

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação

Ano XX no 41 out. 2018

ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37

ISSN versão eletrônica 2317-6091

CAPES/QUALIS B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino - Classificação de periódicos, anais, revistas e jornais (Brasília/DF, CAPES)

Fontes Indexadoras

DOAJ - <http://www.doaj.org/>

BASE - BIELEFELD - www.base-search.net

Latindex - <http://www.latindex.unam.mx/>

IRESE/Universidad Autónoma de México - <http://iresie.unam.mx>

EZB - <http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/>

ULRICH'S - <http://www.ulrichsweb.com>

Google Acadêmico - scholar.google.com.br

REDIB - <https://www.redib.org>

Scirus/Elsevier - www.scirus.com

New Jour/Georgetown University - gilib.georgetown.edu

Index Copernicus - www.indexcopernicus.com

Public Knowledge Project - pkp.sfu.ca

Periodicos Capes - <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Edubase - <http://143.106.58.49/fae/>

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) - <http://www.ibict.br/>

Diadorim/IBICT - diadorim.ibict.br

LivRe! - livre.cnen.gov.br

Sumários de Revistas Brasileiras - www.sumarios.org

Catálogo elaborado por Lissandra Pinhatelli de Britto - CRB8 7539

Revista de Ciências da Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.
Programa de Mestrado em Educação - Americana, SP, n. 41 (2018) -

Ano XX no 41 out. 2018

Quadrimestral

Resumo em português, inglês e espanhol.

ISSN 1518-7039

ISSN versão eletrônica 2317-6091

1. Educação - Periódicos. I. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Programa de Mestrado em Educação.

CDD - 370



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO
Publicação periódica apoiada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo,
sob a coordenação do seu Programa de Mestrado em Educação
Ano XX no 41 out. 2018
ISSN versão impressa 1518-7039 – CDU – 37
ISSN versão eletrônica ISSN 2317-6091

Chanceler: Pe. Justo Ernesto Piccinini

Reitor: Pe. Eduardo Capucho

Pró-Reitora de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Dra. Eliana Rodrigues

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Nilson Leis

Pró-Reitor de Extensão, Ação Comunitária e Pastoral: Prof. Me. Antonio Wardison
C. Silva

Secretário-Geral/Procuradora Institucional: Valquíria Vieira de Souza

Liceu Coração de Jesus – Entidade Mantenedora

Presidente: Pe. Luis Otavio Botasso

Comissão Editorial

Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Francisco Evangelista – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Jorge Luís Mialhe – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – UFSM/Santa Maria-RS – Brasil

Prof. Dr. Antonio Rial Sanchez – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Profa. Dra. Bendita Donaciano Lopes – Universidade Pedagógica de Moçambique

Prof. Dr. Erik Jon Byker – UNC Charlotte/College of Education – Estados Unidos da América do Norte

Profa. Dra. Francisca Maciel – UFMG/Minas Gerais-MG – Brasil

Prof. Dr. Geraldo Caliman – UCB/Brasília-DF – Brasil

Prof. Dr. Guillermo Ariel Magi – Univesidad Salesiana – Argentina

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto – Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP – Brasil

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado – Universidade de Coimbra – Portugal

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto – UFSCar/São Carlos-SP – Brasil

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins – UFSCar/Sorocaba-SP – Brasil

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UCDB/Campo Grande-MS – Brasil

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM/Maringá-PR – Brasil

Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG/Ponta Grossa-PR – Brasil

Profa. Dra. María Luisa García Rodríguez – Universidad Pontificia de Salamanca – Espanha

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez – UNIFAL/Alfenas-MG – Brasil

Prof. Dr. Roberto da Silva – USP/São Paulo – Brasil

Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler – UNISAL/São Paulo-SP – Brasil

Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro – UNISAL/Americana-SP – Brasil

Editor Responsável: Prof. Dr. Francisco Evangelista

Organizada por: Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos e Profa. Dra. Fabiana Rodrigues de Sousa

Assessoria Técnica: Cristiano Jesus

Tradutora responsável pelas directrices para autores: Profa Ms Lilian de Souza

Tradutor responsável pelas guidelines for authors: Renata Pereira Calixto

Projeto gráfico de capa: Camila Martinelli Rocha

Revisor de português: Paulo César Borgi Franco (pborgfranco@gmail.com)

Editoração: Borgi Editora

Editorial

Caro leitor,

O presente número da Revista Ciências da Educação apresenta artigos que compõem o Dossiê Educação Popular, organizado pelas professoras Valéria Oliveira de Vasconcelos e Fabiana Rodrigues de Sousa. Segundo as professoras, a proposta deste dossiê temático é de acolher textos teórico-analíticos inéditos que apresentem resultados de pesquisas ancoradas nos pressupostos da Educação Popular, “pautadas na perspectiva de um compromisso ético, social e político de melhoria das condições de educação da população brasileira e latino-americana, buscando a equidade, o respeito à vida, a dignidade das pessoas, a valorização do saber e da cultura populares, a inclusão e o controle social e a superação de todas as formas de desigualdade e discriminação”.

O leitor poderá conferir reflexões tecidas com o compromisso de pensar as realidades latino-americana e brasileira por meio da Educação Popular e seu compromisso com a transformação social. Nesse sentido, urge a construção e consolidação de uma cosmovisão Suleadora, centrada em uma concepção descolonizadora e emancipadora dos países do Sul.

Ao longo dos textos, os autores nos convidam a pensar sobre a relação necessária e sempre presente entre educação e política, entre educação e espaço público, entre educação e justiça social, entre educação e emancipação dos sujeitos. Convidam-nos a refletir sobre a importância da universidade pública para sujeitos sociais excluídos do sistema formal de educação, assim como iniciativas que estão fora do espaço da educação escolar e universitária.

Também permeiam os vários artigos a importância da visão utópica, marcada pela denúncia e pelo necessário anúncio de práticas sociais e pedagógicas que permitam a concretização dos sonhos. Os textos nos convidam a ver a utopia como síntese entre denúncia e anúncio,

no caminho da construção coletiva do conhecimento, em uma síntese necessária do vivido, escrita pelos sujeitos na busca de sua emancipação.

Os autores nos convidam a pensar na relação entre educação e liberdade, isto é, educação como prática da liberdade, contra as propostas de domesticação e doutrinação ainda presentes no contexto latino-americano. No contexto da realidade brasileira, auxiliam-nos a refletir sobre a atual situação social em que vivem os brasileiros, em um momento de visível e notório retrocesso social, político e econômico. Nesse sentido, convidam-nos a resistir para re(existir).

Como a realidade é sempre a construção social e concreta das mulheres e dos homens que a compõem, o inédito viável é possível por meio de ações que buscam fazer o que ainda não é, mas que pode vir a ser por meio de práticas dialógicas e libertadoras.

O presente dossiê é um convite para novos olhares sobre práticas realizadas em um contexto histórico no qual somos desafiados a intervir na realidade vivida com esperança ativa e comprometida com o bem-estar das pessoas. Por isso, é preciso ver a boniteza da nossa cosmovisão de mundo; é preciso agir coletivamente para que tal visão nos represente; é preciso resistir e transgredir contra toda forma de submissão; é preciso SER.

Na seção Educação Salesiana, temos uma apresentação histórica que reflete sobre a atuação do padre italiano Dom Bosco no século XIX, desde sua infância humilde e pobre de camponês até sua dedicação no período de formação para ser padre. Apresenta sua atuação inicial com os meninos que vagavam pelas ruas e com aqueles que se encontravam nas prisões de Turim.

Na seção Relato de Experiência, temos a apresentação e a análise da situação de um grupo de jovens em condição de rua na faixa etária de 18 a 26 anos de idade. Segundo os autores: “o sistema socioeconômico brasileiro nos remete a desigualdades, que, muitas vezes, geram a desumanização de alguns grupos sociais, como os jovens em condição de rua”. O texto nos apresenta a escuta atenta dos pesquisadores aos sujeitos sociais envolvidos.

Na seção Educação dos Sentidos, temos o texto “Educação, espiritualidade e sensibilidade”, que, nas palavras do autor: “almeja corroborar a formação, a criação e a evolução da educação dos sentidos humanos”. Como a experiência humana clama por sentido, o autor nos convida a uma viagem em torno daquilo que é essencial para a vida humana.

Boa leitura!! Boas reflexões!!!

Comissão Editorial

Sumário

Apresentação do Dossiê Educação Popular

VALÉRIA OLIVEIRA DE VASCONCELOS E FABIANA RODRIGUES DE SOUSA 13

SEÇÃO INTERNACIONAL

INTERNATIONAL SECTION

SECCIÓN INTERNACIONAL

*Reflexiones feministas más allá del eurocentrismo:
saberes populares de mujeres Mapuche y
marisqueiras*

Reflexões feministas para além do
eurocentrismo: saberes populares de
mulheres Mapuche e pescadoras
*Feminist reflections beyond Eurocentrism:
popular knowledge of Mapuche and fishing
women*

LUCY MIRTHA KETTERER ROMERO 21

*Pueblos indígenas y educación superior en
América Latina: estado del arte*

Povos indígenas e educação superior na
América Latina: estado da arte
*Indigenous peoples and higher education in Latin
America: state of the art*

DIANA YANETH ÁVILA CAMARGO, SEBASTIÁN GRANDA MERCHÁN E MARÍA SOL
VILLAGÓMEZ RODRÍGUEZ..... 37

SEÇÃO NACIONAL

NATIONAL SECTION

SECCIÓN NACIONAL

Paulo Freire: um patronato ameaçado

Paulo Freire: a threatened patronage
Paulo Freire: un patronato amenazado

FLÁVIO BRAYNER 61

Inter-relações entre Educação Popular e movimentos sociais na mobilização de inéditos viáveis no Complexo da Maré/RJ

Inter-relationships between Popular Education and social movements in the mobilization of rapid inedites in the Maré Complex/RJ
Interrelaciones entre Educación Popular y movimientos sociales en la movilización de inéditos viables en el Complejo de la Maré/RJ

MÁRCIA SOARES DE ALVARENGA, DIEGO DOMINGUES E ISADORA DA SILVA MARQUES.. 77

Inéditos viáveis e educação infantil: experiências intergeracionais no projeto Sábados no Paraíso

Unheard-viable and child education: intergenerational experiences in the project Sábados no Paraíso
Inéditos viables y educación infantil: experiencias intergeracionales en el proyecto Sábados no Paraíso

KEILA MARIA DE ARAUJO SILVA E MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES..... 101

Uma universidade possível à luz da extensão e da Educação Popular

A university possible in the light of extension and Popular Education
Una universidad posible a la luz de la extensión y la Educación Popular

TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA..... 119

As classes populares no curso de Pedagogia descobrindo-se periferia

The popular classes in the Pedagogy course discovering yourself as periphery
Las clases populares en el curso de Pedagogía si descubriendo periferia

FABIANA ECKHARDT 149

Educação Popular, educação libertária e os movimentos sociais como meios de insurgência e resistência em nossas terras

Popular Education, libertarian education and social movements as means of insurgency and resistance in our lands

Educación Popular, educación libertaria y los movimientos sociales como medios de insurgencia y resistencia en nuestras tierras

NOELIA RODRIGUES PEREIRA REGO..... 163

Ensinar-e-aprender Química na perspectiva da educação dialógica e problematizadora

Teaching-and-learning Chemistry in the perspective of dialogic and problematizing education

Enseñar-y-aprender Química en la perspectiva de la educación dialógica y problematizadora

CLAUDEMAR JOSÉ TREVIZAM E FABIANA RODRIGUES DE SOUSA..... 189

Narrativas interculturais: educação em Ciências e capoeira com adolescentes privados de liberdade

Intercultural narratives: Science education and capoeira with adolescents deprived of their freedom

Narrativas interculturales: educación en Ciencias y capoeira con adolescentes privados de libertad

DANILO SEITHI KATO E MICHAEL LUCIANO DAS GRAÇAS SILVA..... 211

SEÇÃO EDUCAÇÃO SALESIANA

SALESIAN EDUCATION

EDUCACIÓN SALESIANA

João Bosco: percurso histórico de sua práxis educativa e social

João Bosco: historical path of his educational and social praxis

Juan Bosco: recorrido histórico de su praxis educativa y social

ELISETE SOAVE VIANNA E FRANCISCO EVANGELISTA 237

SEÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA

EXPERIENCE REPORT

RELACTO DE EXPERIENCIA

Jovens em condição de rua: um relato de
experiência

Homeless young persons: an experience report
Jóvenes en condición de calle: un relato de
experiencia

HELOISA HELENA OLIVEIRA SALGADO, SÉRGIO ARAÚJO RODRIGUES SALGADO E
SUELI MARIA PESSAGNO CARO..... 269

SEÇÃO EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Educação, espiritualidade e sensibilidade

MARCOS HENRIQUE 281

Apresentação do Dossiê Educação Popular

VALÉRIA OLIVEIRA DE VASCONCELOS

FABIANA RODRIGUES DE SOUSA

A Educação Popular constitui-se como espaço de produção crítica de saberes e práticas, no qual os conhecimentos sobre educação, em suas várias vertentes teóricas, são construídos sobre o diálogo teórico e metodológico com outras áreas buscando aportes na Educação (pedagogia crítica freireana, processos de ensinar e aprender, formação de educadores), nas Ciências Sociais (estudos de grupos populacionais, construção de redes, corporeidade), na Psicologia (estudos sobre representações sociais, apoio social, consciência coletiva), entre outras áreas de conhecimento que dizem respeito a práticas e processos educativos problematizadores.

A proposição deste dossiê temático adveio do desejo de promover um encontro científico entre pesquisadoras, pesquisadores, pessoas de movimentos sociais e populares com o objetivo de intercâmbio e sistematização teórico-metodológicos de conhecimentos, experiências e práticas de Educação Popular. A presente publicação traz resultados de reflexões teóricas e investigações pautadas na perspectiva de um compromisso ético, social e político de melhoria das condições de educação da população brasileira e latino-americana, buscando a equidade, o respeito à vida, a dignidade das pessoas, a valorização do saber e da cultura populares, a inclusão e o controle social e a superação de todas as formas de desigualdade e discriminação.

No primeiro artigo da Seção Internacional, considerando as práticas insurgentes e trazendo à baila a educação intercultural e a interculturalidade, Lucy Mirtha Ketterer Romero, no artigo “Reflexiones feministas más allá del eurocentrismo: saberes populares de mujeres Mapuche y

marisqueiras”, faz emergir, desde uma perspectiva feminista e descolonial, algumas considerações acerca de conhecimentos e práticas de povos originários e comunidades tradicionais de nossa América. Partindo de espaços territoriais distintos – Araucanía (Chile) e Sergipe (Brasil) –, discute questões fundantes relacionadas ao povo Mapuche e a mulheres pescadoras do Nordeste brasileiro. Termina seu texto nos provocando com importantes questões, como: “quando deixaremos de adscrever cega, surda e mudamente a lógica ocidental, o saber patriarcal, colonial, capitalista e moderno, para subscrever os conhecimentos e saberes próprios de nossos territórios?”.

No segundo artigo dessa seção, intitulado “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina: estado del arte”, escrito por Diana Yaneth Ávila Camargo, Sebastián Granda Merchán e María Sol Villagómez Rodríguez, são apresentados resultados de pesquisa bibliográfica (Scopus e Web of Science - 2007 a 2017) tendo os povos indígenas e a educação superior na América Latina como eixos centrais. As autoras e o autor procuram compreender como se dá o acesso à educação superior indígena, bem como a permanência, a pertinência e o impacto dela sobre as pessoas participantes, e (re)afirmam a importância de recuperar o debate latino-americano sobre Educação Popular e suas possíveis contribuições para visualizar, com mais clareza, a dimensão política da educação superior e seu aporte à organização e ao fortalecimento dos povos indígenas e para as práticas pedagógico-metodológicas de educação superior indígena e intercultural bilíngue.

O primeiro artigo da Seção Nacional, “Paulo Freire: um patronato ameaçado”, traz uma reflexão teórica acerca da ameaça de se retirar o nome de Paulo Freire como patrono da educação brasileira. Flávio Brayner, com seu pensamento arguto e erudito, discorre sobre as tentativas recorrentes de deslegitimar as ideias de Paulo Freire no cenário pedagógico brasileiro e denuncia que “está em jogo o fim do espaço público e a tentativa de redescrever a figura do ‘sujeito’ a partir de supostos que excluem a ideia de consciência judicativa e crítica”. De seu escrito, podemos depreender que o momento atual de nosso país representa uma situação-limite para a qual devemos desvelar inéditos viáveis, fortemente presentes em alguns dos textos deste dossiê.

Um deles é o texto “Inter-relações entre Educação Popular e movimentos sociais na mobilização de inéditos viáveis no Complexo da

Maré/RJ”, no qual Márcia Soares de Alvarenga, Diego Domingues e Isadora da Silva Marques discorrem sobre a relação dialética entre situações-limite e inéditos viáveis no contexto das ações protagonizadas pelos movimentos sociais do território. A análise de fontes impressas e virtuais produzidas e apropriadas pelos movimentos em redes da Maré descortina que suas ações, além de denunciarem a negação de direitos, como habitação, educação e proteção social, articulam-se com as matrizes político-pedagógicas da Educação Popular, configurando-se como inéditos viáveis que contribuem para “conquistas em relação à cidadania da população como um todo” e “para a produção da vida no território”.

O artigo “Inéditos viáveis e a educação infantil popular: experiências intergeracionais no projeto Sábados no Paraíso”, de autoria de Keila Maria de Araujo Silva e Maria Tereza Goudard Tavares, brinda-nos com possibilidades de construção de inéditos viáveis a partir de um projeto de extensão, tendo como protagonistas crianças pequenas (de 2 a 10 anos) e seus familiares, residentes em bairros populares e favelas próximas à Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo/RJ. Destacamos nesse texto a expressa luta pela defesa e pela ampliação do papel político-pedagógico da universidade pública, com vistas a afirmar não somente seu papel acadêmico, mas também seu compromisso social por meio de uma articulação, de forma indissociada, de cultura, educação e lazer.

O papel político-pedagógico da universidade é reafirmado no artigo “Uma universidade possível à luz da extensão e da Educação Popular”, de Tiago Zanquêta de Souza. O autor defende a necessidade de fortalecer canais de diálogo entre universidade e sociedade, possibilitando o desvelamento de conhecimentos, saberes e fazeres que se contraponham ao processo de desumanização e ao projeto de colonização vigentes. A extensão popular, ancorada nas contribuições de Paulo Freire, apresenta-se como caminho viável para a construção de novas possibilidades de perceber a realidade e viver coletivamente, alimentando o engajamento na luta política pela descolonização do saber.

No artigo “As classes populares no curso de Pedagogia descobrindo-se periferia”, Fabiana Eckardt ancora-se nas contribuições de Victor Valla (1996) para denunciar que “a crise de interpretação é nossa”, uma vez que a universidade é que deve repensar o seu fazer a partir do ingresso coletivo de discentes populares. A autora analisa uma experiência de dis-

centes populares em um curso de Pedagogia e indica nuances de libertação e descolonização na passagem do sentimento de humilhação – vivenciado quando o acesso à universidade se dava isoladamente – para o processo de descobrir-se periferia, isto é, reconhecer que, “apesar de suas experiências não traduzirem a forma ‘adequada’ e esperada de ser estudante universitário”, suas vivências tecem “oportunidades de compreender pelo diálogo outras possibilidades de ser estudante universitário”.

