libertária que fora utilizado em diversos contextos ao longo da história, e persiste em diversos exemplos até hoje, será problematizado ao longo desse trabalho tentando dimensionar os limites e as possibilidades que o Grupo de Educação Popular exerce na prática político-pedagógica através desses ideais teóricos.

Ao falarmos de pedagogia libertária, primeiramente, é importante situar que o sentido dado à liberdade na educação que os anarquistas pregam difere-se dos princípios da educação burguesa e capitalista. Enquanto no modelo educacional burguês, a liberdade seria um fato natural, que faz parte da natureza dos homens, os anarquistas tratam essa liberdade como um fato social, que não é inerente ao homem e sim pode ser conquistada e construída por eles de forma comunal. A educação anarquista busca extrapolar os limites dos muros das escolas, sem ignorá-la, mas sim para mostrar que ela é apenas mais um dos espaços onde o conhecimento pode circular e educar os indivíduos. Nas palavras de Calsavara (2002):

A educação informal abrange todas as formas e possibilidades educativas presentes no cotidiano, constituindo assim, um processo permanente (...). Desta forma, a educação informal está presente nos momentos de greve, na boicotagem, na sabotagem, nas manifestações espontâneas dos trabalhadores, na sua ação dia-a-dia a caminho da revolução social (CALSAVARA, 2002).

Sobre a concepção da educação libertária, não podemos tratá-la de forma dissociada da ideia de revolução social. Elas estão diretamente relacionadas. Para os anarquistas a educação deve ter como pressuposto rejeitar qualquer forma de autoridade e hierarquia representadas pelo Estado, e assim desenvolver a consciência anárquica e a partir daí organizar a autogestão social (KASSICK; KASSICK, 2004).

A educação libertária possui uma crítica direta à educação tradicional, oferecida pelo capitalismo, tanto em aparelhos estatais de educação quanto nas instituições privadas, principalmente às escolas ligadas a gestões de ordens religiosas e seu caráter

ideológico e político que reproduzem a exploração e a dominação das classes privilegiadas no sistema capitalista dentro do âmbito escolar. Logo, para os anarquistas, a educação sempre assumiu uma importância política bastante grande, embora ela se encontrasse devidamente mascarada sob uma aparente e propalada “neutralidade” (GALLO, 2007). Ainda segundo Silvio Gallo (2007): Se há um lugar e um sentido para uma escola anarquista hoje, esse é o do enfrentamento; uma pedagogia libertária de fato é incompatível com a estrutura do Estado e da sociedade capitalista (p. 27).

A questão da transformação social no processo educativo é primordial para iniciar o debate acerca da pedagogia libertária. É preciso refletir sobre o papel que a educação possui para propiciar a transformação, primeiramente individual e num momento posterior de forma coletiva, visto que a própria concepção anarquista só se faz coerente se essa transformação - de um sujeito oprimido pela sociedade em um sujeito libertário e anarquista - for construída coletivamente, em prol do bem comum a todos, e não apenas individual.

Gréégory Chambat, a partir da obra do anarquista francês Fernand Pelloutier, interpreta que a questão educacional no pensamento anarquista não está desvinculada do ideal revolucionário. Educação e revolução caminham lado a lado e não podem ser pensadas de outra maneira, ao colocarmos no modelo educacional libertário. Nas palavras do autor:

Pela força das coisas, educação e revolução não se sucedem no tempo, mas se superpõem num processo dinâmico e dialético (uma nutre a outra reciprocamente). A educação liberta o indivíduo das opressões ideológicas que o aprisionam e o retêm na resignação, tornando-o receptivo à urgência revolucionária. A revolução, quanto a ela, confirma e libera as potencialidades desviadas pela educação, abrindo ao mesmo tempo novos horizontes. Fim de chefes, fim de hierarquias, uma sociedade a reconstruir integralmente (CHAMBAT, 2006, p. 42).

Nesse quesito, a educação libertária e educação popular, juntamente com alguns conceitos de outros autores, como a noção conceitual de cultura apropriada por Antonio Gramsci e Paulo Freire, e o conceito de experiência de E.P. Thompson podem se tornar relevantes para dialogar e avançar na questão da transformação via educação. Nesse sentido, consideramos fundamental investigar, entender e problematizar como a ligação com movimentos sociais e a prática política do GEP podem ser interpretadas de forma satisfatória. Tais noções conceituais serão aprofundadas adiante na dissertação.

A proposta de uma educação via transformação social profunda, passa diretamente pelo ideal de superar a alienação do modelo de produção do sistema capitalista em diferentes esferas, entre elas a educacional. Segundo Gallo (2007), para Proudhon, a educação integral e politécnica seria o modelo ideal para ultrapassar os postulados da educação capitalista que reforça a desigualdade social e reproduz o sistema no ambiente de ensino. Portanto, na concepção de educação integral no modelo libertário e anarquista,

(...) o homem é concebido como resultado de uma multiplicidade de facetas que se articulam harmoniosamente e, por isso, a educação deve estar preocupada com todas essas facetas: a intelectual, a física, a moral etc. (GALLO, 2007, p. 35).

Para Bakunin, por exemplo, a instrução integral difere completamente da educação em tempo integral do modelo educacional burguês. Para o autor russo, a instrução integral tem como função central a preparação do homem no sentido completo, tanto no espírito quanto no trabalho, esse sendo realizado sempre de forma coletiva. Proudhon também percebia antes mesmo de Bakunin que a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual era uma das facetas que reforçava a dominação do sistema capitalista. Segundo Passetti e Augusto, a vinculação da educação integral ao modelo de pedagogia libertária se dá na “gestão de Paul Robin, no *Orfanato Prévost*, de *Cempuis*, na região de Seine, entre 1880 e 1894” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 42). Nesse orfanato, as atividades educacionais com as crianças eram pensadas em congregar o tempo todo aspectos da formação intelectual, física e moral. Em *Cempuis*, o sentido libertário na prática para os educandos era primordial para que as atividades ocorressem, seja em oficinas, no contato com a natureza, seja nas atividades físicas, ou na moral baseada na liberdade e fraternidade, onde o “mestre” ensinava para crianças de ambos os sexos (PASSETTI; AUGUSTO, 2008).

Podemos afirmar que a instrução integral tem como finalidade a abolição da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Neste sentido, a humanização seria completa, sem uma separação entre operários e sábios, onde a dialética das relações nesse modelo de sociedade se configura da seguinte forma: os sábios se tornando homens através do trabalho, e os operários se tornando homens por meio do conhecimento científico (MATEUS; SOUSA; SADD, 2009).

Segundo Mateus, Sousa e Sadd (2009), para Bakunin a instrução integral se desenvolveria da seguinte forma na prática: “o ensino deverá dividir-se em científico ou teórico e industrial ou prático. O científico deverá por base ter o conhecimento da natureza e a sociologia (...)” (p. 5). O industrial ou prático darão às crianças as ideias gerais e o conhecimento prático de todas as indústrias, pois essas constituem a totalidade do trabalho humano, simbolizando a civilização no aspecto material (Idem).

Gallo (2007) também reforça que a educação pode e deve assumir um papel importante no processo de desalienação, destruindo a ideologia dominante e construindo uma mentalidade revolucionária. Nas palavras do autor,

A educação libertária (...) tem o objetivo de preparar o livre desenvolvimento de todas as faculdades das pessoas para que possam desenvolver sua autonomia e sua liberdade, percebendo-se sempre em relação à comunidade e como parte dela. (...) A partir do momento em que se educam as pessoas para a liberdade e a igualdade no seio de uma nova sociedade de exploração e desigualdade, já se está fazendo a revolução, está se começando a mudar as consciências, está-se possibilitando que se veja o mundo de outra maneira, fora da ótica da dominação, o que, na perspectiva utópica, é a abertura do horizonte de possibilidades (GALLO, 2007, p. 107).

Ao tratarmos da temática historicamente, podemos citar os movimentos sociais ligados à pedagogia libertária no país que foram fortemente identificados com o contexto da virada do final do século XIX para o início do século XX. As primeiras bases libertárias no campo da educação se desenvolveram a partir do vínculo com o movimento operário, não só no Brasil, mas também em outras partes do mundo, influenciadas por imigrantes que obtiveram contato com experiências similares na Europa (KASSICK; KASSICK, 2004).

Nesse momento, segundo os autores:

(...) os princípios pedagógicos da educação libertária foram os únicos parâmetros para a contestação da pedagogia tradicional que, naquele momento imperava soberana nas escolas e nos gabinetes, bem como nas mentes de autoridades, de pais e professores (KASSICK; KASSICK, 2004, p. 17).

A experiência pedagógica libertária, influenciada nos princípios da Escola Moderna de Barcelona, que tinha por base o respeito à individualidade, à expressão da

criança, reorganizou o fazer pedagógico e foi de suma importância para a educação de setores da classe trabalhadora brasileira no início do século XX. O educador catalão Francesc Ferrer i Guàrdia promoveu na Espanha uma experiência que pode ser considerada um divisor de águas quando se trata da educação anarquista. Padilha (2014) afirma que a Escola Moderna foi uma experiência muito a frente de seu tempo, sendo que Ferrer i Guàrdia buscou implementar propostas pedagógicas que se diferenciavam do modelo escolar capitalista e o religioso - naquele período, a Igreja dominava grande parte dos estabelecimentos educacionais – e procurou desenvolver um método que incentivava acima de tudo a liberdade do indivíduo por meio da espontaneidade do saber e de sua própria curiosidade (PADILHA, 2014).

Segundo Gallo (2007), Ferrer i Guàrdia reforça a importância de se estabelecer uma pedagogia racional - muito influenciado por Rousseau e pelo pensamento positivista, o catalão busca estreitar os laços entre ciência e educação de uma forma prática e acessível. Silvio Gallo (2007) mostra que,

Para Ferrer a ciência pode realmente ser o progresso, mas desde que seja devidamente distribuída por toda a sociedade; o progresso para alguns, enquanto a massa permanece na miséria, os avanços conseguidos com base na miséria não representam o verdadeiro progresso da humanidade (GALLO, 2007, p. 110).

Esse estreitamento entre classe trabalhadora e estudantes, se dava em espaços orgânicos como em sindicatos, cooperativas, universidades populares. A vinculação dessas experiências de militância em forma de texto, que envolvia diversas esferas sociais, trazia um universo muito rico, crítico e vivo, onde o debate era dialético, pois ora trazia o conhecimento científico aos trabalhadores, ora organizava os protestos junto aos operários, sem autoritarismo e dogmatismo por parte de nenhum dos lados. Esses textos “vivos” representavam uma ação integrada dos anarquistas nas fábricas, junto aos operários e ao mesmo tempo uma rejeição aos livros que circulavam na Europa de cunho religioso com um viés burguês e uma ideologia que não promovia o debate crítico da realidade vivida naquele momento (KASSICK; KASSICK, 2004).

Vale ressaltar que os métodos e princípios implantados pela Escola Moderna implantado por Paul Robin, no Orfanato de Cempuis na França, não foram os únicos, pois existiram e ainda existem outros exemplos na Europa e pelo mundo. Não há como

negar que essas experiências pioneiras foram muito importantes como exemplos de organizações educacionais libertárias, cujas políticas pedagógicas se caracterizam pela democracia direta e que se dão na maior parte das vezes de forma autogestionada. Lenoir descreve de forma resumida algumas dessas experiências históricas, como as citadas anteriormente, além de outras, como a La Ruche, desenvolvida por Sébastien Faure, no início do século XX, numa espécie de fazenda-escola, localizada nos arredores de Paris. Além dessas, o autor francês também cita as “Comunidades escolares e os mestres-camaradas”, que fora uma experiência entre 1920 e 1930, na Alemanha e Sumerhill, na Inglaterra da primeira metade do século XX. Sobre exemplos de escolas ou iniciativas com um viés libertário educacional no mundo contemporâneo, Lenoir cita a Bonaventure, que funcionou na década de 1990, situada na Ilha de Oléron, na França e o L.A.P. (Liceu Autogerido de Paris) (LENOIR, 2014).

Acredito que algumas características, como a organização autogestionária de deliberar ações para todos que compartilham da experiência vivida, em todos os exemplos citados e enumerados, a partir da leitura de Lenoir, a principal característica que conecte todas as experiências, tanto as mais antigas, quanto as contemporâneas, o método anarquista da educação seria “permitir às crianças tornar-se indivíduos com capacidade para pensar de maneira autônoma” (LENOIR, 2014, p. 61).

Edson Passetti e Acácio Augusto (2008) citam como um exemplo, não de um modelo libertário de educação, mas um espaço escolar para “resolver problemas, como o isolamento da escola da comunidade, e dos professores da escola; a exclusão escolar, social e indisciplinada” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 76). Tal exemplo é a Escola da Ponte, fundada em 1976 pelo educador José Pacheco, que segundo os autores,

(...) desenvolveu um projeto de escola democrática destinada a recuperar a função integradora da escola com alunos e criar um espaço de atuação na comunidade. Nesta escola, não há seriação ou ciclos e os professores não são responsáveis por uma disciplina ou por uma turma específica. As crianças e os jovens definem quais são suas áreas de interesse e desenvolvem projetos de pesquisa, tanto em grupo como individuais. As decisões são tomadas por meio de assembleias, que deliberam desde a limpeza e a conservação do prédio até os conteúdos e matérias a serem trabalhados. (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 76).

Nas palavras de José Pacheco,

A experiência pioneira da formação protagonizada pela Escola da Ponte assumia que, para criar um tipo de relação social entre

indivíduos de pé de igualdade e não uma situação hierárquica, a organização deve ser tal que permita uma relação direta entre todos os participantes, os quais, exprimindo-se e agindo diversamente, constituem uma comunidade de adultos em autoformação, que surge por princípios democráticos e não autoritários (PACHECO, 2013, p.45).

Alguns paralelos entre o modo de agir politicamente na educação, sua forma de organização, o público que se trabalha são exemplos de como a Escola da Ponte pode encaminhar ações efetivas de uma educação onde a democracia direta e participativa são possíveis. Nesse sentido, o GEP se aproxima dessa forma de atuação dialógica em alguns pontos.

Já no Brasil, também no início do século XX, como visto anteriormente, a imigração de europeus nesse período trouxe além de muitos trabalhadores para a mão de obra em diversos tipos de serviços, os ideais do movimento anarco-sindicalista vieram com força nessa leva de imigrantes (espanhóis, portugueses e italianos, em sua grande maioria) e trabalhadores que chegaram ao país. Nesse período, a realidade no “sistema de ensino”, que não atendia aos anseios da população trabalhadora (formada por uma grande maioria de analfabetos naquele momento), fez com que a influência dos anarquistas organizados nos sindicatos obtivesse uma maior aproximação com os ideais do povo brasileiro⁹. Questão que se enfrenta até os dias atuais já que as políticas públicas de educação brasileira não buscam atender às necessidades educacionais dos populares e nem levam em conta as particularidades de cada região, muito menos gera espaços para a participação popular com relação à prática educacional.

No texto de José Damiro Moraes, “Anarquismo no currículo”, o professor além de mostrar o histórico, exemplifica diversos casos ao longo da história do país da influência dos libertários na política e no campo educacional na virada do fim do século XIX para o início do século XX no país. Moraes (2009) afirma que

Entre 1885 e 1925, cerca de quarenta instituições de ensino anarquistas surgiram no Brasil. A primeira de que se tem notícia foi a Escola União Operária, em Porto Alegre (RS). Em Fortaleza (CE) funcionou a Escola Germinal (1906); em Campinas (SP), a Escola Livre (1908); no Rio de Janeiro, a Escola Operária 1º de Maio, e em São Paulo, as Escolas Modernas nº 1 e nº 2 (todas de 1912), entre muitas outras. Em 1904, tentou-se até uma experiência de ensino

⁹ Cabe observar que os anarquistas no Brasil, nesse período, não estavam se organizando somente por meio dos sindicatos.

“superior” (complementar à formação dos trabalhadores), com a criação da Universidade Popular de Ensino (Livre), no Rio. Ela contava com a colaboração de vários militantes e de literatos simpatizantes do movimento, como Elísio de Carvalho, Fábio Luz, Rocha Pombo, Martins Fontes, Felisberto Freire e José Veríssimo. Mas, ao contrário das escolas, durou poucos meses (MORAES, 2009).

E ainda complementa, mostrando que as primeiras experiências de escolas ou espaços de desenvolvimento de uma educação libertária nesse momento eram diretamente influenciadas pela prática que Ferrer i Guàrdia e seus seguidores desenvolveram na Escola Moderna em Barcelona, tanto com relação aos currículos, quanto a ideia racionalista que era central na proposta da Escola Moderna (MORAES, 2009).

Kassick e Kassick reforçam que naquele momento, nas duas primeiras décadas do século XX,

Enquanto o sistema oficial de educação caracterizava-se pelas constantes reformas, elaboradas em gabinetes, à luz de modelos transplantados, os anarquistas assimilavam de forma crítica as contribuições dos companheiros estrangeiros, discutindo amplamente, dentro do próprio movimento de organização da luta dos trabalhadores, a validade de tais contribuições (KASSICK; KASSICK, 2004, p. 21).

Os autores ainda afirmam que o contato da massa de analfabetos com os trabalhadores ligados ao movimento anarco-sindicalista, além das informações de fora que os educadores anarquistas transmitiam aos trabalhadores imigrantes, fez com que as condições de vida desse contingente populacional que obteve tais ligações melhorassem no sentido de adquirir mais cultura que os demais trabalhadores explorados pela burguesia do país. Logo, “à medida que essas informações circulavam e eram discutidas, forneciam os instrumentos para que os trabalhadores pudessem avaliar as condições precárias da educação que lhes era oferecida e criar suas próprias alternativas” (KASSICK; KASSICK, 2004, p. 24).

Para encerrar o tópico, citamos Moraes, mostrando que,

Mesmo ocultada das teorias pedagógicas e da história da educação, a influência das propostas libertárias anarquistas foi marcante no século XX. Muitos de seus princípios foram absorvidos pelas principais correntes pedagógicas e reformas educacionais, como as propostas de Celestin Freinet (1896-1966), a Escola Nova de John Dewey (1859-

1952), a pedagogia de Paulo Freire (1921-1997) e, atualmente, o movimento das Escolas Democráticas (MORAES, 2009).

1.2- Educação Popular: sobre o debate conceitual e um breve histórico analítico do seu papel junto aos movimentos sociais

Pesquisar sobre o GEP requer aprofundar a questão que relaciona educação popular e movimentos sociais como um todo. E ao entrar nesse debate é necessário ter cuidados teóricos importantes, afinal existem algumas questões que precisam ser desenvolvidas de forma consistente. A respeito do processo histórico da educação popular no Brasil é interessante situar o contexto pelo qual ela se deu a partir do processo do início da industrialização do país, quando se constituíam e se organizavam os movimentos operários na década de 1930, advindo da atuação dos socialistas, comunistas e anarquistas (PALUDO, 2001). É nesse momento da história que o movimento anarco-sindicalista obteve certo destaque com relação à construção de uma conscientização coletiva de parte dos trabalhadores nas primeiras décadas do século XX no país. A aproximação de operários com sindicalistas que possuíam uma bagagem de conhecimento acerca da literatura anarquista e libertária propiciou alguns avanços nas mobilizações desses tempos. Apesar de sabermos da existência e importância do movimento anarco-sindicalista na educação popular junto aos operários do início do século XX, pode-se afirmar que historicamente a educação popular se consolida como um movimento social, não só aqui no Brasil, mas em parte da América Latina, a partir da década de 1950. Os movimentos sociais voltados à educação popular são uma forma de mobilização da sociedade civil que tende a possuir um viés cuja cultura política se constrói a partir da militância educativa e pedagógica, no intuito de propor uma nova ordem social, com uma reflexão crítica da sociedade junto às classes subalternas e buscando um posicionamento nessa correlação de forças. Vale lembrar que a noção de movimentos sociais, aqui utilizada, se aproxima do ideal formulado por autores que os entendem como movimentos antissistêmicos, pois a todo instante resistem ao sistema capitalista, seja identificados como movimentos sociais ou ainda movimentos populares (SEGUY, 2012).

Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres delimitam algumas categorias aos conceitos de educação popular - uma delas é a de educação comunitária, que possui um vínculo direto relacionado às alternativas de produção em nível comunitário. É preciso

que as classes populares se eduquem e se mobilizem para sobreviver (GADOTTI; TORRES, 1992).

Historicamente, a pedagogia foi se consolidando enquanto um campo das ciências humanas, condenando diversos movimentos e coletivos sociais, muitas vezes colocando-os numa condição de ignorantes, incultos e irracionais. A forma como foi se constituindo e sendo construída a pedagogia no ambiente escolar é fruto de uma educação colonizadora e tal aspecto ainda continua muito latente atualmente.

O pensamento docente libertário, questionador e progressista, que a educação popular propõe como cerne de sua discussão teórica e prática política é condenado no cenário escolar formalizado que observamos diariamente (ARROYO, 2012).

Dentre algumas das principais características da educação popular, podemos identificá-la como um paradigma político, técnico e metodológico que emergiu na América Latina. Segundo a visão de José Francisco de Melo Neto, a educação popular se constituiu a partir de uma pedagogia pautada na crítica, no compromisso político popular e na ética do diálogo (MELO NETO, 2003). Há elementos objetivos e subjetivos em toda produção de conhecimento, e a educação popular possui como condição política o questionamento da hegemonia das classes dominantes.

