

**A EXPERIÊNCIA DAS UNIVERSIDADES POPULARES GONZALES PRADA NO
COMBATE AO ALCOOLISMO E ACESSO AO ENSINO**

1 – INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é tratar das experiências das Universidades Populares Gonzales Prada (UPGP), sua importância, lições e erros que traz para o Brasil.

Ainda, procuraremos nos deter sobre o que consideramos a herança das UPGP em nosso país, que são as Escolas Populares, tanto as que existem no campo, quanto as que estão na cidade. Nosso objetivo é mostrar essas escolas como importante forma de ensino (básico) existente em nosso país, principalmente para as classes populares que são as que mais têm dificuldade para se manter nas escolas e universidades. Assim, abarcaremos para o ensino superior, as Universidades Populares Gonzales Prada, e para o ensino básico, as Escolas Populares.

Cabe destacar que, ao contrário da concepção de Escolas Populares, nosso artigo não tem a intenção de defender uma “Universidade Popular”, mesmo que estejamos falando de instituições que contenham esse nome. Ao nosso ver, a universidade poderá ser chamada apenas de popular na medida em que as classes populares tomem o poder político e econômico do Estado. Destacando que o Estado é, segundo Engels e Marx (2005, p. 24): “[...] senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa.” Portanto, a concepção que defendemos é uma universidade a serviço do povo. Há movimentos como o MUP – Movimento por uma Universidade Popular, que defende a concepção de que é possível haver uma universidade do povo e para o povo dentro do capitalismo, o que discordamos. Acreditamos que possamos lutar pela democratização ao acesso, impulsionar a autonomia das universidades, mas elas só serão populares quando o Estado pertencer às classes populares.

Quanto à concepção de Escola Popular, já existem iniciativas, principalmente no campo, da existência de Escolas dirigidas diretamente pelo povo, notadamente pelos camponeses em luta pela posse da terra, como veremos mais a frente. Como a Liga dos Camponeses Pobres (organização combativa que luta por dar terra pra quem nela vive e trabalha) chama, são as áreas revolucionárias que fundam as Escolas Populares. Áreas onde os camponeses exercem o exercício de Poder através das Assembleias Populares. Em entrevista a um camponês de uma área revolucionária, o Jornal Resistência Camponesa (2009, p. 12) nos mostra o ponto de vista do mesmo sobre as Assembleias Populares:

Para avançarmos a Revolução Agrária não basta só aumentar as tomadas de terra, é preciso elevarmos a consciência e organização independente das massas. As massas tem que passar a mandar nas áreas onde vivem, trabalham e lutam, exercendo o Poder Popular que se materializa na forma da AP. Sem o Poder, as massas não tem nada, por mais que lutem tudo o que conquistam é tomado de novo pelas classes dominantes e elas continuam sendo exploradas e oprimidas.

Algo assim como o Poder não se pode conquistar sem grandes esforços e sacrifícios nem de uma hora pra outra. Só com muita luta, disciplina, organização e persistência. Com a AP começarmos a governar nós mesmos, segundo os nossos interesses de classes oprimidas, primeiro onde vivemos e trabalhamos. Com isto vamos aprendendo e ganhando experiência para expandirmos este Poder por todo o país. Se não formos capazes de governar nossas áreas como vamos governar o país? É como uma criança aprendendo a andar, ela não começa logo a correr. Antes ela engatinha, dá os primeiros passos e tombos, anda bastante para depois correr.

Portanto, defenderemos Universidades a serviço do povo, para o ensino superior, e Escolas Populares, para o ensino básico.

Para que possamos ter uma compreensão melhor de todos esses conceitos colocados, começaremos explicando nossa metodologia, passando à origem das UPGP, posteriormente fazendo uma breve análise da realidade brasileira, para assim passar à explicação sobre as Escolas Populares. Ao final, faremos as conclusões do nosso estudo.

2 – METODOLOGIA

Usaremos o método do materialismo histórico dialético, formado e desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels. Marx (1859, p. 2) nos explica o método que usou;

O resultado geral que se me ofereceu e, uma vez ganho, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado assim sucintamente: na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência. Numa certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é apenas uma expressão jurídica delas, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham até aí movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se em grilhões das mesmas. Ocorre então uma época de revolução social. Com a transformação do fundamento econômico revoluciona-se, mais devagar ou mais depressa, toda a imensa superestrutura. Na consideração de tais revolucionamentos tem de se distinguir sempre entre o revolucionamento material nas condições econômicas da produção, o qual é constatável rigorosamente como nas ciências naturais, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em suma, ideológicas, em que os homens ganham consciência deste conflito e o resolvem. Do mesmo modo que não se julga o que um indivíduo é pelo que ele imagina de si próprio, tão-pouco se pode julgar uma tal época de revolucionamento a partir da sua consciência, mas se tem, isso sim, de explicar esta consciência a partir das contradições da vida material, do conflito existente entre forças produtivas e relações de produção sociais. Uma formação social nunca decai antes de estarem desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais é suficientemente ampla, e nunca surgem relações de produção novas e superiores antes de as condições materiais de existência das mesmas terem sido chocadas no seio da própria sociedade velha. Por isso a humanidade coloca sempre a si mesma apenas as tarefas que pode resolver, pois que, a uma consideração mais rigorosa, se achará sempre que a própria

tarifa só aparece onde já existem, ou pelo menos estão no processo de se formar, as condições materiais da sua resolução. Nas suas grandes linhas, os modos de produção asiático, antigo, feudal e, modernamente, o burguês podem ser designados como épocas progressivas da formação econômica e social. As relações de produção burguesas são a última forma antagônica do processo social da produção, antagônica não no sentido de antagonismo individual, mas de um antagonismo que decorre das condições sociais da vida dos indivíduos; mas as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para a resolução deste antagonismo. Com esta formação social encerra-se, por isso, a pré-história da sociedade humana.