No artigo “Educação Popular, educação libertária e os movimentos sociais como meios de insurgência e resistência em nossas terras”, Noélia Rodrigues Pereira Rego fundamenta-se na perspectiva autopoietica e mambembe para analisar como a Educação Popular tem se recriado a partir de contribuições advindas de práticas educativas gestadas nos movimentos sociais e de outras pedagogias, como a educação libertária. A autora apresenta a Educação Popular como movimento permanente de desvelamento de saberes e conhecimentos populares, configurando-se, portanto, como campo fértil de resistência e de insurgência à colonialidade do saber e do poder. A perspectiva mambembe se concretiza com a busca pelo inédito viável, isto é, em procurar ver na escassez a possibilidade do novo, em usar a criatividade como aliada nas lutas cotidianas por emancipação e pela construção de novos saberes.

Na esteira das práticas insurgentes, Claudemar José Trevizam e Fabiana Rodrigues de Sousa, no artigo intitulado “Ensinar-e-aprender Química na perspectiva da educação dialógica e problematizadora”, refletem sobre relações de complementaridade entre o saber científico e o saber popular, ancorados nos princípios teórico-metodológicos da Educação Popular e da Etnociência. O autor e a autora, partindo de uma pesquisa de mestrado, demonstram quando o ensino de Ciências, de modo geral, ou de Química mais especificamente, é fundado em práticas dialógicas, possibilita o questionamento de práticas educativas bancárias e suscita importantes “reflexões acerca da importância de incorporar temas significativos oriundos do cotidiano dos/as educandos/as, favorecendo sua participação e seu protagonismo no processo de construção de conhecimentos”.

A complementariedade dos saberes científicos e populares também é abordada no texto “Narrativas interculturais: educação em Ciências e capoeira com adolescentes privados de liberdade”, de Danilo Seithi Kato e Michael Luciano das Graças Silva. Os autores analisam a “construção de uma narrativa intercultural entre o conhecimento cientí-

fico escolarizado e a capoeira como manifestação cultural afro-brasileira”, pautando-se em ação educativa desenvolvida com adolescentes que cumprem medida socioeducativa na cidade de Uberaba/MG. Concluem, portanto, que a prática de ações interculturais favorece a reintegração desses adolescentes, pois engendra uma reflexão crítica sobre a realidade, permitindo que eles possam questionar a colonialidade do poder que nega sua condição de sujeito e os condiciona à marginalidade social.

Concluimos o desafio de organizar este dossiê e alinhar as reflexões tecidas nos dez artigos, aqui apresentados, convidando leitoras e leitores a se inteirarem acerca da amplitude e da atualidade da Educação Popular. As diferentes perspectivas aqui arroladas, denunciando distintas situações-limite e desvelando diferentes possibilidades de inéditos viáveis, denotam a multiplicidade e a diversidade que compõem a práxis da Educação Popular, a qual, historicamente, tem se caracterizado por sua capacidade de reinventar-se, ao incorporar novos referenciais, sem, contudo, “perder o espírito que a alimenta” (STRECK; ESTEBAN, 2013). Desejamos que as considerações e as reflexões reunidas neste dossiê possam alimentar sonhos e esperanças, promovendo engajamentos coletivos na busca por ser mais.

Referências

STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa. Apresentação. In. _____ (Orgs.) **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-8.

VALLA, Victor. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 2, p. 177-190, 1996.



Seção Internacional

Reflexiones feministas más allá del eurocentrismo: saberes populares de mujeres Mapuche y marisqueiras¹

LUCY MIRTHA KETTERER ROMERO²

Resumen

El artículo da cuenta de algunas reflexiones feministas acerca de conocimientos y prácticas de pueblos originarios y comunidades tradicionales de nuestra América observados en espacios territoriales diferentes, pero que se asemejan en tanto desbordan la racional instrumental de la modernidad y del capitalismo tardío. Además de ser aportados desde tradiciones muchas veces negadas, por el sistema imperante, y otras ocultada, por las propias comunidades, como una forma de resistir los embates del sistema colonial moderno y patriarcal. Pensar, en la actualidad, los feminismos más allá de Europa es parte de una reflexión situada en nuestra América Latina, desde un territorio propio, ancestralmente del pueblo Mapuche, nación originaria colonizada por los conquistadores españoles primero, y los estados nación chileno y argentino, posteriormente, ha resistido durante más de cinco siglos y continúa luchando y demandando sus derechos a los estados neoliberales actuales. Palabras-clave: Saberes populares. Mujeres Mapuche. Mujeres marisqueiras.

Reflexões feministas para além do eurocentrismo: saberes populares de mulheres Mapuche e pescadoras

Resumo

O artigo traz um relato de algumas reflexões feministas sobre o conhecimento e as práticas de povos indígenas e comunidades tradicionais de nossa América, observadas em diferentes espaços territoriais, mas que se assemelham ao transbordarem o racional instrumental da modernidade e do capitalismo tardio, além de

serem contribuições de tradições muitas vezes negadas pelo sistema vigente e outras escondidas pelas próprias comunidades, como forma de resistir à devastação do sistema colonial moderno e patriarcal. Pensar, no presente, em feminismos além da Europa é parte de uma reflexão localizada em nossa América Latina, de um território próprio, ancestralmente do povo Mapuche, uma nação original colonizada, primeiramente, pelos conquistadores espanhóis e, posteriormente, pelos Estados nacionais chilenos e argentinos, que resistiu por mais de cinco séculos e continua a lutar e a exigir seus direitos aos atuais Estados neoliberais. Palavras-chave: Saberes populares. Mulheres Mapuche. Mulheres marisqueiras.

Feminist reflections beyond Eurocentrism: popular knowledge of Mapuche and fishing women

Abstract

The article gives an account of some feminist reflections about knowledge and practices of indigenous peoples and traditional communities of our America observed in different territorial spaces, but that resemble as they overflow the instrumental rational of modernity and late capitalism. In addition to being contributed from traditions often denied, by the prevailing system, and others hidden, by the communities themselves, as a way to resist the ravages of the modern and patriarchal colonial system. To think, at present, feminisms beyond Europe is part of a reflection located in our Latin America, from an own territory, ancestrally of the Mapuche people, an original nation colonized by the Spanish conquerors first, and the Chile and Argentina nation states, subsequently, it has resisted for more than five centuries and continues to fight and demand its rights to the current neoliberal states.

Keywords: Popular knowledge. Mapuche women. Marisqueiras women.

Introducción

Pensar, en la actualidad, los feminismos más allá de Europa es parte de una reflexión situada en nuestra América Latina, desde un territorio propio que, en mi caso, corresponde a la región de La Araucanía del sur de Chile. Dicho territorio, ancestralmente del pueblo Mapuche, nación originaria colonizada por los conquistadores españoles primero, y los estados nación chileno y argentino, posteriormente, ha resistido durante más de cinco siglos y continúa luchando y demandando sus derechos a los estados neoliberales actuales.

Es reflexionar desde el lugar que habitamos, lo que Donna Haraway (1995) señaló como conocimiento situado y encarnado de las mujeres. Un conocimiento-saber basado en la experiencia localizable y práctica, que no busca la verdad sino la praxis, un saber que se deriva de la vida, cuando analizamos nuestras experiencias y aprendemos de ellas (HARAWAY, 1995).

En mi caso, aporto esta reflexión desde el Observatorio de Género, espacio de conocimientos, saberes y activismos político-feministas, que hemos ido construyendo y recreando entre varias mujeres - y algunos hombres -, Mapuche y no Mapuche, académicas y no académicas, que a lo largo de trece años se ha instalado en la universidad pública de la región, aportando en algunos procesos de defensa de los derechos humanos de las mujeres Mapuche y sus territorios³.

Desde ahí hemos compartido saberes, aprendido, a partir del uso de metodologías de Educación Popular e Investigación Acción Participante (IAP) y de la incorporación del análisis crítico de la teoría decolonial, el sentido y significado de la raza y la racialización como proceso de exclusión. Esta racialización, que se manifiesta en la región de la Araucanía, como territorio, aunque podríamos hacerlo extensivo al país, en tanto espacio contenedor de otros pueblos originarios, contra las mujeres y hombres Mapuche, tiene expresiones similares en el nordeste sergipano brasileño, donde las mujeres y hombres negros/os y sus territorios, son objeto de una serie sistemática de violencias, similares a las vivenciadas por el pueblo Mapuche.

También es una forma de repasar experiencias desde mi actual “estado de trashumancia” en el nordeste brasileño, donde he conocido a las mujeres marisqueiras de la costa sergipana, construido afectos con ellas y aprendido desde sus saberes tradicionales y populares, las formas que adquieren sus prácticas cotidianas - algunas de ellas de resistencia - como modos de relacionamiento colectivo en conexión con sus territorios, muchas veces en el marco de sus prácticas productivas, que les permiten subvertir las innumerables violencias presentes en sus vidas y cotidianidades. En este sentido, tengo ecos de mi propia experiencia al pensar acerca de la metodología de mi tesis doctoral, que me llevo a sostener que “[...] mi ser mujer influye en la toma de decisiones investigativas y metodológicas, permitiéndome considerar como datos muchos más elementos que los recogidos a partir de los instrumentos de recolección que utilicé” (KETTTERER ROMERO, 2014, p. 401).

Es desde este marco situada en mi ser mujer que reconozco los saberes y experiencias de otras mujeres, que me permito pensar(nos) y reconocer(nos) que como sujetas, más allá del eurocentrismo colonizador de nuestro pensar, ser y hacer, debemos profundizar en las expresiones de las categorías que raza y género tienen en nuestras realidades.

La raza como invención que sustenta la construcción de Europa

Pensar la categoría de raza no es algo nuevo, y ya lo han hecho brillantemente muchos teóricos y teóricas latinoamericanos/as, quienes han documentado que la característica central de nuestra América es la racialización de personas indias y negras, en tanto este territorio constituye parte fundamental de la matriz colonial moderna que se inicia con el desembarco de los colonizadores en nuestras costas -provenientes de los reinos medievales de Castilla y Aragón. Tal proceso situó a quienes habitaban originalmente este territorio como los otros bárbaros, asignación que material y simbólicamente se continúa reproduciendo hasta el día de hoy, en los cuerpos de personas pertenecientes a los pueblos originarios y tradicionales (QUIJANO, 1999; SEGATO, 2007; ESPINOZA, 2008; SOUZA SANTOS, 2010; MIGNOLO, 2014).

¿Que de nuevo podemos agregar a esa idea? Posiblemente nada que no sean nuestras propias vivencias y experiencias - que, aunque diferentes, nos constituyen como sujetas mujeres, feminizadas y subordinadas por un patriarcado inicialmente menos maligno, como señalan algunas autoras feministas (PAREDES, 2010), pero que rápidamente se reconfiguró gracias a los aportes del colonizador y su patriarcado colonial, articulando la raza y el género para producir una racialización que no es igualmente vivenciada por los sujetos hombres (LUGONES, 2008).

La raza como categoría central y eje articulador que nos visibiliza, nombra y señala, sin olvidar que la historia de Europa comienza cuando se conquista América - como territorios y cuerpos - que, al ser explotados, la configuran y hermanan con el capitalismo (QUIJANO, 1999).

Ahí mismo surge la figura del indio, como sujeto otro, del que se sostenía carecía de alma, o sea, no era humano, lo que explica parte del tratamiento inhumano recibido. También vale señalar que el conquistador rápidamente corrigió su error, cuando se dio cuenta que su programa cris-

tianizador podía habilitar a este sujeto desalmado para ingresar a la modernidad occidental, como mano de obra esclava por cierto, adquiriendo así su estado de “civilizado”.

No obstante, y aunque a muchos no les guste, nuestra América sigue siendo indígena hasta ahora, pese al exterminio casi genocida, la negación e invisibilización, aquí están nuestros pueblos originarios, tras más de 500 años de colonialismo y colonialidad. Es pertinente señalar aquí que, para el caso de las mujeres indígenas, su proceso de habilitación a la civilización occidental moderna no fue siempre el mismo que el recibido por los hombres, sin ánimo de victimizar ni siquiera pretender señalar cuál de ellos fue más o menos horroroso. Ellas fueron civilizadas a partir de la esclavitud, y de la violencia sobre sus cuerpos, así fueron permanentemente violadas por el dueño, patrón, como una forma de aleccionar cualquier posibilidad de subversión, pero también con la idea de producir más mano de obra necesaria para la continuidad de este modo de producción tan rentable para las colonias, primero, para los estados, después. De ese modo, además de formar parte de las encomiendas y trabajar productivamente al igual que los hombres, fueron destinadas al servicio doméstico y sexual de los amos y patrones, que utilizaban sus cuerpos como máquinas productoras de bastardos para la producción esclava.

En la actualidad, aún vemos reminiscencias de estas prácticas en nuestra América, donde el trabajo doméstico suele ser realizado por mujeres de origen indígena o negro, pobres, que migran a las ciudades buscando recursos. Ese es uno de los lugares establecidos por la sociedad chilena para las mujeres Mapuche de la región de la Araucanía que, como señalan Antileo y Alvarado Lincopi (2018) es una fuente de trabajo racializado para mujeres, que migraron desde las regiones del sur del país hacia el centro cosmopolita de la capital, durante el siglo veinte, constituyéndose además en integrantes de la marginalidad urbana.

Los otros saberes negados: las epistemologías de Nuestra América

¿Qué se negó con la racialización de los indígenas y de las personas afro-americanas? ¿Qué se quiso hacer desaparecer?

Además de iniciar la acumulación capitalista que nos persigue hasta hoy, se negaron otros modos de pensar y hacer el mundo. Se negaron

otros conocimientos y saberes, que subvierten el paradigma de la modernidad europea, y que sitúa a los y las sujetos humanas/os, a la naturaleza o medio ambiente y a la espiritualidad -entendiéndola como una cosmo-espiritualidad más allá de la divinidad cristiana occidental - en el centro de la vida, valorizando los territorios, la relación con la tierra y la naturaleza como el fundamento y posibilidad de la vida, donde la tierra y el territorio están conectados y en interrelación permanente con nuestros cuerpos, lo que algunos autores denominan buen vivir o vivir bien (ALBÓ, 2009).

Es bajo esa forma de pensar, o dicho de otro modo, bajo esos paradigmas otros, es que el feminismo decolonial del Abya Yala levanta pensamiento crítico para situar la raza y el género como los conceptos articuladores del capitalismo neoliberal actual, que se caracteriza como un sistema explotador, expoliador, además de racista, misógino, heteronormativo y una serie de otras características, que sintetizaremos señalando que, como sistema, ha reproducido el colonialismo del poder, del ser y estar (ALVARADO, 2016; LUGONES, 2008) desde hace más de quinientos años, haciéndonos olvidar nuestras propias epistemologías. En ellas, los pueblos indígenas y afroamericanos aportan otros principios organizadores, surgidos desde sus prácticas y las experiencias aprendidas en sus propios territorios, lo que hace posible su diversidad, que deconstruye a “la mujer moderna occidental”, que según María Lugones (2008 *apud* ALVARADO, 2016, p. 21) es:

[...] el foco contemporáneo de políticas, de maniobras legales, de programas de rescate y apoyo en las ONG, de cristianización, de avance laboral, de ‘educación’ en los medios, escuelas, ONGs es una fabricación ideológica de origen colonial.

La negación de los saberes indígenas y afroamericanos, el epistemicidio denunciado por Boaventura de Souza Santos (2010) nos impide ver las otras formas de relaciones sociales de nuestros pueblos, aquellas que recogen feministas como Brenny Mendoza (2014) o la nigeriana Oyéronké Oyegùmi (*apud* LUGONES, 2008), cuando señalan prácticas diferentes de las mujeres de sociedades indígenas latinoamericanas o yoruba, en África.

Por ejemplo, que estos pueblos no reconocían un principio organizador de las relaciones entre los sujetos parecido al género, sino que más bien se organizaban de acuerdo a otras categorías y acuerdos sociales, como por ejemplo el respeto a las personas mayores, donde la edad es un marcador cronológico que otorga poder a mujeres y hombres ancianos,

reconocidos como sabios y sabias, consultados en la toma de decisiones complejas para el grupo, donde sus experiencias en la resolución de necesidades o problemas era valorada.

En estas sociedades lo femenino y lo masculino tenían reconocimiento equivalente, conformando una relación de dualidad, que complementaba mundos propios y completos para ambos significantes (SEGATO, 2018). No existía división sexual del trabajo y las relaciones económicas estaban basadas en la reciprocidad y la complementariedad, como principios organizadores que reproducían la vida colectiva de los grupos. También se reconocían más de dos sexos, estableciéndose la posibilidad que las personas pudieran transitar entre estos, sin ser castigadas o discriminadas por ello. La dualidad ofrece la posibilidad de realizar ese tránsito, negado por el binarismo heteronormativo del género en modo capitalista.

Muchas autoras reconocen que los pueblos originarios de Nuestra América tenían saberes y prácticas que superaban la racionalidad occidental moderna, por ejemplo con relación a la sexualidad.

Algunos relatos llegan a nosotras provenientes de antiguas crónicas, narradas por viajeros que acompañaron el ingreso de los conquistadores españoles en los territorios. Para el caso del pueblo Mapuche, Bascuñan de Pineda, un soldado escritor nacido en territorio conquistado en el año 1607, que fue cautivo de los Mapuche, escribió a partir de su estancia en territorio Mapuche, en 1673, una crónica denominada “Cautiverio feliz y razón individual de las guerras dilatadas del reino de Chile”, que se constituye como una de las fuentes de descripción de las costumbres de los Mapuche prehispánicos (MEMORIA CHILENA, 2018).

Señala este soldado escritor que en este tiempo las mujeres Mapuche tenían control sobre sus cuerpos y su sexualidad, lo que no ocurría entre las mujeres españolas, lo que por cierto no le agradó mucho. A partir de la menarquia, y posterior a una ceremonia ritual que las habilitaba para ello, tenían la posibilidad de elegir a sus compañeros sexuales, siendo aceptado socialmente que se relacionaran con más de un hombre antes de su matrimonio. Dicha práctica no implicaba juicios morales, sanciones o discriminación hacia las mujeres Mapuche.

Otras prácticas, donde en este caso mujeres yoruba (africanas) tenían control, además de sus cuerpos, sobre los bienes y recursos de la comunidad son apuntadas por la ya citada Oyéronqué Oyegùmi (*apud* LUGONES, 2008, p. 88):

[...] en la colonización, la imposición de razas con la consecuente inferiorización de los africanos y la inferiorización de anahembras⁴. Esta última se extendió muy ampliamente, abarcando desde la exclusión en roles de liderazgo hasta la pérdida de la propiedad sobre la tierra y otros importantes espacios económicos.

Así vamos clarificando como con la racialización, proceso consecuencial de la colonización de los territorios, las mujeres van perdiendo saberes, status y posiciones personales, políticas y económicas dentro de sus comunidades, pasando a ser sujetas subordinadas por el capitalismo y la modernidad “civilizada”.

