

APRESENTAÇÃO

Pensar sobre a prática e mudar o mundo:
diálogos, interfaces e experiências entre
história, ensino e educação popular

*Reflecting on Practice and Changing the World:
Dialogues, Interfaces, and Experiences Between
History, Teaching and Popular Education*

Aryana Lima Costa*

Jocelito Zalla**

João Maurício Gomes Neto***

A educação popular nasceu na América Latina no terreno fértil das utopias de independência, autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social.

Moacir Gadotti (1996, p. 8)

O ano era 1968 quando Paulo Freire publicou pela primeira vez (no Chile) seu livro mais famoso, *Pedagogia do oprimido*. Considerado um “traidor” e uma ameaça, no Brasil, por aqueles que tomaram o poder de assalto no golpe de 1º de abril de 1964, o educador foi perseguido pela ditadura militar, preso durante setenta dias e exilado por dezesseis anos.

Na época, nenhum/a de nós, organizadores/a deste dossiê da *Revista His-*

* Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. aryanacosta@uern.br <<https://orcid.org/0000-0003-0208-778X>>

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. jocelito.zalla@ufrgs.br <<https://orcid.org/0000-0003-2614-0581>>

*** Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Rolim de Moura, Rondônia, Brasil. joao.mauricio@unir.br <<https://orcid.org/0000-0003-0194-6802>>

tória Hoje, que intitulamos *História, ensino e educação popular*, éramos nascidos. Nosso contato com o pensamento e o (re)conhecimento da importância da trajetória de Paulo Freire foi sendo pavimentado aos poucos, na medida em que, como professores em formação nos anos 2000, descobríamos e despertávamos para o fato de que grande parte das inquietações do autor de *Educação como prática de liberdade* se mostravam (e ainda se mostram), infelizmente, muito atuais, dada a persistência da herança colonial de desigualdades, expropriação e violências físicas e simbólicas.

Ao publicar sua *Pedagogia do oprimido*, Freire delineava um projeto de educação cujas práticas pedagógicas visavam à transformação social por meio da conscientização e do empoderamento de sujeitos social e historicamente subalternizados/as. Nesse sentido, se deslocava e denunciava o que concebia como uma *educação bancária*: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2013, p. 80). Na pedagogia tradicional então dominante no país, os estudantes eram compreendidos, portanto, como agentes passivos do conhecimento. Para mudar a situação, Freire provocava professores/as a refletirem sobre o sentido de suas práticas, pautado por uma perspectiva dialógica, participativa e crítica, o que exigia a construção de aprendizagens a partir do cotidiano das camadas populares. É verdade que ele pouco usou a expressão que nos mobiliza neste dossiê (e que nos faz pensar sobre História e ensino), mas suas experiências de alfabetização de adultos e seu projeto de educação libertadora desde cedo se encontraram com a luta histórica pelo direito à educação, a defesa da escola pública e laica e as demandas das classes trabalhadoras, no campo e na cidade, por um sistema educativo que levasse em consideração suas realidades, seus saberes e seus projetos alternativos de sociedade, quer dizer, se encontram igualmente na origem de uma configuração que atualmente chamamos de “educação popular”.

Como Ana Maria do Vale apontou, em trabalho pioneiro, com o fim do Estado Novo, a possibilidade de organização coletiva nos mais variados setores (intelectuais, camponeses, camadas médias, operariado), em diversas regiões do país, ensejou um clima de luta por democratização, o que reverberou em propostas de mudança na educação nacional. Já em 1945, por exemplo, o I Congresso Brasileiro de Escritores debateu um programa de educação democrática. Quinze anos depois, o Movimento de Cultura Popular, no Recife, du-

rante o Governo Miguel Arraes, colocava em prática novas ideias, através do teatro, das “praças de cultura” (espaços que receberam bibliotecas, cineclubes e festivais de música) e da construção de mais escolas públicas e gratuitas para crianças e adultos: “A educação escolarizada e extra-escolarizada passa[va] a ser vista como instrumento da transformação social por exigência dos próprios trabalhadores” (VALE, 1996, p. 26-27). Não muito distante dali, na pequena cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, Paulo Freire desenvolveria, em 1963, seu método de ensino, hoje respeitado nos cinco continentes, coordenando uma escola de adultos que alfabetizou trezentas pessoas em quarenta horas de estudo.

