

Tempo messiânico benjaminiano e o pessimismo revolucionário como ferramenta contra a cooptação no cenário da educação popular brasileira

Amanda Müller Guadiz¹

Resumo

O presente artigo teve por objetivo traçar um breve histórico do campo da educação popular no Brasil para tecer uma reflexão teórica acerca das atuais práticas do campo. Para tanto, adotou-se um ponto de vista benjaminiano, principalmente a partir das categorias de pessimismo revolucionário e tempo messiânico propostas pelo autor Walter Benjamin em obras como o ensaio *Sobre o conceito de História* e manuscritos de seu acervo pessoal, bem como por seus principais comentadores no cenário global. Buscou-se, assim, proporcionar alternativas práticas de articulação voltadas ao enfrentamento da cooptação semântico-epistemológica e sociopolítica perpetrada, em grande parte, pelo que se conhece como “terceiro setor”, estipulando possibilidades para um proceder aqui denominado como “pessimista revolucionário” na realidade educativa brasileira.

Palavras-chave

Educação popular. Walter Benjamin. Cooptação. Pessimismo revolucionário. Tempo messiânico.

¹ Mestranda em História na Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: a265813@dac.unicamp.br.

Benjaminian messianic time and revolutionary pessimism as a tool against co-optation in the Brazilian popular education context

Amanda Müller Guadiz¹

Abstract

This article aimed to provide a brief historical overview of popular education in Brazil in order to develop a theoretical reflection on its current practices. To this end, it adopted a Benjaminian perspective, drawing primarily on the categories of revolutionary pessimism and messianic time proposed by Walter Benjamin in works such as *On the concept of history* and manuscripts from his personal archive, as well as on interpretations advanced by leading international Benjamin scholars. It thus sought to offer practical alternatives for articulation aimed at confronting the semantic-epistemological and sociopolitical co-optation largely perpetrated by what is commonly referred to as the “third sector”, while outlining possibilities for an approach here termed “revolutionary pessimism” within the Brazilian educational context.

Keywords

Popular education. Walter Benjamin. Co-optation. Revolutionary pessimism. Messianic time.

¹ Master's student in History, State University of Campinas, State of São Paulo, Brazil. Email: a265813@dac.unicamp.br.

Introdução

O termo “educação popular” define um conjunto de práticas historicamente determinadas que estão amplamente relacionadas aos desenvolvimentos globais da segunda metade do século 20. A nomenclatura inicialmente utilizada, “educação não formal”, refletia a ideia de crise na educação entendida como formal e igualada à ideia de escola (Garcia, 2008), que demonstra, cada vez mais, suas falhas, sua restrição e seu caráter excludente em um mundo permeado por revoluções socialistas, lutas por direitos civis, enfrentamento de regimes ditatoriais, revoltas estudantis e diversas outras disrupções do *status quo* capitalista.

Adicionalmente, conforme formulação de Freire e Nogueira (2014, p. 17), “[...] se a escola era insuficiente... tínhamos que encontrar os motivos. E esse pensamento de buscar as razões era um pensamento amparado na participação das massas populares na transformação do país. Outra questão, eu já mencionei, havia uma relação muito estreita entre educação e transformação da sociedade. Portanto, haveria um tipo de educação não apenas para transformar as pessoas... mas haveria educação que refletisse com as pessoas a transformação do país inteiro”.

Não obstante, é inegável que, ao menos em alguma medida, tais questões começaram a se desenhar na realidade tangível e no campo dos debates intelectuais na primeira metade do século 20, extremamente movimentada em termos de marcos históricos relevantes. Dentre os estudiosos presentes no campo das discussões acadêmicas, o ensaísta e crítico literário alemão Benjamin destaca-se pela sensibilidade de suas leituras conjunturais, que, apesar de não se pretenderem “previsões” ou qualquer outro tipo de exercício teleológico, mostraram-se alertas extremamente certos para perigos vindouros a partir da análise do passado.