Algunas memorias de mujeres Mapuche y marisqueiras: saberes y prácticas desde los territorios

Cuando llevamos estas reflexiones a nuestros territorios, nos preguntamos dónde podemos rastrear la memoria larga y antigua de estos saberes pre-conquista; quienes y en qué lugares de nuestras comunidades y territorios se guardan - o muchas veces se ocultan - estos saberes.

Pienso que las mujeres somos cuidadoras/trasmisoras de estas memorias, como nos muestra bellamente Clarissa Pinkola (1998), quien nos cuenta, desde su propia tradición mexicana-española-húngara, sus estudios interculturales y de psicología clínica, como las historias escuchadas en su infancia y recogidas desde los cuentos contados por mujeres, transmitidos oralmente a niños y niñas, configuran parte importante de nuestra construcción identitaria.

Los cuentos de hadas, los mitos y los relatos proporcionan interpretaciones que aguzan nuestra visión y nos permiten distinguir y reencontrar el camino trazado por la naturaleza salvaje. Las enseñanzas que contienen nos infunden confianza: el camino no se ha terminado, sino que sigue conduciendo a las mujeres hacia el conocimiento cada vez más profundo de sí mismas (PINKOLA ESTÉS, 1998, p. 11).

Historias que, analizadas, nos muestran otros caminos para deconstruir el pensamiento occidental moderno.

Esta memoria larga de saberes y antiguos, que nos ha sido traspasada por madres, abuelas, tías, nanas⁵, través de mitos, cuentos y leyendas que circulan en nuestra América, resistiendo la colonialidad del saber que nos impregna, guardan la memoria de y en los territorios. Historias de los cuerpos de las mujeres, sus territorios, desde donde se experimenta la vida y se aprende de la violencia capitalista, patriarcal, cristiana y moderna. Del lugar desde donde la denunciamos desde hace siglos, teorizando, discutiendo, reelaborando y practicando los feminismos.

Denunciamos el extractivismo profundo, maligno, desbordante del capitalismo neoliberal, que se ha instalado en nuestros espacios, lugares y territorios, también en nuestros cuerpos-territorios como una agresión salvaje contra la naturaleza, que actualmente se expresa en la criminalización de los movimientos sociales, de la causa por la recuperación del buen vivir, de la posibilidad de la vida, que esgrimen nuestros pueblos indígenas en la actualidad.

Denunciamos cómo estas explotaciones y exterminios se entraman en nosotras, mostrando, a través de las estadísticas oficiales producidas por el propio sistema, pero también a través de las marcas de nuestros cuerpos, la cantidad exorbitante de mujeres violentadas cada año, - en Brasil o en Chile -, en el mundo. Cifras que son horrosas en magnitud, pero también en su forma, adquiriendo otras dimensiones cuando conocemos, más allá de los números, cómo son ultimadas las mujeres: golpeadas, apuñaladas, mutiladas, rotas, mordidas, quemadas, descuartizadas, violadas, violadas por animales, enterradas vivas, prostituidas, vendidas, entre muchas inimaginables formas.

Las mujeres denunciamos las violentas relaciones que vivimos en este capitalismo maligno, así como su entramado con los modos de explotación y extracción se instalan en nuestros territorios, generando miedos, aislamiento social, vergüenzas, silencios, ocultamientos, terror, o sea, modos de relacionamientos que mantienen y profundizan las acciones basadas en el individualismo del sistema.

“No puedes contar lo que te pasa en tu casa, porque sientes vergüenza de que la comunidad sepa; que las otras mujeres sepan lo que te pasa dentro de tu casa”, me dijo hace años una mujer Mapuche de la región de la Araucanía. Ese relato también lo hemos escuchado de mujeres que habitan barrios en las ciudades; así como de mujeres de nuestras familias, o de importantes doctoras, profesoras de la universidad donde realizo

mi postdoctorado aquí en el nordeste sergipano; quienes tampoco dicen nada acerca de lo que vivencian puertas adentro del sacralizado hogar de la familia burguesa, patriarcal y moderna, sostenedora del sistema capitalista.

Las mujeres feministas llevamos mucho tiempo denunciando estas atrocidades; pero a la par, y tal como un modo de resistencia ante tanta atrocidad, recogemos también estrategias de resistencia, rescatadas desde experiencias territoriales propias de los pueblo originarios y tradicionales de nuestra América, desde sus mujeres quienes nos aportan otras lógicas de relacionamientos, que desbordan los modos capitalistas, racionales, positivistas o lineales, y que ponen en el centro el cuidado del territorio, el cuidado de nosotras, de la tierra, de la naturaleza, de forma colectiva, no en modo individual capitalista como estamos acostumbradas.

Sobre ello dos ejemplos de resistencias que he recogido y pongo en diálogo a través de la presente investigación, una venida desde el territorio Mapuche donde habito, otra, desde el territorio sergipano donde radico este año.

Desde la región de la Araucanía, las comunidades del pueblo Mapuche han conservado y mantenido la celebración del Wetrípantu, o nuevo ciclo de la vida, conmemoración ritual anual que se asemeja a la celebración del año nuevo en la cultura occidental. Para este pueblo originario, el ciclo de la vida comienza cada año durante la madrugada de entre los días 18 y 24 de junio, y aunque no tiene una fecha única ya que corresponde al solsticio de invierno, suele ser conmemorada el día 24.

Al respecto nos señala los conocimientos mapuche:

Este día se realizan una serie de actividades acompañadas de instrumentos como la trutruca, la pifilca, y el cultrún, además de un baile, el purrum y un juego de palín (o chueca). Igual que otros pueblos originarios de América indígena, como Aymara, Atacameños, o Quechuas, los Mapuches tienen su propia manera de ordenar el paso del tiempo. Para ellos, un ciclo de tiempo no es una situación consensual arbitraria, sino que está sustentada sobre el conocimiento compartido que se tiene de la naturaleza. Este conjunto de conocimientos incluye el estudio y observación profunda del espacio exterior, en especial el movimiento de la luna, el sol, las estrellas, y el planeta Venus (MAPUCHE, 2011, s/p).

Esta celebración, donde se expresa parte de la filosofía y ritualidad del pueblo Mapuche, saberes que no han sido reconocidos por la ciencia y la academia, aunque vamos poco a poco y humildemente, avanzando hacia ello (MARILEO; SALAS ASTRAIN, 2011), nos dan cuenta de una serie de saberes profundos y articulados con las experiencias vitales de los seres humanos y no humanos que pueblan la tierra, que son altamente valorados y respetados por el pueblo Mapuche, y también por los otros pueblos de nuestra América (MEDINA, 2018).

Lo interesante para la reflexión que aquí presentamos es observar cómo, con el paso del tiempo, esta práctica que en su momento fue invisibilizada, y prohibida - aun hoy lo es por la religión evangélica - , se ha preservado, y en la actualidad está extendiéndose por la región sur del país, en un aprendizaje de respeto e intercultural que está haciendo posible su reconocimiento - de parte de muchas personas no Mapuche - como parte de un saber y una práctica propia del pueblo Mapuche⁶.

Desde el nordeste sergipano, los pueblos y comunidades tradicionales con quienes me he relacionado, mujeres marisqueiras, mujeres catadoras de mangaba, personas de comunidades quilombolas, conservan muchas prácticas tradicionales, siendo tal vez una de las más reconocidas el Candomblé.

No obstante, yo me he encontrado con los cantos, con ritmos contagiosos como la samba de coco que anima la fiesta - entendida como un momento de reunión de personas para celebrar o simplemente compartir y divertirse -, pero que también da sentido a los espacios de místicas, momentos introductorios a las reuniones donde se comparten saberes y se aprende colectivamente.

O como forma de hacer más llevaderos los trabajos productivos, como hacen las recolectoras de mariscos o mangabas, quienes van a los lugares de recolección en compañía de otras, muchas veces cantando; o en los encuentros de conocimiento compartidos con mujeres de otros territorios, como cuando visitamos a las mujeres Mapuche de la Araucanía, y terminábamos reuniones y diálogos, muchas veces complejos e intensos, llenos de aprendizajes y emociones, cantando y bailando al compás de los ritmos sergipanos, lo que no dejó de sorprender y encantar a las mujeres del wallmapu.

He aprendido que los cantos de las mujeres sergipanas son una forma de expresión de sus saberes y su cultura, como lo que he escuchado de las Sambas de Coco da Ilha, cantadas por Madá y Adelaide, donde la poe-

sía, los ritmos y la alegría de estas mujeres grandes, son una manifestación de su colectividad y de su historia, que actualmente se está compartiendo con la comunidad de Aracaju, a través del Proyecto PEAC.

Desde lo que podido observar aquí, la fiesta y la danza de la samba de coco, da cuenta de un modo de relacionamiento colectivo, alegre, basado en relaciones de cooperación que, pese a las penurias que cotidianamente se vivencian por la depredación de los recursos naturales de las costas sergipanas, o por el cierre de los lugares comunes, realizados por capitales privados, dedicados a la carcinicultura o al turismo en gran escala, que impide a las mujeres recolectoras acceder a los recursos disponibles para su sustento, la música es una estrategia de resistencia, donde se rescatan y comparten otros modos de relacionamiento colectivo. Así, he observado que frente al dolor que genera, por ejemplo, el contar experiencias de violencia sufridas y resistidas como sobrevivientes, las mujeres sergipanas que integran el PEAC, contraponen su alegría, como un modo de resistir y re-existir.

Un cierre abierto

No dispongo de conclusiones exhaustivas a un trabajo que considero reflexiones iniciales, y que tal vez nunca acabe, porque desconozco (porque soy una mujer del afuera de los pueblos a los que me he referido) una serie de elementos, ciertamente mucho más profundos presentes en los pueblos y territorios de nuestra América, sólo puedo dar cuenta, con mucho respeto, de lo que logro entrever y compartir en estos escasos apuntes, pero que creo que nuestras ancestras, mujeres de los territorios Mapuche, sergipanos, de otras comunidades indígenas y tradicionales conservan y cuidan como parte de sus estrategias de resistencia a la colonialidad de poder y del saber, que aún hoy nos persigue.

Por lo mismo, me parece imprescindible cerrar estas notas dejando algunas preguntas motivadoras, pensando que quienes lean puedan seguir reflexionando acerca de lo planteado. A mi suelen rondarme, en tanto integrante de una universidad regional, y ahora, como postdoctorante en una universidad estadual.

¿Cuándo dejaremos de adscribir ciega, sorda y mudamente la lógica occidental, del saber patriarcal, colonial, capitalista y moderno, para suscribir los conocimientos y saberes propios de nuestros territorios?

¿Cómo pueden los sistemas educativos integrar saberes y prácticas rescatados desde sus territorios, a los sistemas de enseñanza aprendizaje que realizan?

¿Cómo estamos aportando, desde la educación (y de la Educación Popular), a la construcción de otras formas de relacionarnos en nuestros territorios, que aporten a la deconstrucción de la racialización y la explotación de las personas y los territorios? Espero que éstas reflexiones sean una pequeña contribución a los necesarios y urgentes procesos de construcción de otros mundos posibles.

Recebido em: 30/09/2018

Revisto pelo autor em: 15/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/10/2018

Notas

1 El presente artículo es parte de la investigación postdoctoral denominada “Mujeres marisqueiras y violencia de género: investigando para la acción comunitaria. Comparando las experiencias de las mujeres de comunidades costeras del estado de Sergipe en Brasil y las comunidades Mapuche de Boyeko de la región de la Araucanía de Chile”, implementada en Projeto de Pesquisa e Extensão para Comunidades Costeiras, Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe (PPGEO/UFS), Programa de Educação Ambiental com Comunidades Costeiras (PEAC), Convênio nº 2600.0101182.16.4 UFS - Petrobras e FAPESB. Parte del artículo fue presentado de forma oral en el Seminario Curta Género 2018, realizado en la ciudad de Fortaleza, entre el 11 al 16 de septiembre de 2018.

2 Académica del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera de Temuco-Chile. Integrante del Observatorio Regional de Equidad en salud, según género y pueblo mapuche; integrante del Centro de Derechos Humanos de la Universidad de La Frontera. E-mail: lucy.ketterer@ufrontera.cl

3 Mayores antecedentes revisar: <http://observatoriogenerosalud.ufro.cl/>.

4 Anahombre y anahembra corresponde a la traducción de los prefijos obin y okun, que según la autora no denotan binarismo ni jerarquías entre hombres y mujeres en el idioma yoruba.

5 Así se denomina en Chile a la empleada doméstica, que también cuida a la prole de sus patrones. Entiendo que aquí en Brasil se le denomina “babá”.

6 Al respecto puedo señalar que he participado en muchos Wetripantu, así como en otras ceremonias Mapuche, vivenciando en parte, ya que no pertenezco a este pueblo originario, el sentido y significado de esta experiencia ritual, que en mi caso y como mujer no creyente, puedo señalar que he sentido una conexión con una espiritualidad superior que respeto mucho y acojo en mi sistema de conocimientos y representaciones.

Referencias

ALBÓ, Xavier. Suma Qamaña = el buen vivir. **Revistes Obets**, n. 4, p. 25-40, 2009.

ALVARADO, Mariana. Epistemologías feministas latinoamericanas: un cruce en el camino junto-a-otras pero no-junta a-todas. **Religación Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 1, n. 3, p. 9-32, 2016.

ANTILEO, Eduardo; ALVARADO LINCOPI, Claudio. **La sindicalización de mujeres Mapuche empleadas domésticas**. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, 2018. Disponible em: <https://www.comunidadhistoriamapuche.cl/la-sindicalizacion-de-mujeres-mapuche-empleadas-domesticas-1950-1960/>. Acceso em: 15 agos. 2018.

ESPINOZA, Yuderkys. Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, v. 13, n. 33, p. 37-54, 2008.

HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres**. La reinención de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

KETTERER ROMERO, Lucy. Cuando ser mujer cuenta: reflexión acerca de un proceso de investigación. **Rev. Athenea Digital**, v. 14, n. 4, p. 401-411, 2014.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tábula Rasa**, n. 9, p. 73-101, 2008.

MAPUCHE. **Wiñoi Tripantu**: la nueva salida del Sol / Mensajes y programación radial. Gulmapu: Prensa Libre Pueblos Originarios. 2011. Disponible em: <http://prensalibrepueblosoriginarios-mapuche.blogspot.com/2011/06/winol-wetripantu.html>. Acceso em: 14 set. 2018.

MARILEO, Armando; SALAS ASTRAIN, Ricardo. Filosofía occidental y filosofía Mapuche: iniciando un diálogo. **Revista ISEES**, n. 9, p. 119-138, 2011.

MEDINA, Javier. **Suma Qamaña**: por una convivialidad postindustrial. La Paz, 2018. (Documento inédito).

MEMORIA CHILENA. **Cautiverio feliz y razón individual de las guerras dilatadas**. Francisco Núñez de Pineda y Bascañan. Santiago: Biblioteca Nacional de Chile, 2018. Disponível em: <http://www.memoria-chilena.cl/602/w3-article-93852.html>. Acesso em: 15 set. 2018.

MENDOZA, Brenny. **Ensayos de crítica feminista en nuestra América**. Cidade do México: Editorial Herder, 2014.

MIGNOLO, Walter. Retos Decoloniales Hoy. In: BORSANI, Maria Eugénis; QUINTERO, Pablo (Comps.). **Los desafíos coloniales de nuestros días**. Pensar en colectivo. Neuquén: Educo, 2014. p. 23-47.

PAREDES, Julieta. **Hilando fino**. Desde el feminismo comunitario. Cidade do México: El Rebozo/Zapateándole/Lente Flotante/En cortito qué's palargo/Alifem AC, 2010.

PINKOLA ESTÉS, Clarissa. **Mujeres que corren con lobos**. Buenos Aires: Ediciones B. 1998.

QUIJANO, Aníbal. ¡Qué tal raza! **Ecuador Debate, Etnicidades e Identificaciones**, Quito, n. 48, p. 141-152. 1999.

SEGATO, Laura Rita. **La nación y sus otros**. Buenos Aires: Prometeo. 2007.

_____. **Raza, género, derechos y colonialidad**. Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: <http://clacsovirtual.org/course/view.php?id=318>. Acesso em: 15 set. 2018.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión Universitari. Universidad de La República, 2010.

Pueblos indígenas y educación superior en América Latina: estado del arte

DIANA YANETH ÁVILA CAMARGO¹

SEBASTIÁN GRANDA MERCHÁN²

MARÍA SOL VILLAGÓMEZ RODRÍGUEZ³

Resumen

El texto presenta los resultados del estudio de la producción bibliográfica existente en revistas de bases Scopus y Web of Science entre 2007 y 2017, sobre la problemática de pueblos indígenas y educación superior en América Latina. El análisis se realiza a partir de las categorías de acceso y permanencia, pertinencia e impacto. A partir de los hallazgos arrojados, el texto busca responder a las preguntas iniciales de la investigación sobre los contextos, avances, problemas y desafíos de la educación superior indígena a nivel regional; y, sobre las problemáticas de investigación derivadas para futuros estudios.

Palabras clave: Educación superior. Población indígena. América Latina.

Povos indígenas e educação superior na América Latina: estado da arte

Resumo

O texto apresenta os resultados do estudo da produção bibliográfica existente em revistas de bases Scopus e Web of Science, entre 2007 e 2017, sobre a problemática de povos indígenas e educação superior na América Latina. A análise se realiza a partir das categorias de acesso, permanência, pertinência e impacto. A partir das descobertas encontradas, o texto busca responder às perguntas iniciais da investigação sobre os contextos, avanços, problemas e desafios da educação superior indígena em âmbito regional e sobre as problemáticas de investigação derivadas para futuros estudos.

Palavras-chave: Educação superior. População indígena. América Latina.

Indigenous peoples and higher education in Latin America: state of the art

Abstract

The text presents the results of the study of the bibliographic production existing in journals of Scopus and Web of Science databases, between 2007 and 2017, about the problematic of indigenous people and higher education. The analysis was carried out using different categories such as access, permanence, pertinence and impact. The goal of the article is to answer the initial concerns and questions of the investigation about the context, advances, problems and challenges of indigenous higher education at the regional level, and the research problems derived for further researchs.

Keywords: Higher education. Indigenous people. Latin America.

Introducción

El presente artículo recupera parte de los resultados de una investigación en curso sobre mujeres indígenas y educación superior en el Ecuador, investigación desarrollada por el Grupo de investigación de Educación e Interculturalidad, de la Universidad Politécnica Salesiana. La investigación tiene como propósito central analizar el papel de la educación superior en el empoderamiento, autonomía y emancipación de las mujeres indígenas.

La primera fase del trabajo consistió en realizar un estudio detallado sobre la producción bibliográfica existente sobre la problemática de pueblos indígenas y educación superior en América Latina. Para el efecto, se consideraron tres diferentes tipos de fuentes: artículos de revistas indexadas, capítulos de libro y libros sobre el tema, y trabajos de tesis de maestría y doctorado. Para la revisión de los artículos de revistas indexadas se trabajó en dos momentos: en un primer momento se analizaron los artículos publicados en revistas de las bases Scopus y Web of Science, y, en segundo momento, se revisaron los artículos publicados en revistas de otras bases.

El texto discute los resultados del análisis de los artículos de las revistas Scopus y Web of Science, publicados entre el 2007 y el 2017. Las preguntas que guiaron el análisis fueron las siguientes: ¿cuáles son las problemáticas y contextos geográficos a las que hacen referencia los artículos?, ¿cuáles son los principales avances, problemas y desafíos de la

educación superior indígena a nivel regional que los artículos dejan entrever?, y, ¿cuáles son las problemáticas que emergen de la revisión, para futuras investigaciones?