Ou seja, analisaremos a experiência dessas universidades a partir da análise de classes, a quem serve e para que serve. Ligando isso tudo ao modo de produção em que estão inseridas, ao seu contexto histórico, a quem e para que serviu. O método do materialismo histórico dialético é uma base fundamental do marxismo, e deve ser usado em qualquer metodologia, tanto nas ciências sociais, como nas ciências exatas. Justamente por isso, o método materialista histórico dialético é usado em todas as áreas da vida, e não apenas nas áreas das humanidades, como pretendem alguns dizer.

3 – AS ORIGENS DAS UPGP – DA REFORMA DE CÓRDOBA AO FIM PRECOCE

Para compreender as UPGP, deve-se primeiramente entender o contexto histórico na qual essas se desenvolveram. Klaiber (1975, p. 693, tradução nossa) nos diz que:

Uma multitude de acontecimentos e correntes de pensamento influenciaram a formação e o surgimento do Movimento Aprista peruano: as revoluções mexicanas e russas, o movimento de reforma universitária, a aparição de grupos de trabalhadores organizados, o aumento do expansionismo econômico estrangeiro, e o impacto das ideologias do marxismo, socialismo, e nacionalismo.

Para nosso artigo, é importante destacar a Grande Revolução Socialista de Outubro, em 1917, e a Revolta de Córdoba. A título de curiosidade, as UPGP detinham esse nome por conta do importante anarquista Manuel González Prada, que teve papel chave para a divulgação de ideias progressistas no Peru, semelhante à Octávio Brandão no Brasil, e outros anarco sindicalistas do início do século XIX.

Sobre a Revolução Russa, foi um feito extremamente importante. O NEMLM (2018, p. 1), em artigo publicado no jornal A Nova Democracia define:

Pela primeira vez na história do povo russo foram estabelecidos direitos democráticos para os trabalhadores, a política do pleno emprego e a igualdade jurídica e de direitos para as mulheres. Durante o segundo plano quinquenal (1933-1937), o salário real de operários e empregados mais do que duplicou. Em 1933, o Fundo de Seguros Sociais do Estado aumentou de 4,6 mil rublos (moeda russa) para 5 milhões, em 1937. Arrecadação esta que foi convertida em melhorias das condições de vida e necessidades culturais dos trabalhadores, com assistência médica, casas de repouso, balneários etc. A construção de uma vasta rede de maternidades, creches, cozinhas

infantis e jardins de infância avançou significativamente na liberação da mulher do trabalho doméstico não pago.

Com a implementação do ensino obrigatório e de um sistema único de educação popular extensivo a todo o país, em apenas 20 anos, cerca de 60 milhões de pessoas foram alfabetizadas, números que ultrapassaram os 87% da população soviética, já em 1939. O direito de autodeterminação dos povos foi garantido através da Constituição e mais de 40 povos soviéticos ganharam escritas correspondentes a suas línguas, fato que contribuiu na afirmação das culturas nacionais.

A FRDDP (2018, p. 3), em declaração em homenagem ao centenário da Revolução de Outubro, afirma:

A Revolução de Outubro cumpriu os requisitos e as premissas da revolução proletária, previstas e estabelecidas pelos fundadores do socialismo científico, confirmando o caráter científico dessas: o partido comunista, apoiado nas massas armadas, aplicando a violência revolucionária, tomou de assalto o poder da burguesia, expropriou os capitalistas e latifundiários, aboliu a propriedade privada dos meios de produção, socializando-os e nacionalizando a terra, destruiu a maquinaria burocrático-administrativa-policial-militar e estabeleceu o novo Poder estatal do proletariado, sobre a base da aliança operário-camponesa e na forma inovadora dos conselhos dos delegados, diretamente eleitos nas unidades de produção, locais de atividades ou moradia, pelos operários, camponeses e soldados, centralizados no governo dos Comissários do Povo. Realizara o que proclamara Lenin, doze anos antes, em meio aos combates da primeira revolução democrática burguesa de 1905: “Só o povo armado pode ser um verdadeiro baluarte da liberdade popular”.

Sobre a reforma de Córdoba, podemos dizer que foi o principal acontecimento na formação das Universidades Populares Gonzales Prada. A Revolução de Outubro teve influência ideológica, principalmente no que seria a ligação com os trabalhadores. A reforma de Córdoba teve influência na forma de funcionamento das Universidades, e na condução das decisões da mesma pelos estudantes. O que de fato garantiu que as UPGP tivessem uma ligação maior com os trabalhadores foi justamente o co governo estudantil, aliado a condições ideológicas melhores das que seus irmãos da Argentina, onde iniciou-se a reforma.

Neto (2011, p. 66), nos explica sobre o famoso Manifesto de Córdoba:

O Manifesto é contundente em sua descrição da realidade universitária. O regime era definido como anacrônico e fundado numa espécie de direito divino do professorado, que mantinha os docentes separados da realidade e distantes dos alunos. As universidades, em torno da noção de cátedra, demonstravam um “espetáculo de imobilidade senil”, “refúgio dos médiocres” e garantia de “renda dos ignorantes”. O argumento da autoridade professoral era usado para inibir e controlar. Contra esse modelo, afirmaram os estudantes: “a autoridade, em uma casa de estudantes, não se exerce mandando, mas sugerindo e amando: ensinando.” [...]

Debelar o que classificavam como “absurda tirania” dos modelos representativos da Universidade e que servia para proteger a “falsa competência” era a bandeira dos estudantes. Para os estudantes, em Córdoba, não havia desordem por conta da ação estudantil, mas o “nascimento de uma verdadeira revolução que há de agrupar sob sua bandeira todos os homens livres do continente”.

O próprio Manifesto de Córdoba revelava um tom rebelde contra a hierarquia sem significado focada completamente nos professores universitários, situação bastante similar ao nosso país, que aliás, jamais passou por uma reforma universitária. O que mais chegou perto disso foi a greve do 1/3 dirigida pela UNE em 1962, e mesmo assim, fracassada por ilusões governistas da direção da entidade. Com a palavra, os estudantes de Córdoba:

A juventude vive sempre em transe de heroísmo. É desinteressada, é pura. Não teve tempo ainda de contaminar-se. Não se equivoca nunca na eleição de seus próprios mestres. Ante aos jovens não se faz mérito adulando ou comprando. É preciso deixar que eles mesmos elejam seus professores e diretores, seguros de que o acerto vai coroar suas determinações. Adiante, só poderão ser professores na república universitária os verdadeiros construtores de almas, os criadores de verdade, de beleza e de bem. (MANIFESTO DE CÓRDOBA, 1918, p. 1 – 2).