Como sabemos, esse processo de democratização e popularização da escola pública foi interrompido pelo regime autoritário de 1964, que perseguiu, prendeu e exilou muitos/as educadores/as, militantes e intelectuais como Freire, além de torturar e assassinar brutalmente tantos/as outros/as. Mas as visões populares de educação enquanto um instrumento de libertação não se perderam. Ganharam novo fôlego na luta pela redemocratização do país e na constituinte, nos anos 1980, e se radicalizaram com as demandas dos movimentos sociais, cujas práticas de resistência e negociação comportavam novas formas de aprender e de transformar as relações na sociedade, ou seja, em contato com seu “caráter educativo”, na conhecida fórmula da socióloga Maria da Gloria Gohn (1992).

Com a pesquisa de pós-graduação, a partir da década de 1970,¹ a expansão da escola básica nos anos 1990 (incluindo a regularidade da oferta pelo Estado de vagas na modalidade Educação de Jovens e Adultos) e do sistema universitário, nos anos 2000, além das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, das políticas recentes de ação afirmativa no acesso ao ensino superior público e da criação das Licenciaturas em Educação do Campo, o legado das diversas experiências de educação popular da segunda metade do século XX se atualizou em uma vasta e diversa esfera de reflexão e de práticas que atravessa disciplinas acadêmicas e lutas políticas. Nas últimas décadas, tensionada pelos novos movimentos sociais, especialmente aqueles organizados segundo múltiplas identidades (como o movimentos negros, indígenas, feministas, LGBTQIAPN+, entre outros),² a educação popular vem ganhando novas formas e proposições organizativas e pedagógicas, mas sempre honrando seu

processo original: o diálogo e o aprendizado mútuo entre educadores-educandos e educandos-educadores, nos termos de Paulo Freire. Assim, o objetivo dessa “forma rebelde de educação” (BRANDÃO, 2006, p. 16), continuou a ser a transformação do mundo, buscando um despertar para indivíduos sobre a realidade social em que vivem, incentivando-os a questionar, refletir e agir sobre tal realidade. Para tanto, o diagnóstico propositivo do educador colocou no horizonte a necessidade de reorientar concepções e práticas dispostas no ato de ensinar. Ao que hoje complementamos: e de aprender.

* * *

O ano é 2024. O Brasil vive num regime político democrático, mas as heranças, os elementos residuais de uma cultura política autoritária, desigual e excludente continuam a marcar a realidade de um país que enfrenta inúmeros desafios para assegurar uma cidadania efetiva à sua população; provável função do último pacto entre as elites dirigentes, que gestou nosso sistema democrático atual a partir da anistia dos golpistas e da incorporação da burocracia do regime autoritário e da classe política tradicional, represando e contendo, assim, as forças de transformação (NOBRE, 2013). Evidentemente, não há cidadania plena, entendida como o acesso generalizado aos direitos políticos e sociais, sem educação pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis e modalidades. O que também não se materializa sem a valorização do magistério.

É sabido que já vivenciamos um cenário de crise nas licenciaturas, anunciado pelas análises dos dados do Censo da Educação Superior de 2021. Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de ingressantes em cursos presenciais de licenciatura vem demonstrando uma tendência de queda. O ano de 2021 apresenta o menor registro da série histórica na última década. Se não possuímos informações objetivas sobre a situação para o período de 2023 a 2024, nossas impressões e experiências, informadas pela atuação como docentes de educação básica e de ensino superior, também formadores de professoras/es, em três regiões brasileiras periféricas geográfica e economicamente no Brasil (Norte, Nordeste e, talvez em medida pouco menor, Sul), não nos permitem aventar um quadro geral de melhora significativa.