El artículo se encuentra organizado en cuatro partes. En la primera se realiza un rápido recorrido de las demandas de los pueblos indígenas en relación a la educación superior y las respuestas del Estado y la sociedad civil. Luego se describe la metodología utilizada para el trabajo: los filtros usados para la búsqueda de los artículos en las bases y los criterios con los que se analizaron los mismos. En la tercera parte se presentan los resultados de la revisión de los artículos, contemplando tres categorías: acceso y permanencia, pertinencia de la educación superior, e incidencia e impacto de la misma. Y, en la última, se busca responder, en base a los resultados encontrados, a las tres preguntas de investigación que orientaron el trabajo.

Pueblos indígenas y la demanda por la educación superior

Desde inicios de siglo XX, la educación escolarizada ha constituido una demanda prioritaria de los pueblos indígenas de América Latina. La educación ha sido considerada como un recurso de suprema importancia tanto para su proceso organizativo, la consecución de sus derechos colectivos y su inserción positiva en la estructura social, política y económica de las sociedades nacionales. En un inicio, la demanda estuvo centrada en la educación primaria de carácter hegemónico, pues el objetivo era apropiarse de lengua escrita e idioma hegemónico, herramientas claves para la defensa de sus derechos tanto individuales como colectivos (LÓPEZ, 2001).

Con el tiempo, la demanda se orientó hacia un modelo de educación diferenciada que diera respuesta a las características lingüísticas, pero también culturales y sociales de los diferentes pueblos indígenas. Es en este contexto que se comienza a hablar e impulsar proyectos de educación bilingüe (ya sea bajo el formato transicional o de desarrollo y mantenimiento), de educación bicultural, y, finalmente, de educación intercultural bilingüe (LÓPEZ, 2001).

En las décadas de 1970 y los 1980 del siglo pasado, en el marco del proceso de activación política de la población indígena y la emergencia de sólidos movimientos indígenas en varios países de la región, se constata un desplazamiento de la demanda desde la educación básica hacia la educación superior (LÓPEZ, 2001).

Varios son los factores que explican la situación anterior entre los que destacan los siguientes: el cada vez mayor número de estudiantes indígenas que lograron concluir la educación secundaria, los procesos acelerados de urbanización de la población indígena y las implicaciones que ello ha tenido en relación a nuevos y mayores requerimientos de formación, la necesidad de contar con cuadros políticos para la gestión de las organizaciones indígenas, la urgencia de contar con recursos profesionales capacitados para concretar las demandas centrales de las organizaciones indígenas, como el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe, la implementación de políticas de salud de carácter intercultural, la concreción del pluralismo jurídico, entre otras.

Como respuesta a las demandas de las organizaciones indígenas, se impulsaron en la región un conjunto de iniciativas de educación superior para la población indígena. De acuerdo a un estudio de Mato (2016), se calcula que, en América Latina, incluidos los países caribeños, operan al momento más de 100 iniciativas de educación superior indígena de diferente índole y con diferentes alcances.

Si se toma como criterio de clasificación los actores involucrados en la gestación y ejecución de las iniciativas, se puede encontrar en la región propuestas gestadas y gestionadas por los Estados, por las universidades convencionales (tanto públicas como privadas), pero también por los mismos movimientos indígenas. En el medio están aquellas iniciativas fruto de un trabajo colaborativo entre los Estado/universidades convencionales y las organizaciones (LÓPEZ; MOYA; HAMEL, 2009).

Sí, por otro lado, se asume como criterio el problema que las iniciativas buscan resolver, encontramos propuestas que se orientan a propiciar el acceso de la población indígena a la educación superior, proyectos que priorizan el tema de la permanencia de los estudiantes indígenas, y aquellas que más bien se enfocan en el tema de la pertinencia y que se orientan a dar respuesta a los requerimientos particulares de la población indígena en materia de lengua, conocimientos propios, metodología, calendario, entre otros (LÓPEZ; MOYA; HAMEL, 2009).

Al hacer un balance del impacto de las iniciativas de educación superior indígena en la región se constatan logros importantes, pero también grandes desafíos. Entre los logros destacan los siguientes: el acceso de un número importante de indígenas a estudios de tercer nivel, la creación de empleo local y desarrollo de iniciativas locales, la profesionalización de

individuos vinculados a las comunidades locales y que están al tanto de sus necesidades y proyectos, la promoción y valoración de las lenguas y los conocimientos indígenas (MATO, 2016).

A nivel de los desafíos, despunta la necesidad de enfatizar en el tema de la pertinencia de los programas (de manera especial en lo que tiene que ver con la inclusión de los conocimientos y lenguas indígenas), la necesidad de diversificar la oferta educativa (el grueso se ha centrado en la formación de docentes para la EIB), la necesidad de dar un mayor protagonismo a las comunidades y organizaciones indígenas en el diseño y gestión de los proyectos educativos, así como la necesidad de vincular de manera permanente a intelectuales indígenas en el ámbito de la docencia y la investigación (LÓPEZ; MOYA; HAMEL, 2009).

Metodología

Como se señaló en la introducción, el corpus del presente estudio constituye los artículos científicos de revistas indexadas en Scopus y Web of Science, publicados desde el 2007 hasta el 2017, y que analizan experiencias de educación superior con pueblos indígenas en países latinoamericanos. Con base en dichos criterios, se procedió a realizar la búsqueda de artículos en las dos bases de datos, utilizando los siguientes filtros (Tabla 1):

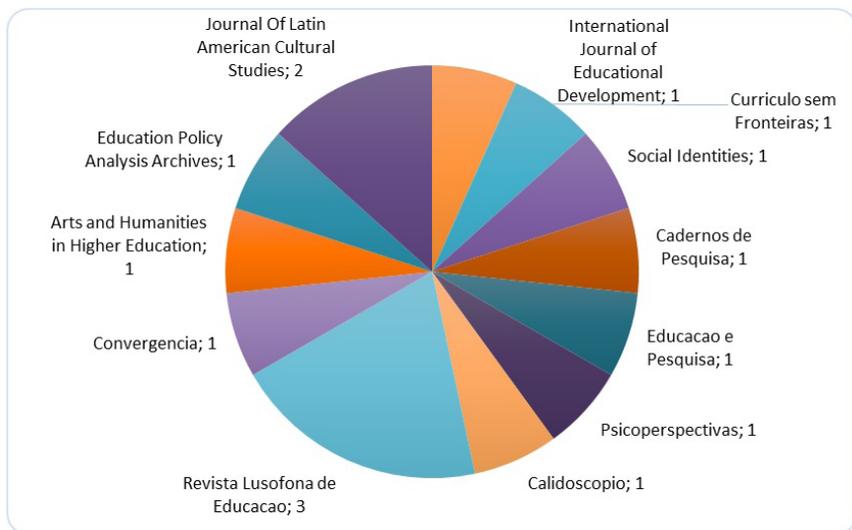
Tabla 1. Criterios de búsqueda de artículos en base de datos.

Palabras de búsqueda	“Indigenous peoples” and “higher education”
Países o región	América Latina
Periodo de búsqueda	Del 2007 al 2017
Tipo de publicación	Artículo (se descartaron libros, capítulos de libros, etc.)
Idioma	Inglés y español

Fuente: elaboración propia

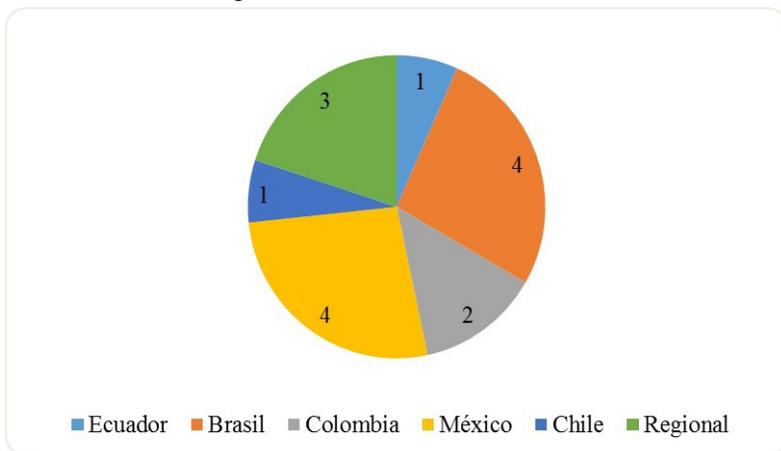
Esta búsqueda arrojó un total de 19 artículos, de los cuales uno no correspondía al tema (por lo que fue descartado) y 3 se repetían en ambas bases de datos. Finalmente se trabajó con 15 artículos: 3 de Web of science y 12 de Scopus. En lo que sigue, se presentan dos gráficos en los que se evidencian los nombres de las revistas en las que los artículos fueron publicados, así como los países a los que dichos artículos hacen referencia (Gráficos 1 y 2):

Gráfico 1. Revistas en las que se publican los artículos.



Fuente: elaboración propia

Gráfico 2. Países a los que hacer referencia los artículos



Fuente: elaboración propia.

Luego de la ubicación de los artículos, se diseñó una matriz para la sistematización de la información central de cada artículo, y la posterior

clasificación en categorías. Los criterios utilizados para la sistematización fueron los siguientes: tema central de discusión, objetivos, preguntas de investigación que busca responder, enfoque teórico, metodología, pueblo indígena y país al que se refiere el artículo, y principales aportes.

Sobre la base de dicha sistematización, se procedió a construir categorías que ayudaran a clasificar los artículos y analizarlos a profundidad. Luego de varios ensayos (que implicó un ejercicio minucioso de análisis y comparación de la información sistematizada) se definieron las siguientes categorías: 1. acceso y permanencia de los pueblos indígenas a la educación superior, 2. Pertinencia de la educación superior, y, 3. impacto o incidencia de la educación superior. En lo que sigue se describe rápidamente lo que se entiende por cada una de ellas.

- Acceso y permanencia de los pueblos indígenas a la educación superior: esta categoría hace alusión a las iniciativas impulsadas desde el Estado, las universidades convencionales y las mismas organizaciones indígenas para propiciar el acceso de la población indígena a la educación superior, pero también para asegurar su permanencia en ella. Entre dichas iniciativas constan las siguientes: creación de programas especiales por parte de las universidades convencionales, creación de universidades indígenas, implementación de programas de becas totales o parciales, programas de apoyo académico y psicológico, entre otros.
- Pertinencia de la educación superior: se refiere a los esfuerzos que las universidades convencionales, interculturales e indígenas realizan para adecuar las propuestas académicas a los requerimientos y características culturales y lingüísticas de la población indígena. Entre ellas, se incluyen esfuerzos por incorporar la lengua materna en la docencia y conocimientos propios en los planes de estudio, el desarrollo de estrategias metodológicas pertinentes, y la inclusión de las problemáticas de los pueblos indígenas en el diseño curricular. También se incluyen iniciativas por lograr que los programas se alineen con los proyectos políticos de los pueblos indígenas.
- Impacto o incidencia de la educación superior: hace alusión al impacto que los programas de educación superior han tenido en el desarrollo personal, profesional, político de los estudiantes indígenas. También contempla la contribución de dichos programas

al fortalecimiento de las comunidades y organizaciones indígenas, vía el desarrollo de iniciativas de diferente índole (productivas, educacionales, entre otras.) por parte los graduados y graduadas.

De los 15 artículos, 06 se adscribieron a la categoría de acceso y permanencia de los pueblos indígenas en la educación superior, 08 a la categoría de pertinencia de la educación superior y 02 a la categoría de impacto o incidencia de la educación superior. Un artículo, el de Mato (2016), pasó a formar parte de dos categorías: la de acceso y permanencia, y la de pertinencia.

Una vez clasificados los artículos por categorías se procedió a realizar una lectura detallada y a profundidad de cada uno de ellos, con la finalidad de recuperar los planteamientos centrales de los autores en relación a la problemática central de cada categoría.

Resultados

A continuación, se presentan los aportes de cada uno de los artículos en relación a la problemática central de la categoría en la que se encuentran adscritos. Como se mencionó arriba, las tres categorías con las que hemos trabajado son: acceso y permanencia de los pueblos indígenas a la educación superior, pertinencia de la educación superior, e impacto e incidencia de la educación superior.

- Acceso y permanencia de los pueblos indígenas a la educación superior:

En esta categoría encontramos seis artículos (MATO, 2016; NAVARRETE-CAZALES; ALCÁNTARA-SANTUARIO, 2015; PINA FERNANDES, 2015; FLORES-CRESPO, 2007; NAVARRETE, 2013; ANGNES *et al.*, 2017) que discuten las iniciativas que el Estado, universidades, organizaciones indígenas y otras instituciones de la sociedad civil han puesto en marcha para enfrentar la problemática de la exclusión de la población indígena en relación a la educación superior. Entre dichas iniciativas constan aquellas orientadas a propiciar el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior, pero también aquellas orientadas a asegurar su permanencia y graduación.

En relación a la problemática de los programas de formación para pueblos indígenas, Mato (2016) realiza un mapeo de las instituciones y pro-

gramas de educación superior creados en América Latina para atender las demandas de la población indígena. Evidencia el carácter heterogéneo del campo de la educación superior indígena en la región, y resalta los desafíos de las universidades creadas y gestionadas por los pueblos indígenas. Al referirse a los logros de dichos programas, el autor señala los siguientes dos en el ámbito del acceso y la permanencia: “Improved access of individuals to higher education opportunities and provision of services that enable them to complete their studies successfully” (MATO, 2016, p. 223).

Navarrete-Cazales y Alcántara-Santuario (2015), por su parte, se refieren a la creación de las universidades interculturales e indígenas en México, como una apuesta del Estado para atender las demandas de formación de la población indígena. Constatan avances importantes en materia de inclusión, pero también grandes desafíos. Al referirse al tema, los autores señalan lo siguiente:

A pesar de que las IES creadas recientemente para atender los reclamos y reivindicaciones de los pueblos originarios constituyen avances significativos y promisorios, son todavía insuficientes y escasos. La cantidad de estudiantes de los pueblos en cuestión es todavía muy reducida y [...] los programas y las instituciones enfrentan grandes desafíos en aspectos tales como su pertinencia curricular, financiamiento, apoyos económicos a los estudiantes, empleabilidad de los egresados y calidad de la formación profesional (NAVARRETE-CAZALES; ALCÁNTARA-SANTUARIO, 2015, p. 158).

Con relación al contexto brasileño, Pina Fernandes (2015) realiza un balance de las iniciativas impulsadas por el Estado brasileño en materia de inclusión de la población indígena en la educación superior. El autor señala como antecedente básico el programa de becas para el ingreso de la población indígena a las universidades públicas, para luego evidenciar los avances normativos que se han dado en este campo durante las últimas décadas y el énfasis que el Estado ha dado al tema de la formación de profesores indígenas.

Flores-Crespo (2007) analiza el impacto del Programa de Apoyo Académico para Pueblos Indígenas impulsado por el Estado mexicano, programa que benefició a más de 3.500 estudiantes indígenas. Evidencia resultados positivos en diferentes áreas, pues el programa no solo contribuyó a mejorar el desempeño académico de los estudiantes indígenas y

asegurar su permanencia en la educación superior, sino también a afirmar su identidad étnica y ampliar sus aspiraciones académicas y sociales. En relación a estas últimas, el autor señala que el grueso de estudiantes graduados “[...] value education as a crucial factor in personal and professional growth. Therefore, they would like to continue their studies after the university” (FLORES-CRESPO, 2007, p. 337).

En la misma línea, el artículo de Navarrete (2013) analiza el proceso de implementación e impacto del Programa Internacional de becas de la Fundación Ford, que otorgó un total de 226 becas a estudiantes indígenas para estudiar programas de posgrado dentro y fuera de México. Resalta el enfoque integral del programa (que incluyó diferentes tipos de soporte financiero, administrativo y académico) y su impacto positivo en materia de acceso, permanencia y graduación de los estudiantes indígenas. A decir del mismo autor, programas no convencionales como este “[...] contribuyen a la atención de los problemas de acceso, permanencia y egreso que afectan a la población indígena en el sistema educativo superior del país” (NAVARRETE, 2013, p. 968).

Para finalizar, Angnes *et al.* (2017) discuten el impacto del Proyecto de inclusión de los pueblos indígenas en las universidades impulsado por el Estado brasileño, y que consistió en becas financieras para estudiantes provenientes de pueblos indígenas. A partir de un análisis de caso, los autores sostienen que el proyecto se preocupó únicamente del acceso y descuidó el tema de la permanencia y graduación; aspectos estos últimos de vital importancia por cuanto el paso por la universidad supone para la población indígena un cambio radical en su forma de vida. A consecuencia de lo anterior ponen en cuestión la idea de los programas de becas como el mencionado contribuyan a construir una sociedad más igualitaria y justa, cuando lo que sucede, en realidad, es que terminan propiciando “[...] um alargamento do grau de aceitação e conformismo para com as diferentes e sutis formas de injustiça e exploração da vida cotidiana” (ANGNES *et al.*, 2017, p. 27).

- Pertinencia de la educación superior:

En esta categoría se ubican nueve artículos (ARANCIBIA *et al.*, 2014; NAVARRETE, 2013; FIGUEROA SAAVEDRA; HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, 2014; WILLIAMSON, 2017; DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013; MARTÍN-DÍAZ, 2017; MATO, 2011, 2016; DA SILVA; HORTA, 2010) que focalizan la atención en las dificultades y desafíos de las

universidades de la región para asumir un enfoque intercultural y adecuar sus programas de formación a los requerimientos y características de los pueblos indígenas, vía el reconocimiento e inclusión de la lengua, la incorporación de conocimientos indígenas a nivel curricular, y la participación de aquellos en el diseño y gestión de los programas de formación.

En la línea de las dificultades y desafíos, Arancibia *et al.* (2014) analizan la experiencia de estudiantes Mapuches y Aymaras de Chile en relación a su proceso de inclusión en la educación superior, y constatan el hecho de que lejos de generarse un proceso de inclusión de aquellos, lo que se ha producido es una dinámica de exclusión, en tanto no existe un reconocimiento de sus identidades y cultura en el espacio educativo. Sobre la base de lo anterior, plantean la necesidad de impulsar:

[...] un proceso de inclusión a la educación superior de los estudiantes indígenas, que se configuraría como una primera instancia para el diálogo, el reconocimiento y la valoración de saberes provenientes de culturas distintas, más allá de la banalización de éstas, en donde los conocimientos se vinculen en un mismo nivel, dando paso a relaciones basadas en la interculturalidad. (ARANCIBIA *et al.*, 2014, p. 24).

En la misma línea, Mato (2015) evidencia cómo las universidades latinoamericanas han tendido a excluir de la docencia y la investigación los conocimientos locales e indígenas, empeñándose en difundir y reproducir únicamente el conocimiento científico. Sin embargo, el autor explicita que en algunas universidades latinoamericanas se ha comenzado a cuestionar esta tendencia buscando incluir “otros” conocimientos en los programas de formación. Deja manifiesta la necesidad de una colaboración intercultural para la producción de conocimientos que promueva un diálogo de doble vía, y señala que hay experiencias en varias universidades de la región que pueden dar pistas para lo anterior.