Outra referência importante que vale mencionar seria Luiz Eduardo W. Wanderley, que citando Carlos Rodrigues Brandão, também estudioso da área da educação popular, indica que a modalidade político pedagógica possui as seguintes tendências:

1) educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização etc.; 2) a educação popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo estes últimos a razão e prática e, os primeiros, uma prática de serviço, sem sentido em si mesma; 3) a educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa o seu trabalho político – em qualquer nível ou modo em que ele seja realizado, de um grupo de mulheres a uma frente armada de luta – e constrói o seu próprio conhecimento (WANDERLEY (ANO) APUD BRANDÃO, 2010).

Ao utilizarmos a noção de educação popular no debate da dissertação é preciso buscar desenvolver o quão importante foi o pedagogo e grande pensador Paulo Freire nessa temática. Situar historicamente a inserção do pedagogo como divulgador e

intelectual militante da causa da educação popular é igualmente importante. Segundo Arroyo (2012):

(...) o pensamento de Paulo Freire seria impensável sem a liga camponesa, as lutas por terra e reforma agrária, os movimentos de libertação anticolonialismo na África e os de libertação que existiam no final do populismo no final da década de 1950. Há uma vinculação histórica entre os movimentos de educação popular e os movimentos sociais (ARROYO, 2012,p. 29).

Segundo Paulo Freire, “nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (2011, p.22). O método dialético no qual Paulo Freire se baseia se orienta no sentido da libertação, no sentido de condenar uma educação que domestique a classe dominada (Idem). Na apresentação do livro “Que fazer – Teoria e prática em educação popular”, de autoria de Paulo Freire e Adriano Nogueira, Clodovis Boff define que, a educação popular pode ser chamada de “Educação Paulo Freire”, pois segundo Boff, foi Freire,

Que melhor interpretou e com mais facilidade formulou uma verdadeira “pedagogia do oprimido”, uma autêntica “educação libertadora” que se busca praticar em diferentes áreas do trabalho popular, seja no nível sindical e partidário, seja nas diversas associações e movimentos sociais (FREIRE; NOGUEIRA, 1993,p. 3).

Clodovis Boff ainda reforça dizendo que “a noção de Educação Popular em Paulo Freire inclui ao mesmo tempo a consciência e o mundo, a palavra e o poder, o conhecimento e a política, em breve, a teoria e a prática” (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 4). Segundo Freire e Nogueira, a educação popular se caracteriza pelo esforço de mobilização e de organização associado à transformação e à mudança, tendo uma conotação política de inserção das classes populares por meio da capacitação científica e técnica, que possa gerar uma transformação e um questionamento do poder burguês, construindo uma escola de outra forma. Ainda para os autores, existe uma estreita relação entre escola e vida política, e o conhecimento de mundo seria construído através da prática; a partir dessas práticas seria “inventada” uma educação familiar às classes populares (FREIRE; NOGUEIRA, 1993).

Paulo Freire reforça em outra obra de sua autoria que

(...) Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilização em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes (FREIRE, 2014, p.34).

O empenho de Freire e tantos outros na luta pela educação popular se dá sempre a partir do diálogo com os movimentos sociais, e com pressupostos político-pedagógicos que rejeitam uma virtual educação “neutralizadora”, cujo viés só favorece as classes dominantes, ou seja, uma educação de cunho popular é necessariamente entendida a partir do ponto de vista de sua ação junto aos movimentos populares com o intuito de superar o senso comum a partir do conhecimento crítico do mundo. (FREIRE, 2014). O papel educativo que os movimentos sociais possuem nesse processo é fundamental. A concepção que Miguel Arroyo (2012) atribui à pedagogia das lutas é interessante de se colocar no debate. O autor afirma que os movimentos sociais ajudam a reeducar a educação formal, nos obrigando a repensar e radicalizar a área das políticas em educação, seja na formação de professores, no currículo, ou qualquer outro tema.

Uma das questões centrais de Arroyo é em que medida os movimentos sociais conseguem redefinir a ordem estabelecida e o papel dos educadores e educandos nesse processo pedagógico. A militância voltada à educação popular questiona as práticas educativas que, segundo Arroyo, fora consolidada a partir da lógica das elites, sem um diálogo com as classes populares. Para o autor,

A escola ainda aparece nas teorias pedagógicas, na história da educação e das políticas educativas como uma dádiva dos de cima, das elites, para com os de baixo. Os movimentos sociais obrigam a reverter essa direção. Nesse sentido, fazem repensar radicalmente tantas histórias mal contadas sobre a construção de nossos sistemas educacionais. Forçam uma releitura das velhas concepções de direitos (ARROYO, 2012, p. 33).

Portanto, não podemos identificar e analisar algum movimento social sem pontuar o contexto pelo qual se insere na esfera política e social de sua época. As diversidades de coletivos sociais sejam eles voltados aos problemas de cunho racial, de gênero, urbano, rural, dentre outros, possuem relações com a educação popular. Arroyo

(2012) ressalta como exemplo, que o movimento operário marcou de maneira profunda as teorias educativas ao longo do tempo.

As diferentes lutas de movimentos sociais com causas específicas devem ser analisadas do ponto de vista da educação popular enquanto uma tática de uma pedagogia com um viés na luta política. Para Freire e Nogueira (1993), é necessário respeitar o saber popular e cotidiano para que a construção de uma luta resista a toda a opressão dos dominadores no sistema que vivemos. A troca de conhecimento durante tal resistência é fundamental e os autores reforçam que,

O conhecimento mais sistematizado é indispensável à luta popular. Ele vai facilitar os programas de atuar, (...) mas esse conhecimento deve percorrer caminhos da prática. Esse percurso, ele é imediato, o conhecimento “se dá” à reflexão através dos corpos humanos que estão resistindo e lutando, estão (portanto) aprendendo e tendo esperança (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 25).

Essa relação dialética que a educação popular busca estabelecer junto à dinâmica de conscientização das classes populares, cuja construção se dá de forma coletiva, sem um direcionamento verticalizado ou hierárquico - como diz Freire - nos permite traçar um paralelo com o conceito de experiência que o historiador inglês e marxista, E.P. Thompson. Thompson desenvolveu estudos acerca das relações de produção na formação da classe operária no sistema capitalista, construindo o conceito de experiência. Segundo Ellen Wood (2003), Thompson trata o processo de formação de classe como um processo histórico formado pela lógica das determinações materiais.

Ao relacionarmos o conceito de experiência de Thompson com a educação popular e os movimentos sociais, reafirmamos que a consciência social se torna objetiva e efetiva a partir da “disposição de agir como classe”, como diz Wood (2003). Identificamos que as lutas específicas onde os projetos de educação popular buscam atuar junto aos movimentos sociais se dão a partir de demandas específicas, locais, ou seja, conforme a conjuntura daquele público que está envolvido no processo. A autora reforça que o objetivo de Thompson,

(...) não era negar a existência de classe, mas ao contrário, responder às negativas mostrando como os determinantes de classe dão forma aos processos sociais, como as pessoas se comportam em “formas de classe”, mesmo antes, e como precondição, de formações maduras de classe com suas instituições e valores conscientemente definidos por classe (WOOD, 2003, p. 78).

Para o marxista inglês não podemos entender a classe a menos que a vejamos como uma formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estudados quando eles mesmos operam durante um considerável período histórico. A consciência de classe surge de maneira semelhante em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma (THOMPSON, 1987).

Logo, seguindo a noção teórica que E.P. Thompson expõe em sua obra, dialogando com os pressupostos analíticos da educação popular freireana, percebemos que é fundamental levar em conta a experiência vivida pelo público alvo dos projetos educacionais do GEP, além dos diferentes espaços de militância fora da comunidade, precisam ser levados em conta e sua formação de consciência de classe pode ser adquirida ao longo do trabalho e da troca de experiências que a realidade local impõe aos trabalhadores, como diz o autor inglês.

Sobre o cotidiano e a experiência das classes populares a respeito de suas lutas, Freire e Nogueira (1993) revelam que,

Estamos vivendo em um momento em que vai sendo descoberto o limite da necessidade. Vai se apalpando soluções para as transformações da necessidade popular. O cotidiano sugere essas soluções. Sugere contornos e freios à ganância de quem tem o poder. Há descobertas nisso aí. (...) As pessoas descobrem, dia após dia, que estão resistindo (por exemplo...) às ameaças de desemprego, estão resistindo à rotatividade de pessoas para manter baixos salários etc.; em seguida, não é difícil descobrir uma atitude que aperfeiçoe nos dominados a resistência. (...) É a eficácia da resistência, retroagindo sobre a opressão (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 23).

A relação entre reconhecer a opressão por meio do cotidiano e resistir contra essa situação se dá a partir da experiência. Os movimentos voltados à educação popular podem ser entendidos como mediadores nesse processo, buscando uma relação de diálogo e aproximação com as classes populares, não no intuito de impor um método, mas construir a partir de teoria e práxis, uma prática educativa que vise à transformação social. Assim abordaremos as questões relacionadas à especulação imobiliária, às remoções de casas de forma ilegal pelo Estado por conta de projetos como o “Morar Carioca”, ao “Projeto Porto Maravilha”, à instalação de uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) e à violência policial no Rio, e alguns outros aspectos que serão

abordados posteriormente, por afetarem diretamente a vida de muitas pessoas da região. Todos esses programas e ações de Estado, serão alvo de explanação tomando como referência a atuação do GEP frente a eles.

Para contribuir e fechar o tópico a respeito do conceito de educação popular e seu histórico é importante relacionarmos a prática política-pedagógica do Grupo com a perspectiva de educação popular de Silva (2012) na qual podemos enfatizar que tal modalidade de atuação educacional possa ser desenvolvida a partir de uma construção coletiva, vivida no dia a dia das comunidades, “em que as experiências individuais se cruzem, se rejeitem, se comuniquem em processos de interculturalidade, ou seja, em intercâmbios entre diversas visões de mundo que ora se harmonizam, ora conflituam” (SILVA, 2012, p. 88). Nesse sentido, é preciso refletir e desenvolver as possíveis contradições nas quais o Grupo - que inclui em suas atividades junto aos moradores, dentro e fora da favela, no contexto de ligação com ocupações sem-teto e outras possíveis formas de atuação do GEP que serão mais detalhadas ao longo dos próximos capítulos do trabalho apresentado e analisado nessa dissertação. O papel da troca entre educadores e moradores tende a ser muito rico nesse processo. Como dizem Freire e Nogueira (1993), é fundamental aprender a contribuir no processo junto às classes populares e suas lutas diárias. O papel do educador, militante ou professor, nesse sentido, para os autores é ter a percepção que estarão contribuindo em mais espaços da vida política, ao saber que os grupos populares já sabem a sua função naquele embate. Os autores reafirmam que na situação de educadores populares trabalhando juntos ao povo, é necessário perceber que “construindo juntos, saberemos melhor” (Idem, p. 35).

No decorrer da primeira parte deste capítulo, os conceitos teóricos da pedagogia libertária apresentaram alguns princípios básicos do anarquismo e seu método educacional, além de citar algumas experiências históricas desse modelo de educação, como o da Escola Moderna em Barcelona e da influência do anarco-sindicalismo e seu papel educativo no movimento operário do país nas primeiras décadas do século XX. Tais exemplos podem servir como um ponto de partida para analisar as atividades praticadas pelo GEP na Providência e em outros espaços onde atuam seus militantes e professores. A seguir, buscarei conceituar os ideais da pedagogia da libertação de Paulo Freire, conectando com o histórico da educação popular junto aos movimentos sociais.

1.3- Paulo Freire: sobre a pedagogia libertadora, uma pedagogia da luta

Quando pensamos em trabalhar a dissertação, cujo foco é o estudo de caso do Grupo de Educação Popular, vimos que seria necessário também estabelecer conexão com a concepção da teoria pedagógica de Paulo Freire levando em conta sua história de militância, uma vez que a pedagogia freireana aglutinou teoria e práxis a partir de um trabalho pedagógico junto às classes oprimidas. As atuações de Freire em diversos espaços ao lado dos movimentos sociais, como por exemplo, a experiência em Angicos no Rio Grande do Norte, sua atuação com os camponeses no Brasil (Ligas Camponesas) e no Chile, cujo trabalho pedagógico se pautava na luta pela Reforma Agrária, além de outras localidades na América Latina e África. Vale lembrar também de movimentos culturais cuja referência da obra e prática educacional de Paulo Freire influenciaria de forma decisiva em sua atuação, como o Movimento de Cultura Popular de Recife, o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC - UNE), dentre outros exemplos, nesse período. Todas essas atuações precisam ser levadas em conta na análise, tendo em vista o contexto histórico e político de instauração de ditaduras no Brasil e na América Latina, e o processo de descolonização dos países africanos, nas décadas de 1960 e 1970.

Além dos fatos históricos citados, não podemos esquecer de mencionar a Revolução Cubana, que influenciou diretamente a atuação na agenda dos movimentos sociais nesse período na América Latina, cujas reformas de base no Brasil eram o principal exemplo, e que o trabalho de Paulo Freire com sua Pedagogia do Oprimido e libertadora possuía relação direta com o contexto.

Uma das principais características da metodologia é o caráter crítico que Paulo Freire buscou em sua metodologia de trabalho junto à classe explorada. Como exemplo, temos o caráter crítico da alfabetização desenvolvida por Freire em toda a sua trajetória de vida, a partir de um trabalho no qual a politização dos analfabetos não é descolada da prática pedagógica, pelo contrário, é totalmente entrelaçada com a realidade vivida; diferente do método adotado nas escolas formais atualmente, e que faz parte de todo um projeto de politização pragmática e docilizadora dos setores conservadores.

O pedagogo busca fazer considerações fundamentais a respeito da educação e sua participação junto às comunidades pelas quais está tendo contato direto em um projeto ou trabalho num local específico. Freire ressalta que

(...) fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo (FREIRE, 2014, p. 77).

Percebemos que ao discutirmos os pressupostos teóricos de Paulo Freire, não podemos dissociar a prática educacional da teoria e prática política, da práxis. Para o pedagogo essa pedagogia só pode ser pensada de maneira dialógica, sempre a partir da experiência do camponês ou do trabalhador urbano, ou qualquer outra camada da classe trabalhadora da educação popular naquele contexto que é trabalhado e desenvolvido o trabalho. O desenvolvimento de um trabalho cujo método pedagógico visa a conscientização das classes subalternas, com o intuito de superar a dicotomia entre opressores e oprimidos, era objetivo central no projeto de construção intelectual do autor. Além disso, é fundamental buscar entender que a contribuição da teoria freireana rumo a uma educação mais humana e junto às classes populares e movimentos sociais foram as principais ideias propagadas durante a trajetória de Freire, que possuía como preocupação,

(...) apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2013, p. 43).

Segundo a teoria de Freire a superação da dicotomia entre oprimidos e opressores se dá a partir de um processo, em estágios. E é importante que num primeiro momento os oprimidos se reconheçam enquanto trabalhadores em uma situação similar e possam perceber o quanto a realidade social que vivem é opressora em diversos aspectos. Para o autor, esse reconhecimento ainda não significa lutar pela superação da contradição, mas atenta para o fato de identificar o lado oposto, que oprime. Essa identificação de polos contraditórios significa um primeiro passo.

Nesse primeiro estágio, Freire mostra que a linguagem do “senso comum”, por exemplo, é muito importante para que o canal de comunicação se estabeleça. E para que o conhecimento seja uma troca, não se pode ignorar o mundo do qual o trabalhador que

está sendo alfabetizado, por exemplo, está inserido.

Para o pedagogo, a difícil tarefa da libertação da dualidade opressor-oprimido, se dá no intuito de os oprimidos expulsarem os opressores “dentro” de si, e essa luta se trava entre eles mesmos e a busca de uma desalienação desse sistema. Enxergar o opressor como um exemplo é uma preocupação e dilema que Freire possui na ideia de uma emancipação via educação. Sobre o assunto, para o autor,

A libertação (...) é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.

A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais como opressor; não mais como oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 2013, p. 48).

As classes populares precisam estar inteiradas a respeito de sua realidade como um todo para que a transformação social ocorra. A ação cultural, conceito com o qual Freire trabalha, possui como principal modalidade de atuação, possibilitar a compreensão crítica da realidade frente ao contexto que a classe dominada vive.

Nesse sentido, o papel da cultura, que serve como um elemento mediador entre a sociedade e as condições sociais e de vida dessa classe, é fundamental ao se pensar o processo de libertação das classes oprimidas. Segundo Freire, a partir de uma interpretação do papel da cultura que deveria ser inserida ao longo do processo revolucionário via educação, “a estrutura social como um todo é, em última análise, não a soma (nem também a justaposição) da infraestrutura com a superestrutura, mas a sua dialetização entre as duas” (FREIRE, 2011, p. 114).

Logo, buscar discernir e apontar a trajetória de atuação do GEP, enquanto um grupo organizado em diferentes frentes, junto a movimentos sociais e trabalhadores da área portuária do Centro do Rio de Janeiro serão centrais na análise que se seguirá ao longo da dissertação.

A partir desse modelo dialético em que a cultura necessariamente precisa ser levada em conta, a alfabetização é um dos processos pelo qual Freire se dedicou durante longo tempo em sua carreira. O método da palavra geradora [sem descolar da práxis revolucionária] é emblemático e fora implementado dentre outros locais, no Projeto de Alfabetização em Angicos, como citado anteriormente.

A visão crítica no método de alfabetizar, segundo o autor, necessita ter relação direta com a linguagem do povo que está sendo alfabetizado, e estes que devem ser consultados para que aconteça um critério democrático, cujas palavras escolhidas sejam usadas no cotidiano do público, naquele lugar específico. Afinal, uma palavra pode ter força e significados especiais em determinadas áreas, mas não necessariamente em outros lugares. As palavras geradoras seriam problematizadas a partir dessa realidade local e debatidas pelos analfabetos em questão, num primeiro momento (FREIRE, 2011). O despertar da consciência nas classes populares a partir das palavras geradoras é fundamental na obra de Freire, que mostra ainda como se dá o processo de formação da consciência. Ao analisar historicamente, um momento crucial no processo de transição das consciências,

(...) o caráter preponderantemente estático da “sociedade fechada” vai, gradativamente, cedendo seu lugar a um maior dinamismo em todas as dimensões da vida social. As contradições vêm à superfície e os conflitos em que a consciência popular se educa e se faz mais exigente se multiplicam provocando maiores apreensões nas classes dominantes (FREIRE, 2011: p. 124).

Como pudemos observar, o Grupo de Educação Popular busca desenvolver esse método em suas aulas no “Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos”. Problematizaremos essa questão mais a frente no trabalho quando analisar a prática política-pedagógica do GEP.

A educação popular, assim como a educação libertária, possui projetos e modelos educacionais que buscam em comum a superação dessa educação capitalista alienadora, “bancária”. Paulo Freire entende que a educação libertadora pode ajudar na construção de uma emancipação e superação do modelo de vida excludente no capitalismo que interfere em diversas esferas sociais, inclusive na educação, combatendo o modelo de educação bancária, para assim, buscar atingir uma transformação social efetiva. Segundo o pedagogo pernambucano, a concepção de educação bancária consiste na situação em que,

(...) o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no centro (FREIRE, 2013: p. 81).

Paulo Freire reforça ainda que a razão da existência da educação libertadora se dá na sua intenção inicial de se aproximar e conciliar um diálogo com aquele público que é oprimido, e a partir daí buscar desenvolver um trabalho rumo à transformação social. A superação da dicotomia clássica do modelo educacional bancário e capitalista tem o entendimento de romper as barreiras entre educador e educando, e essa troca seria simultânea e de forma constante, configurando a concepção de uma pedagogia dialógica, construída coletivamente e no enfrentamento do real (FREIRE, 2013).

Buscarei me apropriar ao longo da dissertação das noções de educação popular, educação libertária e educação libertadora, pesquisando e problematizando a atuação do GEP em seus diferentes projetos frente a esse modelo educacional hegemônico e que interfere na educação de forma geral.

1.4- Por uma pedagogia revolucionária: a educação libertária como estratégia da educação popular

Nesse primeiro capítulo buscamos destrinchar alguns dos principais conceitos da pedagogia libertária, da educação popular e sua ideia de uma pedagogia libertadora, emancipadora, idealizada por Paulo Freire, acreditando que ambas possuem o viés de contrapor ao sistema educacional tradicional e capitalista. A educação libertária e a educação libertadora de Freire possuem em suas práticas, métodos e princípios, de se contrapor ao que Paulo Freire chama de educação bancária, no qual se reforçam a opressão do educador frente ao educando, na forte hierarquização dessas funções e, principalmente, numa educação reprodutora do mundo capitalista.

O Grupo de Educação Popular, suas atividades e seus militantes, ao longo da trajetória possuem elementos que vão ao encontro de certos ideais que Peter McLaren e Ramin Frahmampur formulam a respeito de uma pedagogia revolucionária. Nas palavras dos autores

(...) uma pedagogia revolucionária é delineada para se tornar uma ferramenta de fortalecimento social e autodeterminação. Ela também reconhece a importância do engajamento de estudantes e trabalhadores/trabalhadoras na transformação de seu papel de recipientes e transmissores de conhecimento para produtores de conhecimento. Aprender não envolve apenas a habilidade de codificar e decodificar informação e organizar dados, mas também envolve o poder de construir transformadores das experiências sociais diárias (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002: p. 92).