A reforma de Córdoba trouxe vários aportes importantíssimos para as universidades, ainda mais as que se encontravam nos países que tinham raízes coloniais e semi coloniais e portanto estavam arraigados com pensamentos decrépitos e obscurantistas. Por exemplo, Júdice (2018, p. 5) falará sobre a importância do fim do vestibular, advindo da reforma de Córdoba:

De início, o acesso à educação superior dependia – lá e aqui – de um exame de suficiência: entravam todos os que atingissem uma nota previamente definida. Mas a falta de transparência sobre conteúdos e critérios tolhia o acesso das classes não privilegiadas. Nos anos 1920, quando as universidades argentinas, sob o impulso democratizante de 1918, se abrem aos setores sociais remediados, o Estado oligárquico brasileiro autoriza suas escolas superiores (universidade, só havia a atual UFRJ) a limitar vagas. Nos anos 1950, quando isso se torna um problema social no Brasil, a Argentina extingue o vestibular e fixa como único requisito de acesso ao ensino superior o diploma secundário.

Por último, Prieto (2008, p. XX) nos mostrará mais sobre as reivindicações da reforma de Córdoba:

Autonomia: liberdade (esta será sempre relativa no velho Estado) para que o povo defenda seus direitos na universidade. A autonomia de pô-la a serviço do povo desde o acesso a ela, sua vinculação com a luta de classes e a produção científica em seu interior. Autonomia de gestão financeira, impedimento de ações policiais nos campi (esta foi uma conquista de Córdoba em 1918), autonomia sobre currículos, escolha de dirigentes. Autonomia para que o velho Estado não interfira na universidade.

O co-governo, ou "terço estudantil" não se reduz à conquista de cadeiras no conselho universitário, é a expressão da democracia interna, da participação dos estudantes (principalmente) em todas as decisões importantes da universidade, em um governo interno de estudantes professores e funcionários.

Liberdade de cátedra: a universidade como um espaço eminentemente ideológico, só pode desenvolver a liberdade de cátedra, ou seja, a liberdade para por a produção científica e sua difusão a serviço do povo em um relativo ambiente de liberdade de idéias.

Sem autonomia, não pode haver liberdade de produção do conhecimento. A democratização, a conquista efetiva da autonomia, só pode ser conquistada

impulsionando a luta pela democracia interna na universidade, pelo co-governo, contra as fundações privadas, contra mestres e dirigentes reacionários. Nenhuma decisão importante pode passar sem o crivo dos estudantes.

Estas conquistas, como atesta o movimento iniciado em Córdoba, não podem, e não se darão, em seções ordinárias de conselhos universitários, tampouco como petições e plebiscitos, mas sim com a derrota do governo frente às mobilizações estudantis dentro de cada universidade. Na imposição da vontade da maioria, em seções extraordinárias de democracia interna tão bem protagonizadas pelas ocupações de reitorias, conselhos universitários e greves, que dão lastro a convocação de congressos universitários apoiados na mobilização das massas.

Atualmente no movimento estudantil no Brasil, existem movimentos populares como o Movimento Estudantil Popular Revolucionário – MEPR, e a Alvorada do Povo – AP, que defendem o cogoverno estudantil nas universidades, e paridade nas escolas públicas. No movimento de professores, destaca-se o Movimento Classista dos Trabalhadores em Educação – MOCLATE. E é exatamente da forma que o documento de Prieto nos coloca, por meio da imposição da vontade da maioria, contra o aumento no preço de Restaurantes Universitários, por casas universitárias, e assistência estudantil, enfim, contra o sucateamento das universidades. Nas escolas, pelo aumento dos salários dos professores, pela participação mais ativa dos pais, estudantes e funcionários, por laboratórios bem equipados etc.

A Grande Revolução Socialista de Outubro e a reforma de Córdoba, portanto, são os dois grandes acontecimentos que influenciarão no processo de surgimento e criação das UPGP.

Visto que as UPGP surgiram em um contexto marcado por transformação radicais da situação política internacional percebemos que obviamente elas seriam fundados com objetivo semelhantes. Quanto a isso, Klaiber (1975, p. 694, tradução nossa) afirma que: “O objetivo dos centros a princípio foi originalmente promover os objetivos do movimento de reforma universitária para levar os benefícios da cultura e do conhecimento aos pobres e iletrados”.

Com a fala acima, podemos verificar que o caráter dessas universidades seria distinto da maioria das universidades da época. Mesmo onde a reforma de Córdoba originou-se, na Argentina, os estudantes não conseguiriam que ela atingisse as classes populares e diminuíssem de forma profunda a distância delas para a universidade. Apenas no Peru que se obteve essa transformação. Klaiber (1975, p. 695, tradução nossa) continua:

Outra universidade popular foi organizada em Córdoba um anos do estalo do movimento estudantil de 1918, mas não parece haver tido maior impacto nos acontecimentos subsequentes. Ainda que o primeiro Congresso Nacional de Estudantes Argentinos tivesse proclamado a criação de extensões universitárias ou “universidades social” fosse um objetivo essencial de sua reforma, nenhum centro popular notável se originou do movimento de Córdoba na Argentina. Na criação de suas próprias universidades populares, os estudantes peruanos puseram em prática e

promoveram de um modo muito mais concreto os objetivos sociais de seus companheiros argentinos.

As UPGP tinham uma dinâmica muito distinta das universidades atuais, e mesmo à sua época. Klaiber (1975, p. 700, tradução nossa) explica:

Outros pontos contemplavam um ciclo duplo de cursos para ser oferecido aos trabalhadores: no primeiro ciclo se daria ênfase em inculcar uma maior apreciação da cultura nacional, e no segundo a ênfase estaria na instrução especializada e técnica. A metodologia a ser empregada requeria um máximo de participação estudantil e uso de uma pedagogia adaptada ao nível popular.