A partir del análisis de la trayectoria de la Universidad Indígena Intercultural Amawtay Wasi del Ecuador y su suspensión en el 2014, Martín-Díaz (2017) discute sobre las dificultades de implementar enfoques educativos basados en identidades culturales situadas localmente y que involucran epistemologías diferentes a aquellas que tienen hegemonía en el ámbito académico global. Al referirse a los obstáculos, la autora destaca no solo el tema político (la arremetida del gobierno de turno en contra del

movimiento indígena y sus logros), sino también el imaginario de docentes universitarios y académicos que ponen en duda la viabilidad de una universidad que no cumple con los estándares mínimos de infraestructura y que apuesta por un enfoque epistemológico diferente.

Mato (2016), por su parte, muestra la diversidad de iniciativas de educación superior indígena impulsadas en América Latina como respuesta a la demanda de los pueblos indígenas. El autor evidencia algunos logros importantes en materia de pertinencia cómo:

Tailored educational offerings that take in account the needs, demands and projects of specific communities; integration of different systems of knowledge; promotion and valorization of indigenous languages and, whenever possible, incorporation of these into learning processes (MATO, 2016, p. 226).

Estos logros contrastan con algunos desafíos de dichas iniciativas, siendo los más relevantes la rigidez de las agencias gubernamentales encargadas de los procesos de aprobación y/o acreditación, así como la dificultad de encontrar docentes con una sensibilidad y recursos personales y técnicos adecuados para el trabajo intercultural.

Tomando como referencia la experiencia chilena, Williamson (2017) se interroga sobre la posibilidad real de una educación superior intercultural. Para el autor, la interculturalización de las universidades

[...] is not merely a question of access, attendance, graduation and employability, of integrating cultures into the curriculum or of extending or officialising languages. It is, above all, the capacity to generate spaces for dialogue and conversation, which will allow indigenous and nonindigenous, academic and nonacademic to discover common ground, enabling them to construct fields of culture and knowledge, even of shared or common beliefs. This implies profound changes in the attitudes of academics and indigenous sages, as well as in the epistemological and methodological focusses of research (WILLIAMSON, 2017, p. 12-13).

Estos cambios demandan una política de Estado clara y decidida a favor de la implementación de un enfoque intercultural en todo el sistema universitario.

En relación a la inclusión de la lengua indígena, el artículo de Figueroa Saavedra y Hernández Martínez (2014) analizan el impacto del proyecto de señalización multilingüe de los espacios de uso comunitario de la Universidad Veracruzana de México en la activación de la lengua Nahuatl, iniciativa que se llevó adelante en cumplimiento con los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y para facilitar la accesibilidad de los usuarios hablantes de lenguas indígenas a las instalaciones universitarias y lograran identificarse con un espacio culturalmente ajeno. A diferencia de lo ocurrido con otros grupos lingüísticos, la iniciativa en cuestión no tuvo los efectos deseados, pues no logró activar la lengua en el ambiente académico, situación que obedece a una “[...] falta de sensibilidad, compromiso y competencia lingüística” (FIGUEROA SAAVEDRA; HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, 2014, p. 141).

Al respecto de la problemática curricular, el artículo de David, Melo y Malheiro (2013) discute la manera como las universidades brasileñas enfrentan los desafíos curriculares para responder a las demandas de los estudiantes indígenas. En base a la revisión documental realizada en instancias gubernamentales y no gubernamentales, y a una encuesta aplicada a estudiantes de la Universidad Federal de Pará, el artículo constata que las prácticas de acción afirmativa se han limitado a un “multiculturalismo remedial” y que todavía se enfrenta un “etnocentrismo curricular” en la educación superior. Sobre la base de lo anterior, los autores plantean la necesidad de contar con un currículo “[...] that meets the specificities of the different ethnic and cultural groups, including the aspirations of the indigenous peoples for a differentiated and quality higher education” (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013, p. 122).

Finalmente, en lo que tiene que ver con el tema de la participación de los pueblos indígenas en la educación superior, Da Silva y Horta (2010) realizan un recuento de la experiencia de trabajo conjunto entre la Universidad Federal do Amazonas (brasileña) y la Organización de los Profesores Indígenas Mura en el diseño de un Curso de Licenciatura Específica. Evidencian los desafíos que dicho trabajo supuso y el enriquecimiento mutuo que el “protagonismo compartido” significó para ambas partes. Los autores concluyen abogando por “[...] o protagonismo e participação indígena enquanto dados decisivos na formulação de propostas pertinentes, no sentido de uma política pública que atenda à diversidade de situações anseios, necessidades dos povos indígenas hoje” (DA SILVA; HORTA, 2010, p. 193).

- Impacto o incidencia de la educación superior:

En esta categoría encontramos tan solo dos artículos que pertenecen a la misma autora y que se refieren al tema de mujeres indígenas (SANTAMARÍA, 2015, 2016). Ambos artículos dan cuenta de la repercusión positiva de la educación superior en el desarrollo profesional y político de las mujeres indígenas y su empoderamiento, así como del impacto positivo que aquella tiene, vía la participación y gestión política de las graduadas, en el desarrollo y fortalecimiento de los pueblos indígenas.

En el primer artículo, Santamaría (2015) reconstruye la experiencia de vida de cuatro mujeres indígenas, dos originarias del departamento de Guainía, al sur oriente de Colombia, y dos mujeres Arahucas de la Sierra Nevada de Santa Marta. Focaliza la atención en su trayectoria educativa y política dentro de sus comunidades, pero también a nivel regional y nacional. El artículo concluye evidenciando el aporte positivo de la educación superior en sus vidas, en la medida en que les permite ganar reconocimiento dentro de sus comunidades, “posicionarse en lugares de toma de decisión” (SANTAMARÍA, 2015, p. 163), y trabajar por la consecución de los derechos de sus pueblos.

En el segundo artículo, Santamaría (2016) se enfoca en la historia de vida de las dos mujeres Arahucas analizadas en el primer artículo. Similar al artículo anterior, en este artículo la autora reconstruye la trayectoria educativa de las dos mujeres y su vinculación al ámbito de la política local y nacional. A la luz de la propuesta teórica de Pierre Bourdieu, la autora propone “[...] la noción de capital étnico como una subespecie del capital militante para entender el liderazgo femenino arahuaco que se consolida tras el egreso de la educación superior y el paso por ciertos procesos culturales” (SANTAMARÍA, 2016, p. 195), y resalta el papel central que tiene el “capital escolar” en el empoderamiento de las mujeres indígenas.

Discusión y conclusiones

Con fines expositivos hemos organizado este apartado en tres dimensiones: magnitud de la producción bibliográfica, problemáticas y contextos priorizados por los artículos; avances, problemas y desafíos de la educación superior indígena que evidencian los artículos; y problemáticas sobre las que se debería investigar o profundizar en el futuro.

En relación a la magnitud de la producción bibliográfica sobre el tema, problemáticas y contextos a los que hacen referencia los artículos, y los formatos de los trabajos destacamos los siguientes elementos:

- Escasa difusión en revistas indexadas en plataforma Scopus y Web of Science de investigaciones sobre educación superior y pueblos indígenas en América Latina: apenas 14 artículos en 10 años. Esta cifra es baja si se compara con los datos que arrojan los resultados de búsqueda en relación a lo publicado en otras plataformas como Latindex y Scielo, así como con la cantidad de tesis y libros que discuten el tema.
- El énfasis de los estudios se concentra en las cuestiones de acceso y pertinencia (o falta de ella) de la educación superior. Hay poca preocupación por temáticas relacionadas con la permanencia e impacto de la educación superior. Lo anterior es entendible si se considera la evolución de las demandas de los pueblos indígenas en torno a la educación superior, que en un inicio se focalizó en el tema del acceso para luego orientarse al tema de la pertinencia de la oferta. En el ámbito de la pertinencia, en particular, se evidencia una débil preocupación por la problemática de la participación comunitaria en la construcción y gestión de proyectos educativos de educación superior, cuestión medular para dotar de especificidad a la educación superior.
- Relacionado con el punto anterior, es evidente la escasa atención a problemáticas de género y clase cuando se habla de acceso y permanencia, o al tema género cuando se discute el tema de la pertinencia. En la mayor parte de artículos se habla de “pueblos indígenas”, en genérico, lo que no permite visualizar las particularidades de la situación de las mujeres y otros subgrupos que son parte de la categoría de pueblos indígenas.
- En cuanto a los pueblos indígenas y contextos geográficos estudiados, se encuentra un mayor énfasis en la realidad de pueblos indígenas de ciertos países de la región: principalmente México y Brasil, aspecto que puede estar relacionado con la importante trayectoria investigativa de dichos países y su experiencia en la divulgación de sus resultados en revistas indexadas. Otros pueblos y países quedan invisibilizados; así, por ejemplo, no existen estudios sobre experiencias bolivianas y peruanas, a pesar de que en estos dos países existen varias iniciativas de educación superior de y para pueblos indígenas.

- En relación a las instituciones estudiadas, la atención se centra en la realidad de universidades convencionales e interculturales estatales, siendo mucho menor el estudio sobre las experiencias de las universidades indígenas y de educación propia. El orientar los trabajos investigativos al estudio de estas últimas podría ayudar a recuperar experiencias novedosas y útiles para retroalimentar los proyectos educativos de las universidades convencionales.
- En cuanto al tipo de investigación priorizada, se constata que la mayor parte de trabajos corresponden a investigaciones de carácter descriptivo o sistematizaciones que exponen las trayectorias y características de los proyectos educativos de educación superior indígena, modalidad que deja poco espacio para la reflexión a profundidad de temas clave y el desarrollo de propuestas. Los únicos dos artículos que salen de este marco es el de Mato (2016) y Williamson (2017).

En relación a los avances, problemáticas y desafíos de la educación superior indígena, los artículos analizados evidencian las siguientes tendencias en la región:

- Existen avances importantes en la región a nivel del acceso de la población indígena a la educación superior, situación que se explica por los esfuerzos desplegados por diferentes actores: Estados, universidades, cooperación internacional y las mismas organizaciones y comunidades indígenas. Los artículos dan cuenta de varias experiencias exitosas en este ámbito, en diferentes países y universidades.
- Conectado con el punto anterior, se constata un avance mucho menor en relación al tema de la permanencia de los estudiantes indígenas en la educación superior y su graduación. Si bien hay ciertas experiencias exitosas en este ámbito, es necesario reconocer que el tema de la retención y graduación es todavía un problema grave en la región y que demanda políticas y estrategias creativas por parte de los actores involucrados en la educación superior.
- En general, se identifica una escasa voluntad e interés por parte de los Estados y las universidades convencionales por intercultu-

ralizar la oferta educativa y adecuar sus programas a las características y demandas de los pueblos indígenas. Y, en caso de existir dicha voluntad e interés, se evidencian serias dificultades en la puesta en práctica, ya sea por factores de índole interno a las universidades, pero también por factores externos a ellas, como es el caso de la definición de la política pública (tal es el caso de la Universidad Indígena del Ecuador, Amawtay Wasi). En lo que se refiere a aspectos de orden interno, juegan un papel importante las concepciones y hábitos con los que operan los diferentes actores de la comunidad educativa (directivos, docentes y los mismos estudiantes no indígenas); pero también la perspectiva con la que se trabaja en las universidades, en general, de orden multicultural.

- Ligado con el punto anterior, se constata que los conocimientos de la ciencia occidental siguen siendo los que se enseñan y se aprenden de manera privilegiada en las distintas universidades latinoamericanas. Así, los conocimientos tradicionales, campesinos, populares, indígenas y propios siguen siendo relegados, entre otras razones por la comprensión de lo que tienen estatus de ciencia, el racismo epistémico (GROSGUÉL, 2013).
- Finalmente, se evidencia que la educación superior, al margen de si incluye o no un enfoque intercultural, tiene un impacto altamente positivo en el desarrollo personal, profesional y político de los estudiantes indígenas, y que aporta, vía el trabajo y la gestión de los graduados, al fortalecimiento y desarrollo de las comunidades indígenas.

A partir del balance realizado en el presente estudio, se pueden identificar los siguientes desafíos en materia de investigación:

- Es necesario prestar atención al tema de la permanencia y sistematizar experiencias exitosas en la región orientadas a propiciar la retención y graduación de los estudiantes indígenas en la educación superior, trabajos que den pistas para enfrentar problemas de deserción y elevar el índice de graduación de los estudiantes indígenas.
- A nivel de la pertinencia, los desafíos se sitúan en los siguientes aspectos: a) analizar experiencias relevantes a nivel de interculturalización del currículo y la inclusión de conocimientos propios

y lenguas indígenas, el diálogo de saberes y diálogos interculturales; b) analizar los saberes académicos, pedagógicos, áulicos (MATEOS CORTES; DIETZ; MENDOZA ZUANY, 2016), las prácticas y experiencias pedagógicas, didácticas y metodológicas relevantes y pertinentes en las dimensiones de docencia, investigación y vinculación de las instituciones de educación superior; y, c) analizar cómo se producen, transmiten y aprenden los conocimientos en las sociedades plurilingües y pluriculturales para permitir el reconocimiento de metodologías distintas de producción y comunicación de conocimientos que llevaría a la integración de los conocimientos en la educación superior desde sus propios paradigmas (MOYA, 2012).

- Es necesario analizar experiencias de participación de los pueblos indígenas en el diseño y gestión de programas de formación, pues se trata de un tema fundamental para el aseguramiento de la pertinencia de la educación superior y su alineación con los proyectos de los pueblos indígenas.
- En el ámbito del impacto y la incidencia, es indispensable conocer a profundidad el aporte de la educación superior al desarrollo de los pueblos indígenas, tanto a nivel individual como colectivo. En la misma línea, es necesario focalizar la atención en el impacto de diferentes programas de formación y no solo en aquellos orientados a la formación docente, que es donde se sitúa el énfasis de los textos revisados. Estudios de este tipo pueden dar insumos importantes para fortalecer y enriquecer los programas de formación en curso.
- Un desafío importante en materia de investigación es la visibilización de la situación de mujeres indígenas a nivel de acceso, permanencia e impacto; así como el nivel socio-económico y región geográfica de procedencia (urbano-rural) de los universitarios indígenas. Lo anterior permitirá comprender la heterogeneidad y complejidad de la problemática relacionada con pueblos indígenas y educación superior. Por lo expuesto, consideramos necesario orientar las investigaciones a la comprensión de la interseccionalidad (LUGONES, 2008)
- Finalmente es importante recuperar el debate latinoamericano sobre Educación Popular para el análisis de la problemática actual

sobre educación superior y pueblos indígenas. La tradición de la Educación Popular y sus aportes teórico/metodológicos pueden contribuir a visualizar con más claridad la dimensión política de la educación superior y su aporte a la organización y empoderamiento de los pueblos indígenas; y el aporte de la tradición de la educación popular en las prácticas pedagógico/metodológicas de educación superior indígena e intercultural bilingüe (MOUJAN, 2012)

Recebido em: 20/09/2018

Revisto pelo autor em: 12/10/2018

Aprovado para publicação em: 23/10/2018

Notas

1 Candidata a Doctora en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito-Ecuador. Docente Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador. Integrante del Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad de la misma universidad. E-mail: davilac@ups.edu.ec

2 Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito-Ecuador. Director de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador. Integrante del Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad de la misma universidad. E-mail: sgranda@ups.edu.ec

3 Doutora em Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais- Brasil. Docente y Coordinadora del Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad de la Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador. E-mail: mvillagomez@ups.edu.ec

Referencias

ANGNES, Juliane *et al.* Staying and concluding higher education: What indians say about the Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná [UNICENTRO] – Brazil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 6, p. 1-34, 2017. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2426>. Acceso en: 10 mayo 2018.

ARANCIBIA, Mary *et al.* Analysis of the significance that university students from indigenous populations attach to their indictment into tertiary education. **Psicoperspectivas**, v. 2, n. 1, p. 35-45, 2014. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/255/311>. Acceso en: 15 ene. 2018.

DA SILVA, Rosa Helena; HORTA, José Silvério. Teacher Education Programs for indigenous teachers in public universities in the Brazilian Amazon: Participation and shared protagonism. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 182-194, 2010. Disponible en: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/silva-horta.pdf>. Acceso en: 18 ene. 2018.

DAVID, Moises; MELO, Maria Lucia; MALHEIRO, João Manuel. Challenges of multicultural curriculum in higher education for indigenous people. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 111-125, 2013. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100008&script=sci_arttext&tlng=en. Acceso en: 8 mayo 2018.

MATEOS CORTES, Laura Selene; DIETZ, Gunther; MENDOZA ZUANY, R. Guadalupe. ¿Saberes-haceres interculturales? **RMIE**, v. 21, n. 70, p. 809-835, 2016. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00809.pdf>. Acceso en: 8 mayo 2018.

FIGUEROA SAAVEDRA, Miguel; HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, José Álvaro. Effects of multilingual signage on linguistic activation of Náhuatl language in University of Veracruz. **Calidoscopio**, v. 12, n. 2, p. 131-142, 2014. Disponible en: <https://search.proquest.com/openview/9cb64d6a-b03cb237b7ce72a9a95c00c6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040964>. Acceso en: 10 mayo 2018.

FLORES-CRESPO, Pedro. Ethnicity, identity and educational achievement in Mexico. **International Journal of Educational Development**, v. 27, n. 3, p. 331-339, 2007. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ755160>. Acceso en: 10 mayo 2018.

GROSGOUEL, Ramón. Racismo/sexismoepistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo X. **Tabula Rasa**, v. 1, n. 19, p. 31-58, 2013. Disponible en: <http://dev.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>. Acceso en: 12 mar. 2018.

LÓPEZ, Luis Enrique. Educación intercultural. In: LÓPEZ, Luis Enrique; GIMÉNEZ, Carlos. **La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana**. Guatemala: Ministerio de Educación, 2001.

LÓPEZ, Luis Enrique; MOYA, Ruth; HAMEL, Rainer Enrique. **Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe**. La Paz: FUNPROEIB Andes y Plural Editores, 2009.

LUGONES, María, Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-101, 2008. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/396/39600906/>. Acceso en: 18 mayo 2018

MARTÍN-DÍAZ, Emma. Are universities ready for interculturality? The case of the Intercultural University 'Amawtay Wasi' (Ecuador). **Journal of Latin America Cultural Studies**, v. 26, n. 1, p. 73-90, 2017. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13569325.2016.1272443?journalCode=cjla2>. Acceso en: 11 mar. 2018.

MATO, Daniel. There is no "universal" knowledge, intercultural collaboration is indispensable. **Social Identities**, v. 17, n. 3, p. 409-412, 2011. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504630.2011.570978?journalCode=csid20>. Acceso en: 10 abr. 2018.

_____. Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. **Cuadernos de Antropología Social**, v. 41, p. 5-23, 2015. Disponible en: <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/55266>. Acceso en: 7 mayo 2018.

_____. Indigenous People in Latin America: Movements and Universities. Achievements, Challenges, and Intercultural Conflicts. **Journal of Intercultural Studies**, v. 37, n. 3, p. 211-233, 2016. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07256868.2016.1163536>. Acceso en: 20 ene. 2018.

MOUJAN, Inés. **Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural**. 2012. 185 f. Tesis (Doctoral) – Universidad Nacional de Río Negro, Río Negro, 2012.