O ideal teórico e prático de uma pedagogia com um viés revolucionário abarca princípios que envolvem pressupostos vinculados à educação popular, libertadora, assim como da educação libertária. McLaren e Farahmandpur (2002) são influenciados diretamente pela proposta freireana de educação. Uma pedagogia revolucionária tem como alguns dos seus objetivos,

A transformação das relações econômicas e sociais, encorajando grupos sociais marginalizados a criticar e transformar relações sociais capitalistas de produção. Aqui, a sala de aula é concebida como arena política para a legitimação das experiências das classes sociais oprimidas, sem assumir que as experiências são transparentes ou ausentes de racismo ou sexismo (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002: p.93).

A pedagogia revolucionária busca enfatizar a proposta de participação ativa de estudantes e trabalhadores, estimulando a autoeducação durante o processo pedagógico, no intuito de ligar todos os envolvidos no processo de aprendizagem à luta rumo à auto-realização (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002). Além disso, uma característica fundamental seria a ligação com movimentos sociais de diversas naturezas, como por exemplo, sindicatos, a busca de alianças como grupos e comunidades feministas, dos gays, das lésbicas, das minorias e dos indígenas, de organizações populares de despossuídos num geral, principalmente em locais onde a subsistência e a violência do estado são cotidianas (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002).

Dentro desse debate, Padilha (2014) reforça que historicamente a educação sempre foi um importante instrumento de transformação social, mas tal potencial transformador só possuirá efetividade de fato no momento em que “desconstruirmos o sistema educacional que serve a lógica do capital” (PADILHA, 2014: p.63). Nessa lógica, é fundamental conectar as noções teóricas desenvolvidas com o objeto do estudo de caso dessa dissertação, que seria o Grupo de Educação Popular. Tentaremos estabelecer alguns pressupostos que o GEP possui enquanto organização e os conceitos que estão sendo trabalhados.

Além disso, é também relevante fazer um breve paralelo e estabelecer uma conexão entre as práticas pedagógicas da Escola Moderna de Barcelona, o ideal de pedagogia revolucionária e o GEP. Na concepção deste modelo escolar catalão, a

educação precisa ser pensada muito além dos muros da escola e da formalidade que encontramos, tanto na escola pública oficial, quanto em outros espaços escolares oficiais de outras naturezas. Passetti e Augusto (2008) ao citarem e analisarem as práticas educativas da experiência de Barcelona no início do século XX, reforçam que na Escola Moderna, a escola não era um prédio ou uma instituição, mas um espaço ou meio, um método, muitas vezes somente utilizada por sindicalistas, ligas anticlericais, grupos de estudos pró-escola moderna, maneiras de levar a cada trabalhador envolvido em uma luta específica subsídios intelectuais que mantivessem e ampliassem a gana em contestar a ordem, resistir ao poder e inventar uma existência (PASSETTI; AUGUSTO, 2008). Iremos questionar e analisar até que ponto algumas noções como a autogestão ou a concepção de uma educação cujo modelo de participação é feita de forma direta e sem hierarquias. Entender seus limites e possibilidades são fundamentais no trabalho. A forma como a atuação de professores-militantes conseguiu construir o GEP num local que é em uma comunidade, onde as práticas políticas cotidianas da população, inclusive de alunos e alunas, podem entrar em conflito com essas práticas em um primeiro momento ou permanecer durante o processo. A construção da política-pedagógica tanto no Morro da Providência, quanto em outros locais de atuação, ao longo da história do Grupo até os dias atuais, serão explorados nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2: O Grupo de Educação Popular: Histórico, concepção e atuação

Segundo a cartilha não oficial que membros do Grupo divulgaram em redes sociais, podemos dizer que dentre os princípios que o GEP tenta construir nas suas atividades, o mais fundamental é uma educação para a autonomia, a liberdade, a resistência. Uma educação horizontal, cujo foco não se centra nem na figura do professor, nem na do aluno, mas na relação entre as pessoas, na coletividade, naquilo que é comum; entendendo a sala de aula como germe de uma nova forma de organização da sociedade. Outro importante pressuposto político que o GEP busca construir seria o combate à perspectiva assistencialista característica de Organizações Não Governamentais (ONGs), projetos governamentais e empresariais. Ainda segundo tal cartilha, o Grupo não quer "amenizar" o capitalismo e a desigualdade social, mas construir - a partir da organização popular - uma sociedade igualitária que não seja baseada nas atuais relações sociais.

A cartilha, além disso, enfatiza que o GEP defende como princípio de organização, a autogestão e a democracia direta, rejeitando toda forma de gestão e governo baseada na hierarquia e na representatividade, no qual pessoas eleitas possuem o direito de decidir por outras.

Portanto, nesse capítulo desenvolveremos os fatos antecedentes e a construção histórica do Grupo. Debateremos também a concepção teórica e prática que envolve a atuação do GEP no local junto à população, bem como as atividades que o GEP desenvolveu e até hoje desenvolve na área portuária do Rio. Além disso, é importante reforçar e lembrar que na última década há um processo intenso de ajustes na sociabilidade que estão alterando os encaminhamentos das políticas públicas que envolvem habitação, saúde, educação entre outros aspectos da vida dos moradores da área central e principalmente da zona portuária, estando incluído aí o Morro da Providência, e estas questões dialogam diretamente com as ações que o Grupo concentra seus feitos ao longo de todo seu tempo de existência.

2.1- Histórico do GEP – Antecedentes e sua atuação ao longo dos anos

O Grupo de Educação Popular (GEP) nasceu da extinta FLP (Frente de Luta Popular), grupo que desde o início dos anos 2000 protagonizou importantes lutas na cidade do Rio de Janeiro, como a participação ativa em ocupações sem-teto e favelas da cidade. Em 2008, militantes dessa frente resolveram criar um grupo que articulasse os trabalhos com educação popular e fortalecesse a luta nas comunidades onde atuávamos. Com o fim da FLP, poucos meses após a formação do grupo, a atuação do Grupo ficou concentrada no Morro da Providência, favela que se localizava próxima às ocupações sem-teto onde a FLP atuava (Chiquinha Gonzaga, Quilombo das Guerreiras e Zumbi dos Palmares).

Com base em depoimento de P.F., professor, militante do GEP e ex-militante da FLP, pudemos estabelecer um breve histórico da Frente, suas atividades e a transição que se deu com o término da FLP e o início do GEP. Segundo os relatos de P.F., a Frente de Luta Popular nasceu, em 2000, reunindo diversos movimentos sociais urbanos aqui do Rio de Janeiro e, sobretudo, que atuavam no movimento popular, movimentos de comunidade ou favelas¹⁰, e sem tetos, camelôs, trabalhadores desempregados.

A FLP começou a se movimentar no intuito de militar em ocupações sem-teto e tinha projetos que trabalhavam no Centro de Cultura Proletária, na Baixada Fluminense, atividades que aconteciam no Morro Santa Marta, enfim, trabalho comunitário, em suma, atividades voltadas e concentradas mais em favelas. Em 2004 que a FLP se tornou uma Frente muito importante na cidade do Rio de Janeiro. Como movimento social, ela recomeçou o ‘movimento dos sem tetos’ na área do Centro que estava parado há alguns anos, e em 2001 houve um despejo que fez com que outro tipo de ocupação tomasse corpo, uma ocupação “autogestionária”, totalmente diferente das ocupações que se tem tinha e tem hoje no MST (Movimento dos Sem Terra), por exemplo. No MST, a maior parte das ocupações possui coordenação, direção eleita, ou seja, uma hierarquia formalizada.

Já em 2004, então, a FLP junto com a CMP (Central dos Movimentos Populares) começou a organizar a ocupação Chiquinha Gonzaga. Foram seis meses de reunião, juntando ao movimento, moradores de rua, além de militantes da FLP que moravam em

¹⁰ Não entraremos no debate ideológico, histórico e cultural da distinção do uso dos termos: comunidade ou favela. Achamos que não é o foco do trabalho.

Santa Cruz, Campo Grande, Baixada Fluminense. Reunindo essas pessoas, fizeram uma ocupação no prédio que era do INCRA, na Rua Barão de São Felix, e estão lá até hoje.

Em 2005, a FLP resolve fazer outra ocupação. Cabe ressaltar que este processo de organizar outra ocupação foi feito pelos próprios moradores; a maioria das pessoas que organizou essa ocupação eram moradores da Chiquinha Gonzaga, então partiu de 'sem teto' para 'sem teto', e essa é uma lógica que vai se repetir: trabalhar com o protagonismo popular, ação direta e autonomia que são geradas nas próprias comunidades, em vez de levar pessoas que não são 'sem teto' para coordenar uma ocupação. Logo em 2005 é formada a Ocupação Zumbi de Palmares, que possuía cerca de cento e vinte famílias, o que resultava quase oitocentos moradores no prédio da Avenida Venezuela, que foi despejado pelo INSS em 2011.

O professor e militante P.F. começou a participar da FLP em 2004, na qual ele e demais estudantes faziam parte do movimento estudantil que era o Movimento de Educação Libertária (MEL) que trabalhava com ocupações de sem teto desde 2004 em Jacarepaguá, que eram ligadas também a FIST (Frente Internacionalista dos Sem-Teto). Então era essa a atuação que o entrevistado tinha dentro da FLP.

Após a tentativa de construir a ocupação Quilombo das Guerreiras em 2005, primeiramente na Rua Alcindo Guanabara (onde hoje existe a ocupação Manoel Congo), depois no Rio Comprido, em 2006, enfim a Ocupação Quilombo das Guerreiras se torna efetiva na Avenida Francisco Bicalho. A Ocupação resistiu até fevereiro de 2014, quando os moradores e moradoras foram despejados. A partir de 2007 começou a se discutir na FLP a criação de uma comissão de cultura e educação dentro do grupo. Portanto, existiam na época essas três ocupações (Chiquinha Gonzaga, Zumbi dos Palmares e Quilombo das Guerreiras) e alguns dos militantes da FLP tinham uma proximidade muito forte com o Morro da Providência, que era na área portuária que fica em frente praticamente; então resolveram fazer uma comissão de cultura e educação, já que existiam projetos de educação popular nessas ocupações: projeto de educação de jovens e adultos e preparatório para auxiliar de creche também na Zumbi de Palmares; reforço escolar, aula de história na Chiquinha, de formação política, além de outras atividades na Quilombo das Guerreiras. O intuito era unir isso tudo para ser um projeto comum. Entre o final do ano de 2007 e o início de 2008, a FLP acaba, e esse grupo de educação e cultura tornou-se o embrião do que surgiria depois: o GEP (Grupo de Educação Popular).

É importante relacionar esse primeiro momento, anterior a “fundação” do Grupo à realidade das lutas por habitação em áreas urbanas que a FLP e seus militantes travaram nesse período no Rio de Janeiro. No texto do Coletivo USINA, intitulado “Luta por moradia e autogestão na América Latina: uma breve reflexão sobre os casos de Uruguai, Brasil, Argentina e Venezuela”, em um capítulo do livro “Movimentos Sociais, Trabalho Associado e Educação para além do Capital” (RODRIGUES, NOVAES, BATISTA, 2012), ressalta-se um aspecto importante desse processo que não é isolado no Rio de Janeiro, ou na região portuária, mas sim algo que vem acontecendo há algumas décadas na América Latina. A luta por moradia urbana e o método autogestionário de se organizar, vêm ocorrendo em diversos exemplos nos países da América do Sul, como é relatado no livro. A respeito desse tema, o Coletivo USINA revela que,

A luta autogestionária por habitação, nos diversos países latino-americanos, se dá enquanto movimento pela reforma urbana, acesso aos fundos públicos, assistência e acompanhamento técnico, projeto e planejamento de obra, qualidade urbana e fortalecimento político da comunidade, se constituindo como experimentação prática de outra formação político social (USINA, 2012, p. 374).

E completa o pensamento, mostrando que,

A autogestão é um processo onde se recupera a autodeterminação coletiva. Implica em uma disputa permanente, cotidiana e integral, contra os setores que hegemonomizam o poder, econômico e o poder político, os aparatos de comunicação, os meios de produção, e os processos de formação e reprodução ideológica. Neste sentido decidimos enfaticamente que a autogestão não é autoconstrução; é autogoverno, é produção social do habitat, buscando apropriar-se dos meios de produção com critérios coletivos (USINA, 2012, p. 374).

O processo de luta por moradia descrito neste trabalho e que mostra com destaque a FLP no Rio de Janeiro, reforça o quanto a luta de classes é pedagógica e vai muito além dos casos particulares. O problema social da habitação é recorrente na história recente dos países da América Latina, e torna-se necessário dialogar com exemplos contemporâneos no continente para reforçar que não é um movimento isolado. No mesmo texto, o Coletivo USINA mostra como um exemplo de luta pedagógica em ocupações sem-teto autogestionárias, a prática de mutirão, e afirma ser

um “instrumento para a realização do trabalho de base e de conscientização da população, construindo autonomia e poder popular” (USINA, 2012, p. 356).

Após o fim da FLP e culminando na origem do que seria o Grupo de Educação Popular, pode-se dizer a partir dos relatos obtidos na pesquisa que ao pensar um trabalho com educação popular no Morro da Providência, a motivação inicial do GEP, era favorecer a aproximação entre a favela e as ocupações e ajudar a construir espaços de poder popular na área central da cidade. Assim, em Junho de 2008, mês em que foram assassinados três jovens da Providência, o GEP como uma resposta simbólica a repressão inaugura os seus primeiros trabalhos com educação popular: um preparatório para concursos públicos de ensino fundamental.

A primeira turma foi aberta no espaço do centro cultural “Nova Aurora”, na antiga Praça Américo Brum, hoje parcialmente demolida devido às obras para construção do teleférico. Os relatos de moradores e de militantes mostraram que por conta dos sucessivos tiroteios que aconteciam logo após a desocupação do Exército e à localização da praça – local, antigamente, de maior conflito da comunidade – o Grupo decidiu deixar o local. Nesse período a Providência estava ocupada pelo GPAE (Grupamento de Policiamento em Áreas Especiais), que era um embrião da UPP (Unidade de Polícia Pacificadora), e as aulas eram muitas vezes interrompidas ou não aconteciam; tais eventos motivaram a mudança de sede da praça para a Capela Nossa Senhora do Livramento, na Ladeira do Barroso, onde continuam até os dias atuais as atividades do Grupo, com o Pré-Vestibular Machado de Assis e a Alfabetização de Adultas e Adultos. A respeito da duração e dos detalhes do andamento desse primeiro curso preparatório para concursos de ensino fundamental, foi revelado durante a pesquisa que foi um projeto curto, pois como relatado, aconteciam intensos tiroteios quase que diariamente e o espaço Nova Aurora era muito próximo de onde havia tais confrontos. Porém, os professores e militantes começaram o curso, fizeram divulgação, com cartazes, panfletos, além das inscrições em uma banca colocada na Praça Américo Brum.

Como dito anteriormente, eram cinco professores e alguns alunos e alunas da comunidade. As aulas eram de três disciplinas voltadas para os concursos de ensino fundamental: Português, Matemática e um módulo disciplinar centrado no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que também recorrentemente fazia parte do programa. O curso, devido aos problemas relatados de violência policial, conflito com o tráfico, e a localização de onde eram as aulas, durou até o fim de 2008.

Apesar de tais aspectos as atividades do GEP na região prosseguiram, e uma das principais pautas, tornou-se justamente a luta contra a violência policial no Morro da Providência. Em 2009 abriu-se a primeira turma do Pré-Vestibular Comunitário Machado de Assis, nome eleito por alunos e professores em assembleia.

Após dois anos de existência do Pré-Vestibular, este passou a ser acompanhado – em 2011 – do projeto de Alfabetização de Adultas e Adultos do Morro da Providência e de atividades que ultrapassam a sala de aula, como o apoio às ocupações sem-teto, a participação no Fórum de Educadores, no Fórum Social Urbano, no Fórum Comunitário do Porto, e na luta dos moradores da Providência contra as remoções.

Ao longo da pesquisa, que incluiu a observação participante em reuniões, conversas com alguns moradores e moradoras da Providência e do entorno além da realização de algumas entrevistas, a atuação dos militantes do GEP na questão das remoções é algo significativo, é perceptível a importância do Grupo nesse processo, junto aos moradores da área.

Para encerrar esse tópico vale ressaltar ainda que o GEP enquanto grupo se sustenta financeiramente de forma independente. Logo, as atividades, tarefas divididas, material didático feito em conjunto, tudo isso é viabilizado pelos próprios militantes do Grupo. Segundo um dos educadores, o investimento é feito pelo movimento social como um todo, logo, o trabalho é viabilizado através de autofinanciamento, os militantes se ajudando, o que acaba por garantir a autonomia do movimento.

2.2- O GEP e a luta popular para além da sala de aula no Morro da Providência

O contexto de instalação da UPP no Morro em 2010, o desenvolvimento do Programa Morar Carioca em 2011, além de todo o projeto de “revitalização” da região portuária, o Porto Maravilha, como dito antes, não podem estar deslocados desse processo vivido pelos habitantes da região e muito menos da história do Grupo.

A participação do GEP nesses espaços de debate citados durante o trabalho, como: o Fórum Social Urbano, Fórum Comunitário do Porto, a atuação junto à Comissão de Moradores do Morro da Providência, segundo os relatos, era muito mais no sentido de em certas vezes buscar amparar e ajudar na resistência dos moradores frente às remoções – e isso pode ser analisado como extremamente pedagógico.

Com a instalação do Projeto Morar Carioca no Morro da Providência e a iminência de muitos moradores serem despejados e removidos de forma ilegal e sem o mínimo de diálogo, os militantes e apoiadores do Grupo passaram a participar mais desse cotidiano das remoções. Segundo as entrevistas e a observação participante ao longo da pesquisa as remoções e as intervenções mais violentas dos agentes da Prefeitura do Rio de Janeiro no Morro começaram em 2011. O primeiro contato em que os militantes tiveram conhecimento sobre as remoções na Providência, foi a partir de alguns alunos, relatando que os pais ou algum familiar estava sendo removidos no ano de 2011. A partir desse momento, membros do Grupo começaram a procurar saber o que estava acontecendo em relação ao Morar Carioca, como eram as remoções, qual era a proposta da Prefeitura, etc. No meio desse processo, os militantes do GEP conheceram outro espaço político que existia na zona portuária, o Fórum Comunitário do Porto, que se tratava de um local onde a proposta era tentar articular, moradores e diferentes grupos que estavam na Providência e lá atuavam ou que se interessavam pelo tema do Morar Carioca para formar ali uma frente de resistência aos processos de remoções. O GEP foi um desses grupos convidados a participar do Fórum Comunitário, principalmente pelo fato de ter contato com a juventude que habitava o Morro e região, diretamente atingida por tais políticas públicas.

Segundo membros do GEP, o caráter desse Fórum Comunitário do Porto sempre foi de ter uma forte ligação com a política institucional, onde muitos parlamentares atuavam desde o princípio. O Fórum tinha também uma grande presença da comunidade acadêmica, professores universitários, estudantes de graduação, mestrado, doutorado, que estavam fazendo suas pesquisas de campo e acabavam utilizando o Fórum como uma porta de entrada para terem acesso aos moradores do local. E em relação às estratégias de luta traçadas no ambiente político, elas se pautavam ou pela via institucional de apoio aos mandatos ou pela via jurídica, defensoria pública, ou moção de apoio por conta da universidade.

A prática política-pedagógica do GEP enquanto grupo organizado e político sempre possuiu uma perspectiva de apostar muito mais na ação direta, na mobilização política dos próprios moradores como estratégia de luta, até para pressionar, e essas estratégias de luta sempre foram raras dentro do Fórum. Segundo os militantes entrevistados do Grupo, era muito difícil o diálogo e conseguir aprovar algum tipo de ação que os integrantes do GEP, junto a alguns moradores, julgavam ser mais efetiva dentro daquele espaço político.

O GEP enquanto grupo organizado começou a se aproximar do Fórum em 2011, e permaneceu ao longo de grande parte de 2012 atuando nesse espaço até que depois de determinado momento os membros passaram a não enxergar mais o Fórum Comunitário como um lugar em que se poderia exercer uma efetiva atuação do Grupo. Esse período, em que o GEP começou a atuar no Fórum e os militantes perceberam que ele não seria um espaço interessante politicamente, foi paralelo ao momento no qual o Grupo passou a ter contato ainda mais próximo aos moradores; foi também quando muitos desses moradores acabaram se mostrando favoráveis às propostas colocadas no Fórum pelos militantes e educadores do GEP. Nesse contexto, ao fim do ano de 2011, a partir de iniciativa dos moradores da Providência e áreas afetadas do entorno, com o acompanhamento de perto de militantes do GEP, forma-se a chamada Comissão de Moradores. Essa Comissão foi fundamental e muito atuante nesse período, no ano de 2012 e principalmente no ano de 2013. A Comissão tinha um caráter de representação. Era uma comissão que reportava diversas questões a alguns moradores que não tinham possibilidades de acompanhar as reuniões do Fórum. A partir de formada, era ela que atuava enquanto representação de moradores dentro do espaço do Fórum Comunitário do Porto. Foi através dela que o Grupo teve contato com grande parte dos moradores que estavam sendo impactados pelas obras, inicialmente no espaço do Fórum, e depois se conseguiu criar outros caminhos para atuar junto a eles com outras formas de resistência.