Não obstante, o campo da História possui indicadores razoáveis no que tange à meta do Plano Nacional de Educação para docentes que atuam em

suas áreas de formação: são 67,7% de professoras/es nos anos finais do ensino fundamental com licenciatura em História; no ensino médio, o percentual aumenta para 78,1%. Ou seja, a grande maioria dos nossos egressos se insere no mercado de trabalho a partir de sua área de formação, de maneira que a licenciatura em História ocupa efetivamente um lugar central na mobilização de conhecimentos de área no ensino básico brasileiro. O que nos faz pensar que estamos, enquanto campo disciplinar escolarizado, em posição relativa pouco mais favorável para propor soluções e mudanças.³

No que diz respeito à nossa relação com a educação, aliás, depois de muitas críticas, discussões e reflexões em colóquios e eventos especializados, artigos acadêmicos, relatórios de estágios supervisionados, relatos de experiência, monografias, dissertações e teses, o ensino de história se tornou um dos domínios mais fortalecidos no campo, que em seu conjunto também vem ganhando fôlego e força, especialmente depois da conquista da regulamentação da profissão de historiador/a, em 2020.

Esse processo de consolidação envolveu e envolve debates e embates, acadêmicos e políticos, que passam pela definição de currículos, formação inicial e continuada de professores/as, políticas de acesso e permanência nas instituições, entre outras tantas questões. Também abarca a bibliografia a respeito do que fazemos quando ensinamos história, no que, com frequência acentuada, retomamos Paulo Freire (2013) para a crítica de práticas “fundamentalmente narradoras e dissertadoras” em nossa área, num diagnóstico que nos leva a refletir sobre a força da *educação bancária*, constituindo uma espécie de tradição que se mantém insistente, inclusive, nas salas de aula de universidades país adentro, como uma “educação elitista e verbalista, centralizada na figura do professor” (SOUZA, SILVA, 2016, p. 183).

Todavia, apesar de compreendermos a importância da crítica às pedagogias tradicionais no ensino de história, a proposta do presente dossiê buscou, antes de tudo, inventariar práticas e reflexões que revelam experiências atravessadas por outro tipo de lógica e de princípios, incluindo aquelas desenvolvidas em modalidades de educação formal e informal, escolar e extraescolar, diversas do chamado “ensino regular” (como se fossem elas, por contraposição, “irregulares”; talvez num ato falho coletivo que fale algo da dificuldade nacional em lidar com pedagogias não convencionais) que se apresenta em grande parte dos centros educativos do país. Isso porque percebemos que já

existe uma produção de pesquisa considerável sobre várias formas de educação popular, processo que se verifica também na nossa área, especialmente após o advento dos mestrados e doutorados profissionais, cuja ênfase se dá na aproximação entre a escola básica e a universidade, no sentido de superar dicotomias que relegam à primeira um lugar de operacionalização ou apropriação daquilo que se discute e se produz em âmbito acadêmico.

As modalidades de escolarização que procuramos abranger com este dossiê, portanto, inventariam experiências que permitem uma organização particular dos currículos, como previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em suas disposições gerais e por leis específicas. São atuações que demandam saberes muitas vezes multidisciplinares, interculturais, com faixas etárias particulares e materiais didáticos específicos. Nossa intenção foi propiciar um espaço para os desafios colocados por esses recortes, que ainda não recebem a mesma atenção que, merecidamente, as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular para os ensinos fundamental e médio tem ganhado na área.

Ao relacionarmos História, ensino e educação popular na proposição deste dossiê, pensávamos ainda em destacar projetos educativos e saberes históricos e pedagógicos nas lutas sociais por reconhecimento e direitos (movimentos negros, indígenas, feministas, LGBTQIAPN+, de trabalhadores rurais e urbanos, Movimento de Trabalhadores Sem Teto, Movimento de Atingidos por Barragens, entre outros).

Ainda que os artigos presentes neste número de *História Hoje* não abarquem toda a diversidade dos temas listados acima, as discussões aqui reunidas possuem identidade entre si e com o recorte proposto, dada a observação do critério popular da crítica à opressão, e de contemplar, em suas visadas, itinerários coletivos por emancipação. Na proposta que se segue, encontramos reflexões sobre e a partir do ensino de história, das experiências de professoras e professores de história e/ou da aproximação com outras áreas; análises sobre as práticas educativas desenvolvidas nos contextos assinalados, considerando as bagagens históricas dos lugares e das comunidades de referência dos variados sujeitos da educação, destacando as interlocuções e negociações realizadas com as culturas e a memória histórica das variadas espacialidades.