MOYA, Ruth. Universidades indígenas en América Latina: instrucciones para desandar. Instrucciones para caminar. In: FONDO PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **El Desafío de Interculturalizar la Educación Superior**. La Paz: Fondo Indígena, 2012. p. 55-127.

NAVARRETE, David. Graduate scholarships for indigenous people: an unorthodox program in Mexico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 968-985, 2013. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000300012&script=sci_abstract. Acceso en: 10 mayo 2018.

NAVARRETE-CAZALES, Zaira; ALCÁNTARA-SANTUARIO, Armando. Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales. **Revista Lusófona de Educação**, v. 31, n. 31, p. 145-160, 2015. Disponible en: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5385>. Acceso en: 22 feb. 2018.

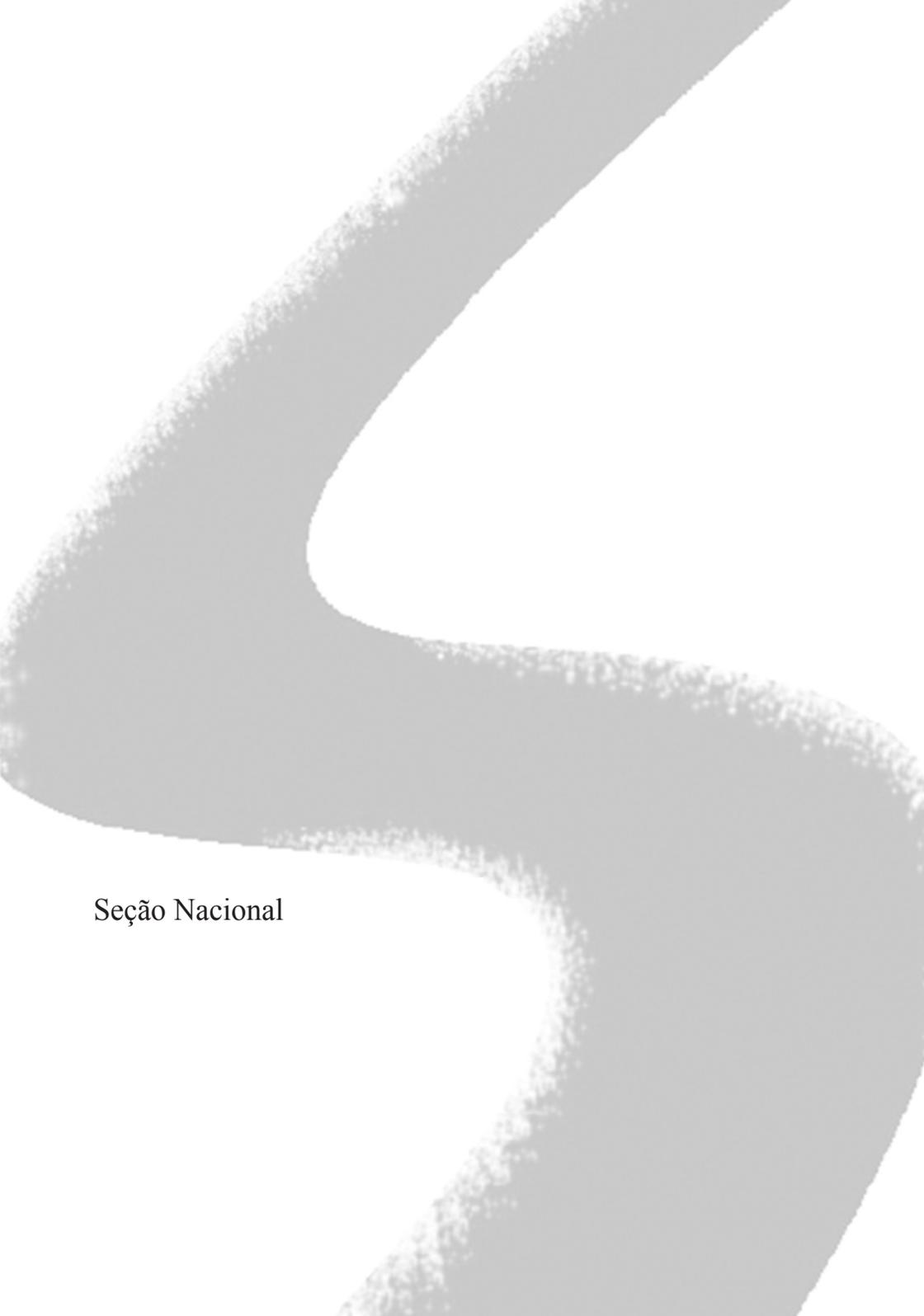
PINA FERNANDES, Manuel José. Educação superior indígena no Brasil: releituras e perspectivas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 31, n. 31, p. 85-98, 2015. Disponible en: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5382>. Acceso en: 15 mar. 2018.

SANTAMARÍA, Angela. From the “fogón” to the “chagra”: Women, leadership and intercultural education in colombian amazonia and the Sierra Nevada de Santa María. **Revista Lusófona de Educação**, v. 31, n. 31, p. 161-177, 2015. Disponible en: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5386>. Acceso en: 12 mayo 2018.

_____. Ethnicity, gender and higher education. Trajectories of two Arhuaco women in Colombia. **Convergencia**, n. 70, p. 177-198, 2016. Disponible en: <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/4161/2714>. Acceso en: 16 mayo 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. In: _____. **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)**. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 13-41. Disponible en: <https://goo.gl/cGEdFD>. Acceso en: 25 de mayo 2018.

WILLIAMSON, Guillermo. Is the interculturalisation of Chile’s universities a real possibility? **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 51-65, 2017. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474022215600924>. Acceso en: 22 abr. 2018.



Seção Nacional

Paulo Freire: um patronato ameaçado

FLÁVIO BRAYNER¹

Resumo

Este artigo procura mostrar que a tentativa recorrente de expulsar as ideias de Paulo Freire do cenário pedagógico brasileiro não é apenas um ataque pedagógico nem deve ser vista como simples ações reacionárias de grupos protofascistas. Sugere-se que se trata de algo mais profundo, e o que está em jogo são o fim do espaço público e a tentativa de redescrever a figura do “sujeito” a partir de supostos que excluem a ideia de consciência judicativa e crítica.

Palavras-chave: Patronato. Espaço público. Partidarismo pedagógico. Escola sem Partido.

Paulo Freire: a threatened patronage

Abstract

This article tries to show that the recurrent attempt to expel Paulo Freire's ideas from the Brazilian pedagogical scene is not only a pedagogical attack nor should it be seen as simple reactionary actions of protofascist groups. It is suggested that this is something deeper, and what is at stake is the end of public space and the attempt to redescribe the figure of the “subject” from suppositions that exclude the idea of critical and judicial consciousness.

Keywords: Patronage. Public space. Pedagogical partisanship. School without Party.

Paulo Freire: un patronato amenazado

Resumen

Este artículo busca mostrar que el intento recurrente de expulsar las ideas de Paulo Freire del escenario pedagógico brasileño no es sólo un ataque pedagógico ni debe

ser visto como simples acciones reaccionarias de grupos profascistas. Se sugiere que se trata de algo más profundo, y lo que está en juego son el fin del espacio público y el intento de reescribir la figura del “sujeto” a partir de supuestos que excluyen la idea de conciencia judicativa y crítica.

Palabras clave: Patronato. Espacio público. Partidarismo pedagógico. Escuela sin Partido.

Início

Eu considero Paulo Freire um típico educador humanista, cujas ideias pedagógicas – algumas datadas, outras questionáveis, outras ainda válidas – inscreveram seu nome, honradamente, no rol das grandes personalidades educativas do século XX. Meu desentendimento é com alguns de seus epígonos e, sobretudo, com a esterilização de suas ideias mais vivas em decorrência da institucionalização das práticas de “Educação Popular” e da mitificação de que ele pessoalmente foi alvo, transformando sua pedagogia naquilo que chamei de uma “teologia laica” (BRAYNER, 2015).

Mas eis que, diante da ameaça de cassação do título de patrono da educação nacional de Paulo Freire, alguns colegas professores me pediram para escrever algo sobre esse verdadeiro acinte contra a memória educativa do país. Não entanto, o que vou fazer aqui não é uma defesa apaixonada da obra do educador, tampouco lançar minha fúria crítica contra tal provocação, o que teria pouco valor argumentativo. Opto por outra angulação: tentar desvendar o que se esconde nessa iniciativa, pois desconfio que a proposta de cassação do patronato é apenas a ponta visível (e mais apelativa) de um projeto de calado bem mais profundo.

Meio

Acho que nunca passou pela cabeça do mais radical esquerdista brasileiro ou do mais raivoso antimilitarista propor a cassação do título de patrono do exército concedido a Duque de Caxias e outorgado em 1962 (por João Goulart!), mesmo que, após a redemocratização, inúmeras monografias tenham mostrado o papel cruelmente repressor que ele exerceu em

diversos movimentos separatistas (e também no genocídio praticado na Guerra do Paraguai). Pois não é que a estudante paulista Stefanny Papaiano, com o apoio do movimento “Escola Sem... Juízo”, sob o argumento de que os resultados eram catastróficos e que as avaliações internacionais mostraram que o método de Freire era um fracasso retumbante, veio propor a cassação daquele título concedido a Freire por unanimidade pelo Congresso em 2012, por sugestão de Luiza Erundina!

Não me surpreende que Paulo Freire seja mais uma vez acusado pela direita de ser responsável pelo “fracasso da educação nacional”, atribuindo-lhe (e à sua pedagogia) um poder fantasioso. Sejamos honestos: as orientações pedagógicas das principais instituições públicas e privadas brasileiras não são freireanas, portanto as avaliações internacionais não incidem sobre elas! Mas eu gostaria muito que Freire fosse o único responsável por nossa tragédia educativa, desse modo teríamos uma solução imediata para nossos fracassos: queimem-se os livros de Freire, destitua-se seu patronato, que a casa onde nasceu seja arrasada e salgada, para que ali nem a erva cresça mais, seus bens e de seus descendentes sejam confiscados, sua obra seja queimada em praça pública, seu nome seja amaldiçoado e seu corpo seja exumado, “esquartejado” e exposto pelas ruas do mundo, onde o educador exerceu suas infames práticas pedagógicas. Seus detratores, ansiosos para promover autos de fé, e, muito em breve, tribunais do santo ofício pedagógico sabem que ele não tem nenhuma responsabilidade nisso, mas estão já há algum tempo insistindo no tema (o “Fora Paulo Freire”), o que me leva a suspeita de que se trata de ação diversionista. Sugiro, assim, que procuremos as razões em outro lugar.

Como disse, não pretendo lançar nenhum contra-ataque a essa verdadeira provocação, imatura e raivosa. Rogo, inicialmente, que tenhamos um pouco de bom senso.

- 1) Em primeiro lugar, bem antes de Freire nascer, nossa educação já era um desastre republicano! Ao fim da Primeira Guerra (1918), apenas 8% da população nordestina era alfabetizada, e, se tínhamos aqui e acolá uma escola pública de qualidade (como o Ginásio Pernambucano), esta estava exclusivamente voltada para formação das elites.
- 2) Em segundo lugar, muito depois de Freire, quando muitas propostas pedagógicas foram tentadas e apontadas (sobretudo por grupos privados de assessoramento pedagógico) como a redenção de nossos males educativos (tecnicistas, construtivistas, pedagogia de

projetos, por competências, interdisciplinares, didáticas específicas, formação integrada, tempo integral etc.), nossa educação pública continuou um desastre!

3) Para que Freire (ou sua pedagogia) pudesse ser inteiramente responsabilizado, teríamos de admitir que suas ideias se tornaram tão definitivamente “hegemônicas”, seja na formação, seja nas práticas exercidas pelos professores nas escolas públicas e privadas (que também entram na lista dos fracassos escolares!), seja na definição das políticas educacionais, que, caso fosse verdade, teríamos um modelo de absoluto sucesso de pedagogia totalitária, algo que nem o stalinismo conseguiu!

4) É preciso lembrar que o principal documento educativo que marcou o governo Dilma – o “Pátria Educadora”, divisa governamental – foi elaborado por dois liberais – Mangabeira Unger e Mozart Neves (esse último representando um poderoso grupo, o Instituto Ayrton Senna) –, documento que, inclusive, suprimia de seu texto a palavra “crítica”, substituída por uma tal de “inteligência analítica” e propondo “competências socioemocionais” (joia da coroa do ideário pedagógico de meu ex-colega de UFPE Mozart Neves) que nada mais são do que a psicométrica a serviço de um neolombrosianismo social voltado a estabelecer precocemente itinerários escolares para os pobres – algo que já se prenunciava desde o início da República.

5) Na mesma época (e sob o mesmo governo), a Secretaria de Articulação Social da Presidência (Dilma Roussef) elaborou o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas Federais, documento completamente inspirado nas ideias de Paulo Freire (e do qual sou signatário!). Vejam bem: o mesmo governo (“de esquerda”?) propõe dois documentos com orientações contrárias e conflitantes para a educação. Mas a verdadeira intenção era fazer valer o “Pátria Educadora”, adequando o modelo de educação pública às demandas do mercado e da competição global. O “esquerdismo” do segundo documento servia apenas para oferecer tinturas “progressistas” a um governo que já adotara para a educação outra orientação: a que foi aprofundada por Mendonça Filho, quando Ministro da Educação de Temer. Assim, o ataque ao freireanismo vinha tanto da direita como de certa esquerda, sendo que se permitiu que convivessem por algum tempo, ora acenando

para os movimentos sociais, ora para o empresariado, até que o projeto de Mangabeira Unger/Mozart Neves ganhasse a dianteira, com apoio dos grandes grupos da educação empresarial. Com a cassação de Dilma, não havia mais entraves para a eliminação radical do que restou de Paulo Freire.

6) A cassação do patronato é apenas o primeiro movimento de um jogo mais demorado e mais profundo. Começa-se por destruir o ícone situado no ponto mais alto do culto; depois, condenam-se as práticas (não como heréticas, mas como “inefcazes”, um termo mais moderno e palatável para abrigar os tribunais do santo ofício pedagógico), alterando os currículos, suprimindo as disciplinas, modificando o perfil da formação dos professores, dirigindo a escolha dos livros didáticos (que filão!), tudo com assessoramento privado para os municípios que aderirem à “Revolução Pedagógica Pós-Freireana”; e, em seguida, perseguem-se os oficiantes resistentes. Se tudo der certo, os centros de educação das universidades públicas (com forte presença das ideias de Freire) deverão desaparecer, e o que restar será entregue a grandes empresas educacionais (nacionais e estrangeiras).

O mentor intelectual do Movimento Escola Sem Partido, Miguel Nagib, procurador do Estado de São Paulo, católico praticante, assustado com o fato de que sua filha chegou à sua casa com a história – contada por seu professor – de que Che Guevara e São Francisco de Assis se assemelhavam na renúncia a uma vida de conforto material para seguir um chamado (religioso, em um caso, ou político, em outro) e temeroso de que Guevara fosse “santificado”, findou por produzir um documento em que deixa muito claro os alvos de sua denúncia: Frei Betto e... Paulo Freire! O que se acusa na pedagogia de Freire é seu caráter “ideológico”, “partidário” ou “doutrinário” (e sua imediata identificação com o PT). Trata-se de instituir uma espécie de “caça aos ídolos” (muito característico das seitas fundamentalistas e da iconoclastia ingênua), que marcaram uma fase da política brasileira e que teve em Lula sua figura pontifícia. Outros virão! Mas, na verdade, isso quer dizer o seguinte: em uma época de mercado globalizado e ferozmente competitivo, precisamos de um novo projeto

de subjetivação, ou seja, precisamos oferecer às pessoas, egressas de um sistema escolar, os predicados necessários para sua adaptação à nova ordem econômica, tais como flexibilidade, espírito de equipe (nada a ver com espírito solidário), inovação, adaptabilidade, uso de tecnologias, liderança, empreendedorismo... e todas essas exigências “meritocráticas” que tomaram de assalto o senso comum. Aqui reside um enigma que tenho dificuldade em decifrar!

Ei-lo. Enchem tanto as páginas dos jornais com a cantilena de que países como Coreia do Sul, China e Cingapura investiram massivamente em educação nos últimos anos, obtendo como resultado esse fabuloso crescimento econômico, iniciativas tecnologicamente inovadoras e dispondo de índices muito aceitáveis de desenvolvimento humano, estabelecendo uma relação imediata entre educação e competitividade global/crescimento econômico, que me pergunto duas coisas: 1) como explicar que os países nórdicos que apresentam os melhores índices educativos do mundo não estejam nem entre as 20 economias mais fortes? 2) Como entender que o país do “fracasso freireano”, o nosso (!), esteja entre os 10 primeiros? Ou não há relação direta entre eles ou a relação se encontra em outro lugar, bem menos visível².

A Revolução Industrial (1750-1850), que tornou a Inglaterra o país economicamente mais poderoso do planeta até a Primeira Guerra, não foi o resultado de investimento educacional! A França, que instituiu a educação pública universal, gratuita e obrigatória desde meados do século XIX (Lei Guizot e, mais tarde, com Jules Ferry), permaneceu um atrasado país agrário até o fim da Segunda Guerra (LELIEVRE, 1985). O que a China faz é simples: no interior de um estado politicamente autoritário, submete a população a um regime de trabalho semiescravo e, após uma colossal acumulação de capital (forte tributação e ausência de direitos trabalhistas, previdenciários, securitários etc.), investe em educação com vistas exclusivamente ao desenvolvimento tecnológico e à competitividade global, baseada nos critérios de avaliação educacional da OCDE e na cópia do modelo americano de universidade.

Isso me faz lembrar o mito do subdesenvolvimento (anos de 1950), fortemente criticado, nos anos de 1970 por intelectuais, como Rodolpho Stavenhagen e André Gunder Franck. A história é a seguinte: estávamos certos de que nosso subdesenvolvimento poderia ser superado se seguíssemos as etapas realizadas histórica e economicamente pelos países cen-

trais, ou seja, felizmente dispúnhamos de um “espelho” no qual mirar e orientar nosso destino histórico: bastava seguir a fórmula! Até que alguém disse algo de uma evidência acaciana: os países desenvolvidos nunca foram, antes, “subdesenvolvidos” (STAVENHAGEN, 2014). A Europa foi medieval e realizou uma acumulação primitiva centrada, exatamente, na exploração colonial, na proletarianização e no fechamento das terras (o ouro brasileiro financiou parte da revolução industrial inglesa). Os Estados Unidos foram um tipo muito particular de colônia que pouco interessou à Inglaterra e tinha uma economia voltada para o mercado interno. Isso significava que o subdesenvolvimento não era uma “etapa” do desenvolvimento: era sua contraface. Sem exploração da periferia, não havia nem mercado, nem matéria-prima para o desenvolvimento dos países centrais. Isso colocou uma pá de cal nas teorias (inclusive dos comunistas!) que acreditavam em “etapismos” e em uma “burguesia nacional” supostamente interessada em rupturas com o “imperialismo”.