Ainda que seu posicionamento político trouxesse problemas posteriormente para as UPGP, esse foi um importante demarcador de posições, tanto na época, como atualmente. Há várias opiniões na universidade brasileira de que estas deveriam ser neutras, sem intrometer-se em problemas políticos, e as UPGP eram radicalmente distintas nesse sentido. Klaiber (1975, p. 701, tradução nossa):

Ainda que as resoluções declarassem que o objetivo da Universidade Popular era cultural, também insistia que a Universidade Popular tomaria parte em “todos os conflitos dos trabalhadores”. Esta postura, algo entre uma orientação puramente cultura e outra mais política criou uma tensão que caracterizaria a curta vida da Universidade Popular. Por fim, a orientação política teria êxito, causando assim a queda da Universidade Popular.

Discordamos da conclusão do autor. Não foi a orientação política que causou a queda da Universidade Popular, e não faria sentido admitir essa acusação. Quem causou a queda Universidade Popular, foi o Estado peruano com o seu gerente de turno à cabeça, Augusto B. Leguía. Dizer que a culpa é de quem ousa lutar e ousa vencer, é criminalização, e não cabe esse tipo de postura. Cabe denunciar aqueles que atacam e violam a liberdade de expressão e organização, e autonomia das universidades.

As UPGP deram combate a um problema bastante característico dos países do Terceiro Mundo, principalmente: o alcoolismo. Klaiber (1975, p. 709, tradução nossa): explica, que em relação às Universidades Populares:

Uma das técnicas importantes que Haya e os demais desenvolveram foi um diálogo de perguntas e respostas com os estudantes. Outras técnicas didáticas incluíram o uso de cartazes com palavras de ordem chamativas que condenavam o alcoolismo e a mastigação de coca.

Klaiber (1975, p. 703 – 704, tradução nossa) relata como eram as UPGP, e seu funcionamento, bastante diferenciado das universidades da época, e mesmo às atuais:

Estas “universidades” não eram, por suposto, instituições creditadas da educação superior no sentido habitual da palavra. Melhor dizendo, eram centros de melhora cultural para os trabalhadores iletrados da classe baixa e de suas famílias. Não ofereciam nenhum grau, não requeriam matrícula alguma e, para funcionar, dependiam

por completo da boa vontade de seus professores e estudantes. Os diferentes centros da Universidade Popular funcionavam de noite e estavam abertos para todos os trabalhadores, muitos dos quais eram mulheres. Economicamente, a Universidade Popular recebia uma quantia simbólica de 50 soles por mês da F.E.P.

Os professores da Universidade Popular eram quase todos estudantes ou professores da Universidade de San Marcos de Lima recrutados por Haya de la Torre, que havia sido eleito como primeiro reitor. Muitos desses primeiros professores, que deram seu tempo voluntária e gratuitamente a Universidade Popular, representaram algumas luminárias principais da geração estudantil do Peru posterior a primeira guerra mundial. Raul Porras Barrenechea, que mais tarde alcançaria fama como historiador, conduzia cursos de literatura americana, e Jorge Basadre ensinava história peruana na Universidade Popular. Oscar Herrera, estudante de ciência em San Marcos e umas décadas mais tarde reitor da Universidade Federico Villareal em Lima, deu aula de Geografia e Astronomia. Entre os outros professores estavam Luis Heysen, o futuro líder aprista; Eudocio Ravines, uma vez comunista e mais tarde diretor de *La Prensa*; e em 1923, José Carlos Mariátegui.

Ao nosso ver, essas lições que as UPGP trazem são extrema importância. Apesar de Klaiber não falar exatamente que não havia lista de frequência, nos parece claro que não tendo nem matrículas, não haveria lista de frequência. Aulas à noite, didática popular, sem matrícula, e sem financiamento do Estado, o que ao nosso ver é bastante interessante. Em nossa concepção, a universidade deve ter autonomia para gerir seus recursos, liberdade de cátedra, e definição de currículos. Isso não quer dizer que defendemos que a universidade não deve ser financiada pelo Estado; pelo contrário, ela deve, e as UPGP demonstram as possibilidades que tiveram, mesmo sem receber financiamento algum do Estado peruano. O que defendemos é a autonomia das universidades para resolver todos seus assuntos internos, e inclusive para posicionar-se mediante assuntos externos, respeitando a liberdade de expressão e organização. Isso não impede que elas recebam ajuda do Estado. Não é um problema. O problema é não ter autonomia completa para gerir seus recursos, sendo que é a comunidade acadêmica que sabe melhor o que fazer com seus recursos.

Falamos em relação ao orçamento, mas também não existe autonomia universitária para eleição de reitores. A lista tríplice é um atraso, se compararmos com a democracia universitária muito superior em países como o Peru, Argentina, Colômbia etc. Recentemente, já tivemos três intervenções em nomeação de reitores, onde a maioria da comunidade acadêmica não votou. Ou seja, é o governo federal que decide quem de fato é o reitor das universidades. A comunidade acadêmica (estudantes, servidores, professores) apenas é consultada.

Cabe destacar, por último, que a democracia e autonomia universitária só serão conquistadas e mantidas com a participação intensa do segmento mais expressivo das universidades: os estudantes. E isso, em luta pela manutenção da gratuidade, que é o aspecto

que está sendo mais atacado atualmente em nosso país. Fora disso, não é possível democratização do acesso, com fim do vestibular, imposição da frequência livre, didática adaptada ao povo, e currículos que de fato interessem a este.

Estes são os principais aspectos das UPGP que gostaríamos de abordar. Passaremos agora à análise da formação histórico econômica em nosso país, para passar então às Escolas Populares.

2 – CLASSES DOMINANTES, CLASSES DOMINADAS – A QUESTÃO AGRÁRIA EM NOSSO PAÍS

Compreendemos que é importante analisar a situação histórico econômica de nosso país, pois tem importante vinculação com as Escolas Populares. E também é necessário, visto que estamos usando com bastante frequência o conceito de classes populares, e também de classes dominantes.