Difícil de situar em correntes, Benjamin propôs uma filosofia da história apoiada em fontes plurais (principalmente o romantismo alemão, o messianismo judaico e o marxismo), combinando-as em uma derivação completamente nova, original e particular, utilizando “a nostalgia do passado como método revolucionário de crítica do presente [mas tendo em conta que o] olhar nostálgico do passado não significa que ela [sua visão] seja necessariamente retrógrada: reação e revolução são aspectos possíveis da visão romântica [benjaminiana] do mundo” (Löwy, 2005, p. 17-18). Nesse sentido, os escritos de Benjamin (2013) a respeito do conceito de tempo — e, principalmente, da ideia de tempo messiânico — podem constituir uma interessante chave interpretativa para descortinar as complexidades do panorama da educação popular brasileira na atualidade, bem como propor possibilidades de prática de um pessimismo

revolucionário — ideia encontrada no autor por seus principais comentaristas, para lutar contra a cooptação desse campo da vivência educativa pelas forças da ordem do progresso.

Assim, o presente artigo teve por objetivo empregar essas categorias temporais para promover uma reflexão teórica acerca do atual estado das práticas de educação popular no Brasil, considerando principalmente as questões relacionadas à cooptação semântico-epistemológica e sociopolítica que se têm operado como projeto ideológico determinado pela hegemonia econômica de tendência liberal, e propor uma alternativa palpável de comportamento de resistência por meio de um proceder que se caracterizará como pessimista revolucionário². Para tanto, serão considerados os escritos originais presentes no ensaio *Sobre o conceito de História* e comentários a seu respeito feitos pelo autor em seu arquivo pessoal (Benjamin, 2013), bem como pelos comentadores estabelecidos, como Löwy (2005, 2020, 2021) e Cantinho (2011). Pensar o futuro da educação inclui pensar o papel cada vez mais premente que os espaços populares têm ocupado, buscando entender suas potencialidades e, principalmente, os riscos que corre.

Metodologia

No panorama brasileiro, a educação não formal esteve, até ao menos a década de 1980, ligada mais fortemente à alfabetização de adultos a partir da perspectiva freireana (Garcia, 2008), associada às práticas da educação popular perpassadas pela formação política criadora da consciência social (Brandão, 1986)³, que escancarava os profundos rasgos antidemocráticos da história brasileira. No entanto, apesar do surgimento na alfabetização de adultos, a educação popular se espalhou para campos mais extensos, porque seus praticantes e representantes passaram a se dar conta de um limite de difícil transposição que ela apresenta: seu caráter compensatório e finito (Brandão, 1986, p. 35).

A educação popular, assim, pretendia uma “[...] retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular” (Brandão, 1986, p. 40), em um panorama continental que enfrentava um período de extrema violência estatal, mas que engendrou a aceleração da produção e a atuação socio-intelectual dos setores estudantis, religiosos e militantes que levaram a uma relevante articulação das classes populares (Freire; Nogueira,

² Usar-se-á o conceito em sua acepção encontrada em alguns dos mais tradicionais comentaristas do autor, citados em seguida.

³ Em geral, esse cenário pode ser observado na América Latina, como afirma Brandão (1986), ao destacar o envolvimento de movimentos sindicais, sociais e populares na educação de adultos no continente, buscando fortalecer projetos políticos de classe.

2014). Pensando sobre as condições de uma sociedade de desigualdades, a educação popular se coloca como alternativa à sujeição da classe popular ao capital que a escanteia, ignora e dilacera, e visualiza os processos de ensino-aprendizagem como instrumento da libertação do trabalhador, orientada *por* ele e *para* ele, desde seus saberes pré-existentes — muitas vezes renegados pela intelectualidade — até um novo saber compartilhado e coletivamente construído.

Por isso, esse tipo de saber carrega em si a potência quase inédita na sociedade de classes da criação de um poder compartilhado. Isso, em momento algum, restringe-se a apenas alfabetizar ou tratar de conteúdos programáticos da rede educacional formal, pois, como coloca Brandão (1986, p. 48), a

educação popular é a negação da negação. Não é um “método conscientizador”, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções. É a negação de uma educação dirigida “aos setores menos favorecidos da sociedade” ser uma forma compensatória de tornar legítima e reciclada a necessidade política de preservar pessoas, famílias, grupos, comunidades e movimentos populares fora do alcance de uma verdadeira educação. Ela procura ser, portanto, não a afirmação da possibilidade de emergência de uma nova educação “para o povo” — o que importaria a reprodução legitimada de “duas educações” paralelas, condição da desigualdade consagrada — mas a da necessidade da utopia de transformação de todo o projeto educativo a partir do ponto de vista e do trabalho de classe das classes populares.