Sendo assim, nossa expectativa é que este dossiê seja uma oportunidade para reunir e divulgar experiências no âmbito da educação popular, a fim de ge-

rar um *corpus* de conhecimentos cuja relevância também seja pensada e debatida pela disciplina de História e pela área do Ensino de História, a ter em vista os desafios postos para a ampliação da cidadania no país e a necessidade de socializar estratégias que potencializem a formação de professores e professoras em espaços e contextos educacionais mais plurais. No que podemos contribuir para uma democracia, uma escola pública e uma educação populares?

* * *

No artigo “Só a educação liberta: escravidão, cidadania e a questão racial no Brasil”, Rosane Torres investiga o papel da educação popular como um mecanismo relevante dentro dos debates sobre organização social e progresso no Brasil, num recorte que abarca discussões desencadeadas desde o final do século XIX até suas ressonâncias atuais. A abordagem contempla uma discussão bem estabelecida na área de história: a distinção entre escravidão antiga e moderna. A autora explora o discurso racial e as tentativas de branqueamento da sociedade brasileira e pondera que a educação popular, na acepção freireana de um processo libertador, pode configurar um fator importante para a superação do racismo. O texto se baseia, principalmente, em uma análise qualitativa de fontes iconográficas e impressas, concluindo que, apesar de mudanças socioeconômicas observadas no país, a plena liberdade e a inclusão social ainda são desafios persistentes, cujo enfrentamento efetivo continua uma tarefa conferida, entre outras esferas, ao sistema educacional brasileiro.

Na sequência, Jéssica Lícia da Assumpção, Giovanna Santana, Si-Lena Ribeiro Calderaro Oliveira e Alison Antonio Paim, orientandas de doutorado e orientador, dissertam sobre suas práticas no estágio-docência, em 2023, junto à graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. No artigo intitulado “Oralidades indígenas e o ensino de história: uma experiência no ensino superior”, autoras e autor constroem propostas para trabalhar a temática da História e Cultura Indígena. Reconhecendo a necessidade de localizar seu ponto de vista, enquanto pessoas brancas, se autorracionalizando para combater o racismo, buscam seu referencial teórico fora dos marcos eurocêntricos, nos campos da interculturalidade, do pensamento decolonial e da luta antirracista. Na sequência, refletem sobre as relações de continuidade entre narrativas de escritores indígenas contemporâneos e a oralidade ancestral, adotando da bibliografia o termo “oralitura” para escapar do grafocentrismo

típico da cultura letrada ocidental. Por fim, apresentam as práticas construídas sobre tais bases, a partir da exploração de cinco obras de conteúdo e/ou autoria indígena. Defendem, como conclusão, que professoras/es brancos, no trabalho com as culturas dos povos originários, precisam ter consciência dos processos históricos e das relações de poder que perpetuam a colonialidade.

No texto “Yakera Jakitane Saba Nonate: os projetos de alfabetização dos indígenas venezuelanos Warao em Teresina-Piauí (2022-2023)”, Tatiana Oliveira aborda três experiências, chamadas de “Ciranda Latina”, “Alfabetização sem Fronteiras” e “EJA Intercultural”. A pesquisa, baseada em entrevistas com participantes, explora os avanços e as dificuldades enfrentadas nesses projetos de alfabetização, incluindo barreiras linguísticas e culturais, bem como a situação precária de abrigamento desse povo, na capital Teresina, durante a realização das atividades. Mesmo esboçando uma discussão que se ancora mais no campo da alfabetização, a autora revela um cenário que pode nos tocar como profissionais de história em escolas indígenas. Uma educação como prática de liberdade, que respeite os anseios, a trajetória, a historicidade e os direitos dos povos originários – incluindo a observância de processos de ensino e aprendizagem em suas línguas maternas – permanece como um desafio, seja para o ensino de outras áreas, seja para o de história, além de ser um importante registro para a história da educação.