Em nosso país, as classes dominantes são segundo Souza (2014, p. 41):

Para Lênin, a vinculação entre os bancos e a indústria forma uma oligarquia financeira que se completa com a vinculação pessoal entre estes e o Estado. Conforme Mao Tsetung (1975b), esta oligarquia se expressa na formação da grande burguesia existente nos países dominados. Esta, por sua vez, se divide em duas frações: burguesia burocrática e burguesia compradora. A burguesia burocrática é a grande burguesia instalada num país dominado pelo imperialismo, engendrada por e submetida ao imperialismo, mantendo relações contraditórias e não antagônicas com ele. Foi historicamente confundida com burguesia nacional. A burguesia compradora é a grande burguesia que atua em vários países de forma monopólica ou buscando sempre extrair o lucro máximo de suas atividades, como, por exemplo, os capitais envolvidos na importação-exportação, setor financeiro, etc.

Não é apenas a grande burguesia dividida em suas frações: burocrática e compradora, que dominam o país. Souza (2014, p. 66) demonstra o peso que têm os latifundiários no Brasil:

O Brasil, no curso de seu desenvolvimento, passou dezenas de milênios num regime de comunidade sem classes, onde a terra era um bem comum, até a chegada dos invasores europeus no século XVI. Nesses 510 anos, o País conheceu a sociedade de classes em todas as suas formas já desenvolvidas. A propriedade privada foi imposta a ferro e fogo e amparada pela ordem jurídica das “civilizações” invasoras, formando e desenvolvendo uma das maiores e mais bem estruturadas concentrações de terra do planeta.

O Estado brasileiro formou-se sob as raízes da dominação portuguesa, como resultado de um processo histórico fortemente caracterizado como Estado patrimonialista de caráter medievo. Uma das teses que analisam a estrutura agrária em nosso País parte da defesa de que o processo de formação se deu com bases feudais, razão pela qual, mesmo com o desenvolvimento do capitalismo, mantiveram-se, em parte, várias

relações de produção consideradas semifeudais. Esta estrutura agrária concentradora vai exercer papel fundamental no tipo de capitalismo aqui desenvolvido.

Por outro lado, se há classes dominantes, há classes dominadas. Compreendemos com as citações acima que são fundamentalmente duas as classes dominantes no Brasil: a grande burguesia, que se divide em suas frações burocrática e compradora, e os latifundiários. As classes dominadas, segundo Arruda (2002, p. 1):

É da essência dessa fase particular do capitalismo — monopolista — a hegemonia do capital financeiro, a exportação de capital e a posse de colônias, que entre outros aspectos, terão na guerra uma necessidade e lei do seu desenvolvimento. A burguesia que tinha realizado as revoluções democráticas liquidando praticamente toda a base feudal em seus países para impulsionar o desenvolvimento capitalista, agora, na condição de burguesias imperialistas tinha na manutenção das condições pré-capitalistas existentes dos países atrasados uma nova forma de suporte e acumulação de seus capitais. Por essa razão mesma, não as liquida, ao contrário se apoia nelas.

Por seu lado, as nascentes burguesias nacionais*, muito débeis economicamente, embora em profunda contradição com os monopólios temia o caminho revolucionário. Situação que faz da classe operária a classe mais interessada em levar a cabo as transformações democráticas burguesas. Quer dizer, estas transformações, embora de caráter democrático-burguês, não mais pertenciam à categoria da velha democracia, mas sim de um tipo novo de revolução democrática. Pois que, na situação que configurava a incapacidade histórica da burguesia de encabeçar as transformações democráticas, restava a direção do processo à classe operária.

Esta aliando-se ao campesinato, principalmente pobre — também grande interessado na destruição das propriedades latifundiárias, e aos setores progressistas da pequena e média burguesias, constitui-se como frente única revolucionária que leva a cabo as transformações agrárias em particular e democráticas em geral, tal como a libertação nacional do jugo imperialista. Caracterizando-se assim como uma revolução democrática de novo tipo que se inicia através de levar a frente a revolução agrária com a mais completa destruição do latifúndio.

Portanto, são três as classes revolucionárias que chamamos de classes populares: o proletariado (classe operária), campesinato, pequena burguesia, e em determinadas condições a média burguesia.

Cabe destacar que em nosso artigo não defendemos o princípio de imparcialidade, como deve ter ficado implícito. Ele se coloca em defesa das classes populares que definimos acima, e como define Mao Tsetung (1952, p. 499):

A prática social dos homens não se limita à actividade de produção. Ela apresenta ainda muitas outras formas: luta de classes, vida política, actividade desenvolvida no domínio da ciência e da arte; em resumo, o homem social participa em todos os domínios da vida prática da sociedade. É por essa razão que o homem, na sua actividade cognitiva, apreende em graus diversos as relações distintas que existem entre os homens, não somente na vida material, mas igualmente na vida política e cultural (que está estreitamente ligada à vida material). Entre essas relações, as diversas formas de luta de classes exercem uma influência particularmente profunda sobre o desenvolvimento do conhecimento humano. Numa sociedade de classes, cada

indivíduo existe como membro duma classe determinada, e cada forma de pensamento está invariavelmente marcada com o selo duma classe.

2.1 – ESCOLAS POPULARES – ALFABETIZANDO O POVO NO CAMPO E NA CIDADE

No Brasil, podemos destacar que a herança das UPGP foram as Escolas Populares. A Escola Popular em nosso país iniciou-se numa experiência em Rondônia, no Município de Machadinho do Oeste. É interessante notar isso, e vamos perceber mais à frente, como as experiências das Escolas Populares surgem em cenários onde a luta de classes está mais acirrada, tanto no campo quanto na cidade, demonstrando seu papel de apoiar as lutas do povo no campo e na cidade. Souza (2010, p. 335) relata que:

As famílias camponesas que tomaram as terras da Fazenda Santa Bárbara iniciaram, juntamente com professores, estudantes e apoiadores, a construção de uma nova escola, escola de politização, trabalho e luta, chamada de Escola Família Camponesa. Funcionou por cerca de três anos com cursos de ensino fundamental, médio, alfabetização de adultos e cursos técnicos de saúde e técnicas agrícolas. A escola foi construída também em Corumbiara, com a participação das famílias que haviam lutado pela terra nas áreas Verde Seringal, Adriana e Santa Elina. A Escola Popular formou dezenas de ativistas do movimento camponês combativo, desenvolveu a produção com, por exemplo, granjas cooperadas (criação de galinhas e porcos), lavouras, etc. Além disso, desenvolvia atividades culturais, com vídeos e teatros, atividades esportivas e de lazer, como festas e encontros. Mas a escola entrou em crise devido às dificuldades financeiras para manter suas atividades e por não possuir um núcleo dirigente de ativistas e professores em torno dela. O erro foi tentar construir uma escola a partir de uma estrutura complexa. Decidiu-se, então, partir de um trabalho de educação popular, mais simples, em estruturas possíveis, e a alfabetização passou, então, a ser a prioridade da escola junto aos camponeses nas áreas revolucionárias.