Assim, torna-se claro que a educação popular brasileira é dotada de historicidade e não se manteve alheia a seu entorno. Para entender o lugar que ela ocupa e ocupou ao longo dos anos, é necessário definir qual concepção do tempo histórico se busca fazer. Uma possibilidade interessante é aplicar a acepção benjaminiana do conceito de tempo histórico e explorar as potencialidades contidas em sua ideia de tempo messiânico para a realidade latino-americana (e, no presente caso, especificamente a brasileira) — abordagem que já foi explorada por outros autores, como Löwy (2005), em *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*, e demonstrou-se profícua, conforme o mesmo autor: “O texto de Benjamin é uma interessante aplicação de seu método — interpretar a história do ponto de vista dos vencidos, utilizando o materialismo histórico — ao passado da América Latina” (Löwy, 2005, p. 11).

O tempo histórico em Walter Benjamin (2013; 2016) está intimamente ligado a um entendimento dialético da experiência de sua passagem, compreendendo que

[a]o materialismo histórico interessa-lhe fixar uma imagem do passado tal como ela surge, inesperadamente, ao sujeito histórico no momento do perigo. O perigo ameaça tanto o corpo da tradição como aqueles que a recebem. Para ambos, esse perigo é um e apenas um: o de nos transformarmos em instrumentos das classes dominantes (Benjamin, 2013, p. 11).

Percebe-se, então, haver um caráter político do tempo: ele não é vazio, dado ou pré-determinado, e depende do intermediário humano para ser apreendido. Em outras palavras, não existe conhecimento histórico que não se paute, em alguma medida, por seu presente, “[p]orque é irrecuperável toda a imagem do passado que ameaça desaparecer com todo o presente que não se reconheceu como presente intencionado nela” (Benjamin, 2013, p. 11), mas “[...] o conhecimento nesse momento histórico é sempre o conhecimento de um momento. Na medida em que o passado se concentra no instante – na imagem dialética –, ele entra na memória involuntária da humanidade” (Benjamin, 2013, p. 11). O autor se opõe diretamente a uma concepção historicista, que concebe o tempo histórico como infinito, esvaziado e orientado, em uma suposta marcha imparável rumo a um objetivo final teleológico. Por essa razão, Benjamin (2013) elabora o conceito de “tempo messiânico”, que indicaria uma possibilidade de suspensão desse avanço indiferente.

A ideia consiste em afirmar que a oportunidade revolucionária existe a todo momento, desde que a ação de fato seja tomada: “[...] cada segundo é a porta estreita pela qual pode entrar o messias” (Benjamin, 2013, p. 20). Em forma de uma “solução radicalmente nova” (Benjamin, 2013, p. 20), um rasgo ocorre na caminhada supostamente reta e irreprimível que faz o tempo histórico — assim, a História, com H maiúsculo, dos historicistas é interrompida: eis aí a chegada do messias. Esse messias, no entanto, não tem nome ou forma corpórea, mas, pode-se argumentar, consiste muito mais no acontecimento da ruptura com o que era velho em si, tal como encontra-se na doutrina judaica da qual bebe Benjamin (2013), assim como nas acepções cristãs, mais familiarizadas ao contexto latino-americano. Dito de outra forma,

[o] desejo revolucionário de realizar o Reino de Deus é [...] o início da história moderna. Encontra-se, aqui, a questão “metafísica” da temporalidade histórica: Benjamin opõe a concepção qualitativa do tempo infinito, “que decorre do messianismo romântico” e para a qual a vida da humanidade é um processo de realização e não simplesmente de vir a ser, ao tempo infinitamente vazio, característico da ideologia moderna do progresso (Löwy, 2021, p. 207).

O tempo messiânico, dessa forma, concebe um tempo no qual a revolução não apenas cabe e é possível a todo instante, como constitui projeto político no qual “[...] cada homem é responsável pela ‘parcela messiânica’ que lhe é transmitida pelas gerações precedentes. Nesse

sentido, cabe a ele perpetuar essa herança da tradição e transmiti-la, lutando por resgatar o passado do seu esquecimento [...]” (Cantinho, 2011, p. 188). Outrossim, compreendendo a história da educação brasileira, não é descabido postular que a aurora da educação popular, como prática alternativa a uma escolaridade institucionalizada que buscava desarticular os ímpetus revolucionários de justiça social, pode constituir um exemplo de expressão — mesmo que não em completude — de um instante histórico repleto de possibilidades messiânicas.