Mas ao longo de todo esse processo, a Providência tem uma Associação de Moradores, que existe há algumas décadas e assim como acontece em outras Associações de Moradores no Rio de Janeiro, já faz um tempo que ela não possui legitimidade diante de boa parte da comunidade da Providência, segundo relatos de moradores. Inicialmente a Associação possuía uma relação, politicamente falando, muito forte com o tráfico. Depois essa relação política mais direta foi com alguns políticos, e nesse contexto por exemplo, das obras do Morar Carioca, a Associação de Moradores estava apoiando as ações da Prefeitura, logo, era favorável às remoções.

Então, a Associação possuía uma postura de ir contra qualquer tipo de resistência que porventura fosse organizada pela Comissão de Moradores da Providência, utilizando de diferentes métodos, inclusive sua ligação política com a Prefeitura, mas também acionando o tráfico pra fazer algum tipo de ameaça implícita, ou às vezes explícita aos moradores que se colocavam em processo de resistência.

A relação do GEP com os moradores que faziam parte da Comissão era no intuito de ajudar na divulgação a outros moradores do que estava acontecendo na Providência em relação às remoções, além de prestar auxílio em diversas questões nos processos que aconteciam. Tais projetos, como o Morar Carioca, são constituídos de um ponto de vista muito técnico, jurídico, pouco compreensível para a maioria das pessoas, então os militantes do Grupo buscavam atuar no sentido de ler o projeto e tentar passar para as pessoas o que estava acontecendo, quais tipos de problemas poderiam acontecer caso não fosse feito algum tipo de resistência a esse processo. Um trabalho literalmente pedagógico. Houve um episódio em que a Prefeitura, por exemplo, chegou ao ponto de junto com a Associação de Moradores, passar uma lista que correu a Providência. Em entrevista realizada, descobriu-se no episódio, que se tratava de uma lista “para cadastro para empregos” na zona portuária, quem colocasse ali o nome estaria cadastrado em um banco para ser chamado para possível emprego na região, quando na verdade era uma lista de apoio ao Morar Carioca. Então, nesse caso a atuação do GEP foi orientar os moradores a não assinar tais documentos, pois estavam dando um documento em branco para a Prefeitura fazer aquilo que bem entendesse.

Outro exemplo de atuação que é uma luta extremamente pedagógica, que vai para além da sala de aula e se relaciona com os direitos que os moradores possuem, foi a orientação de que não eram obrigados a abrir a porta para funcionários da Prefeitura fazerem medições internas, que avaliariam, por exemplo, qual seria o valor da indenização providas das remoções (pois estas infelizmente, quase sempre são inferiores ao valor de qualquer moradia no morro ou mesmo em outros). A pesquisa demonstrou que o GEP normalmente atuou oferecendo essas formas de esclarecimento e de auxílio às lutas na Providência. Além disso, existia o trabalho de estimular a mobilização política dos moradores, a organização de protestos, manifestações, e outros tipos de reivindicação. Isso também foi uma frente de atuação importante que o GEP assumiu nesses quase três anos junto à Comissão.

A propaganda também sempre foi uma forma de atuação do Grupo, principalmente nas redes sociais, divulgação, etc. A respeito dessa questão os militantes e educadores sempre tiveram uma preocupação importante na divulgação interna do que estava acontecendo no Fórum Comunitário do Porto, até por ser formado por pessoas que eram de fora da Providência e muitas delas ligadas a mandatos parlamentares. Como alguns militantes do Grupo também possuíam relação com universidades, a busca em aprimorar a divulgação dos acontecimentos que estavam ocorrendo na Providência e

no Rio de Janeiro por conta das remoções nos espaços acadêmicos e institucionais era fundamental. Mas o foco era, principalmente, dentro das próprias comunidades; afinal muitas vezes os moradores da própria favela não sabiam bem o que estava acontecendo. A preocupação do GEP era com essa divulgação interna, e para isso entregavam panfletos e ‘santinhos’ informativos, por exemplo, para discutir sobre essa questão junto aos moradores. A partir desse trabalho o Grupo conseguiu fazer vários materiais ao longo desses três anos junto a Comissão de Moradores.

Em 2013, isso ficou mais evidente nas chamadas “Jornadas de Junho”¹¹ o Grupo passou a ter uma relação muito mais próxima dos moradores, de forma mais direta, e a partir dessa aproximação começa-se a desenvolver algumas estratégias de luta fora do espaço do Fórum Comunitário com relação às remoções. Os moradores realizaram duas caminhadas no Morro da Providência. O GEP organizou algumas Assembleias Populares, além de alguns protestos.

Foram duas as assembleias puxadas pelo GEP e realizadas junto com a Comissão de Moradores, chamadas de “Assembleia Popular da Zona Portuária”, ambas realizadas também no ano de 2013, uma no Morro da Providência e a outra na sede da Vila Olímpica da Gamboa, na área portuária, próxima ao Morro. Foram três pautas centrais debatidas nessas assembleias: a questão das remoções, a cobrança e a viabilidade de construção de um Posto de Saúde, além de debater políticas e convocar a população para participar de atos contra o fechamento e pela reabertura imediata das escolas estaduais da região. Ao acompanhar as duas assembleias, percebemos que ambas tinham caráter deliberativo, de tirar ações concretas para denunciar as políticas que aconteciam e acontecem na área portuária do Rio de Janeiro nos últimos anos. Além de membros do Grupo e de moradores da Providência e da região, havia a presença de militantes de outros coletivos nesses espaços.

Observei que todas as atividades citadas foram realizadas em conjunto com os moradores e essa mobilização política foi uma forma de pressionar a Prefeitura, em relação a outras estratégias de luta no campo institucional, processo jurídico, etc. que existiam de forma mais efetiva no Fórum Comunitário do Porto. No momento que (a

¹¹ Série de revoltas e manifestações que começaram em São Paulo, com o aumento do preço dos transportes públicos, que também aumentaram em outras capitais e se espalharam pelo país. Nesse período aconteceu também a Copa das Confederações. No Rio de Janeiro, as mobilizações e as revoltas foram intensas, marcadas por greves na educação e outras categorias. Rui Braga ressalta que “as Jornadas de Junho não foram um grito por “mais do mesmo”. Argumentamos acima que a atual onda de mobilizações significou a retomada da luta do proletariado precarizado brasileiro por seus direitos sociais”. (BRAGA, 2013, p. 58). Ver mais em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20131107012902/osal34.pdf#page=52>.

partir de 2012) os moradores mais afetados pelas políticas de remoções aproximaram-se dos militantes a partir do conhecimento das práticas políticas do Grupo, o GEP enquanto organização não precisou frequentar mais o espaço do Fórum para ter esse contato com os moradores. Tais movimentos deram resultado, afinal a obra do Morar Carioca foi embargada e as remoções tiveram que ser interrompidas após os eventos citados, tanto dos espaços institucionais como o Fórum Comunitário do Porto, quanto pela união e luta dos moradores da região em 2012¹².

A pesquisa constatou que a forma específica da atuação dos militantes do Grupo, e a atuação junto aos moradores deu-se num processo dialético de luta em relação ao embate contra os governos e as políticas de remoções e especulação imobiliária no Morro da Providência e da zona portuária. É importante ressaltar que as atividades além do ambiente educacional ou “escolar”, fora de sala de aula, um pouco mais relacionado à formalidade são constantes no Grupo. Observamos que nesse processo de que forma a construção e formação, cercada de conflitos em alguns momentos e de pensamentos convergentes em outros, a ideia de educação popular, emancipatória e até mesmo libertária, se dá e encaixa no que entendemos por uma pedagogia revolucionária e voltada para a luta social.

Nas palavras de Gonçalves e Silva (2012)

(...) a educação popular – vivida no dia a dia das comunidades ou a oferecida por meio de cursos, oficinas e encontros – tem de ser uma construção coletiva, em que as experiências individuais se cruzem, se rejeitem, se comuniquem em processos de interculturalidade, ou seja, em intercâmbios entre diversas visões de mundo que ora se harmonizam, ora conflituam (p. 88).

A educação popular se insere nesse contexto de luta de classes e antissistêmica.

A noção dialógica nesse processo é fundamental, afinal a troca entre militantes, professores e professoras do Grupo, junto aos moradores da região, que sempre foram os mais afetados pelas políticas autoritárias dos governos, faz parte desse aprendizado na prática que se tem no cotidiano.

¹² <https://forumcomunitariodoporto.wordpress.com/>

Gregory Chambat (2006) reforça que a dialética pedagógica se dá em diversos momentos na prática e na troca. Contextualizando e conectando a atuação educacional dos militantes do GEP como uma educação voltada para a revolução, o autor francês diz que,

O trabalho educativo não precede a ação revolucionária, ele a acompanha e nutre-se dela. A ação e a reflexão estão imbrincadas: da experiência nascem os princípios, que por sua vez reforçam as práticas (CHAMBAT, 2006, p. 40).

CAPÍTULO 3 Os projetos de educação popular no Morro da Providência

No terceiro capítulo da dissertação apresentada, iremos descrever e problematizar questões a respeito dos projetos que o GEP possui no Morro da Providência. Traçar um histórico dos mesmos assim como expor de que forma se organizam o Pré-Vestibular Machado de Assis e a Alfabetização de Adultas e Adultos, que existem na favela e no entorno do centro do Rio de Janeiro. A ideia central nesse capítulo é fazer um diagnóstico a partir da pesquisa realizada com educadores e educadoras, alunos e alunas, moradores e moradoras que de alguma forma obtive contato e acompanhei ao longo desse tempo de trabalho.

Acreditando que as estratégias de projetos de educação popular, nos termos de Paulo Freire, se encaixam na ideia de pedagogia do oprimido (2013), foi possível constatar que ambos os projetos do Grupo na Providência dialogam com esse conceito pedagógico trabalhado por Freire ao longo de sua carreira.

A pedagogia do oprimido colocada em prática em políticas pedagógicas em diversos projetos de educação popular por Paulo Freire (e outros por ele embasados) possui até hoje ecos em diversos locais no país e na América Latina, inclusive no trabalho realizado pelo GEP, que executa trabalhos educacionais que combatem o que o pedagogo chama de educação bancária¹³, tem aspectos importantes que no Grupo são fundamentais. Freire (2013) demonstra que em nossa sociedade, no processo de luta de classes, a educação popular precisa também ter a preocupação de ser pedagogicamente contra a “propaganda, o dirigismo, a manipulação, como armas da dominação, não podem ser instrumentos para esta reconstrução” (p. 76).

Esse caráter de projetos político – pedagógicos estruturados sem cargos, sem uma hierarquia interna delimitada, cuja prática política é mais horizontalizada e menos vertical, em uma busca pela construção de uma autonomia pedagógica para os educadores, diálogo incessante junto aos educandos e com a comunidade que cerca e possui contato de alguma forma com o Grupo – são característicos tanto do Pré-Vestibular quanto da Alfabetização de Adultas e Adultos. A questão educacional e a política se misturam o tempo todo. E é importante ressaltar que o GEP enquanto Grupo

¹³ A concepção de educação bancária consiste no ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, onde o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Segundo Freire, não passa de uma “narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade” (FREIRE, 2013, p. 79)

organizado e suas práticas se enquadram no que João Pacheco relata quando fala da formação dos docentes na Escola da Ponte e suas ações que vão para além da educação em sala de aula ou em espaços formais.

(...) O espaço de formação transformadora é, pois, todo o espaço e tempo de ensino e aprendizagem. É neste espaço alargado que se pode conceber a prática de modelos emancipatórios, no sentido de que o pedagógico e o político se interpenetram profundamente. Significa que, tal como no terreno dos conflitos sociais, as escolas representam tanto uma luta pelo significado das coisas como uma luta no nível das relações do poder (PACHECO, 2013, p. 26/ 27).

Como dito no primeiro capítulo da dissertação, podemos fazer alguma comparação e aproximação do Grupo de Educação Popular com a Escola da Ponte, no sentido de que ambos projetos visam estabelecer um contato e uma formação política e social, junto a comunidade a partir da educação. Outra aproximação possível que podemos fazer é no sentido de que tanto o GEP quanto a Escola da Ponte possuem como objetivos promover a autonomia e a solidariedade, partindo de uma educação dialógica.

Portanto, nesse capítulo analisaremos os projetos de Pré-Vestibular Machado de Assis e da Alfabetização de Adultas e Adultos que foram pesquisados, seus históricos, alguns detalhes de como funcionam, além de dialogar com autores que são referência no intuito de nos ajudar na compreensão dos mesmos.

3.1- O Pré-Vestibular Machado de Assis

Nos capítulos anteriores da dissertação, descrevemos um pouco do histórico de formação do GEP, os eventos e episódios antecedentes que deram origem ao Grupo e seu início de atuação no Morro da Providência. Em 2008 o primeiro projeto educacional foi o Curso Preparatório para Concursos de Ensino Fundamental no centro cultural “Nova Aurora”. O projeto durou até o fim de 2008 e em 2009 já se iniciaram os trabalhos para estabelecer e construir o Pré-Vestibular Machado de Assis, localizado e constituído na Capela Nossa Senhora do Livramento, na Ladeira do Barroso. A respeito da mudança de local, pode-se dizer que o Grupo perdeu também alguma autonomia, um espaço onde existia mais liberdade para a atividade política.

Segundo alguns militantes entrevistados, na Igreja, a única condição que sempre colocaram era de que o GEP não pudesse fazer certas atividades políticas, pois na visão da irmandade o pré-vestibular não é político. Fazer política para os membros da Igreja seria ou através da eleição (voto) ou alguma mobilização que construísse atos contra o teleférico ou contra a atuação da polícia militar na favela, por exemplo. Ao longo da pesquisa foram relatadas as estratégias de como foram realizadas as atividades que ajudaram a construir o projeto junto aos moradores da área.

O início do Pré-Vestibular se dá em Janeiro de 2009, quando se faz a primeira chamada pública do GEP enquanto um grupo político, convocando apoiadores e segundo a pesquisa e as entrevistas feitas, a decisão era de fazer um projeto que dialogasse mais com a comunidade, com as pessoas que moram na Providência, que não tinham e não tem ainda nenhum outro pré-vestibular que não seja o do GEP.

Os educadores e militantes entrevistados que estão desde o início do Grupo revelaram que a ideia de trabalhar na construção de um pré-vestibular comunitário, se baseava em alguns exemplos, afinal esse tipo de projeto possui uma tradição de formar militantes, além de democratizar o acesso à faculdade, de atuar na busca de ajudar de forma efetiva o acesso da comunidade negra e de baixa renda ao ensino superior, um processo que já é político por si só. Daí, nesse primeiro momento, os cinco professores que fizeram parte do Preparatório para Concursos de Ensino Fundamental fizeram a chamada de apoiadores para conseguir professores em casa disciplina e conseguiram. Assim, em fevereiro aconteceu a divulgação das vagas e logo depois se inicia a primeira turma do Pré-Vestibular em 2009.

Na pesquisa podemos ir percebendo que o GEP propõe como princípio organizativo a autogestão de quase todas as decisões tomadas para o andamento do pré-vestibular, além de possuir vários valores ligados ao movimento libertário que acabam sendo traduzidos na prática pedagógica em sala de aula. Assim, desde a forma como os conteúdos são trabalhados, até o funcionamento geral do Pré-Vestibular, não existe de fato uma direção ou uma presidência para organizar e coordenar as atividades. No início de sua formação, a ideia era ter reuniões quinzenais com os alunos para decidirem todo o processo pedagógico, inclusive o nome do pré-vestibular, que foi tirado em uma reunião. Desde os horários das reuniões, até a composição do que seria o pré-vestibular com professores e alunos e apoiadores, tudo era decidido de forma coletiva, com voto igual para todos.

A ideia era que a participação fosse de todos e todas envolvidos (as) no processo. Existiram e existem problemas, afinal muitos professores, das disciplinas de exatas principalmente, não sendo militantes, não querem atuar de forma frequente no Pré-Vestibular e no GEP. Apenas estavam ali para dar suas aulas e adquirir experiência, querendo fazer uma atividade ‘solidária’. Muitas vezes os professores que estiveram no projeto que possuíam esse perfil, às vezes faltavam, havia uma grande rotatividade ou arrumavam outro trabalho, e em muitos casos chegavam a abandonar o curso.

Outro aspecto relevante pesquisado a partir dos discursos sobre a organização e prática no pré-vestibular, seria a importância daquele projeto para as pessoas que se inseriram nele de alguma forma, tanto para quem está dando aula quanto para quem está assistindo as aulas, pois ninguém está recebendo alguma remuneração, e o processo é bem dialético, onde todos buscam aprender em conjunto. Portanto, até pelo vínculo que são criados entre as pessoas, os militantes do Grupo ao se iniciar mais um ano propõem enquanto educadores que aqueles alunos (as) que saíram do projeto por diversos motivos (desde a aprovação numa faculdade, um emprego que toma o tempo ou algum outro), não saiam do GEP. Portanto, muitos educadores ou educandos continuam mantendo esse vínculo de certa forma - tanto que existiram e existem professores hoje do Pré-Vestibular que foram alunos. Então, muitos educandos percebem o papel político que aquele projeto cumpre na comunidade, na sociedade como um todo e de alguma forma querem continuar a fazer parte, e assim continuar ampliando o projeto. Um exemplo é a existência da prática de ter sempre alguns ex-alunos ou moradores que apoiam o GEP e todo início do ano letivo, na primeira semana, estes fazem uma apresentação do Grupo para a turma recém-chegada no pré-vestibular junto aos educadores.

Portanto, uma das principais características da forma de atuar do Grupo seria a partir do princípio de autogestão, que sempre foi central em diversas organizações políticas libertárias ao longo da história, e o GEP busca reforçar essa tradição política dos anarquistas em suas práticas político-pedagógicas.

Lenoir em seu “Compêndio de Educação Libertária” (LENOIR, 2014), ao citar o exemplo do L.A.P. (Liceu Autogerido de Paris) teoriza de forma satisfatória sobre como a questão da autogestão precisa ser trabalhada ao ser aplicada em projetos educacionais de cunho libertário. Lenoir mostra que a autogestão se mostra eficaz quando ela se dá com a participação de todos nas ações e nas decisões que concernem à vida do estabelecimento, pois os membros da organização precisam estar convictos de que se

aprende a cidadania vivendo no seio de uma comunidade de pequena dimensão. E a partir desse momento, perceber que viver e agir entre outros de maneira refletida é uma condição prévia para a compreensão da cidadania em escala de uma nação ou ainda mais ampla (LENOIR, 2014).

Mikhail Bakunin, no século XIX, ao citar a forma autogestionada como os trabalhadores tentavam e deveriam se organizar, teoriza que somente a partir da cooperação e da organização social entre os trabalhadores, de forma livre, alicerçadas nos princípios de solidariedade e da coletividade, sem hierarquias, que a emancipação dos operários iria acontecer (BAKUNIN, 2014). O GEP ao construir e desenvolver ao longo desses anos de existência projetos na Providência que vão para além da comunidade reforça alguns ideais libertários clássicos citados acima, como ausência de hierarquias, cooperação e diálogo incessantes entre educadores, alunos e moradores da região, e principalmente o fato dos projetos educacionais romperem, de certo modo, com a formalidade do campo da educação e não se restringirem a noção de educação para inclusão.

O GEP com o Pré-Vestibular Machado de Assis, assim como muitos pré-vestibulares comunitários sempre teve problemas com falta de professor de forma temporária, caso que nos últimos tempos, com o desenvolvimento cada vez maior e uma construção político-cultural que aos poucos se consolida, levou os alunos do pré-vestibular a criar o que eles chamaram de “aulas autogestionárias”. Entrevistando dois desses alunos, conversando informalmente com outros e presenciando algumas dessas aulas, pude perceber que elas funcionaram da seguinte forma: os próprios alunos dão aula quando um professor falta; geralmente os alunos que são melhores na disciplina organizam o conteúdo de um assunto para aquele dia e montam uma aula para os demais. Então, nos últimos tempos os próprios educandos acabam participando desse processo educacional de forma protagonista, concretizando um modelo de autogestão que se tenta implementar na organização do GEP e de suas atividades, já que todos são responsáveis pela própria organização do Pré-Vestibular também. O relato de um dos professores reforça que esse é um dos sentidos da existência do Grupo, trazer alguns tipos de debate e discussões que podem se conectar com os alunos problematizando a maneira como eles organizam o Pré-Vestibular, a sua própria vida, a sua própria experiência no mercado de trabalho, ou seu próprio espaço de moradia. Tais iniciativas foram fruto das discussões feitas com os alunos.

Existe o limite com o vestibular em sala de aula, mas a maneira como eles enxergavam a organização do pré-vestibular foi se transformando aos poucos. Esse processo é importante, pois torna a autogestão algo prático quanto à organização política da sua própria atividade, não só em relação à sala de aula, mas é perceptível em conversas com vários alunos, como a questão da autogestão acaba sendo um dos “princípios geradores”, como denominou Silvio Gallo (2007), citado no primeiro capítulo deste trabalho. Os relatos dos alunos do pré-vestibular quando se fala do conflito de estar num espaço de educação popular, cuja política preza pela prática libertária em diversos aspectos ligados a sua vida particular, família, ambiente de trabalho, vizinhança, etc. foram reveladores. Um aluno que fez o pré-vestibular no ano de 2014 descreveu que quando se incorpora a ideia de autogestão, passa-se a questionar uma série de outros espaços em que se atua e estão organizados de maneira diferente.