Essa digressão, talvez longa, permite-nos perceber que a “lição” que nos dão sobre desenvolvimento, globalização e competitividade não são seguidas nem mesmo pelos próprios proponentes! E aceitá-la é cair em uma armadilha: no nosso caso, a abertura do mercado educacional para grupos empresariais estrangeiros. O problema é que a pedagogia de Paulo Freire é “criação nacional” – com grande aceitação internacional – e um obstáculo às pretensões de tais grupos: o pensamento de Freire faz exigências políticas e subjetivas que não podem ser aceitas pelo programa de financeirização da educação, que o empreendedorismo pedagógico representa. Ele é um obstáculo.

E o obstáculo se encontra nas duas formas de “transitividade” que Freire propôs nos anos de 1960: a transitividade da situação de colônia (heteronomia) para a situação de nação (autonomia) e a transitividade da consciência individual (de “ingênuo” para “crítico”) (FREIRE, 1988). A primeira trabalhava com a ideia de que um país podia assumir as rédeas de seu destino; a segunda, com a ideia de que as pessoas podiam pensar por si mesmas e se colocar no mundo como sujeitos, e essa passagem tinha uma exigência: a criticidade. Para remover o “obstáculo freireano”, é necessário produzir a confusão deliberada e carregada de interesses su-

balternos, identificando criticidade com partidatismo. É aqui onde o mito da “neutralidade de cátedra”, proposta pelo Escola Sem Juízo, cumpre a contento sua função.

Permitam-me uma rápida nota. A palavra “crítica” (da mesma origem de crivo, critério, crise) significa, etimologicamente, “separar”, no sentido de dispor de critérios que nos permitam ver melhor a realidade, poder pensá-la e conduzir nossos julgamentos. A crítica é o que permite que toda autoridade intelectual, política ou religiosa e toda dogmática possam ser examinadas à luz de um critério dito “universal” (que não é válido apenas para quem o utiliza); a crítica é o que permite, por exemplo, que não confundamos “meios” com “fins”, que possamos separá-los. Os meios são uma dimensão técnica ou operativa, e os fins, uma dimensão moral (a legitimidade de nossas ações). Isso não quer dizer que a “técnica” seja neutra e sirva a qualquer fim, como no repetido exemplo de uma arma que, “em si”, não seria nem boa, nem má: tudo dependeria de quem usa! Não é bem assim: os meios estão implicados nos fins (como um celular, que não atinge apenas um “fim” – a comunicação entre pessoas –, mas altera nossa relação com o outro, e, assim, o fim é alterado pelo meio). A banal ideia de que os fins justificam os meios, por exemplo, leva-nos a concluir que, para fins honestos, nada me impediria de usar meios desonestos. Ora, meios desonestos são um testemunho de que os meios não estão isentos de uma conotação moral; logo, não são neutros. A crítica, para ser breve, é o que permite que possamos submeter nosso próprio pensamento (e as ações que lhe correspondem) a critérios que o avaliam a partir de suas consequências (para mim e para os outros) e da base social que o sustenta. Quando exerço a crítica, é como se, milagrosamente, eu pudesse sair de mim mesmo para me examinar pensando e agindo, como se eu me dividisse (o “dois em um” socrático) ou me “separasse” de mim mesmo.

Mas eu não posso fazer isso sozinho (não tendo ninguém como interlocutor, Robinson Crusoe pode achar o que quiser de si mesmo e do mundo e jamais mudar de opinião). É a presença do outro na minha vida que vai constituindo o que chamo de minha identidade, que se faz com, a partir do e contra o outro. A democracia é o regime de governo (mas também um modo de vida) que exige, pelo menos, duas coisas: a presença visível e audível do outro (Crusoe não pode ser um democrata, mesmo com a presença do Sexta-Feira, logo tornado escravo!) e que cada um dos

participantes tenha construído o que chamarei de um ponto de vista. Era isso o que Freire pretendia com sua noção de dialogia (FREIRE, 1998).

Estou chamando de ponto de vista aquele lugar único que “ocupamos” no mundo e que é resultado de nossas experiências, de nossa filiação a uma tradição, de nossas leituras e conversas, do polimento de nossa sensibilidade e que permite que nós vejamos o mundo de determinado lugar (uma “leitura do mundo” que antecede a leitura da palavra escrita). Sozinho esse ponto de vista não vale nada; ele é puramente solipsista: ele só existe porque outros pontos de vista (a pluralidade deles) me permitem sair de minhas certezas, de minhas convicções para examiná-las à luz das convicções dos outros. Agora posso voltar para o meu lugar e, depois de ter me colocado no lugar do outro, julgar os objetos que aparecem no debate público (ARENDEI, 1978). A democracia não é o lugar da certeza apodítica (da ciência ou da demonstração matemática), mas do confronto entre pontos de vista ou opiniões (essa mesma “opinião” que desde Parmênides e Platão fora condenada como saber do “vulgo”, em contraste com a “episteme” do filósofo), alguns mais qualificados que outros, mas todos orientados para as consequências (legitimidade do ato). Portanto, a maior ou a menor qualificação para o debate público não é um problema de competência técnica, mas de consciência judicativa. A resolução técnica dos problemas “sociais” vem depois.

No entanto, o problema é que, para adquirir um ponto de vista, eu preciso de... educação.

Diferentemente da instrução, do treinamento e da capacitação que me preparam para ações técnicas (meios), a educação/formação me prepara para assumir um ponto de vista, um lugar no mundo único e intersubjetivamente mediado (diálogo), com vistas a decisões relativas ao mundo comum (fins). Exigir a neutralidade do professor na condução de sua aula (como se, apresentando Marx, “mas também Adam Smith” – o exemplo é do ministro Mendonça! –, eu assegurasse minha neutralidade) não é apenas uma aberração humana (antes de ser pedagógica); é uma estratégia para eliminar a construção do ponto de vista que fundamenta a democracia e uma tentativa de fazer do espaço público um lugar técnico. O que está em jogo é o fim do espaço público como expressão da pluralidade de pontos de vista. Ninguém adquire uma opinião autônoma e pessoal apenas porque a ele foi apresentado diversas posições a respeito do mesmo tema: no máximo se torna “enciclopédico”. Para adquirir uma

opinião crítica, eu preciso dispor de conceitos e categorias adequados que me permitam, na massa volumosa de informações colocada à minha disposição pela tecnologia atual, dispor de critérios para examiná-las, separá-las e julgá-las.

Neutralidade, partidarismo e criticidade

Paulo Freire foi um educador que se situou em igual distância da neutralidade e do partidarismo, mas plenamente a favor da criticidade. Assim, qualquer acusação de partidarismo, lançada pelo “Escola Sem Prurido”, é simplesmente falsa.

Examinemos. A ciência é supostamente o campo por excelência da neutralidade axiológica e da objetividade, uma tradição que vem do experimentalismo indutivista e passa pelo positivismo, pelo weberianismo e pelo positivismo lógico do Círculo de Viena. Mas neutralidade e objetividade são duas coisas diferentes, embora fazendo parte do mesmo *corpus* ideológico da ciência moderna. A neutralidade se situa do lado do observador (sujeito que conhece), quer dizer, o pressuposto de que ele não conduzirá sua observação movido por suas próprias idiossincrasias, preferências pessoais, inclinações passionais ou opções ideológicas e que obedecerá rigorosamente à distinção weberiana entre juízo de fato e juízo de valor (WEBER, 2003). Já a objetividade se situa do lado da coisa observada (objeto cognoscível): a ideia de que a coisa existe independentemente de mim. Ambas seriam uma espécie de garantia de que aquilo que estamos dizendo da realidade corresponde, de fato, ao que a realidade “é” e que pode ser universalizado (o ponto de ebulição da água é igual para católicos e protestantes, mas, atenção: desde que seja adotada determinada escala de medição, que é arbitrária e culturalmente situada). O problema não está na suposta objetividade da coisa observada ou do fato a ser narrado (os “fatos”, de fato, existem), e sim na escolha do fato a ser objetivamente narrado ou experimentado, como ele será contado ou explicado (relação de causa e efeito), a que auditor (ou época) ele se dirige (a uma comunidade científica, a alunos por meio de um livro didático) e, claro, considerando o repetitivo “lugar de onde fala” o observador. Essa escolha do “fato objetivo”, pelo fato mesmo de ser uma escolha, mostra a presença de simpatias e opções que estão longe de ser “neutras”. Os “fatos” (científicos ou sociais) não estão “por

ai”, à solta na paisagem, esperando historiadores e cientistas para serem colhidos e levados à mesa de trabalho ou ao laboratório: eles são “construídos”, “fabricados” em função de determinada escala de valoração dos fatos que um observador particular arbitra e coloca no interior de uma narrativa (e nem todo mundo os vê ou os escolhe), selecionados entre incontáveis outros possíveis e eventuais “fatos”, colocados em uma ordem e visando a uma finalidade que não está inscrita *a priori* nele mesmo: é isso que estou chamando de fabricação do fato. A educação é, entre outras coisas, a prática que nos fornece os elementos com os quais nós podemos distinguir, no meio de discursos confusos e insidiosos sobre a realidade e a partir de critérios minimamente racionais e razoáveis, os meios dos fins e, sobretudo, permite fazer uma avaliação do sentido ético desses fins. A educação diz respeito ao nosso SER, à instrução ao FAZER. O SER exige escolhas morais; o FAZER, escolhas técnicas. A escola neutra quer, na verdade, reduzir o SER ao FAZER.

Não sejamos ingênuos a ponto de crer que uma frase, como “Educar é um ato político” (Freire), não fosse, mais cedo ou mais tarde, enviesadamente entendida pelos antifreireanos de olhos injetados e boca espumando, como uma afirmação do caráter partidário da educação. Ao identificar Paulo Freire com o PT (ao qual foi filiado), estavam atadas as pontas.

O que Freire queria dizer com essa frase – cuja fortuna crítica e recepção social eram imprevisíveis – era simplesmente que, sem educação (que não precisa ser formal), o espaço da *polis* não se constitui, porque não adquirimos um “ponto de vista”; que, sem a *polis* (o caso de Robinson Crusóé), a educação não tem sentido nem “função”. Em segundo lugar, a frase nos remete a um ponto fundamental: a ideia moderna de liberdade. As concepções de política e pedagogia em Freire estavam mais ligadas à ideia de “libertação” (ele preferia chamar de “pedagogia da libertação”) do que da “liberdade”, portanto ainda ligada à “necessidade” – em um país de desigualdades e misérias sociais ignominiosas –, situadas, assim, ainda muito aquém da liberdade. Se, por exemplo, Hannah Arendt (1978) situou a política para além da necessidade, quando já havíamos resolvido os problemas da sobrevivência e podíamos participar do espaço público como “iguais” (isonomia e isegoria), então Freire se aproxima, aqui, muito

mais de Heirinch Blücher, o marido de Arendt, que se preocupava mais em saber como faríamos para chegar a ser livres (libertação) e poder participar da *polis*.

Ora, a política em Arendt (2016) – e seu conceito de ação é o que melhor representa isso – só ocorre quando, entre os homens (*inter homines esse*), algo é colocado (embora possa ser invisível: uma ideia ou um autor, por exemplo) e se torna visível a todos, assim como cada um se torna visível ao outro. O que é colocado entre nós é o mundo, não como mundo físico, mas como mundo de significações, mundo visto por cada um que pode, livremente, exprimir uma opinião sobre ele ou ter sua opinião modificada em função da opinião do outro. Por mais opressora que seja determinada situação social ou econômica, esse momento efêmero em que o mundo se torna objeto de uma mediação linguística, por meio do diálogo, somos “livres”. A questão está em expandir essa liberdade que a interação linguística permite para as esferas colonizadas da vida e instrumentalizadas pelo poder e pelo dinheiro. Assim, em Freire, a educação só pode ser exercida na liberdade (na opressão se faz doutrinação ou catequese), embora também possa ser um meio para a liberdade.

Essa liberdade permitida pela relativa simetria da relação dialógica (iguais em isonomia e isegoria e gozando de igual legitimidade expressiva) só pode existir se uma pluralidade de pontos de vista observar o mundo e atribuir a ele diferentes e novas significações. Suspender ou anular tal pluralidade implica duas coisas: 1) a instauração de um ambiente totalitário, anulando a opinião individual (a “crítica” só pode aparecer com a emergência do indivíduo moderno) e transformando-a em “opinião pública” (típica da sociedade de massas); 2) a transformação da educação em instrução, retirando dela a possibilidade de avaliarmos a finalidade humana da formação e sua legitimidade moral. Instrução, repito, diz respeito a meios; formação, a fins.

O que é, então, uma educação partidarizada?

Um partido é uma estrutura política hierarquizada (até mesmo no leninismo!), detendo determinada compreensão do social (ideologia), elaborada por seus intelectuais, pretendendo fazer dessa compreensão (conservadora, reacionária, reformista, revolucionária etc.) um projeto de sociedade, ligado a uma das classes ou a setores de classe, visando obter o máximo de adesão social possível, seja por meio da violência,

seja pelo convencimento, e, em geral, criticando a forma e o conteúdo das instituições atuais para retornar a um estado anterior ou para realizar uma forma qualquer de utopia. Em todos reside uma essência comum: qualquer que seja o projeto, ele é apresentado como produzindo benefícios humanos, mesmo que para isso seja necessário eliminar uma parte desses “humanos” (os judeus em relação ao partido nazista). O partido do Escola Sem Sentido quer eliminar uma parte desses humanos: os freireanos e os marxistas!

O partido não alberga uma relação propriamente pedagógica entre educadores e educandos, visando à formação humana (os cursos de formação política visam à formação dos militantes do e para o partido), nem trata da relação entre gerações (uma que estaria há mais tempo no mundo e outra que acabaria de chegar e precisaria de orientação). O partido trata com adultos que já passaram por uma forma qualquer de educação, formal ou informal, e que já adquiriram determinada “leitura do mundo” (um ponto de vista), o que não ocorre na relação propriamente “pedagógica” (que é condução da criança). Ora, toda a perspectiva do freireanismo, sua natureza pedagógica original, estava centrada na chamada “alfabetização de adultos”; assim, mesmo que a chamemos de uma “pedagogia” (etimologicamente falando), ela não tratava com crianças nem tratava os adultos como crianças a serem conduzidas pela mão. E o que foi usado do freireanismo em experiências pedagógicas outras, inclusive com crianças, procurou desenvolver, bem ou mal, a capacidade de pensar, de falar e de julgar de cada um. Um sistema doutrinário-partidarista alcançaria o máximo de porosidade possível, quer dizer, sendo capaz de preencher todos os “poros” do social (totalitarismo), quando cada membro desse social só pudesse pensar, falar ou julgar a partir das categorias, do léxico e dos valores fornecidos pelo próprio sistema doutrinário.

Ora, a existência de coisas, como o Escola Sem Partido, Movimento Brasil Livre, bolsonaristas, neonazistas, mozartianos, lgbtfóbicos, racistas, feminicidas, antidemocratas, tecnocratas, etnocidas, fascistas, xenófobos, fundamentalistas, stalinistas (ufa!) etc., concepções completamente contrárias ao humanismo de Freire, apenas mostra que o freireanismo – tal como eles o veem! – não funcionou! Ou seja, jamais ocupou doutrinariamente todos os poros ideológicos do social, ou esses personagens não existiriam! É porque os bolsonaristas, por exemplo, tiveram a oportunidade de escolher outra formação, contrária ao freireanismo, que eles existem e tem a

oportunidade de se manifestar (inclusive com violência). O problema de toda ordem democrática – que o freireanismo defende – é ter que tolerar o intolerante: aquele que quer ter espaço para exprimir sua intolerância, mas, uma vez no poder, suprime tal espaço e não permite mais que eles mesmos não sejam tolerados!

Esses intolerantes, finalmente, esquecem que as avaliações internacionais de proficiência pedagógica também incidem sobre as escolas em que eles estudaram, e, se os resultados “são catastróficos”, eles precisam assumir uma parte importante do desastre, e não sacudi-lo nas costas de Paulo Freire. Simples questão de bom senso!

Cassar o patronato não passa de uma provocação inconsequente e leviana tão característica de grupos que enxergam na escuridão intelectual e na penumbra moral o ambiente ideal para agir.

Fim

A questão recorrente da cassação do patronato de Paulo Freire e, *à la limite*, do expurgo de suas ideias do meio pedagógico (Escola Sem Partido), sobretudo de uma suposta formação “não doutrinária” dos professores, não deve ser vista apenas como um ataque de grupos reacionários à figura e às idas do educador pernambucano. Trata-se de algo de calado mais profundo e visa transformar radicalmente a ideia de “espaço público” como lugar da intersubjetividade política mediada pela palavra argumentada que toda educação dita “cidadã” de certa forma deseja. Com a inflexão produzida na relação meios-fins (razão instrumental/razão substantiva), na relação ser/fazer, na relação formação/instrução que os projetos meritocráticos de empresariamento mercantil da educação propõem, esse projeto está a caminho. Ora, isso exige um horizonte subjetivante, uma nova descrição do sujeito em que a noção de criticidade é simplesmente inviável e perigosa. As pedagogias de inspiração freireana, ao insistirem na formação do indivíduo dotado de ferramentas analíticas e judicativas, inviabiliza esse projeto. Não se trata de destruir Paulo Freire: trata-se de eliminar o espaço público e, com ele, a sua figura consubstantiva: o sujeito.

Recebido em: 20/09/2018

Revisto pelo autor em: 27/09/2018

Aprovado para publicação em: 16/10/2018

Notas

1 Professor titular de Filosofia da Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: flaviobrayner@hotmail.com

2 O fato de que Pernambuco saiu da 19ª para a 1ª posição no ranking nacional do ensino médio não significa uma real qualificação – como “formação humana integral” – dos seus alunos; significa apenas a esperta adaptação dos programas do ensino médio aos critérios de avaliação do ENEM. Os “fins” se curvaram aos “meios”!

Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense, 1978.

_____. **Sobre a revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BRAYNER, Flávio Paulo. *Paulofreireanismo: uma teologia laica?* In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade nacional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LELIEVRE, Claude. **Histoire de l'éducation scolaire française**. Paris: PUF, 1985.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Sete teses equivocadas sobre a América Latina. **Sociedade e Cultura**, v. 17, n. 1, p. 159-169, jan./jun. 2014.

WEBER, Max. **As duas vocações: o cientista e o político**. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2003.

Inter-relações entre Educação Popular e movimentos sociais na mobilização de inéditos viáveis no Complexo da Maré/RJ

MARCIA SOARES DE ALVARENGA¹

DIEGO DOMINGUES²

ISADORA DA SILVA MARQUES³

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar a inter-relação entre Educação Popular e movimento sociais, entremeada pela dialética formulada por Paulo Freire entre “situação-limite” e “inédito viável”, tendo como recorte empírico territorial o Complexo da Maré, no Estado do Rio de Janeiro. Metodologicamente, dedica-se atenção às fontes impressas e virtuais produzidas e apropriadas pelos movimentos em redes da Maré, consideradas na pesquisa como instrumentos de mobilização que articulam ações inspiradas em matrizes político-pedagógicas da Educação Popular. Conclui-se que essa inter-relação constitui, em si, inéditos viáveis para superação das situações-limite vividas pelos moradores no cotidiano da produção social do território.

Palavras-chave: Educação Popular. Complexo da Maré. Inéditos viáveis.