Discussão

Inicialmente, nem tudo prossegue de maneira lisa e calma para dar lugar à interrupção necessária para a “chegada do messias”. No Brasil, a realidade da ditadura militar provoca uma separação brusca entre o conceito de educação popular e a ideia da educação não formal, que não deveria oferecer contradição com o projeto de poder estatal, conforme aponta Catini (2021, p. 8) ao afirmar que o “terror de um Estado delinquente” (nas palavras de Paulo Arantes) cria mecanismos de dominação ainda mais totalizantes e fagocitadores das experiências populares.

Assim, a partir da perspectiva da classe dominante — fortemente ligada/integrada a interesses da iniciativa privada —, o processo de formação que se associava aos espaços fora da institucionalidade estatal sofreu cooptação pela aliança empresa-Estado que, como coloca Catini (2021, p. 9), contém a semente do que se chama por “terceiro setor”, integrado pelas Organizações Não-Governamentais (ONG) e Organizações da Sociedade Civil (OSC), por exemplo. Nesse sentido, a educação não formal passa a ser pautada pelos desígnios do capital, assim passando a “operacionalizar a noção de produtividade pela reificação de cada indivíduo formado pela educação não escolar, bastante identificada com a teoria do capital humano” (Catini, 2021, p. 9); ou seja, uma vez que tem por objetivo a produção, a educação não formal passa a ser educação principalmente para o trabalho, em clara antítese ao que pretende a educação popular.

Nesse horizonte, é possível afirmar que as iniciativas de educação popular no Brasil têm enfrentado constantes ataques e ameaças de cooptação ao longo das últimas décadas e, portanto, têm concomitantemente desenvolvido estratégias de resistência. Uma delas, que o presente ensaio buscou propor, pode ser a prática, por educadores, educandos e demais integrantes de movimentos de educação popular, de um pessimismo revolucionário, encontrado nos escritos de Benjamin (2013). Longe de constituir um humor conformista, fatalista e até mesmo protofascista, trata-se, na verdade, de uma prática de desconfiança sistemática em relação à concepção de um tempo linear e teleológico imposto pela ideologia do progresso e que, na visão

de Benjamin (2013; 2016), é a única maneira de interrompê-lo para alcançar opções revolucionárias e evitar a catástrofe.

Considerando o contexto histórico da educação popular brasileira, ao voltar o olhar para as questões atuais a ela associadas, o que se observa é uma tentativa de domínio das práticas fora da formalidade por parte do chamado “terceiro setor”. No Brasil, as organizações que o integram surgem, em um primeiro momento, como possíveis herdeiras de OSC ao longo da redemocratização, mas posteriormente, na década de 1990, são criadas a partir dos representantes do topo da pirâmide social, com relevante apoio do Estado (Catini, 2021). Daí, surge uma presumida conciliação entre o âmbito da entidade privada e o bem público, uma vez que são desenvolvidos trabalhos de pretendido cunho social. Devido esse suposto pareamento entre o objetivo maior do privado e do público, a educação popular brasileira passa a integrar um campo de debate ideológico no qual estão em jogo as vontades do capital e de seus representantes, opostas aos projetos concebidos como das classes trabalhadoras. O vocabulário utilizado, todavia, não necessariamente adota um tom explicitamente liberal, como fez o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em outros tempos, por exemplo, e essa escolha não é despropositada.

Segundo apontam diversos autores do campo, como Arantes (2004) e Garcia (2008), a opção pelo vocabulário do opositor revolucionário e tradicionalmente associado ao proceder subversivo — neste caso, os movimentos de educação popular —, como cursinhos populares e projetos em Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem por objetivo a criação de um consenso no qual o debate se impossibilite, uma vez que qualquer termo pode querer dizer qualquer coisa, a depender dos objetivos de quem o emprega, impedindo assim a formação de um contradiscurso verdadeiro (Souza, 2008). Em outras palavras, emprega-se o antigo mecanismo de fragmentação das entidades associativas, criando espaço apenas para um pequeno grupo sancionado de “atores sociais” que não ameacem os negócios públicos (Sposito, 2008).