Um importante exemplo seria o caso de dois alunos que acabaram sendo demitidos dos seus trabalhos por conta de um questionamento quanto à forma de organização. Os dois atuavam na área da saúde, um deles em um posto de saúde, e o outro em um hospital da rede privada; eles acabaram tendo problemas no seu local de trabalho, por estarem se organizando com outros companheiros de trabalho para lutar por melhores condições de trabalho. E isso é muito importante porque é fruto da luta pedagógica cotidiana.

Segundo um dos alunos entrevistados, a autogestão

É uma questão que até agora eu estou aprendendo, é difícil. Você vem de uma sociedade onde são várias camadas de hierarquia, você obedece a várias pessoas e você chegando num local autogestionado entra-se perdido, não se sabe o que você vai fazer e de certa forma eu ainda estou aprendendo (B.F. aluno do Pré-Vestibular Machado de Assis do GEP).

Nesse processo podemos estabelecer novamente um paralelo com os termos que Paulo Freire trabalha, pois a politização das classes exploradas que a educação popular propõe se dá dentre outras estratégias, nas ações culturais que o pedagogo desenvolve teoricamente e na prática também. Segundo o autor,

(...) o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade (FREIRE, 2011, p. 133).

O trabalho e a troca entre todos que compõem e constroem o Pré-Vestibular Machado de Assis e o GEP de forma geral nesses anos de atuação e, principalmente, nos últimos tempos, são exemplos de como a questão da conscientização e o despertar para o questionamento são fundamentais, tanto para educadores quanto para educandos.

Os alunos entrevistados revelaram também que após terem contato com o tipo de organização política do GEP, começaram a questionar mais o mundo, principalmente, nas questões relacionadas aos seus direitos, por exemplo, não só nos locais de trabalho, mas em outras esferas cotidianas. Os educadores e militantes revelaram que os anos de 2013 e 2014 no pré-vestibular foram basilares para uma amplitude muito maior de compreensão, principalmente, desde as manifestações de 2013, e nesse processo de mobilização da sociedade em que o GEP estava presente - tanto nas ruas, quanto nas mobilizações dos moradores da área portuária. Esses alunos muitas vezes estavam junto com os militantes do Grupo e essa é uma dimensão que está ligada a toda discussão da educação popular que é uma educação que está também fora da sala de aula. E.R., um educador e militante do GEP reforça esse argumento, dizendo que “a pedagogia nas ruas é muito importante, e essa aprendizagem dos alunos sempre atuou nesse sentido também, não só em sala de aula, mas em nossa prática política dentro da Providência e fora também, e em várias frentes que a gente atua” (E.R., professor do Pré-Vestibular Machado de Assis do GEP).

Mais uma vez podemos traçar um paralelo ao retornar com a noção teórica de pedagogia revolucionária desenvolvida por McLaren e Farahmandpur. Os autores mostram que os educadores revolucionários

(...) estão mais preocupadas/preocupados em realizar o potencial emancipatório, que parte de esforços combinados para desconstruir aqueles discursos que permanecem presos nas convenções do pensamento burguês (MCLAREN; FARAHPUR, 2002, p. 104).

Ainda dialogando com os autores, o imperativo de uma pedagogia revolucionária que valorize a cultura local em detrimento de uma cultura ocidental hegemônica e reforçar um ideal de construção do poder popular, mesmo que seja embrionário e local, se centra ao enfatizar,

(...) as experiências coletivas de pessoas marginalizadas no contexto de seu ativismo político e de mobilização social. Distinguimos a

pedagogia revolucionária da pedagogia predominante, que procura legitimar a ordem social através da harmonia racial e de uma identidade nacional com base na “americanização” das culturas marginais.

A pedagogia revolucionária encoraja os grupos marginalizados a construir alianças políticas umas com as outras e, dessa forma erradicar a homogeneidade cultural, interpretando e (re) construindo sua própria história (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002, p. 106).

Tanto a pedagogia revolucionária, quanto a pedagogia da ação direta que Chambat ao revisitar a obra de Fernand Pelloutier desenvolve em seu “Instruir para revoltar”, podem se encaixar no exemplo de atuação que o GEP se propõe desde o início de suas atividades. Chambat mostra que na pedagogia da ação direta a classe operária, explorada e dominada, constrói de forma dialética ao longo do tempo uma reação ao meio social que tanto a oprime. São os trabalhadores de forma organizada que devem criar suas próprias condições de luta e extrair de si mesmos os meios para agir (CHAMBAT, 2006).

No próximo tópico desse capítulo da dissertação iremos prosseguir no debate ao descrever e dialogar teoricamente as práticas e o desenvolvimento da Alfabetização de Adultas e Adultos criada pelo Grupo de Educação Popular desde o ano de 2011. Apesar de ser um projeto recente, vale à pena buscar analisar os detalhes que compõem a Alfabetização que o GEP desenvolve.

3.2- A Alfabetização de Adultas e Adultos do GEP

As formulações teóricas a respeito da pedagogia libertária que foram sendo discutidas ao longo desta dissertação e alguns dos princípios geradores que a sustentam, além da pedagogia da libertação e a do oprimido via uma ação cultural formulada por Paulo Freire e outros autores da educação popular; além da pedagogia revolucionária, citada e desenvolvida por McLaren e Farahmandpur, ajudam-nos a entender e a dialogar com as práticas que o GEP assume em suas atividades políticas e educacionais até esse momento. No projeto de alfabetização de adultas e adultos a concepção política permanece em diversos pontos, mas este possui algumas peculiaridades significativas que veremos adiante.

O projeto de Alfabetização de Adultas e Adultos da Providência como relatado em alguns momentos, existe desde 2011. A partir das entrevistas e conversas com militantes, educadores que trabalham ou já estiveram no projeto, constatou-se durante a pesquisa que inicialmente a Alfabetização do GEP surgiu de uma demanda que tinha na Providência, no qual já existia um Pré-Vestibular em andamento.

De acordo com a fala de R.P., um dos alfabetizadores, a Alfabetização nesse primeiro momento foi assumindo um caráter assistencialista devido ao perfil das pessoas que estavam envolvidas no projeto nesse período, e a partir de uma demanda do próprio GEP de se estruturar politicamente como um todo, esse perfil de alfabetizadores foi enfrentando conflitos com a proposta política que o GEP sempre buscou desenvolver. Com isso, muitas pessoas saíram.

Portanto, ao longo do trabalho de pesquisa acompanhando os militantes do Grupo, o principal conflito inicial na Alfabetização seria relacionado à perspectiva política de mudança social. A aproximação dessa visão política, tanto teoricamente, quanto em questão de práxis como será em breve relatado, se aproxima da trabalhada por Paulo Freire ao longo de sua carreira. O pedagogo ao tratar do assunto, da alfabetização de adultos, mostra que ela necessita ter uma abordagem crítica e política acima de tudo.

Ao tratar do tema, Freire ressalta que há duas visões nesse processo de alfabetização que são antagônicas, a perspectiva domesticadora e a libertadora. Nas palavras do intelectual na noção domesticadora de alfabetizar

(...) não importa se os educadores estão conscientes disto ou não, tem, como conotação central, a dimensão manipuladora nas relações entre educadores e educandos em que, obviamente, os segundos são os objetos passivos da ação dos primeiros. Desta forma, os alfabetizandos, como seres passivos, devem ser “enchidos” pela palavra dos educadores, em lugar de serem convidados a participar criadoramente do processo de sua aprendizagem (FREIRE, 2011, p. 145).

Já com relação à perspectiva libertadora e crítica, Freire desenvolve a ideia mostrando que,

“(...) a educação é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico. Assim, enquanto aquela que procura estimular a “consciência falsa” dos educandos, de que resulta mais fácil sua adaptação à realidade, a

segunda não pode ser um esforço pelo qual o educador impõe liberdade aos educandos” (FREIRE, 2011, p. 146).

Ele completa reforçando a ideia, dizendo que “a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade” (FREIRE, 2011, p.146). Tal concepção freireana, libertadora, crítica e política de alfabetizar possui relação direta com a prática das aulas de Alfabetização do GEP.

A proposta da própria alfabetização nunca foi de encher turmas para que a perspectiva pedagógica e a política pedagógica seja preservada e um trabalho com mais qualidade seja efetivado no projeto. No decorrer do trabalho, a pesquisa revelou que ao longo desses anos de Alfabetização no GEP, existiram cerca de vinte educandos, sendo que alguns alunos permaneceram por mais de um ano, dependendo do caso. Na entrevista concedida por R.P. foi revelado, por exemplo, que no GEP ficou com um aluno durante quase três anos completos. Logo, existe um trabalho de continuidade muitas das vezes. Além disso, existe uma alta rotatividade de educandos de um período para outro – assim como no pré-vestibular – por diversos motivos, familiares, de trabalho, de saúde, e alguns casos de alunos que conseguem aprender a ler e escrever, e saem por, talvez, conseguirem alcançar o objetivo momentâneo naquele instante que era ser alfabetizado.

Sobre a divulgação e propaganda do projeto, podemos perceber que ela é realizada através da conversa pessoal e até existe distribuição de alguns cartazes e uma faixa, mas como disseram alguns alfabetizadores, “não adianta entregar panfleto para um analfabeto que ele não vai ler”. Além dessa forma, os educadores e militantes apoiadores realizam esse trabalho batendo de porta em porta na comunidade, conversando com as pessoas, entrando nos bares da região, conversando com os amigos. Afirmou-se que os alunos e ex-alunos da Alfabetização, além de alunos e ex-alunos do Pré-Vestibular Machado de Assis contribuíram nesse processo de divulgação. Segundo o alfabetizador R.P.,

A divulgação é na base troca mesmo, na verdade a gente está com três alunos, mas não é o número máximo que a gente estipulou, mas também a gente pretende não passar muito de cinco. Está indo nesse ritmo, com os ex-alunos alfabetizando nossos que a gente tem contato. Inclusive eu moro na rua de um deles e a gente se fala quase todos os dias, e que está querendo voltar inclusive, só não volta porque está no turno da noite,

onde ele trabalha, e o outro também vira e meche vai, a gente mora junto, me dispus assim como outros companheiros a vir morar perto da Providência (R.P. Alfabetizador e militante do GEP).

Com relação às práticas político-pedagógicas existentes e sustentadas na Alfabetização do GEP, podemos afirmar a partir dos relatos e da entrevista do alfabetizador R.P., que a concepção educacional do Grupo no projeto,

Possui uma abordagem próxima da freireana, dialogando um pouco mais com a pedagogia libertária do que com a própria libertadora do Freire, mas pegando muito da prática que teve e das experiências que o Paulo Freire colocou. Mas a gente tem mania de ensinar a leitura do mundo, não ensinar, mas contribuir para o aprendizado, para que essas pessoas possam se empoderar das linguagens escrita e dessa forma se empoderar politicamente do processo de luta que acontece na comunidade que eles estão vivendo, que é um processo de luta contra as emoções, contra a “elitização” moderna da vida, que a gente está sofrendo hoje. Ali se sofre muito com o efeito do Porto Maravilha, e essas pessoas sempre foram muito precarizadas: camelôs, dona de casa, diarista, até com umas questões que não tem como se tratar por falta de dinheiro e tudo mais.

Nosso trabalho se realiza no sentido de que essas pessoas possam ter mais autonomia em suas vidas e não ficar na dependência de um patrão, sempre dando volta neles, cobrando, fazendo um serviço que pagando menos do que precisa porque sabe que o cara não vai conseguir fazer a conta e tudo mais. Então é um projeto mesmo de autonomia, de trabalhar a autonomia desses sujeitos. É trabalhando a construção política mesmo, que essas pessoas possam perceber que a construção de sua autonomia, sua liberdade, faz parte do processo de construção de liberdade coletiva da sociedade e essas pessoas inseridas no seio da sociedade elas tem um compromisso na construção dessa liberdade na construção do processo de mudança da sociedade (R.P. Alfabetizador e militante do GEP).

É preciso debater a respeito do que R.P. e tantos outros militantes do Grupo, além de outros setores da militância de esquerda falam e reforçam sobre o discurso de empoderamento, um conceito polêmico na área das ciências humanas e sociais. A partir da concepção de Paulo Freire, Meirelles e Ingrassia (2006) aprofundam o debate de forma histórica até chegar à concepção defendida por Freire e aplicada de forma teórica e prática na educação popular. Segundo os autores a questão do empoderamento, uma vez que tem sido amplamente difundido pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial.

Expressa a dimensão de participação e de capacitação para o desenvolvimento de habilidades que ele pode fomentar nas pessoas. E isso, colocado para os segmentos historicamente marginalizados de

nossa sociedade capitalista, assume uma condição revolucionária (MEIRELLES; INGRASSIA, 2006).

Ainda sobre o conceito, os autores reforçam que,

Temos no termo empoderamento a noção de um processo dinâmico que se constrói a partir das práticas produzidas pelos sujeitos por meio do contexto em que estão inseridos, dito de outra forma, empoderar significa muito mais do que “transferir” ou “tomar posse” de elementos que permitam a estes transitar nos meandros decisórios de sua coletividade, mas sim, fornecer subsídios a estes para que estes possam ultrapassar os limites da consciência ingênua, tornando-se cidadãos críticos e conscientes de sua posição enquanto indivíduo histórico, situado (MEIRELLES; INGRASSIA, 2006).

Essa abordagem relacionada ao conceito de empoderamento pode ser atribuída tanto às práticas nos projetos educacionais, pré-vestibular e alfabetização, quanto nas atividades em geral do Grupo ligadas aos moradores da Providência, no entorno da área portuária, além da organização política que o GEP busca desenvolver desde quando existe. Acreditamos que, tanto a questão da autogestão além da democracia direta nas decisões políticas coletivas, sem hierarquias, que são influências e referências da teoria e prática política anarquista, demonstram que a questão do empoderamento, da autonomia e da liberdade conquistadas de forma coletiva são centrais para os andamentos dos projetos no GEP desde o seu início até os dias atuais.

A conexão com a pedagogia do oprimido e da libertação da obra de Freire também se tornam possíveis a partir do momento em que Meirelles e Ingrassia (2006) ressaltam que uma ideia de educação popular e emancipatória, cujo foco do trabalho é se desenvolver por meio de um processo de conscientização e protagonismo daqueles que naquele momento estão tendo aula, seja no pré-vestibular ou na alfabetização no caso do GEP (MEIRELLES; INGRASSIA, 2006). Os autores reforçam tal argumento no momento ao afirmarem que

(...) a classe trabalhadora deve ser o sujeito concreto principal de um projeto de transformação da realidade social. O projeto de transformação social deve estar estruturado no sentido de levar o poder local social, latente na população, para uma dimensão política. Assim, o empoderamento das classes populares pode incidir na transformação do poder social em poder político (MEIRELLES; INGRASSIA, 2006).

Como dissemos anteriormente, depois de uma mudança no quadro de educadores, cujo caráter dos projetos do Grupo iria reforçar uma concepção política que não condiz com a lógica assistencialista, a Alfabetização nos últimos tempos vem se estruturando, principalmente a partir do ano de 2012 e 2013. O projeto atualmente no GEP conta com um grupo de cerca de dez alfabetizadores, cuja proposta é manter pelo menos dois alfabetizadores por dia para facilitar o processo, a relação ensino-aprendizado, no intuito de obter uma troca maior com os estudantes.

Sobre a metodologia desenvolvida, a entrevista e as conversas com os educadores e militantes revelaram que assim como no pré-vestibular, não há uma metodologia específica. Cada alfabetizador tem a sua autonomia de ação pedagógica, cujo trabalho é realizado a partir de um trabalho de formação e de oficinas de alfabetização, que é feito com uma regularidade de seis em seis meses. O Grupo trabalha com algumas metodologias que conversadas e dialogadas nesses cursos de formação e que são definidas em reuniões, que inclusive são abertas aos estudantes para que possam opinar e discutir as metodologias que os próprios acharem interessantes. No Grupo, há algum tempo atrás, por exemplo, existia uma educadora que possuía uma experiência com o teatro militante. No caso dela buscava-se ter uma perspectiva cuja abordagem da alfabetização era voltada mais no sentido estético, e em outras oportunidades ela tentou passar tais técnicas aos outros educadores e alunos. Portanto, ao longo da pesquisa constatou-se que muitos dos educadores e militantes trabalham com a concepção de Freire, mas não há uma metodologia específica ou fechada, para preservar a autonomia de cada educador e aluno.

Ainda a respeito do método aplicado nas aulas de alfabetização do GEP, na pesquisa apuramos que a concepção metodológica da palavra geradora é uma das formas de se introduzir na temática relacionada o ato de alfabetizar que mais gera discussão e debate desenvolvidos entre educadores e educandos no curso.

O método da palavra geradora foi uma forma que Paulo Freire e outros de seus seguidores desenvolveram em projetos junto a comunidades marginalizadas no campo e no meio urbano ao longo de sua trajetória de militância na educação popular. Tal método trata-se de uma busca de forma incessante se orientar por uma aproximação com a população que ali está envolvida, de partir sempre do “público-alvo” as demandas e temas que irão ser trabalhados. Após esse primeiro contato de ter acesso a

uma realidade do educando, Freire reforça que esse método necessita ser o mais crítico e político possível, mas sem uma forma de impor a visão de mundo, mas sim dialogar, ensinar aprendendo a todo instante (FREIRE, 2013).

Segundo o pedagogo, há um primeiro momento nesse processo, o da investigação. Para Freire,

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialógicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 2013, p. 121).

E enfatiza o argumento ao dizer que,

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2013, p. 121/122).

Na pesquisa relacionada à Alfabetização do GEP, revelou-se que a ideia das palavras geradoras com os alunos foi e têm sido trabalhadas a partir das demandas diárias que os alunos vivem, como trabalho, família, as dificuldades encontradas na comunidade, além de assuntos como as remoções que também afetam esses educandos e as pessoas que os cercam. Um exemplo foi saber que os cartazes de chamada para assembleias populares com os moradores, divulgação de protestos na região contra as políticas de “revitalização” da área portuária, anúncio de manifestação contra as remoções, são todos utilizados para chamar a atenção de inserir a leitura de mundo a partir de uma forma crítica dos alunos no projeto. Os assuntos, as temáticas a serem trabalhadas e os debates surgem principalmente dos alfabetizandos que, segundo conversas com alguns alfabetizadores do projeto, pedem para que as questões que os afetam na Providência e entorno sejam ensinadas e aplicadas nas aulas.

Mais uma vez podemos recorrer ao conceito de empoderamento no caso da Alfabetização de Adultas e Adultos. Todo o processo de investigação, diálogo entre educadores e educandos, método de alfabetização crítico e político, fazem parte do que Meirelles e Ingrassia (2006) argumentam e afirmam, mostrando que “a consciência é

um processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato de ação-reflexão, isto é, se dá na práxis” (MEIRELLES; INGRASSIA, 2006).

Esse processo de investigação busca em aprender como é a realidade dos educandos, até chegar ao método aplicado nas aulas e atividades, Freire mostra que se trata de um processo de codificação. O pedagogo revela que

A codificação, em última análise, no contexto teórico, transforma a cotidianeidade que ela representa num objeto cognoscível. Desta forma, em lugar de receberem uma explicação em torno deste ou daquele fato, os educandos analisam, com o educador, aspectos de sua própria prática, em suas implicações mais diversas” (FREIRE, 2011, p. 84).

A partir dessa decodificação os alunos começam “a questionar a opinião que tinham da realidade e a vão substituindo por um conhecimento cada vez mais crítico da mesma” (FREIRE, 2011, p. 85). Na Alfabetização do GEP, no contexto histórico que se passa na área, onde alguns alunos/moradores passam por um processo de repressão na questão da moradia e as remoções, além da histórica violência policial que temos nas favelas e periferias da cidade, despertar a consciência crítica e o questionamento do mundo que vive são pontos fundamentais que moldam o ideal do Grupo em geral, com suas atividades dentro e fora da esfera de sala de aula.

Podemos encerrar esse capítulo mostrando que a prática de continuidade, de apresentação dos projetos do Grupo, assim como no Pré-Vestibular Machado de Assis, na Alfabetização de Adultas e Adultos, no início de cada ano letivo com a apresentação de alunos ou ex-alunos já alfabetizados da Alfabetização ou por algum outro aluno ou ex-aluno do pré-vestibular. Acreditamos que esse simbolismo reforçado ano após ano no GEP, possa estar construindo uma cultura de educação popular com caráter libertário, de autonomia dos indivíduos e de resistência política de enfrentamento às políticas de Estado que estão sendo implementadas ultimamente na zona portuária.

A seguir iremos traçar um pouco do histórico do Grupo, sua atuação e atividades desenvolvidas junto às ocupações urbanas que são presentes nos últimos anos, ligados ao contexto de déficit de moradia e habitação da cidade, além do processo de “revitalização” imposto pelas autoridades políticas na zona portuária e do entorno, como o Projeto Morar Carioca e a instalação da Unidade Polícia Pacificadora (UPP) no Morro da Providência e o Porto Maravilha.