As experiências da Escola Família Camponesa foram a prova concreta de que os camponeses podem se organizar e dirigir sua própria vida, na produção, na educação, etc. Aconteciam várias reuniões, nas quais os camponeses discutiam o caráter de classe da nova escola, ou seja, que ela pertencia aos camponeses pobres. Por três anos os camponeses, em aliança com estudantes urbanos, com professores do campo e da cidade, construíram física e ideologicamente uma escola camponesa. Edificaram uma escola onde as relações se pautaram pelo companheirismo e pela estreita ligação entre teoria e prática. O lema da escola era Estudo-Trabalho-Luta.

Em Belo Horizonte desenvolveu-se a Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves, fundada e desenvolvida especificamente para operários da construção civil de Belo Horizonte e região metropolitana:

A Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves é uma escola do povo e a serviço da luta do povo. Ela funciona integrada a outros movimentos sociais que se identificam com o princípio de que não basta conhecer o mundo, o que importa é transformá-lo. Entre seus objetivos estão a alfabetização, o desenvolvimento da aprendizagem, a capacitação técnica e a elevação da consciência política dos trabalhadores. (BOLETIM O NOVO TEMPO, 2004, p. 2, apud DAMASCENO, 2013, P. 165).

Na Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves, o índice de operários que têm vício em álcool nos parece ser grande. A Escola não tem relatos escritos em documentos sobre o problema do alcoolismo, mas veremos mais a frente que esse é um problema muito grande dos trabalhadores, e mesmo em conversar informais com coordenadores da Escola nos relataram sobre isso. Fonseca (2007, p. 600) diz:

Segundo a Organização Mundial de Saúde, a síndrome de dependência do álcool é um dos problemas relacionado ao trabalho. A Sociedade Americana das Dependências em 1990 considerou o alcoolismo uma doença crônica primária que tem seu desenvolvimento e manifestações influenciadas por fatores genéticos, psicossociais e ambientais, frequentemente progressiva e fatal.

Grande parte das classes populares sofrem de alcoolismo, compreendendo que o alcoolismo, segundo Fonseca (2007, p. 600):

[...] refere-se a um modo crônico e continuado de usar bebidas alcoólicas, caracterizado pelo descontrole periódico da ingestão ou por um padrão de consumo de álcool com episódios frequentes de intoxicação e preocupação com o álcool e seu uso, apesar das consequências adversas desse comportamento para a vida e a saúde do usuário.

Ainda em Fonseca (2007, p. 602): “Atualmente, 84% da população brasileira apresentam crescente consumo ocasional do álcool e, no mínimo, 3% a 10% destes terão início de cronicidade pela bebida”.

As Escolas Populares têm uma concepção distinta de ensinar, que se assemelha muito às formas inovadoras de didáticas que os peruanos usavam nas UPGP.

Paula (2008, p. 1), entrevistando coordenadores da Escola Popular, nos dá o ponto de vista das mesmas sobre ensino:

EP - Exatamente, e isto representa um grande desafio, pois ainda impera nesta sociedade semifeudal e semicolonial a lógica incorreta de que, para poder ensinar, deve-se possuir um diploma superior. A nossa concepção de ensino e aprendizado é avessa a esta idéia atrasada. Defendemos que aquele que sabe ler e escrever pode também ensinar. Em outubro de 2007 fizemos várias reuniões com lideranças camponesas. Em novembro, fomos até Rondônia, onde a Escola Popular e a Liga dos Camponeses Pobres realizaram uma campanha para a formação de Escolas no campo. Esta rica experiência de luta pela implantação das escolas nas áreas camponesas nos deu os primeiros fundamentos para prepararmos o primeiro curso de alfabetizadores e mobilizadores da Escola Popular.

Ainda que a coordenadora da Escola Popular aplique essa ideia a quem passou pelo processo de alfabetização e letramento, podemos aplicar em qualquer outros conteúdos ou matérias que vemos. Da mesma forma que a coordenadora defende que aqueles que sabem ler e escrever podem ensinar outros, podemos afirmar que aqueles que aprenderam História, Matemática, Língua Portuguesa etc, podem ensinar esses conteúdos também.

Cabe destacar que a Escola Popular é diferente principalmente no que entende quanto ao papel da educação. Damasceno (2013, p. 175) nos dá o ponto de vista da coordenadora política da Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves:

O que a diferencia das outras escolas é exatamente isso, é porque nós acreditamos que não vai ser a educação que vai modificar a atual situação de opressão e exploração. Nós acreditamos que é principalmente a organização do povo e os seus instrumentos que vai fazer acontecer essa transformação de fato. Alguns movimentos, principalmente de organização de alfabetização, de educação de adultos chamados EJA tem muito a concepção de que a exploração acontece porque as pessoas não tiveram acesso ao conhecimento e não parte da gênese que é a divisão da sociedade em classes, que gera essa exploração, que muitas pessoas não vão, não tem acesso ao conhecimento pelo fato de ter trabalhar e não poder estudar. Então assim, o que nos diferencia é principalmente essa concepção de entender a escola como um suporte pro movimento revolucionário no que diz respeito a alfabetização e politização e não a escola como um fim em si mesmo. (Fala da coordenadora política)

Com os exemplos acima podemos ver que as Escolas Populares e as UPGP trazem uma forma nova e importante de ensino, da qual é necessário que os intelectuais democráticos e lutadores do povo se acerquem e assimilem cada vez mais. Passaremos agora as considerações finais desse trabalho.