Como aponta Arantes (2004, p. 31), o que se deslinda, em última instância, é um deslizamento semântico, com vistas a que interesses completamente distintos se vejam denominados pelos mesmos termos, forjando a falsa visão de caminho único:

[...] No outro campo, a coalizão dos dominantes globais, quando não busca descaradamente a cooptação pura e simples, se encarna na destruição sistemática de todo e qualquer coletivo que se organize na defesa de direitos ou na promoção da “cidadania ativa”, na desqualificação e desautorização de “espaços públicos” efetivos de representação e negociação. E como se isso não fosse bastante, vive-se o grande desconcerto de verificar a cada rodada que tamanha demolição é conduzida nos termos mesmos em que se formula a resistência dos perdedores, os esbulhados de sempre agora na companhia dos novos inúteis para o mundo.

O que aqui se busca propor é que uma alternativa à cooptação das práticas educativas em espaços populares, por meio do campo semântico-ideológico e sociopolítico, é a construção forte de uma política estruturada de vigilância, discussão, autodeterminação, autoconhecimento, embate engajado e enfrentamento à ordem do progresso, colocando em prática uma postura pessimista revolucionária.

É necessário, primeiramente, compreender que a ideia de um pessimismo revolucionário se cria principalmente para fazer frente à chamada “ordem do progresso”, que Benjamin (2013) identifica como ponto fulcral da visão historicista da qual é crítico. Segundo ele, o progresso pressupõe a existência de um tempo homogêneo, mecânico e incoerente (Cantinho, 2011), e, sendo assim, crê-lo inquestionavelmente só pode levar à catástrofe. É na catástrofe que se observa como o progresso falseia a imprevisibilidade histórica e cria uma totalidade e uma continuidade irreal, e essa percepção, para Benjamin, não pode ter outro efeito que não matar o otimismo que a ideia de um avanço irrefreável e já consolidado no futuro trazia no início do século 20.

Atento a um entorno no qual essa mesma crença cega, por parte da classe política, no progresso, em suas bases de apoio e na “sua inserção servil num aparelho incontrolável” (Benjamin, 2013, p. 15) descambou na violência fascista, Benjamin percebe que o espaço cultural ocupado pelo otimismo anterior não pode ficar vazio, a não ser que se quisesse a propagação do cruel reinado do progresso:

Empenhou-se em atribuir às classes trabalhadoras o papel de salvadoras das gerações futuras. Com isso, cortou-lhes o tendão das suas melhores forças. Nesta escola, essas classes desaprenderam logo, tanto o ódio como o espírito de sacrifício. Pois ambos se alimentam da imagem dos antepassados oprimidos, mas não do ideal dos descendentes livres (Benjamin, 2013, p. 16).

Desse modo, o autor faz sua proposta de ferramenta de combate: o pessimismo a serviço da revolução (Benjamin, 2013; 2016). Esse pessimismo vai se pautar, principalmente, em uma prática sistemática da desconfiança para com todas as ideias, instituições e construções, mas

principalmente desconfiança quanto à ideia de que pode haver a compreensão entre as classes (Löwy, 2021). É interessante destacar que, como foi exposto anteriormente, é justamente essa suposta concordância entre os interesses do capital e da classe trabalhadora que os agentes que buscam se apossar dos espaços de educação popular intentam forjar, de modo que o pessimismo revolucionário se mostra como tática interessantíssima para seus integrantes.

O pessimismo revolucionário benjaminiano repudia o conformismo, de modo que o “ataque à ideologia do progresso não é feito em nome do conservadorismo passadista, mas da revolução” (Löwy, 2005, p. 20), e está completamente pautado pela necessidade da ação organizada, ao ter por objetivo a emancipação daqueles que estão oprimidos pela sociedade engendrada pela ordem do progresso. O pessimismo revolucionário, em última instância, conclama a mudança, pois “[é] nas cinzas do Progresso que a chama da utopia se ergue” (Cantinho, 2011, p. 180).

Na luta da educação popular contra a cooptação pelo terceiro setor, o pessimismo revolucionário pode tomar a forma, por exemplo, de utilizar a desconfiança sistemática para compreender que este último tem uma proposta incompatível com o que se busca com a primeira. As ONG e OSC interessadas em se infiltrar em espaços de educação popular querem uma educação para o trabalho, mas não para o trabalhador, uma vez que representa os desígnios do progresso, em consonância com o que diz Benjamin (2013, p. 15, grifo próprio) ao colocar que

[e]sta concepção do trabalho [...] não se preocupa muito em responder à questão de saber como é que o seu produto pode reverter a favor dos trabalhadores enquanto eles não forem detentores do produto desse trabalho. É uma concepção que apenas leva em conta os progressos na dominação da natureza, mas não os retrocessos da sociedade. Revela já aqueles traços tecnocráticos que mais tarde iremos encontrar no fascismo.