Em “Os excluídos e marginalizados na Idade Média e no presente: entre experiências e resistências no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (Escola Estadual Ruth Passarinho, Belém-PA)”, Geraldo Magella de Menezes Neto explora suas práticas de ensino de História na modalidade EJA. Enfrentando desafios como a falta de apoio do poder público e as particularidades do público atendido, o texto-relato evidencia como docentes de História na EJA são desafiados/as a criar currículos que se mostrem significativos para a comunidade estudantil, sem perder do horizonte a relação passado-presente. Assim, a proposta temática “Os excluídos e marginalizados na Idade Média e no presente” foi desenvolvida para abordar questões sociais contemporâneas e estimular a reflexão crítica dos educandos, para ler o mundo e se ler no mundo. Ao conectar temas como medieval e a realidade atual, a iniciativa buscou não apenas promover o reconhecimento do alunado como sujeitos históricos, mas também fortalecer o currículo transformador, crítico e engajado na EJA.

Por fim, o artigo de Aline Praxedes Araújo, Kamila Karine dos Santos Wanderley e Severino Bezerra da Silva, intitulado “Entre lutas e saberes: educação popular, decolonialidade de gênero e as histórias de mulheres do campo no ensino superior” encerra este dossiê. No trabalho, autoras e autor compartilham os resultados de uma pesquisa junto a egressas do curso de Pedagogia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Prone-ra), desenvolvido, entre 2015 e 2019, como parceria entre a Universidade Federal da Paraíba e a Comissão Pastoral da Terra. O Pronera é uma política pública decorrente da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, instituída em 1998. A investigação utilizou a metodologia da história oral, produzindo relatos autobiográficos para mapear ações que tencionam papéis de gênero tradicionais. O texto se encontra dividido em duas partes: na primeira, disserta sobre relações entre a educação popular e a decolonialidade de gênero; na segunda, desenvolve a descrição analítica da ação, concluindo que a graduação fortaleceu as identidades camponesas das educandas e o curso formou professoras comprometidas com a educação no campo como política pública e pedagogia emancipadora.

Este número de *História Hoje* também conta com uma entrevista sob nossa responsabilidade. Conversamos, por e-mail, com a Profa. Dra. Zara Figueiredo, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secadi/MEC), a respeito de sua trajetória profissional, no que se incluem atividades de pesquisa e atuação em projetos que perpassam o debate sobre políticas educacionais e desigualdades raciais, e sobre as ações que está comandando na pasta. Durante a entrevista, a Profa. Zara Figueiredo discute parte das demandas e prioridades que tem enfrentado no processo de recriação da Secadi, destacando a importância de promover a diversidade e a equidade nas políticas públicas educacionais. Ela também aborda as iniciativas para combater a violência contra educadores/as e melhorar a segurança nas escolas, além de explorar os desafios curriculares e operacionais na formação de professores/as para a educação no campo, indígena e quilombola. A entrevista ainda envereda pelo impacto das desigualdades de gênero e o fenômeno da “juvenilização” na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O número é fechado com uma resenha da professora Kyara Maria de Almeida Vieira, na qual a autora apresenta suas impressões e nos convida a ler o livro *Pesquisas em assentamentos do MST em Santa Catarina: desafios na pro-*

dução de conhecimento de professores militantes, de autoria coletiva, assinada por Camila Munarini, Edilaine Aparecida Vieira, Elodir Lourenço de Souza, Fabiana Fátima Cherobin, Francieli Fabris, Raquel Forchesatto e Roseli Borowicc. A resenha enfatiza o caráter interdisciplinar da obra, que trata da trajetória de formação histórica e da atuação social do MST, dando a conhecer perseguições e violências de setores do capital a este movimento, negligências do poder público e desafios enfrentados na luta por reforma agrária, num país com uma das maiores concentrações fundiárias do planeta.

* * *

Estamos em setembro de 2024. Enquanto finalizamos a escrita desta apresentação e as revisões do dossiê, o Brasil se encontra literalmente em chamas. Durante dias a fio, focos de incêndio florestal de Norte a Sul levaram a uma nova situação de calamidade pública: institutos de pesquisa chegaram a estimar que mais da metade do território nacional se encontrava coberto de fumaça. Hospitais receberam inúmeros casos de pessoas com doenças respiratórias. Atividades ao ar livre foram canceladas. Em alguns casos, escolas tiveram as portas temporariamente fechadas. Não é a primeira vez que ações criminosas de desmatamento com fogo foram articuladas no Brasil. Mas chama atenção o total descontrole dos incêndios, que já se espalham pelas florestas de países vizinhos, o tamanho da destruição e o alto impacto em parcelas substantivas da nossa população.