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto tudo isso, verificamos a importância de debater os temas apresentados e aplicá-los em nosso estado, no Goiás, e generalizá-lo. Vimos o quanto o problema do alcoolismo atinge camadas da população brasileira, e obviamente Goiás não está fora disso. Se verificarmos dados expostos recentemente pelo ex-reitor, Rheimer (2019, p. 2) de nossa universidade:

Ainda com relação à função social da UEG, pode-se acrescentar a dimensão inclusiva e integradora: apesar da lei estadual que prevê uma cota de 45% das vagas do Vestibular para discentes vindo da escola pública, negros e índios, na prática 83% vêm da escola pública, mais de 82% vêm de famílias com renda familiar até três salários mínimos, e mais de 70% são alunos trabalhadores.

Portanto, podemos ver a importância que tem estudar essas experiências, e principalmente aplicá-las à nossa realidade, buscando promover um entendimento mais profundo da educação, particularmente para trabalhadores e trabalhadoras.

Tem importância maior ainda estudar essas experiências para a realidade de Luziânia e a região do entorno do Distrito Federal. Segundo o Atlas da Violência de 2018, Luziânia está entre os 123 municípios que respondem por 50% das mortes violentas no país. Nosso município tem maiores índices que Goiânia e Aparecida de Goiânia. Na mesma fonte, 48,1% das crianças do município tem vulnerabilidade à pobreza, um índice altíssimo que certamente influencia no aumento de criminalidade da cidade.

É necessário compreender que tanto a universidade quanto a escola são importantes apoios para os movimentos populares no que diz respeito ao impulsionamento da consciência dos trabalhadores, e portanto têm importância ímpar no combate às desigualdades sociais. Mello (2013, p. 366) explica que:

A escola é, aqui, entendida no sentido gramsciano como “uma das mais importantes e essenciais atividades públicas”, portanto, para além da dimensão “local de trabalho” de professores e de outros trabalhadores do campo da Educação. Como instituição formativa dos sujeitos políticos, sejam eles professores, alunos, pais, mães ou a comunidade em seu entorno, pode estar a serviço ou não das relações de dominação.

Cabe ainda ressaltar a importância que os intelectuais, isto é, os estudantes e os professores, têm no comprometimento com a transformação radical da sociedade. Mello (2013, p. 384 – 385) explica que:

O intelectual caracteriza-se por sua ligação com os interesses de uma determinada classe à qual ele está vinculado; seu modo de atuação relaciona-se à função que desempenha na estrutura social. O intelectual caracteriza-se também pelo caráter superestrutural de sua função no bloco histórico, dando homogeneidade e consciência de sua função à classe à qual está ligado. O vínculo do intelectual não é, portanto, sua origem social, mas o caráter orgânico que ele 68 Refere-se à extensão da área escolar e dos graus verticais da escola. 385 desempenha no nível superestrutural. A elaboração dessa camada de intelectuais deve ser entendida sempre como resultado dos processos históricos concretos.

Portanto, podemos ver que os estudantes e os professores têm uma importância gigantesca para a transformação da sociedade, usando a escola e a universidade como instrumentos dessa transformação social. E para que isso aconteça, é necessário levar em conta a vasta experiência das UPGP assim como as Escolas Populares que existem atualmente no Brasil. E claro, verificar a experiência da educação socialista na China (1949 – 1976) e na União Soviética (1917 – 1953).

Nosso objetivo não é ficar apenas teorizando a importância que tem verificar essas formas de ensino que foram colocadas já anteriormente. É necessário verificar a justeza e veracidade dessas experiências na prática, saindo do ramo da teoria. Marx e Engels (2007, p. 533) indicam, criticando o filósofo Ludwig Feuerbach que:

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objectiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente escolástica.

Marx e Engels (2007, p. 535) continuam: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes: a questão, porém, é transformá-lo.”

Portanto, esse artigo, como disseram Marx e Engels, servirá à transformação da realidade, e não apenas à interpretação da mesma, como muito acontece dentro da academia brasileira.

Muitos estudantes brasileiros são trabalhadores, tanto nas escolas quanto nas universidades. Particularmente nas escolas públicas estaduais, o turno noturno é composto por vários jovens trabalhadores. Segundo Ferrari e Costa (2014, p. 2):

A LDB estabelece que o Ensino Médio é a preparação para o trabalho e para a cidadania. Quando o aluno é trabalhador precisa dedicar-se mais tempo a ele e, muitas vezes, se depara com dificuldades em conciliar trabalho e estudo, levando ao abandono da escola e até mesmo reprovações.

O texto cita o caso dos jovens, mas salientamos que a situação é ainda pior para as jovens, já que estas por vezes têm que estudar, e trabalhar, tendo dupla jornada: além do trabalho propriamente dito, têm de realizar o trabalho doméstico em casa, lavando roupa, limpando a casa etc, com uma situação ainda pior que as dos jovens.

Vemos claramente uma contradição: se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBen) estabelece que o Ensino Médio é a preparação para o trabalho e para a cidadania, não deveria o Estado desenvolver uma escola que possibilite os estudantes tenham condições de estudar e trabalhar? A citação acima demonstra cabalmente que não é isso que acontece no ensino das escolas em nosso país. Ferrari e Costa (2014, p. 3) continua:

Observam-se algumas situações no cotidiano da escola que são preocupantes como: reiteradas faltas, gradativa desistência dos alunos, professores ministrando aulas para poucos alunos, no espaço em frente a escola alunos perdendo aula deliberadamente, indisciplina e falta de interesse dos educandos pelo processo de estudo.

Seria simplismo afirmar que a culpa é dos estudantes por preguiça, ou vadiagem. Tendo uma carga horário de no mínimo 8 horas de trabalho por dia, logicamente chegam cansados à sala de aula, com pouco empenho para estudar e desenvolver suas capacidades cognitivas.

A Escola deve ser um instrumento para que os trabalhadores, e para os que não trabalham, possibilite que estes e aqueles tenham acesso ao acúmulo de conhecimento da humanidade, às experiências e culturas de povo de outros países. Desenvolver suas capacidades plenas de alfabetização, letramento, para que assim, possam se lançar em luta pelos seus direitos junto aos movimentos populares e revolucionários, e transformar o mundo.