Capítulo 4- O GEP e os Movimentos de Ocupação Urbana na Região da Zona Portuária

No segundo capítulo, da presente dissertação, descrevemos a atuação da Frente de Luta Popular (FLP) que desenvolveu atividades em favelas construindo e protagonizando ao lado de outros coletivos um movimento social de resistência voltado, principalmente, à pauta habitacional e moradia popular. Vimos que a FLP desempenhou trabalhos importantes na região central do Rio de Janeiro, mas também em outras partes da cidade e do Estado, como na Baixada Fluminense. Além disso, foi a partir da FLP que o Grupo de Educação Popular surgiu, oriundo de uma comissão de cultura e educação que fazia trabalhos nas três ocupações que existiam em 2007 e 2008: Ocupação Quilombo das Guerreiras, Ocupação Chiquinha Gonzaga e Ocupação Zumbi dos Palmares. Vale recordar que, além das atividades nas ocupações, o GEP como um grupo político organizado sempre atuou no Morro da Providência. Como dito antes, essa comissão de cultura da FLP que deu origem ao GEP possuía projetos como o de educação de jovens e adultos, além do preparatório para auxiliar de creche também na Ocupação Zumbi de Palmares; reforço escolar, aula de história na Chiquinha, de formação política, além de outras atividades na Quilombo das Guerreiras.

Além dos projetos já citados que interferem diretamente na vida da população de baixa renda e marginalizada da área central e na zona portuária da cidade, temos o fato de que a cidade do Rio de Janeiro nos últimos anos está sendo alvo de megaeventos esportivos como a Copa das Confederações em 2013, a Copa do Mundo em 2014, as Olimpíadas e as Paraolimpíadas de 2016, além de eventos como a Jornada Mundial da Juventude em 2013, por exemplo.

O processo de “revitalização” e gentrificação¹⁴, baseado em processos semelhantes que ocorreram em Barcelona, Nova Iorque, Madrid, Lisboa, Buenos Aires, entre outras cidades a partir da década de 1980 (FERNANDES, 2011), tem relação direta com a luta por moradia e habitação, e são fundamentais no sentido de buscar analisar e entender as atividades político-educativas que o GEP buscou construir junto aos moradores das ocupações da zona portuária e centro do Rio de Janeiro.

¹⁴ Segundo Frugóli e Sklair (2009), a partir da formulação primeira de Ruth Glass, nos anos sessenta: “criação de áreas residenciais para classes médias e altas em bairros de áreas urbanas centrais, articulados a processos de controle ou expulsão de setores das classes populares, (...), produzindo mudanças da composição social de um determinado lugar, bem como tipos peculiares de segregação sócioespacial e de controle da diversidade” (p. 120).

Para contextualizar, podemos mostrar que a questão da moradia urbana no Rio de Janeiro faz parte de um contexto dos grandes centros urbanos no país. Sobre o tema, Falbo e Bello (2014) afirmam que,

A exclusão socioespacial é um dos principais problemas contemporâneos que afligem o Brasil e a cidade do Rio de Janeiro, e apresenta reflexos socioeconômicos e político-identitários na formação e reestruturação da cidadania. Constata-se que a moradia constitui demanda central na reforma urbana. Os dados estatísticos do IBGE, colhidos no ano de 2006 através da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), indicam que havia no Brasil um déficit de 7.934.719 moradias, número equivalente a 14,5% do total de domicílios do país (54.610.413). Na região metropolitana do Rio de Janeiro, o déficit habitacional montava, à época, em 457.839 unidades, o que correspondia a 11,7% dos domicílios. No Censo de 2010, o IBGE identificou que o número de casas vazias (6,07 milhões) superava o do déficit habitacional do país (5,8 milhões de moradias) (FALBO; BELLO, 2014, p. 685).

A partir da análise dos relatos e de observação participante por um tempo das atividades que o GEP realizou em conjunto com moradores ao longo desses anos, as três ocupações nas quais serão focos e que vão gerar o debate do quarto capítulo da dissertação possuem alguns elementos comuns que valem a pena descrever e pontuar. Levaremos em conta principalmente três pontos nesse processo de análise das atividades do Grupo com os habitantes das ocupações: o período no qual elas foram se constituindo, a localização e a forma de organização.

A Ocupação Chiquinha Gonzaga se estabeleceu em 2004, localizada na Rua Barão de São Felix, em um edifício do INCRA. Já a Zumbi dos Palmares se deu na Avenida Venezuela, número 53, um prédio do INSS, no ano de 2005. Enquanto a Ocupação Quilombo das Guerreiras se formou em 2006, no número 49, da Avenida Francisco Bicalho, onde funcionava a Companhia Docas do Rio de Janeiro. Nota-se que ambas ocuparam e se estabeleceram em prédios públicos que já não estavam prestando seus serviços há tempos para a população e foram de certa forma abandonados pelas gestões que governam o Estado, seja no âmbito estadual ou federal no caso desses três prédios. Conforme conversas informais, relatos de militantes ligados ao Grupo e alguns moradores das ocupações, além de uma bibliografia publicada sobre o assunto, pudemos perceber que além da localização e do período em que as ocupações foram estabelecidas, há semelhanças também no que tange a organização social e política das ocupações Zumbi dos Palmares, Quilombo das Guerreiras e Chiquinha Gonzaga.

De acordo com o artigo publicado por Elaine Freitas de OLIVEIRA (2011), a construção social dos coletivos que se estabeleceram nas ocupações, “formam um território, cujas regras são criadas e recriadas constantemente nas reuniões circulares, onde os moradores têm livre participação” (OLIVEIRA, 2011, p.10). Além disso, os traços de formação de um coletivo que dialoga de certa forma com uma postura política libertária e sem hierarquias são percebidos desde a formação inicial, quando o nome da ocupação é escolhido, por exemplo. A respeito das nomeações das ocupações, a autora revela que,

Chiquinha Gonzaga foi aprovada com a defesa de ser uma mulher à frente de seu tempo, abolicionista e compositora. Zumbi dos Palmares como um líder que ajudou na libertação de seu povo. Quilombo das Guerreiras como uma homenagem a todas as mulheres, principalmente àquelas que lutavam. Propostas aclamadas e aprovadas por maioria de votos, cujo sentido foi sendo acrescido de uma idealização dessas pessoas e suas lutas, aproximando-se da ideia de um tipo de democracia direta em uma comunidade de abrigo de todos os desafortunados, desfiliaados, excluídos e discriminados da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p.5).

Ainda sobre o mesmo assunto, é possível acima de tudo fazer uma aproximação política dos chamados coletivos de moradores nas ocupações com os ideais de autogestão e horizontalidade nas decisões que o GEP sempre buscou construir ao longo dos anos. Como por exemplo, no artigo em que ASSUMPÇÃO e SCHRAMM (2013) buscaram fazer uma análise e um diagnóstico social e político do contexto que existe na área central do Rio de Janeiro nos últimos tempos e como as ocupações se organizam no meio do cenário político vivenciado. Sobre as ocupações Chiquinha Gonzaga e Quilombo das Guerreiras, os autores afirmam que,

A horizontalidade política e a autogestão da ocupação consolidam-se por meio de um coletivo, representado pelas assembleias gerais, cuja tomada de decisão é compartilhada entre todas as pessoas participantes, assim como pelas diversas comissões responsáveis; por exemplo, pela negociação com o órgão proprietário, organização, cozinha coletiva e infraestrutura (ASSUMPÇÃO; SCHRAMM, 2013p. 100).

Temos que enfatizar o papel pedagógico da luta política como característica tanto do GEP quanto das ocupações, de buscar construir uma cultura de resistência contra as políticas autoritárias implantadas na zona portuária e área central do Rio de

Janeiro de forma conjunta e essa forma de se organizar politicamente nos remete a uma reflexão do papel dos movimentos populares em relação à questão da habitação e as excessivas remoções vivenciadas pela população local, devido ao contexto de grandes eventos no Rio. Nesse contexto, Oliveira (2011) relata que,

As ocupações se insurgem, neste contexto, enquanto estratégia de resistência para manter a residência próxima a este local valorizado pelos interesses do capital, como concentrador de bens e serviços, rompendo com a lógica de afastamento das populações pobres dos grandes centros – esta perversa perpetuação da segregação territorial imposta, desde tempos coloniais, principalmente (embora não exclusivamente), à população negra.

Os grupos populares, a partir de seus movimentos de resistência, em suas lutas e acomodações no território da cidade, inicialmente fora dos marcos da propriedade – da qual têm sido constantemente alijados –, apropriando-se do espaço através da força da coletividade, tomando a cidade como patrimônio a ser compartilhado, contribuindo para a alteração da correlação de força no imaginário social em relação ao conflito entre a legitimação da propriedade e o direito à moradia a ser assegurado conjuntamente ao cumprimento da função social dos imóveis do centro do Rio (OLIVEIRA, 2011, p.11).

Quando se analisa a construção da relação do Grupo com as ocupações, durante a pesquisa levantamos informações que revelaram que nos primeiros anos de existência do GEP, a ligação que acontecia entre os militantes do Grupo e os moradores das ocupações era muito mais no sentido de parceria em atividades políticas pontuais, seja para utilizar os espaços das ocupações para reuniões do GEP, ou em atividades que seriam do interesse de ambos, moradores e integrantes do Grupo. Como por exemplo, podemos citar a exibição de filmes seguidos de debate que o GEP promovia com os moradores das ocupações. Segundo o educador e militante do GEP, P.F.,

Nesses primeiros anos, o elo fundamental de ligação do GEP com as ocupações era com relação à formação e fundação, pois os militantes do Grupo atuavam no movimento-sem-teto, e o intuito era fortalecer a construção de uma Assembleia Popular do Centro do Rio de Janeiro. O foco nesses primeiros anos do Grupo era principalmente nas atividades que existiam no Morro da Providência, que já existiam e precisam ser fortalecidas cada vez mais (P.F., educador e militante do GEP).

Na mesma linha de raciocínio e sobre esse mesmo contexto, de acordo com o educador, militante e um dos fundadores do Grupo, F.P., sobre esse contato inicial do GEP com as ocupações urbanas e as primeiras atividades em conjunto,

A aproximação do GEP com o movimento de ocupações foi algo muito natural, pois na verdade o GEP surge de dentro desse movimento, com militantes que atuavam como apoio desse movimento, no caso na FLP, sendo que alguns inclusive moraram em ocupações urbanas por um tempo. Nós, como militantes vimos a necessidade de criar elos entre a luta do movimento sem-teto com a luta das favelas, em especial com a Providência, até pela proximidade. A primeira atividade foi o Cine Pracinha¹⁵, um Cineclube que acontecia no pé do Morro, na Pracinha dos Cajueiros. Nessa atividade, fazíamos uma “revitalização popular” da praça, pintamos brinquedos, plantamos, etc. Essa atividade teve diversas edições, atraindo sobretudo a participação de crianças do local (F.P., educador e militante do GEP).

Segundo relatos da educadora e militante, P.P., do Grupo, foi a partir de 2013 que começaram a existir atividades mais focadas e que envolviam de forma mais direta os moradores da Ocupação Chiquinha Gonzaga e os educadores e apoiadores do GEP¹⁶, como por exemplo, diversas oficinas de vídeo e atividades chamadas de “jogos cooperativos” com as crianças como forma de interação entre elas e de exercitar na prática alguns princípios geradores que a pedagogia libertária possui.

No ano de 2014 tais atividades de certa forma se intensificaram e ficaram mais regulares em certos períodos do ano. A conexão e envolvimento político entre militantes do GEP com moradores da Ocupação Chiquinha Gonzaga, apesar de alguns contratempos locais, era regular e efetiva. Segundo P.P.,

Apesar das dificuldades de trabalhar na Ocupação, em várias reuniões debatemos a importância do local como referência de lutas e formação de militantes. Tínhamos como objetivo resgatar o histórico de mobilização da ocupação e contribuir na rearticulação do coletivo de moradores. Nesse tempo realizamos duas assembleias com moradores e moradoras, uma roda de poesia feminista, diversas oficinas e passeios com as crianças, dois mutirões de limpeza do galpão anexo (visando construir um centro cultural da Chiquinha), um sarau. Além disso, foi organizado um coletivo para realização de trabalhos com as crianças enquanto existiam reuniões, seja do GEP ou do Grupo com os moradores (P.P., educadora e militante do GEP).

¹⁵ Ver mais em: <http://www.midiaindependente.org/pt/red/2008/04/417801.shtml> e <http://pt.calameo.com/read/000078063f9ea27f210d0>.

¹⁶ Em 2011 a Ocupação Zumbi dos Palmares foi despejada, enquanto que a Ocupação Quilombo das Guerreiras fora desocupada em 2013. Ver mais em <https://pelamoradia.wordpress.com/2011/01/28/urgente-ocupacao-zumbi-dos-palmares-rj-ameacada-neste-momento/> e <http://racismoambiental.net.br/2013/09/16/rj-dilma-autoriza-desapropriacao-da-ocupacao-quilombo-das-guerreiras/>.

Como dito pelo militante P.F., e que se confirmou a partir de conversas informais e relatos de militantes moradores, a interação existente entre o GEP e as ocupações ao longo dos anos se deu no sentido de buscar construir uma rede de apoio mútuo, se solidarizando a partir de atividades políticas, culturais, de lazer e educacionais para assim futuramente, com a consolidação dessas atividades e da ligação entre os coletivos, formar uma Assembleia Popular do Centro do Rio de Janeiro, com a intenção de enfrentar e resistir às políticas de gentrificação que vêm promovendo a chamada “revitalização” da zona portuária.

A respeito do conceito e da ideia de apoio mútuo citada, é inevitável falar do anarquista Piotr Kropotkin que buscou em sua teoria desenvolver esse postulado teórico em sua carreira, além de outros conceitos. O geógrafo russo fez um trabalho no qual tratou de que forma a ideia de apoio mútuo pode ser interpretada e pensada ao longo da história, tanto nas ciências humanas, quanto nas ciências naturais. Nas palavras do autor,

A sociabilidade e a necessidade de ajuda e apoio mútuos são partes inerentes da natureza humana de tal modo que, em nenhuma época da História, encontramos seres humanos vivendo em pequenas famílias isoladas, lutando entre si pelos meios de subsistência. (...)Durante milhares e milhares de anos, essa organização manteve seres humanos juntos, mesmo na ausência de uma autoridade para impô-la (KROPOTKIN, 2009, p. 127).

A forma de organização política e social que interfere no cotidiano dos moradores nas ocupações da zona portuária, com princípios de autogestão bem claros, a ligação que essas possuíam com o GEP em todo esse tempo, que possui princípios organizativos semelhantes, se assemelham ao que Kropotkin e outros anarquistas pregavam como filosofia política e de organização social, e que possui exemplos ao longo da história. Em moldes gerais, podemos identificar que os espaços descritos e debatidos neste trabalho e que vêm buscando a construção de uma resistência política na área central do Rio de Janeiro, podem se enquadrar de certa forma nos exemplos que SHANTZ (2004) mostra, quando fala que os princípios libertários são possíveis quando pensamos da seguinte forma:

Uma sociedade autogovernada, na qual pessoas organizam-se de baixo para cima em uma base igualitária; as decisões são tomadas por aqueles afetados por elas; com controle democrático direto dos locais

de trabalho, escolas, bairros, cidades e biorregiões com coordenação entre grupos diferentes conforme necessário (SHANTZ, 2004, 72).

Sobre o assunto é importante ressaltar mais uma vez que o pensamento libertário possui exemplos históricos ao longo do século XX, mas ainda hoje existem movimentos autonomistas (que se organizam politicamente para além do aparelho burocrático do Estado) que mesmo não se intitulando ou reivindicando-se libertários ou anarquistas, dialogam diretamente com algumas das práticas dessa filosofia política. Na América Latina, o melhor exemplo que podemos citar é a construção do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN)¹⁷, na região dos Chiapas, no México. A questão da organização e as deliberações políticas dos zapatistas possuem características similares das praticadas tanto no GEP, quanto nas Ocupações Chiquinha Gonzaga, Quilombo das Guerreiras e Zumbi dos Palmares (as duas últimas até o momento em que elas resistiram ao despejo). O formato em assembleias, decisões tomadas de baixo para cima e com um caráter horizontal de debates, além da autonomia total das decisões tomadas internamente. Nas palavras de HILSENBECK FILHO e SPINELLI (2012), os zapatistas “como perspectiva autonomista, sua prática concreta e seu modelo não são nem um pouco incompatíveis e distantes da utopia operária e camponesa da associação livre e confederada de produtores e consumidores” (HILSENBECK FILHO; SPINELLI, 2012, p.261).

Ao falarmos em educação, a realidade do EZLN no México também pode ser conectada e de certa forma contextualizada com os movimentos sociais autônomos existentes na nossa realidade, e no caso dos movimentos de ocupações sem-teto do Rio de Janeiro. A organização política dos zapatistas, quando se fala na questão educacional, possui características peculiares a sua realidade. HILSENBECK FILHO e SPINELLI (2012) relatam da seguinte forma essa questão:

Os zapatistas definiram as disciplinas, horários de aulas, calendários escolares e formas novas de qualificação. Formularam os programas de educação nas seguintes áreas: leitura e escrita, matemática, educação política, saúde pessoal e coletiva, às quais somaram depois

¹⁷ A história do surgimento de comissões comunitárias de divisão de terras e solução de conflitos entre camponeses, voltadas à resolução de questões relacionadas à demarcação e distribuição de terras, é um embrião do poder político e organizativo zapatista. Em um momento posterior são as comissões que darão corpo às formas de organização encarregadas de executar as disposições das assembleias que, em consonância com os usos e costumes das tradições indígenas e camponesas, conformam o fundamento político-organizativo dos municípios autônomos. Estes são herdeiros de séculos de resistência anticolonial e das lutas de esquerda, bem como se desenvolve a partir da experiência concreta zapatista” (HILSENBECK FILHO; SPINELLI, p. 246/247, 2012).

os conteúdos de educação produtiva, cultura, história, natureza, geografia, esportes, também dependentes dos critérios, demandas e contextos regionais. Estabeleceram três níveis de ensino na escola primária: o voltado para os que não sabem ler nem escrever; um segundo nível para os que sabem um pouco como ler e escrever e um nível superior aos que dominam a escrita e a leitura. As escolas secundárias, por sua vez, cumpriam a função de multiplicar formadores (HILSENBECK FILHO e SPINELLI, p. 263, 2012).

Assim como os movimentos sem-teto no Rio de Janeiro, movimentos de educação popular no Brasil e América Latina, coletivos de educação libertária, movimentos populares de uma forma geral, que questionam a ordem imposta na realidade em um sistema capitalista no qual se vive, seja no âmbito local ou de forma mais abrangente, nas palavras de SEOANE (2005),

(...) os horizontes que os rebeldes zapatistas propunham tornavam-se universalmente significativos na medida em que suas vozes questionavam as formas mais usuais de exploração e expropriação das relações de poder e submissão que caracterizavam a “globalização neoliberal contemporânea” (SEOANE, 2005, p. 309).

Portanto, ao falar da luta por moradia e habitação das ocupações sem-teto na zona portuária do Rio de Janeiro e seu caráter político organizacional - além da ligação com o GEP, com atividades políticas, culturais, de lazer e de educação popular, ou simplesmente no uso de espaços comuns e na questão do apoio mútuo com o intuito de fortalecer uma possível formação e consolidação de uma Assembleia Popular no Centro do Rio de Janeiro - num contexto de “revitalização”, gentrificação, esta em prol da especulação imobiliária e de um projeto elitista de cidade, é importante ressaltar que movimentos de resistência semelhantes ocorrem não só na cidade do Rio, mas em toda a América Latina e outras partes do mundo.

Acreditamos que uma pedagogia revolucionária, autônoma, popular e libertária é o principal norte de uma possível emancipação política e social de um contexto de globalização econômica e neoliberalismo que assola as populações marginalizadas, seja no Rio de Janeiro, no Chiapas - México, em outros países da América Latina ou qualquer outro lugar do mundo em que a desigualdade social é preponderante.

5- O GEP Educação Pública

O Grupo de Educação Popular após alguns anos de existência e resistência com trabalhos de educação popular no Morro da Providência, bem como sua contribuição com a mobilização ao lado dos moradores e moradoras da comunidade e do entorno da zona portuária do Rio de Janeiro - cujas atividades junto às ocupações Chiquinha Gonzaga, Quilombo das Guerreiras e Zumbi dos Palmares, frente ao processo de “revitalização” da região, (onde houve diversas remoções dos habitantes, tanto da favela quanto das ocupações) podem ser incluídas, passou a abrir outra frente de trabalho em 2012: o GEP Educação Pública.