Somando o evento às inundações que atingiram a região Sul no mês de maio deste ano, deixando boa parte de Porto Alegre alagada, temos uma noção da dimensão e da frequência dos efeitos da catástrofe ambiental que começamos a enfrentar. No caso da capital gaúcha, as diferentes maneiras como populações centrais e periféricas foram atingidas e receberam atendimento escancararam o racismo urbano e os resultados de décadas de políticas higienistas excludentes. Sem falar da desigualdade social extrema, mascarada por sucessivos projetos de “modernização”, que expulsaram pretos e pobres para zonas cada vez mais afastadas dos bairros centrais e privilegiados, aqueles que sustentam, para a capital e para região, uma imagem equivocada e preconceituosa de modelo nacional de desenvolvimento a partir da imigração europeia. Um dos grandes mitos da branquitude brasileira.

Se é verdade que o contexto latino-americano de utopias e lutas so-

ciais gestou a educação popular, como defende Moacir Gadotti, não é menos verdadeiro que a mesma realidade de exploração e opressão que ela buscou enfrentar, desde os anos 1950, também é responsável, em nível global, pelo fenômeno que especialistas e militantes da causa ambiental têm chamado de emergência climática. Mais nítido ainda é o fato de que a catástrofe não é “democrática”. No Brasil, atinge de modo desigual as classes populares, especialmente os grupos racializados: pretos, pardos e indígenas.

Mais do que nunca, é necessário mudar o mundo. Para isso, também precisamos transformar o imaginário e construir novas utopias. Já em 1992, Maria da Glória Gohn apontava para essa tarefa das/dos educadores populares. Em 2005, na mesma Porto Alegre que foi alagada em maio e que apresentou um dos piores índices de qualidade do ar do planeta no início de setembro (segundo a medição da empresa suíça IQAir), o escritor português José Saramago defendia, em conferência no Fórum Social Mundial, que a utopia necessária (mesmo negando o valor do termo) para o século XXI era a reinvenção radical da democracia.⁴ Ambos os desafios permanecem vivos, décadas depois.

Em meio ao caos capitalista-colonialista contemporâneo, mais uma vez, é no continente americano que o mundo busca respostas: no pensamento indígena ancestral, nos saberes quilombolas, nas práticas de solidariedade das mulheres negras nas periferias das nossas metrópoles, além de todo o nosso histórico de luta e resistência no campo e na cidade. Ailton Krenak, um dos nomes mais importantes na busca por alternativas ao colapso mundial, afirma em palestra-livro famoso: “E minha provocação sobre adiar o fim do mundo é sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim” (KRENAK, 2019, p. 27). Parece que essa seria uma contribuição possível da comunidade historiadora para uma nova democracia, uma nova escola pública e um novo modelo de educação. Mas acreditamos que ela só o será quando nos encontrarmos com o “popular” e contarmos outras histórias.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

- GADOTTI, Moacir. Prefácio. In.: VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996, p. 7-9.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NOBRE, Marcos. *Imobilismo em movimento: da abertura democrática ao Governo Dilma*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- SOUSA, I. S.; SILVA, S. B. Por um ensino de História referenciado na Educação Popular. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 182-204, 2016.
- VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NOTAS

¹ Segundo Ana Maria do Vale, apesar do contexto (ditadura militar e acordo MEC-USAID) e de alguns objetivos autoritários em sua criação (como estabelecer mais um mecanismo de distinção social pela educação), os cursos de pós-graduação se tornaram contraditoriamente “um canal irradiador de crítica ao Estado autoritário que os originou” (VALE, 2016, p. 34).

² Sobre o “caráter educativo do movimento indígena”, uma referência direta à fórmula de Gohn, ver Munduruku, 2012. Sobre o papel educativo do movimento negro, ver Gomes, 2017.

³ Os dados foram retirados do Censo Nacional da Educação. São referentes ao ano de 2022, divulgados em 2023. As informações do período de 2023-2024 ainda não foram publicadas.

⁴ Parte da conferência ainda se encontra disponível no canal da TV Senado na plataforma Youtube: <https://youtu.be/kIuFL6B7hp4?si=EoQqKBErQEkEfcD7>. Acesso em: 16 set. 2024.