Nesse horizonte, Freire e Nogueira (2014, p. 28) apontam que “[s]aber narrar não é apenas exercício de memória, mas é também estimular a tomada de posição”, explicitando o uso da narrativa como ferramenta de luta política: manter a memória viva é saber narrar, e assim estimular cada integrante do movimento popular a tomar posição — posição essa que enfrenta a cooptação pela iniciativa privada.

A esse respeito, Benjamin (2016) concorda ao tratar dos prejuízos que traz a impossibilidade dessa mesma narrativa. Referindo-se a seu contexto pós-guerra, o autor aponta que houve um empobrecimento do patrimônio humano transmissível, o qual é a experiência (Benjamin, 2016). Essas palavras, no entanto, também se aplicam à questão que aqui se analisa:

busca-se impossibilitar narrar, entre as gerações que integram os coletivos de educação popular, as experiências vividas, por meio do deslizamento semântico propositalmente provocado que se apresentou em momentos anteriores deste ensaio. Tenta-se liquidar a memória da tradição histórico-cultural a fim de paralisar e, principalmente, apartar o indivíduo do poder transformativo de sua própria vivência, “[...] pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (Benjamin, 2016, p. 125). Assim, a tarefa da defesa da educação popular é árdua e contínua, e o pessimismo revolucionário se mostra ferramenta rica para realizá-la, uma vez que também deve ser posto em prática de forma sistêmica e constante.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que existem correlações entre o campo teórico e a práxis quando se trata da educação popular entendida em uma chave benjaminiana. A partir de uma desconfiança permanente no projeto de educação hegemônico, concebido com o objetivo de garantir a manutenção da ordem do progresso por meio da perpetuação da presença de sujeitos das classes dominantes em espaços de poder intelectual enquanto mantém à margem todos os demais, os projetos de educação popular assumem um posicionamento deliberadamente alternativo e crítico.

Sendo assim, por meio de um olhar orientado pela conceituação de tempo de Benjamin (2013), torna-se claro que esses espaços conseguem se estabelecer — valendo-se de uma postura de constante vigilância, permanente planejamento e manutenção de locais de autoconsciência — enquanto expoentes da prática de um pessimismo revolucionário que pode ocasionar a ruptura necessária para, ao menos em alguma medida, frear uma suposta marcha imparável e estritamente direcionada do tempo, bem como trazer à luz as possibilidades de um tempo que seja verdadeiramente messiânico.

Referências

ARANTES, P. E. Esquerda e direita no espelho das ONGs. [São Paulo]: Conrad, 2004.

BENJAMIN, W. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BENJAMIN, W. O surrealismo. O último instantâneo da inteligência europeia. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2016. p. 21-35.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2016. p. 114-136.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CANTINHO, M. J. Walter Benjamin e a história messiânica: contra a visão histórica do Progresso. **Cadernos Benjaminianos**, [Belo Horizonte], n. 2, p. 1-20, 2010. DOI 10.17851/2179-8478.0.2.1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/cadernosbenjaminianos/article/view/30232>. Acesso em: 17 jul. 2026.

CATINI, C. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. e222980, 2021. DOI 10.1590/S1678-4634202147222980. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/T9cHypgGYtCzYFYD4ftqdr/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2026.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GARCIA, V. A. **O papel do social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais**. Disponível em: https://favenorte.edu.br/?sdm_process_download=1&download_id=205259. Acesso em: 17 jul. 2026.

LÖWY, M. O pessimismo revolucionário de Walter Benjamin. **Revista de Teoria da História**, [Goiânia], v. 24, n. 2, p. 33–37, 2021. DOI 10.5216/rth.v24i2.71194. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/71194>. Acesso em: 20 fev. 2026.

LÖWY, M. Tempo messiânico e historicidade revolucionária em Walter Benjamin. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, 2020, p. 2069-2089. DOI 10.1590/2179-8966/2020/53003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/53003?articlesBySimilarityPage=3>. Acesso em: 17 jul. 2026.

LÖWY, M. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.

SPOSITO, M. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & Realidade**, [Porto Alegre], v. 33, n. 2, p. 83-98, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7065>. Acesso em: 20 fev. 2026.

Submetido em 24 de fevereiro de 2026.

Aprovado em 1º de maio de 2026.