O fato de alguns dos integrantes do Grupo serem professores da rede pública, e começarem a atuar mais ativamente no SEPE-RJ (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro) os levou a conhecer outros docentes e funcionários das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro, que porventura se aproximaram do GEP e seus militantes devido aos seus ideais libertários, anticapitalistas e pela ideologia de educação com caráter popular. Começou-se então a pensar e tornar efetiva a ideia de outro “braço” de atuação do Grupo dentro das escolas onde esses professores do GEP (e outros professores que aos poucos se aproximaram) trabalhavam. Como principais pontos, destacamos a justificativa de difundir os ideais políticos do Grupo em seus núcleos regionais dentro do sindicato e nos espaços de deliberação e debates do SEPE-RJ, mas principalmente desenvolver aos poucos a ideia da educação popular e educação libertária nas escolas. Porém, nesse primeiro instante o projeto não ganhou tanta força e poucas atividades enquanto GEP Educação Pública foram realizadas em 2012, mas já contava com novos docentes além dos educadores que já atuavam no Morro da Providência e nas escolas públicas concomitantemente.

Foi a partir da histórica greve unificada das redes estaduais e municipal do Rio de Janeiro de 2013 que o GEP Educação Pública começou a ganhar uma forma e possuir um caráter mais organizado dentro do SEPE-RJ. A greve de 2013 tornou-se histórica, pois foi a primeira vez em que a categoria no município do Rio de Janeiro entrou em greve após 19 anos (a rede estadual entrou em greve com maior frequência durante esse mesmo período). Além disso, vale lembrar que a mobilização da categoria aconteceu no mesmo momento em que o Rio de Janeiro vivia uma efervescência política na qual já destacamos.

É importante lembrar que o Rio de Janeiro foi uma das cidades no país na qual as chamadas “Jornadas de Junho” se intensificaram especialmente, devido ao momento de grandes eventos (destaca-se a Copa do Mundo de futebol) que acontecia também na cidade entre outros que aconteceram no Estado dos últimos anos, e que expuseram as contradições de uma cidade cada vez mais elitista, excludente para a população marginalizada e de baixa renda, porém com grandes empreendimentos, reformas e obras em diversos locais, especulação imobiliária, tarifas abusivas dos transportes públicos, que acabaram por levar milhares de pessoas às ruas para colocar pressão política e reivindicarem pautas claras, como por exemplo, a questão dos transportes públicos e a pauta da educação pública, que há décadas encontra-se sucateada no Estado e na cidade.

A greve da educação no Rio de Janeiro no ano de 2013 conseguiu mobilizar toda uma categoria (principalmente na rede municipal) e colocar milhares de pessoas nas ruas, e obteve grande adesão em seu primeiro momento. Pelo fato de ter durado 78 dias¹⁸, com um embate político de extremo desgaste e de muitas punições aos profissionais da educação, a adesão no decorrer do tempo acabou diminuindo até o seu fim, em outubro daquele ano.

Com a chegada do ano de 2014, quando aconteceu em março o XIV Congresso Ordinário do SEPE-RJ¹⁹, o GEP com a sua frente na educação pública já mais estruturada e organizada, com a contribuição de educadores e educadoras da rede estadual e da rede municipal, escreveu uma das vinte e uma teses que foram apresentadas no Congresso²⁰. Tal documento é fundamental para entender as perspectivas tanto do GEP como um grupo político ao longo desses anos com seu histórico de projetos na Providência e junto às ocupações, assim como os ideais políticos que o GEP Educação Pública pretende em sua atuação nas escolas e nos espaços de deliberação, participação e organização dentro das escolas, além dos embates internos que existem no sindicato.

Intitulada “Pelo poder da base: educar para a revolta”, a tese do GEP no XIV Congresso do SEPE-RJ foi apresentada em um ginásio do Clube Municipal, no bairro da Tijuca, com grande público. Cabe ressaltar algumas passagens da tese, assim como

¹⁸ <http://www.hojeemdia.com.br/noticias/professores-da-rede-estadual-do-rio-encerram-greve-1.185538>.

¹⁹ <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim380.pdf>.

²⁰ <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim410.pdf>.

as atividades durante a greve e ao longo de 2014 que o GEP Educação Pública procurou promover. Sobre a concepção de educação popular, destacamos que na tese escrita por educadores e educadoras do GEP para o Congresso, esta é relatada como,

(...) uma educação criada pelo povo e que está ao seu serviço. Uma educação que reconta a nossa história, que se opõe a escola burguesa e sua forma, seu modo de conceber a educação, seu espaço disciplinar, seus conteúdos, seus métodos de ensino e os fins de sua atividade pedagógica. Uma experiência de educação que a partir de uma pedagogia da autonomia valoriza a criação, a livre-iniciativa, os saberes criados no cotidiano e que estão fora da academia, a troca e a cooperação, a crítica e a liberdade. Uma educação cujo foco não se centra nem na figura do professor, nem na do aluno, mas na relação entre as pessoas, na coletividade, naquilo que é comum. Um modo de aprender e ensinar onde a liberdade individual só pode se realizar e se ampliar com a liberdade do outro e de todos, por isso a importância que atribui as realizações coletivas e a luta pela emancipação do povo (Tese do GEP no XIV Congresso Ordinário do SEPE-RJ, 2014).

E ainda sobre a concepção de educação popular, a tese reforça que,

A educação popular é uma educação contra o Estado, entendendo este como uma máquina que articula as hegemonias políticas para que estas conservem-se como opressoras. É uma educação contra o racismo, o machismo, a homofobia, o preconceito e a exploração de classe, a discriminação religiosa; educação contra a escola burguesa, contra os seus dispositivos disciplinares e de controle - contra a atual disposição das carteiras em salas de aula, das próprias salas de aula, tal como existem; contra o exercício de autoridade do professor sobre o aluno; e contra a exploração dos profissionais da educação. Uma educação da negação do que há, mas também uma educação afirmativa, propositiva, pela coletivização dos espaços, pela horizontalidade em todos os processos deliberativos, pela autonomia, pela liberdade individual que se submete à liberdade coletiva, por uma pedagogia voltada para um "cuidado de si", para uma relação livre consigo e com outro. Uma educação que busca construir o poder popular em oposição ao capitalismo, pois é nele e por ele que estas violências existem (Tese do GEP no XIV Congresso Ordinário do SEPE-RJ, 2014).

As principais pautas tanto do GEP, como de forma geral, de grande parte da categoria que participa dos fóruns e das teses que compunham as correntes políticas no Congresso do sindicato, sejam as correntes organizadas, sejam as correntes independentes ou partidárias, faziam (e continuam fazendo) severas críticas às políticas de meritocracia, pela perspectiva do livre mercado, em um modelo político-econômico marcado pelas medidas neoliberais em diversos pontos na esfera das políticas

educacionais, não só no Rio de Janeiro, mas de certa forma no Brasil desde o fim da década de 1980 e que se acelerou ao longo dos anos 1990.

Com relação ao contexto de políticas educacionais e a meritocracia adotadas pelos últimos governos do Rio de Janeiro, seja no Município ou no Governo do Estado, a tese do GEP enfoca que,

O sistema meritocrático, típico da teoria-prática neoliberal, atende aos interesses imediatos do Banco Mundial, que impõe um conjunto de reformas educacionais utilizando como pretexto a lógica do “batalhar para merecer e conquistar”. Como pilar deste sistema, no governo Cabral está o plano de metas — programa de premiações por desempenho do profissional de educação, que nada mais é do que bonificar os educadores que atinjam o farol de metas, o que inclui, por exemplo, os índices de aprovação dos alunos e alunas, e que se resume basicamente na aprovação automática. Outra tendência desta política é a aplicação de avaliações externas, como SAERJ, SAERJINHO, Prova Brasil e SAEB, que, de forma geral, retiram a autonomia pedagógica do educador e não formam o desenvolvimento crítico do sujeito, além de desestimular a iniciativa e criatividade do processo de aprendizado. Tais projetos representam a tentativa privatista, caracterizada pela “medição da eficiência”, a irrelevância e a destruição do bem público (Tese do GEP no XIV Congresso Ordinário do SEPE-RJ, 2014).

Como podemos perceber o combate ao sistema meritocrático e ao modelo de educação e porque não dizer de escola como um todo, é questionado de forma enfática. Pode-se dizer que as propostas apresentadas por integrantes do GEP Educação Pública que buscaram escrever a tese são de enfrentamento claro a toda a lógica educacional que vivemos há tempos no Estado, Brasil e alguns países da América Latina pois tentam levar em frente a pauta da educação popular, libertária, voltada e feita a partir das demandas do público alvo: os filhos e filhas da classe trabalhadora, ou até mesmo trabalhadores e trabalhadoras que estudam nas escolas públicas. Em relação às atividades que o GEP realizou durante a greve, podemos citar a construção de mobilizações e protestos junto a estudantes de algumas escolas em que membros do Grupo trabalham, na educação Pública, no centro do Rio de Janeiro, zona Norte da capital fluminense, Baixada Fluminense, e outros locais. Cabe lembrar que o GEP Educação Pública tem buscado atuar em escolas diversas, onde os membros que fazem parte dessa frente compõem o Grupo. Além dessas atividades durante a greve, ao longo do

ano, outras atividades como “plenárias abertas”²¹ (que funcionam para debater abertamente com outros profissionais da educação a conjuntura política que vivemos e agregar quem for para se integrar na mobilização para uma escola pública para o povo, seja durante ou fora de contextos de greve), a “Roda de Discussão de Educação Libertária”²², foram realizadas pelo coletivo do GEP. Essa última prática pedagógica citada, possui o intuito de debater a questão de como efetuar uma atividade docente menos opressora possível, e acima de tudo dividir, trocar e compartilhar experiências vividas em salas de aula, algo que pouco se debate no meio sindical e nos debates sobre política educacional: a prática docente em si.

Ainda sobre a tese do Grupo para o Congresso do sindicato, a definição de se colocar sobre a educação popular nas escolas públicas traz a tona outro debate: a questão de desenvolver um trabalho ou simplesmente a ideia de uma educação popular e libertária nas escolas institucionais dentro da esfera estatal. Como por exemplo, ao mencionar que,

Educação popular, assim, não é necessariamente uma educação fora do Estado, já que dentro das escolas públicas, onde estuda a maior parte dos trabalhadores e de seus filhos, também podem ser criadas linhas de resistência (Tese do GEP no XIV Congresso Ordinário do SEPE-RJ, 2014).

Problematizando e dialogando a questão do papel dos anarquistas dentro dos sindicatos - que é histórica – com a perspectiva do anarquista Errico Malatesta, Max Nettlau (2007) ao mostrar pontos da trajetória e da vida intelectual do italiano, afirma que segundo o autor, intelectual e militante,

O objetivo dos anarquistas consistia em arejar a mentalidade dos sindicatos, despertar o sentimento oposto à autoridade, ensinar com o exemplo, o estímulo e a emulação da iniciativa, a prática da ação direta, a solidariedade e a federação, a defesa contra as ambições dos autoritários, a difusão da verdade dos políticos, a propaganda de companheiro para companheiro no meio cordial do sindicato, da oficina, da reunião, da greve, etc. (MALATESTA, 2007 APUD NETTLAU, 2007, p. 37).

Vale ressaltar que o trabalho feito pelo GEP Educação Pública ainda está se iniciando, e possui certa complexidade na composição dos membros, pois existem

²¹ <https://levantefavela.wordpress.com/2014/06/17/v-plenaria-aberta-de-greve-do-gep/>

²² <https://levantefavela.wordpress.com/2014/05/11/ii-roda-de-discussao-sobre-educacao-libertaria/>.

educadores e militantes espalhados não só pela cidade do Rio de Janeiro, mas pelo interior e outras regiões do Estado, como na Baixada Fluminense, por exemplo. O trabalho dessa frente de atuação do Grupo se dá no sentido de ser executada em escolas diversas, de regiões diferentes, logo com peculiaridades que extrapolam uma construção localizada e mais focada, como os trabalhos de Pré-Vestibular Comunitário e Alfabetização de Adultas e Adultos, já consolidados no Morro da Providência.

Importante dizer também que identificamos na pesquisa que no coletivo do GEP Educação Pública (assim como no GEP em geral) existem não só anarquistas, mas outros educadores e educadoras de ideologias diversas ou indefinidas, mas que concordam com alguns pontos da teoria libertária como: a questão da autogestão, da democracia direta nas esferas de deliberação, seja internamente no coletivo ou nas escolas e no sindicato - da construção da horizontalidade nas decisões; na crítica forte ao personalismo e autoritarismo que é feita pelo Grupo, na defesa por atuações que focam nas ações diretas e propaganda das pautas das greves e mobilizações da categoria, na desburocratização dos fóruns de debate e decisões que existem no SEPE-RJ e sindicatos em geral; mas principalmente no que tange a emancipação dos trabalhadores da educação e todo o corpo que compõem a comunidade escolar, funcionários num geral, estudantes e seus responsáveis, que de certa forma, também são diretamente afetados pelas medidas políticas educacionais do Estado.

Mais uma vez é necessário recorrer ao que Malatesta (2007) nos atenta sobre a atuação de anarquistas ou correntes libertárias que atuam nas deliberações em sindicatos como um todo. O autor enfatiza que,

Os anarquistas devem reconhecer a utilidade e a importância do movimento sindical, devem favorecer seu desenvolvimento e fazer parte dele uma das alavancas de sua ação, esforçando-se para fazer prosseguir e cooperação do sindicalismo e das outras forças do progresso numa revolução social que comporte a supressão das classes, a liberdade total, a igualdade, a paz e a solidariedade, entre todos os seres humanos. Mas seria uma ilusão funesta acreditar como muitos o fazem, que do movimento operário resultará, por si mesmo, em virtude de sua própria natureza, em tal revolução. Bem ao contrário: em todos os movimentos fundados sobre interesses materiais e imediatos (e não se pode estabelecer sobre outros fundamentos um vasto movimento operário), é preciso o fermento, o empurrão, a obra combinada dos homens de ideias que combatem e sacrificam-se com vistas a um futuro ideal” (MALATESTA, p. 163/164, 2007).

Nesse sentido, por se tratar de uma frente de trabalho recente do Grupo, que vem se construindo, e possui alguns pressupostos e práticas políticas que se ligam aos ideais de organizações anarquistas e libertárias, é importante delimitar (como diz Malatesta) o alcance dos avanços políticos que as correntes, grupos ou coletivos libertários, que porventura participam de movimentos sindicais, seja na área da educação, seja de outra natureza ou categoria, ao longo da história. Portanto, é importante citar a importância do trabalho do GEP nessa frente de atuação, seus limites e possibilidades, mas principalmente temos que levar em conta o fato de ser um projeto em construção inicial que pode levar um tempo para se consolidar, mas é fundamental mencioná-lo nessa dissertação.

6- A título de conclusão...

Para concluir essa dissertação torna-se necessário recapitular alguns pontos que foram importantes ao longo do trabalho de pesquisa e alguns fatos, perspectivas futuras e movimentações atuais relacionadas ao Grupo de Educação Popular. Nos últimos tempos, particularmente a partir do segundo semestre do ano de 2014, os militantes do GEP junto com o coletivo de moradores da Ocupação Chiquinha Gonzaga, que cedia o espaço para as atividades, ofereceram oficinas de Teatro do Oprimido a educadores, educadoras e pessoas que integram o grupo ou pessoas de fora, convidadas, além de construir atividades de recreação com as crianças da ocupação.

Essas atividades do GEP na Chiquinha Gonzaga realizadas em 2014 tiveram importância no sentido de estabelecer alguma forma de debater estratégias de organização e apoio entre os militantes do Grupo e o coletivo de moradores, e principalmente fazer com que aquele espaço fosse ocupado de diversas formas, com atividades diversas, como jogos lúdicos e educativos com as crianças. Nas palavras de P.P., educadora e militante do Grupo,

Os trabalhos na Chiquinha foram necessários esforços para uma reaproximação, pois com a intensificação do tráfico na região, as atividades que lá ocorriam cessaram. Assim que a ação reduziu, o companheiro João (morador da Chiquinha) começou a colocar a questão em reuniões, chamando para a organização de novas atividades. Foi nesse período que foi organizado um coletivo para realização de trabalhos com as crianças (P.P., educadora e militante do GEP).

Podemos estabelecer um diálogo dessas atividades do GEP – com as crianças e jovens, sejam nas ocupações ou no debate gerado a respeito da educação infantil nos espaços de deliberação no sindicato, ou ainda nas escolas que alguma educadora ou educador trabalhe – com os pressupostos políticos e didáticos da proposta de educação da Escola Moderna de Barcelona, no início do século XX. Segundo Tragtenberg (2004),

A Escola Moderna, segundo Ferrer, trabalha com crianças que são os futuros homens e não é justo inculcá-lhes sentimentos e/ou opções que são próprios de adultos; em outras palavras, não quer colher o fruto antes de cultivá-lo, nem quer atribuir uma responsabilidade sem haver dotado a consciência das condições que restituirão seu fundamento (TRAGTENBERG, 2004, p. 142).

O autor completa a ideia mostrando que,

A finalidade da pedagogia moderna é uma orientação que rende a uma sociedade justa, mostrando às novas gerações as causas dos desequilíbrios sociais, preparação de uma humanidade feliz, livre de ficções mitológicas e de uma submissão à desigualdade econômico-social, como se ela fosse um inevitável destino (TRAGTENBERG, p. 143, 2004).

As atividades citadas reforçam o que no início deste presente trabalho Silvio Gallo (2007) define: que a teoria anarquista, por consequência a educação libertária devem ser tratadas como princípios geradores. Logo, a atuação dos militantes do Grupo e as atividades educacionais com as crianças nas ocupações ou no papel pedagógico de lutar contra a política de remoções com os habitantes do Morro da Providência, exige que membros do Grupo assumam uma postura condizente com as realidades sociais e históricas que cercam tanto os educadores e militantes, quanto a população afetada pelo projeto de “revitalização” da zona portuária.

Por esse motivo, as questões que envolvem a autonomia, que porventura estão e precisam estar acompanhadas das questões de solidariedade nas ações políticas, são princípios fundamentais na relação do GEP com as pessoas pertencentes aos espaços que o Grupo atua. Como dito ao longo do trabalho, a construção de uma organização política sem hierarquias ou diretores, são centrais para analisarmos o Grupo e suas práticas. Reforçamos também que é necessário um método, que é debatido conjuntamente também, sendo que tal metodologia necessita de uma liberdade empregada por cada educador e militante, dependendo das pessoas envolvidas nas atividades e da situação política ou educacional em que se encontra.

Esse ideal libertário, que o Grupo vem procurando desenvolver ao longo de sua existência, pode ser transportado para as diferentes esferas onde o Grupo busca atuar, do pré-vestibular Machado de Assis e da Alfabetização de Adultas e Adultos no Morro da Providência, até o trabalho que vem se iniciando nos últimos tempos com relação ao GEP nas escolas públicas, também.

A importância das questões que foram debatidas durante o trabalho, e devem servir de contínua reflexão, tem como eixo a forma como a educação popular, tendo em vista alguns dos métodos freireanos, pode dialogar com os pressupostos da pedagogia

libertária. Tratam-se de teorias político-pedagógicas que possuem como ideais principais a lógica anticapitalista, revolucionária, libertadora e principalmente dialética.

Começamos dissertando teoricamente e historicamente os principais conceitos e postulados teóricos que abarcam a teoria anarquista e a pedagogia libertária. Vale também mencionar que resgatamos autores clássicos que com suas obras, juntamente com a prática em certos momentos, mostram que, apesar de marginalizada ao longo do tempo, as diferentes teorias anarquistas podem ser, sim, “ressignificadas” e atualizadas conforme o contexto em que ela venha a ser aplicada.

A educação libertária ao ser construída na práxis e voltada para a práxis, vai se realizar e se renovar no contexto político que um coletivo, grupo, associação, federação, ou qualquer outra natureza organizativa atua em diversos espaços nos dias atuais. Uma vez que este processo pedagógico é construído a partir do enfrentamento da realidade que a luta de classes proporciona, seja no âmbito local ou global.

Achamos que é preciso destacar o quão importante é trazer à tona a temática da pedagogia libertária no contexto pelo qual passam populações marginalizadas dos grandes centros urbanos, seja no Rio de Janeiro, no Brasil, América Latina ou nos países chamados periféricos. Devemos reforçar que está sendo fundamental nesse trabalho conectar a teoria e prática libertária da pedagogia anarquista, com a luta contra a especulação imobiliária no projeto de cidade que presenciamos, principalmente na área central onde ocorrem as obras do Projeto Porto Maravilha, que vêm trazendo transtornos a parte dos habitantes da região, com remoções compulsórias, violentas e sem o mínimo de diálogo com a população das favelas, ocupações e que moram no seu entorno.

A pedagogia é extremamente relevante num momento de acirramento da luta-de-classes. E como diz Grégory Chambat (2006), ao citar Fenand Pelloutier, “a educação deve pôr-se a serviço da revolução, pois sem educação do povo, nenhuma revolução autêntica será possível” (CHAMBAT, 2006, p. 23). Assim como o autor francês citado, podemos trazer para a reflexão do nosso trabalho a função dos movimentos sociais de se organizarem contra a lógica capitalista no campo da educação, seja em espaços formais ou informais, e o papel que a pedagogia tem nesse contexto.

Nesse sentido, vimos que as atividades do GEP demonstram que se faz necessário reforçar que a luta por moradia, contra os empresários do ramo da especulação imobiliária, de habitantes de ocupações urbanas que estão na luta a favor da moradia popular, do direito à cidade, e cujas formas de organizações são autogestionadas e com princípios da democracia direta, sem direções ou líderes de algum partido político, lado a lado com a população marginalizada dos grandes centros urbanos, não está descolada da luta por uma educação para o povo e com o povo, não está fora do contexto de uma luta por educação pública de qualidade e com a participação da comunidade envolvida direta ou indiretamente nas escolas públicas, nem da pedagogia libertária e muito menos do método freireano da pedagogia da autonomia, democrática e do oprimido, que compõem alguns dos pilares ideológicos da educação popular.