Queremos deixar claro que nosso artigo não procura estabelecer a educação, a escola, a universidade, como um espaço de transformação, ou que os estudantes irão transformar a sociedade apenas com essa nova concepção de ensino que procuraremos demonstrar através da aplicação. A Escola e a Universidade são suportes para os movimentos populares, pois muitos trabalhadores e estudantes não têm acesso ao acúmulo de conhecimento da humanidade e dessa forma têm várias dificuldades para compreensão de textos, filmes etc. A escola e a universidade não são um fim em si mesmo, são instrumentos necessários para a

transformação da sociedade em que vivemos, que será feita pelos movimentos populares em luta.

Assim, deixamos claro a quem a escola e a universidade devem servir quando dizemos classes populares, para que não se fique em abstrato e se caia em tergiversações. Alguns autores referem-se como classe trabalhadora, mas não existe apenas uma classe trabalhadora, existem várias.

São a estas classes que nos interessa escrever este artigo, que compõem a grande maioria da população brasileira, possibilitando que usem a educação como *instrumento* para potencializarem sua transformação da realidade, e se integrem mais e melhor aos movimentos de luta no campo e na cidade, que de fato farão essa transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Fausto. Desenvolvimento capitalista e capitalismo burocrático. **A Nova Democracia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, ago. 2002. Conceitos científicos do proletariado. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-1/1446-desenvolvimento-capitalista-e-capitalismo-burocratico>. Acesso em: 11 jun. 2019.

COSTA, Pierre; FERRARI, Vera Lucia Ribeiro. COSTA, Pierre. *In*: PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria da Educação. **O aluno trabalhador e sua permanência na escola noturna**: artigos. [S. l.]: Secretaria da Educação. 2014. p. 1-20. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_geo_artigo_vera_lucia_ribeiro.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

DAMASCENO, Livia Silva. **A experiência da Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves e a formação política de trabalhadores da construção civil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9NZFN4/disserta__o_damasceno__livia_silva.pdf?sequence=1. Acesso em: 11 jun. 2019.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/A-Ideologia-Alem%C3%A3.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **O Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2545967/mod_resource/content/1/MARX%3B%20ENGELS.%20Manifesto%20Comunista.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

FONSECA, Fernanda Ferreira. Conhecimentos e opiniões dos trabalhadores sobre o uso e abuso de álcool. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 599 – 604, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v11n4/v11n4a07.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

FRDDP – Frente Revolucionária de Defesa dos Direitos do Povo. Viva o Luminoso Caminho de Outubro. **A Nova Democracia**. Rio de Janeiro, ano 16, n. 203, jan – fev, 2018. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-203/8050-os-grandiosos-legados-do-caminho-de-outubro>. Acesso em: 16 jul. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, Editora Atlas S.A., 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: noções fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20 – 29, jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

JÚDICE, Henrique. A universidade sem reforma e seu atraso renovado. **A Nova Democracia**. Rio de Janeiro, ano 17, n. 215, set, 2018. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-215/9492-a-universidade-sem-reforma-e-seu-atraso-renovado>. Acesso em: 16 jul. 2019.

KLAIBER, Jeffrey L. The popular universities and the origins of Aprismo, 1921-1924. *The Hispanic American Historical Review*, v. 55, n. 4, p. 693-715, 1975.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, Florianópolis v. 10, n. esp, p. 37 – 45, 2007.

MANIFESTO DE CÓRDOBA: Da Juventude Argentina de Córdoba aos homens livres da América. Salvador: s/i, 2018. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-inf-435922889.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MAO TSETUNG. Sobre a prática: sobre a relação entre o conhecimento e a prática — a relação entre conhecer e agir. *In: Obras Escolhidas de Mao Tsetung*, Pequim: Edições do Povo, 1952. p. 499-524.

MARX, Karl. **Uma contribuição para a crítica da Economia Política**. Campinas: s/i, s/i. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_15.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

NEMLM – Núcleo de Estudos do Marxismo Leninismo Maoismo. Os grandiosos legados do caminho de Outubro. **A Nova Democracia**. Rio de Janeiro, ano 16, n. 203, jan – fev, 2018. Datas históricas do proletariado. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-203/8050-os-grandiosos-legados-do-caminho-de-outubro>. Acesso em: 16 jul 2019.

NETO, José Alves de Freitas. A reforma universitária de Córdoba (2018): o manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista de Ensino Superior Unicamp**. Campinas, v. 3, n. 3, p. 62 – 70, jun – set, 2011.

PAULA, Mário Lúcio de. Escola Popular: alfabetizando os camponeses do Brasil. **A Nova Democracia**. Rio de Janeiro, ano 7, n. 46, set. 2008. Luta pela Terra. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-46/1832-escola-popular-alfabetizando-os-camponeses-do-brasil>. Acesso em: 11 jun. 2019.

PRIETO, José Ricardo. A juventude já não pede, exige! **A Nova Democracia**. Rio de Janeiro, ano 6, n 42, abr. 2008. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/no-42/1644-a-juventude-ja-nao-pede-exige>. Acesso em: 16 jul. 2019.

RESISTÊNCIA CAMPONESA. Camponesa, Resistência. A Assembleia Popular. **Resistência Camponesa**. Rondônia, s/a, s/n, n. 17, mar. 2009, s/s. Disponível em: <https://resistenciacamponesa.com/wp-content/uploads/2012/05/rc17.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

RHEIMER, Haroldo [**Carta aberta à comunidade da UEG**]. Destinatário: Comunidade Acadêmica da UEG. Anápolis, 27 mar. 2019. 1 carta. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/universidade_estadual_de_goias_306/noticias/49122/Carta_Aberta__prof._Haroldo_Reimer.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara : São Paulo : Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-educacao-escolar-n.19.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

SOUZA, Marilsa Miranda de. Escola Popular e Revolução Agrária: A resistência camponesa e a construção de uma nova proposta educacional e anti imperialista. **Revista EDUCAmazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente**. Manaus, v. 13, nº 2, p. 22 – 39, Jul – Dez, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4731882>. Acesso em: 16 jul. 2019.