Pensar a educação para além dos espaços formais e dos muros das escolas é um processo que não só o GEP busca construir com a pedagogia libertária, mas os movimentos sociais de forma geral se educam nesse período de aprendizado nas lutas populares. Portanto, é preciso destacar que,

A educação libertária pode atravessar escolas e universidades, suas próprias associações, os espaços contornados e incontornáveis a produção computo-informacional. Ela mostra a atualidade do anarquismo, não mais pela crítica ao Estado, ao totalitarismo socialista ou à ardilosa democracia burguesa, mas pela sua inventividade em lidar com a superação com das relações de poder e de afirmar potências de liberdade e de possibilitar o inesperado e a emergência do extraordinário (PASSETTI; AUGUSTO, p. 99/100, 2008).

Assim como os princípios ditos anteriormente, é relevante destacar que o Grupo busca construir a cultura de que as principais formas de lutas dos trabalhadores precisam ser radicalizadas em seus diversos espaços de atuação; enfrentando as inúmeras contradições. Como observamos, a forma na qual o GEP tentou ao longo desses anos e tenta se articular com habitantes do Morro da Providência e da zona portuária, como nas ocupações vizinhas da favela, na luta contra as remoções e contra a elitização do espaço urbano, fora dos espaços institucionais de deliberação e de forma em que a democracia direta.

Tais pressupostos cuja práxis política, que possui um viés libertário em alguns de seus preceitos e princípios, são exemplos de como a pedagogia revolucionária também torna-se um importante componente ao analisarmos a organização política do GEP como um todo, em todas as suas frentes, incluindo o grupo que vêm consolidando-se aos poucos dentro das escolas públicas e no SEPE-RJ.

Ainda sobre a atuação do GEP na educação pública e no SEPE-RJ, os autores Peter MCLAREN e Ramin FARAHMANDPUR (2002) trazem ao debate um conceito interessante que podemos dialogar: sindicalismo de movimento social. Segundo os autores,

O sindicalismo de movimento sindical usa o poder de trabalhadores organizados para mobilizar o pobre, trabalhadores/trabalhadoras eventuais e os/as desempregados/desempregadas, como também as organizações vizinhas. Isso é uma longa distancia do modelo de serviço do velho sindicato, que muitas vezes é visto apenas como outra aristocracia trabalhista que permanece amplamente circunstancia pelo que acontece dentro dos portões das fábricas. O sindicalismo de movimento social tenta mobilizar os setores menos organizados da classe trabalhadora. Aqui, os membros participam em delinear a agenda do sindicato e a organização do trabalho democrático, lutando para eliminar desigualdades raciais e de gênero nas arenas de trabalho e para assegurar justiça social para os/as deficientes. Os sindicatos devem lutar pelas necessidades comuns entre trabalhadores/trabalhadoras de todo o mundo (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002: p. 74/75).

As premissas teóricas e práticas de uma pedagogia revolucionária difundida pelos autores mencionados acima, assim como o GEP em suas instâncias de militância, buscam influências de exemplos históricos na luta contra o capitalismo que nos remetem a movimentos sociais de trabalhadores autônomos, como por exemplo,

(...) a democracia de trabalhadores da Comuna de Paris de 1871; os primeiros anos da Revolução Russa; Espanha em 1936-37; os comitês de ação francesa de 1968; os *cardones* chilenos de 1973; as comissões portuguesas de trabalhadores de 1974-75; o *shoras* iraniano de 1979; e a ascensão do Solidariedade na Polônia em 1980 (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002: p. 77).

Os educadores populares e libertários acima de tudo buscam construir nos projetos pelos quais estão envolvidos, uma educação emancipatória e para além da

lógica capitalista e opressora. A luta contra o sistema necessita ter um caráter radical. Paulo Freire ao caracterizar os educadores radicais reforça que,

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se comprometem dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 2013, p.: 37).

A pedagogia libertadora de Freire, base teórica e prática para diversos coletivos e grupos de educação popular em diversos locais, torna-se uma verdadeira pedagogia de resistência nos dias atuais, principalmente quando vinculada aos movimentos sociais engajados na luta de classe. O GEP ao buscar integrar e interagir com algumas práticas do método freireano educacional com a organização política libertária ao longo dos anos de existência vem mostrando o quanto a educação formal continua aquém das expectativas de uma política de uma emancipação pela esfera institucional.

Ressalto que os coletivos e movimentos sociais quando engajados na luta por uma educação popular buscam questionar os principais meandros que a escola e a educação formal possuem ao longo da história no país, na América Latina e outros países periféricos. Pra Miguel ARROYO (2012),

Os movimentos sociais são coletivos que contestam essa autoidentidade histórica da teoria pedagógica e da docência, Desconstroem as identidades dos cursos de formação e dos futuros docentes-educadores: preparar para tirar das trevas da ignorância, da inconsciência, da irracionalidade e conduzir para a luz. Os movimentos sociais dizem aos docentes-educadores e aos estudantes em preparação: superem essa visão inferiorizante do povo, dos trabalhadores. Esses movimentos nos indagam se é possível continuar com teorias pedagógicas e currículos de formação que ainda se alimentam dessa visão de salvadores dos coletivos sociais, raciais, dos ignorantes, dos subumanos, dos inferiores (ARROYO, 2012, p. 36).

Trabalhar com autonomia, respeito pelos conhecimentos e práticas culturais locais e cumplicidade com a população historicamente marginalizada também podem

ser consideradas como pautas centrais nos movimentos que atuam na esfera da educação popular. ARROYO (2012) completa a ideia mostrando que,

Os setores populares são, portanto, sujeitos de conhecimento, racionalidade e epistemologia. Exigem que seu conhecimento, seus saberes, sua racionalidade, suas leituras de mundo sejam reconhecidos e postos em diálogo com as epistemologias vistas como legítimas, os saberes legítimos, os valores legítimos etc. (ARROYO, 2012, p. 37).

Ao dialogar mais uma vez com Paulo Freire e os trabalhos realizados, analisados e relatados pelo GEP no presente trabalho, é bom reforçarmos o que o pedagogo dizia ser um das tarefas dos educadores e educadoras populares. O processo dialético da pedagogia junto às populações historicamente marginalizadas precisa ser pautado sempre com um ponto de partida e não de chegada (FREIRE, 2014). Nos trabalhos que envolvem a população no Morro da Providência, nas ocupações ao longo desses anos e nas escolas públicas, a educação popular, libertadora, com uma organização política libertária, junto ao povo e contra o Estado, como dito na Tese do GEP no Congresso do SEPE-RJ de 2014, está sendo construída e jamais terá um formato definido, um fim programado.

É sempre bom lembrarmos que as circunstâncias locais e históricas podem modificar a dinâmica do trabalho educacional executado, dependendo da situação. Como exemplo, citamos a mudança de local da sede das aulas do Pré-Vestibular no início do Grupo, nos anos de 2008, por conta do conflito entre policiais e traficantes e da repressão policial diante dos moradores no Morro; e ainda a presença do tráfico de drogas em ocupações como a Chiquinha Gonzaga nos últimos tempos. Tais fatos precisam ser levados em conta, pois interferem não só no trabalho efetuado pelo Grupo, mas principalmente no cotidiano da população.

Nesses termos podemos dialogar com o historiador E.P. Thompson (1987) que revela e mostra em sua obra que a classe trabalhadora é um agente histórico e a situação vivida em cada caso, com componentes específicos, moldados pela experiência, nos traz a possível dinamicidade e as táticas que os trabalhadores estarão utilizando em cada caso. Nesta dissertação o contexto político e social é a atuação do GEP, cujo foco é a militância de educação popular e libertária no Morro da Providência, na área portuária e população vizinhas da região central da cidade e, ultimamente, nas escolas públicas da

rede estadual e do Município do Rio de Janeiro, além da atuação de seus militantes no SEPE-RJ e outras atividades paralelas. .

Para concluir podemos citar o momento atual do GEP em 2015. As perspectivas parecem ser animadoras para que o Grupo se fortaleça como um movimento social mais coeso e consolidado, afinal, nesse início de ano letivo a turma do Pré-Vestibular Machado de Assis possui cerca de mais de quarenta estudantes inscritos, com professores para todas as disciplinas, participação ativa de ex-alunos (ano passado, dos dez alunos que terminaram o ano, sete foram aprovados em cursos para universidades públicas do Rio de Janeiro), atividades de monitoria, enriquecendo a construção de debates antes das aulas e também atuando na divulgação do projeto, não só na comunidade, arredores, universidades, mas também propagando nas redes sociais.

Além disso, a Alfabetização de Adultos e Adultas está com o maior número de educandos desde quando foram iniciados os trabalhos. Existem cerca de oito estudantes para uma proporção de oito a dez alfabetizadores. A rotatividade e os dias trabalhados são sempre dialogados, combinados, e cada alfabetizador possui autonomia para implementar seu método, sempre dialógico com o educando e com os outros alfabetizadores. Ressaltamos que o GEP está no início do ano letivo no calendário oficial das escolas públicas, e as atividades tanto do GEP Educação Pública, quanto do SEPE-RJ estão se iniciando também.

Nos últimos tempos, as atividades com os habitantes das ocupações tiveram que ser interrompidas - atualmente a Ocupação Chiquinha Gonzaga foi a única que restou das mencionadas desde o início do GEP – devido a interferência do tráfico no local onde se localiza o prédio ocupado na Rua Barão de São Felix. Os relatos mostram que ainda existem contatos entre militantes e moradores da Ocupação, mas pelo menos do fim do ano de 2014 até esse princípio de ano de 2015 as atividades com as crianças e quaisquer outras como reuniões ou alguma Roda de Discussão de Pedagogia Libertária, por exemplo, foram suspensas.

Portanto, podemos finalizar destacando que as perseguições do governo perante a classe trabalhadora partindo do Estado, seja nas favelas e periferias, seja com relação à situação da população sem-teto, ou ainda com relação aos moradores de ocupação - como no caso da zona portuária que fora desenvolvido, analisado e acompanhado na dissertação – não estão de forma alguma dissociadas das perseguições que diversos

educadores e educadoras sofreram e ainda estão sofrendo diante das últimas greves da educação pública no Estado e no Município do Rio de Janeiro. Os últimos anos de mobilizações da categoria e dos trabalhadores em geral no país, no continente e de certa forma no mundo – principalmente nos países periféricos –, estão a nos mostrar que não só a pedagogia, mas a educação de forma geral está em uma construção intensa para além da ótica da política institucional, e diversos movimentos autonomistas, de educação popular e libertária, vêm buscando alternativas de resistir e persistir contra a lógica capitalista. .

A dialética pedagógica é fundamental em torno desse processo que o Grupo vêm se envolvendo, onde a troca de experiência durante as lutas pela moradia popular, contra a violência policial nas favelas e periferias, contra um projeto de cidade elitista, além das lutas contra as políticas educacionais meritocráticas que os governos impõem aos trabalhadores e trabalhadoras da educação, mas também a toda comunidade escolar, envolvendo funcionários, estudantes e seus responsáveis, público que em ampla maioria pertence às classes populares.

Procuramos desenvolver nesse trabalho uma análise histórica, analítica e política da atuação do Grupo de Educação Popular, desde a sua fundação. Enfatizamos que o período de 2 anos de estudos e pesquisas no mestrado é pouco para se trabalhar com densidade um objeto, ainda mais sem uma bolsa de estudos para a dedicação integral à pós-graduação na UFRJ, com isso, trabalhando e me dedicando na militância frente a uma greve cansativa da educação em 2014 - primeiro ano que estive no Magistério, e acima de tudo, o tempo que não pude estar disponível para a pesquisa com exclusividade.

O GEP prossegue com suas atividades, nas ruas, favelas, nos sindicatos, nas escolas públicas, junto aos movimentos sociais de forma geral, e pode ser analisado de forma mais aprofundada num futuro trabalho. A educação libertária e popular deveriam ser instrumentos mais difundidos tanto nas periferias com um viés de transformação social radical da sociedade, mas também de debate na academia, junto com os movimentos sociais. Esperamos que de alguma forma tenhamos contribuído com o assunto.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALENTEJO, Paulo Roberto Raposo; ALVAGENGA, Márcia Soares; NASCIMENTO, Renato Emerson; NOBRE, Domingos (Orgs.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores - outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, (p. 29 – 45).

ASSUMPÇÃO, Erick Araujo de; SCHRAMM, Fermin Roland. Bioética e habitação: leitura ética sobre as ocupações urbanas no centro do Rio de Janeiro. **Revista Bioética**, Vol. 21, No 1, 2013. (Disponível: http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewFile/751/860. Acesso em 24/02/2015).

BAKUNIN, Mikhail. **Textos anarquistas**. L&PM Editores, 2014.

BENCHIMOL, Jaime Larry. **Pereira Passos: um Haussmann Tropical**. Rio de Janeiro: Coleção Biblioteca Carioca, 1990.

BRAGA, Ruy. As jornadas de junho no Brasil: Crônicas de um mês inesquecível. In: **Brasil em movimento/ Experiencias latinoamericanas: México, Centroamérica, Chile y Perú**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) (2013) (p. 51 – 62).(Disponível:<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20131107012902/osal34.pdf#page=52>. Acesso: 29/01/2015).

CALSAVARA, Tatiana da Silva. **Os Anarquistas e a educação - As escolas modernas ou racionalistas**. Congresso do SBHE de 2002 (Disponível: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0201.pdf>. Acesso: 22/04/2014).

CHAMBAT, Grégory. **Instruir para revoltar – Fernand Pelloutier e a educação rumo a uma pedagogia da ação direta**. São Paulo: Editora Imaginário, 2006.

CORRÊA, Felipe. **O pensamento político de Errico Malatesta**. (Disponível em <http://autogestao.org/wp-content/uploads/2014/04/O-PENSAMENTO-POL%C3%84DTICO-DE-ERRICO-MALATESTA-Felipe-Correa.pdf>. Acesso em 10/04/2014).

FALBO, Ricardo Nery; BELLO, Enzo. **Questões etnometodológicas para pensar o direito: um estudo empírico das ocupações dos movimentos sociais de luta pela moradia na cidade do Rio de Janeiro**. Revista Quaestio Iuris. Vol.07, nº 02, Rio de Janeiro, 2014.

FERNANDES, Adriana. **Com quantos coletivos se faz um coletivo? A micropolítica do espaço em uma ocupação de sem-teto**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer – Teoria e Prática em educação popular**. 4ª Edição. Editora Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo (organização de Ana Maria Araújo Freire). **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRUGÓLI JR., H. e SKLAIR, J. “O bairro da Luz em São Paulo: questões antropológicas sobre o fenômeno da gentrificação”. In: **Cuadernos de Antropologia Social**, nº 30, Universidad de Buenos Aires, 2009: p. 119-136. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n30/n30a07.pdf>.

GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papirus, 1992.

GALLO, Silvio. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Africanidades e educação popular: implicações para a formação de professores (pp. 85 – 96). In: ALVAGENGA, Márcia

Soares; NASCIMENTO, Renato Emerson; NOBRE, Domingos (Orgs.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores - outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

HILSENBECK FILHO, Alexander; SPINELLI, Lucas Gebara. Zapatismo: pedagogia da autonomia e prática da liberdade (pp. 243 – 272). In: RODRIGUES, Fabiana C.; NOVAES, Henrique T.; BATISTA, Eraldo L. São Paulo (orgs.). **Movimentos Sociais, Trabalho Associado e Educação para além do Capital**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

KASSICK, Neiva Beron; KASSICK, Clovis Nicanor. **A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira**. Editora Achiamé, 2004.

KROPOTKIN, Piotr. **O Princípio anarquista e outros ensaios**. São Paulo: Hedra, 2007.

KROPOTKIN, Piotr. **Ajuda mútua: um fator de evolução**. São Sebastião : A Senhora Editora, 2009.

LENOIR, Hugues. **Compêndio de Educação Libertária**. São Paulo: Intermezzo Editorial: Editora Imaginário, 2014.

MALATESTA, Errico. **Anarquismo e Anarquia**. Faísca Publicações Libertárias, 2009.

MALATESTA, Errico. **Escritos Revolucionários**. São Paulo: Hedra, 2007.

MATEUS, João Gabriel F.; SOUSA, Wanderson J.; SADDI, Rafael. **A Educação Libertária: a instrução integral em Mikhail Bakunin**. Revista Enfrentamento – no 04, Jul./Dez. 2009 (Disponível: <http://movaut.net/wp-content/uploads/2012/09/Educa%C3%A7%C3%A3o-Libert%C3%A1ria-a-Instru%C3%A7%C3%A3o-Integral-e-Mikhail-Bakunin-Jo%C3%A3o-Gabriel-Rafael-Saddi-Wanderson-Jos%C3%A91.pdf>). Acesso: 19/04/2014).

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia Revolucionária na Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MEIRELLES, Mauro; INGRASSIA, Thiago. **Perspectivas teóricas acerca do empoderamento de classe social**. Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”. Ano 2, nº 2.2006. (Disponível:

http://www.academia.edu/2341009/Perspectivas_te%C3%B3ricas_acerca_do_empoderamento_de_classe_social. Acesso: 29/01/2015).

MELO NETO, J. F. **Educação Popular: sistema de teorias intercomunicantes**. Catende (PB), 2003.

MORAES, José Damiro. **Anarquismo no currículo**. Revista de História, 2009. (Disponível: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/anarquismo-no-curriculo>. Acesso: 03/02/2015).

NETTLAU, Max. Introdução. In: MALATESTA, Enrico. **Escritos Revolucionários**. São Paulo: Hedra, 2007.

OLIVEIRA, Elaine Freitas de. **SIMBOLOGIA NEGRA NA CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE: O PERTENCIMENTO À CIDADE A PARTIR DAS OCUPAÇÕES DO CENTRO DO RIO DE JANEIRO**. Trabalho apresentado no XI CONLAB (Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais) na UFBA, 2011.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: 5ª edição. Vozes, 2013.

PADILHA, Luiz Renato Dias Gomes. **Anarquismo, educação e movimento operário: a influência do anarquismo na educação a partir do Movimento Operário Brasileiro**. Defesa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2014.

PADILHA, Luiz Renato Dias Gomes. **De Ferrer a Penteadó: uma análise da proposta da escola moderna**. Rio de Janeiro: Rizoma, 2014.

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

PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. **Anarquismos & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SEGUY, Frank. As lutas sociais no Haiti hoje (pp. 83 – 110). In: RODRIGUES, Fabiana C.; NOVAES, Henrique T.; BATISTA, Eraldo L. (Orgs.). **Movimentos sociais, Trabalho Assalariado e Educação para além do Capital**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

SEOANE, José. Rebelião, dignidade, autonomia e democracia. Do Sul vem as vozes que compartilhamos (p. 305 - 317). In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (Orgs.). **Pensamento crítico e Movimentos Sociais: diálogo para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.

SHANTZ, Jeffrey Arnold. **Anarquia é Ordem: movimentos anarquistas como políticas construtivas**. Revista Impulso, Piracicaba, 15(37): 69-77, 2004. (Disponível: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp37art05.pdf>. Acesso em 25/02/2015).

SILVA, Caroline Rodrigues da. **A Dimensão Política da Revitalização do Porto do Rio de Janeiro: Um estudo do Projeto “Porto Maravilha”**. Revista Continentes (UFRRJ), ano 1, nº 1, 2012. (Disponível: <http://r1.ufrj.br/revistaconti/pdfs/1/ART3.pdf>. Acesso em 28/03/2015).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades e educação popular: implicações para a formação de professores. In: ALENTEJO, Paulo Roberto Raposo; ALVAGENGA, Márcia Soares; NASCIMENTO, Renato Emerson; NOBRE, Domingos (Orgs.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores - outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

THOMPSON, E.P. Formação da Classe Operária, A - **A Árvore da Liberdade - Vol. 1**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: UNESP, 2004.

USINA, Coletivo. Luta por moradia e autogestão na América Latina: uma breve reflexão sobre os casos de Uruguai, Brasil, Argentina e Venezuela (333 – 374). In: RODRIGUES, Fabiana C.; NOVAES, Henrique T.; BATISTA, Eraldo L. São Paulo (orgs.). **Movimentos Sociais, Trabalho Associado e Educação para além do Capital**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**. 4ª Edição, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ELETRÔNICOS:

<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/b39b005f9fdbe3d8032577220075c7d5?OpenDocument>

<https://forumcomunitariodoporto.wordpress.com/>

<http://racismoambiental.net.br/2013/09/16/rj-dilma-autoriza-desapropriacao-da-ocupacao-quilombo-das-guerreiras/>

<http://pt.calameo.com/read/000078063f9ea27f210d0>

<http://www.midiaindependente.org/pt/red/2008/04/417801.shtml>

<http://www.hojeemdia.com.br/noticias/professores-da-rede-estadual-do-rio-encerram-greve-1.185538>

<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim410.pdf>. Teses do XIV Congresso Ordinário do SEPE-RJ.

<https://levantefavela.wordpress.com/>