Inter-relationships between Popular Education and social movements in the mobilization of rapid inédies in the Maré Complex/RJ

Abstract

The article aims to analyze the interrelation between Popular Education and social movements interspersed by the dialectic formulated by Paulo Freire between “limit situation” and “viable unpublished”, having as a territorial empirical cut the Com-

plexo da Maré in the state of Rio de Janeiro. Methodologically, we pay attention to the printed and virtual sources produced and appropriated by the movements in Maré networks, considered in the research as instruments of mobilization that articulate actions inspired by political-pedagogical matrices of the EP. We conclude that this interrelationship is, in itself, viable unpublished to overcome the limit situations lived by the residents in the daily production of social territory.

Keywords: Popular Education. Maré. Rapid inedies.

Interrelaciones entre Educación Popular y movimientos sociales en la movilización de inéditos viables en el Complejo de la Maré/RJ

Resumen

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar la interrelación entre Educación Popular y movimiento social entremezclada por la dialéctica formulada por Paulo Freire entre “situación límite” e “inédito viable”, teniendo como recorte empírico territorial el Complejo de la Maré, en el estado de Río de Janeiro. Metodológicamente, dedicamos atención a las fuentes impresas y virtuales producidas y apropiadas por los movimientos en redes de Maré, consideradas en la investigación como instrumentos de movilización que articulan acciones inspiradas en matrices político-pedagógicas de la EP. Concluimos que esta interrelación, constituye, en sí, inéditos viables para superar las situaciones límite vividas por los habitantes en el cotidiano de la producción social del territorio.

Palabras clave: Educación Popular. Complejo de la Maré. Inéditos viables.

Tecendo a Manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto

Introdução

Na história do tempo presente dos movimentos populares organizados, estão registradas ações para a conquista dos direitos mais elementares. Os direitos à educação, à saúde, à moradia, ao trabalho, entre tantos, estiveram e continuam orientando a agenda das lutas populares em contextos urbanos e do campo.

Os movimentos populares urbanos, especialmente as organizações de bairros, constituíram-se pelas/para as classes populares enquanto estratégias de formação política em resposta às condições socioeconômica e política que, de certo modo, foram impostas ao longo da história da sociedade brasileira pelas classes dominantes, principalmente, a partir do incremento ao processo de urbanização.

Muitos desses movimentos logo se firmaram enquanto “escola básica de politização” (ALENCAR FILHO, 1990) aos moradores das periferias urbanas. Isso ocorreu por conta do seu caráter pedagógico, construído a partir dos seus diferentes canais de participação, que, por sua vez, visavam reconstruir os modos de fazer a política à luz das necessidades sociais impostas a homens e mulheres que estão no polo da subalternização.

No presente artigo, problematizam-se as categorias “situações-limite” e “inéditos viáveis” presentes nas obras de Paulo Freire (1987, 1992), com o objetivo de analisar ações de caráter político-educativo que expressam, pelo olhar dos resultados de pesquisa, desdobramentos possíveis em sentidos de Educação Popular (EP).

O artigo constitui um dos frutos de pesquisa que tematiza o “Poder local e suas repercussões sobre o direito à educação em periferias urbanas”⁷⁴ e tem como um dos lócus o Complexo da Maré, formado por 16 bairros, com aproximadamente 130 mil moradores, que está localizado entre a Avenida Brasil e a Linha Vermelha, às margens da Baía de Guanabara, ocupando uma área de 800 mil m², e é considerado um dos maiores conjuntos de favelas do Rio de Janeiro.

O objetivo, neste recorte territorial, foi buscar compreender em que medida as redes de movimentos sociais da Maré, desde a década de 1940, quando se tem início o processo de ocupação do território, vivendo situações-limite, articulam ações inspiradas em matrizes político-pedagógicas da EP como inéditos viáveis para a produção da vida no território.

Para a formação dos dados empíricos da pesquisa são feitas as seguintes perguntas: existem registros na história da Maré que mobilizam inéditos viáveis como expressão político-formativa dos seus moradores? Na atualidade, como os movimentos sociais da Maré mobilizam inéditos viáveis?

A metodologia foi construída a partir do levantamento de fontes de jornais produzidas pelos moradores da Maré e de consultas aos arquivos digitais disponibilizados em sites dos movimentos organizados presentes no Complexo da Maré. O artigo está organizado em duas seções. Na primeira seção, discute-se o breve percurso conceitual da EP e apresentam-se o contexto da pesquisa e os dados educacionais da Maré, bem como analisa-se a categoria “situação-limite”. Já na segunda seção, abordam-se as possibilidades político-formativas dos movimentos da Maré focalizando os seus veículos de comunicação como instrumentos que mobilizam ações com os seus moradores.

As considerações finais do artigo buscam ressaltar a inter-relação entre as expressões de mobilização de movimentos em redes da Maré e a Educação Popular, sugerindo que essa inter-relação, ao longo da formação social do território da Maré, constitui inéditos viáveis para superação das situações-limite vividas pelos moradores no cotidiano da produção social do território.

A inter-relação entre Educação Popular e movimentos sociais: um diálogo com a Maré

Não é o poder armado, violento e bélico do Estado que assegura bases do reforço da segurança, muito pelo contrário, só serve para ampliar a repressão e a dominação de classe. Trata-se principalmente da garantia dos direitos sociais, políticos, econômicos e humanos em todos os aspectos (FRANCO, 2014, p. 121).

Os movimentos comunitários carregam na sua origem as marcas do processo histórico de luta, de oposição e de contestação à deterioração das condições de vida da população, no contexto de (re)organização socioespacial da cidade, em decorrência do processo de urbanização, ao mesmo tempo que se fortaleceram por causa do apoio e do engajamento dos moradores locais. Sendo assim, esses movimentos de caráter coleti-

vo se instituíram tanto como práticas comunitárias de organização como também foram atravessados por uma rede de participação e articulação com diferentes entes da sociedade civil.

Ademais, a noção de participação popular se delineia nas ações coletivas em virtude do ato pedagógico inerente às suas práticas. Os movimentos populares ressignificam o ato pedagógico mediante as percepções e as experiências dos moradores a respeito das condições em que se vive a/na cidade. A cotidianidade desses sujeitos compartilhada nesses espaços reforça os vínculos de solidariedade, ao mesmo tempo que os aproxima com a EP, ainda que sejam traçados no âmbito político-ideológico da concepção de direitos.

Enquanto prática educativa de caráter político, a EP tem sido construída:

[...] nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital (PALUDO, 2015, p. 5).

Ao receber diferentes e diversas acepções que a designam, a EP tem construído um repertório conceitual que evidencia a repercussão de sua produção social e histórica por conta das lutas libertárias ocorridas no país durante as primeiras décadas do século XX, especialmente a partir das experiências educativas dos anarquistas e dos comunistas em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, sobretudo com as atividades de educação política para o nascente operariado brasileiro nesses Estados (ALVARENGA; TAVARES, 2015).

É importante destacar uma análise realizada por Peixoto Filho (1982), ao esclarecer que o acentuado quadro político do Estado, que adotava um caráter populista de exercício do poder, especialmente nos fins da década de 1950 e início da de 1960, possibilitou o estabelecimento de vários acordos feitos entre o Estado e a Igreja Católica. Esses acordos objetivaram criar condições para que esses dois setores realizassem conjuntamente ações dirigidas às camadas pobres da sociedade.

A educação, ressignificada por movimentos sociais em diferentes contextos do território brasileiro, é convertida como práxis do ato político, embasada na conscientização como processo que desvela a realidade por meio de uma relação dialética. É desse modo que a EP parece se (re)configurar na história da educação, constituindo-se não somente enquanto um capítulo do processo de educação direcionado para as classes populares, mas também como práxis político-pedagógica informada por metodologias, materiais didáticos e de comunicação de provocações de ações, chamamentos de ações para transformação da realidade. Vale destacar também que, durante esse período, redefiniram-se as concepções sobre o que é popular e como se constitui o saber popular das classes populares como sujeitos da sua própria formação.

Aproxima-se o campo da Educação Popular dos estudos acerca dos movimentos populares em escala local. Percassi (2009), ao realizar um lacônico panorama a respeito das pesquisas realizadas sobre esse temário nas últimas décadas, chama a atenção para os momentos em que o estudo da Educação Popular se aproxima dos movimentos populares e também o momento em que há certo distanciamento.

A autora salienta que as pesquisas realizadas no campo da educação, principalmente nos anos de 1970, focalizavam as experiências de Educação Popular engendrada por diferentes ações coletivas a partir do seu viés libertador, emancipatório e integrador das classes populares. Mas, paulatinamente, a partir da década de 1980, os estudos a respeito dos movimentos populares (sua forma de organização, funcionamento e relevância) passaram a ser realizados, sobretudo, pelas Ciências Sociais. No entanto, enjeitaram sua dimensão pedagógica dos processos de militância e participação política compartilhada.

Ressalta ainda que, nas décadas posteriores, o esmorecimento da produção teórica acerca do temário acompanharia o esvaziamento e também a crise de muitos movimentos populares. Crise essa engendrada “pela ausência de projetos políticos, pela dependência de agentes externos (assessoria, ONGs, universidades, igreja, partidos políticos) ou pelo acolhimento das demandas populares pelo Estado” (PERCASSI, 2009, p. 2). Embora o contexto sociopolítico apontasse para essa tendência, muito das experiências populares, dado o seu caráter educativo, consubstanciaram uma cultura política respaldada na participação.

Concorda-se com a autora, ao afirmar que as práticas de Educação Popular nos movimentos populares tiveram o papel fundamental de contribuir para conquistas em relação à cidadania da população como um todo. E mesmo que em menor grau, se comparado às décadas posteriores, as pesquisas no campo da educação, que abarcam essa temática, marcam presença no campo das pesquisas em educação, como balizam a criação do GT-6 (Educação Popular) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e os seminários organizados em todo o país que discutem modos de pensar/fazer a EP na atualidade.

Muitos movimentos populares são, em um só tempo, patrimônio atualizado em repertórios de novos movimentos, firmados por uma cultura política de participação popular fundamentada, sobretudo, na EP.

O Complexo da Maré registra sua (re)existência na década de 1940. Naquele momento, o Rio de Janeiro expandia em ritmo veloz sua malha industrial. A promessa de progresso e a necessidade de interligar o centro da cidade ao subúrbio foram aos poucos deslocando uma massa de moradores mais pobres do centro do Rio para regiões mais periféricas, assim como para o entorno da construção da vindoura Avenida Brasil.

A rapidez de indexação desses trabalhadores às obras deveu-se também às oportunidades de trabalho oferecidas e a demanda de mão de obra com baixa qualificação exigida pelas indústrias, as quais também começavam a emergir. Um dos mais importantes empreendimentos dessa época foi a Refinaria de Manguinhos, que impulsionou as oportunidades econômicas da região, bem como as construções que proliferavam no bairro de Bonsucesso, vizinho da Maré, e o início da construção da Universidade do Brasil, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Ilha do Fundão.

Nessa história inicial, uma mulher se destaca como a primeira moradora da Maré. Trata-se de dona Orosina, imigrante da cidade mineira de Ubá, que, após uma ida à praia de Inhaúma com seu marido, teria gostado muito do local e decidido demarcar um terreno para construir seu barraco no que hoje é o Morro do Timbau. Segundo Vieira (1998), a ação de dona Orosina, assim como a de diversos futuros moradores daquela localidade, traduz não apenas o negligenciamento do poder público com as camadas mais pobres da cidade, que, impossibilitadas de arcar com os altos custos de moradia e sem suporte do governo para se manter na cidade, constroem, com tábuas e restos de construções margeadas na Avenida Brasil, o lugar como luta pelo direito à moradia.

Remontar a história da Maré é estar refazendo uma trajetória entre denúncias e anúncios. Descaso governamental, oportunismo político e enfrentamentos militares presentes há mais de 70 anos ainda ecoam no tempo presente em uma sucessão de avanços e retrocessos, repetições e reencontros com situações-limite, ainda difíceis de serem superadas.

Em contexto que se continua a tecer, ancora-se nas categorias “situação-limite” e “inédito viável” que são apresentadas na obra de Freire (1987). Entendem-se as situações-limite não apenas como momentos de dificuldade pelos quais se pode atravessar, mas muito mais como situações que impedem tomadas de ação ou percepção das contradições nas quais se está inserido devido à sensação de impotência que tal situação produz.

Essa percepção das adversidades e das injustiças impostas como inevitáveis ou meras circunstâncias da vida faz com que sujeitos, em contextos determinados, tenham dificuldades de problematizar a sua posição na dinâmica social e a produção social das injustiças. É possível que nessas situações ganhe força o silenciamento imposto pelos opressores aos oprimidos, que vai se adensando em um processo circular de retroalimentação, no qual as situações adversas não mudam pela descrença ou incompreensão das forças ou dos meios para questioná-las e, ao não serem questionadas, vão sendo conservadas e novamente reproduzidas.

Desenvolvendo o conceito de situações-limite, Freire (1987) apresenta uma analogia entre as percepções de mundo do animal e do homem. Aponta que a falta de consciência de si do animal o torna um ser a-histórico, impossibilitando-o de superar os limites do aqui e do agora, de “assumir a vida” e, por não poder assumi-la, também não pode construí-la ou transformá-la. Suas ações seguem o determinismo de sua espécie, ou seja, há instintos, e não desejos ou escolhas. Tal condição o torna um ser atemporal, sem um hoje ou um amanhã, vivendo um “presente esmagador”.

Por sua vez, o homem, ser inconcluso, de existência histórica, consciente do mundo que o cerca e de seu pertencimento a esse espaço, tem o poder de criar, de interferir na paisagem e ressignificar espaços e também a si. Toda essa potencialidade de transformação do meio e de reflexão sobre as próprias ações torna a existência humana singular na natureza. “Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 1987, p. 90).

É justamente a partir de tal consciência que Freire estabelece o ponto de partida para a superação das situações-limite, pois, segundo ele:

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limite” (FREIRE, 1987, p. 52).

Esse momento de desvelamento das situações-limite, de compreensão da necessidade de superar determinado dado, em vez de aceitá-lo passivamente, configura o que Freire (1987) também chama de “percebido destacado”, ou seja, a percepção da “situação-limite”, como um estado de opressão, injustiça, violência ou o que quer que seja. Destaca algo que não pode mais ser ignorado, que passou a ser evidente e impossível de se recompor em um mural harmônico e indiferente. O obstáculo, o problema, que até então poderia ser avaliado como intransponível, agora carece de superação, construída por meio de atos-limite, isto é, de ações que ratificam a negação do que está posto e anseiam ultrapassá-lo.

Tal movimento, vale lembrar, como Freire (1987) indica no trecho a seguir, não se esgota, pois pressupõe um movimento progressivo de novas superações e atos-limite, a medida que novas situações-limite são identificadas e postas em jogo.

Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limite”.

Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros “atos-limite” dos homens. Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limite”. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as “situações-limite” (FREIRE, 1987, p. 91).

Ainda no processo de exposição das dinâmicas em torno da situação-limite, bem como sua superação e seus respectivos termos correspon-

dentes, Freire (1987) chama a atenção para outro componente: a tensa relação entre aqueles a quem as situações-limite “servem” e aqueles a quem “negam” ou “freiam”, retomando as categorias de opressores e oprimidos para, respectivamente, identificar esses dois grupos.

Uma publicação muito importante que elucida, legítima e enriquece grande parte dos trechos históricos da Maré é o livro “Memória e identidade dos moradores do Morro do Timbau e do Parque Proletário da Maré” (2013), iniciativa da ONG Redes da Maré, que buscou contar a trajetória da comunidade seguindo como metodologia um processo que privilegiou entrevistas com os moradores mais antigos e a pesquisa sobre suas memórias.

Entre esses relatos, tem-se a voz do Pedro Rufino da Costa, nascido na Paraíba, em 1930, que chegou ao Rio de Janeiro em 1948 para trabalhar em obras e testemunhou bem de perto o período de ocupação dos militares e a representatividade de dona Orosina no início da Maré.

Em 1954, quando eu fui pro Timbau, a Orosina já morava lá e era antiga ali. Ela tinha um documento com a assinatura de Getúlio Vargas pra ela não pagar nada a ninguém ali e nem o negócio do lote ela pagou. Teve um encontro na Vila do João que o [presidente] João Figueiredo entregou esse documento à Orosina. Chamou ela lá e ela foi condecorada com o presidente João Figueiredo, se não me engano. Entregou esse título a ela, sendo a primeira moradora de lá, já que ela tinha um documento de Getúlio Vargas dizendo que ela morava ali e não pagaria nada a ninguém. Morreu de velha. Ainda tem um resto da família dela lá. Tem um barracinho, até hoje, que é aquele barraquinho da Orosina (DINIZ; BELFORT; RIBEIRO, 2013, p. 83).

Um ponto cada vez mais evidente era a maneira como o Estado, ao longo dos últimos anos, estava sendo incoerente com o modo de resolver a questão habitacional na região da Maré. O movimento de parte dos militares de extorquir os moradores por meio da cobrança irregular de aluguéis, na forma das taxas de ocupação, ao mesmo tempo que cerceava a liberdade na localidade e derrubava barracos, destruindo a moradia de diversas famílias, seria, no vocabulário de hoje, identificado como ações de milícia⁵. Naquele tempo, entretanto, era apenas ação de militares protegendo seu patrimônio.

Em matéria do jornal Imprensa Popular, de 1954 (Figura 1), encontra-se a denúncia da truculência exercida na região e constata-se que, quanto mais evidente a situação da favela ficava na mídia impressa, mais urgente eram as exigências por uma resolução para o caos instaurado.

Figura 1. Manchete do jornal Imprensa Popular sobre ação de despejo do exército nas favelas.

Até onde chegou o govêrno que prometeu casas ao povo

PATRULHAS DO EXÉRCITO DESPEJANDO FAVELADOS

Fonte: Jornal Imprensa Popular (1954, p. 1).

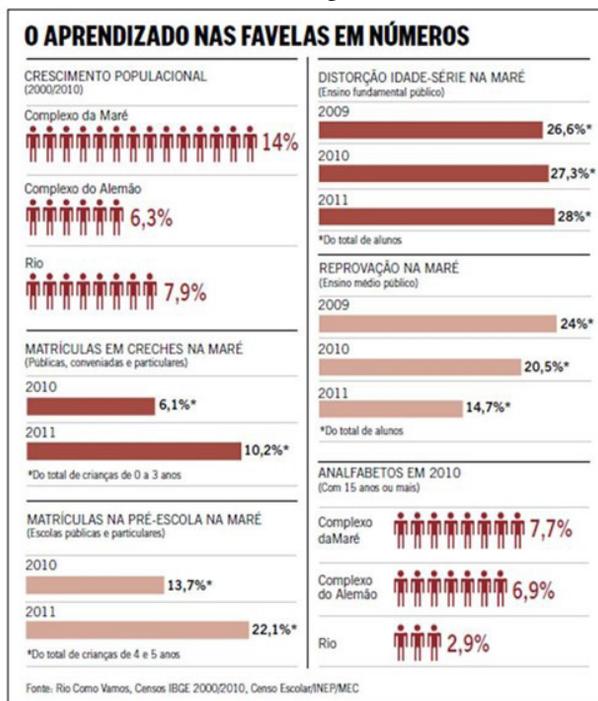
Assaltaram ontem o Morro do Timbau, destruindo uma dezena de barracos - Trabalhadores e suas famílias ficaram ao relento. Cenas revoltantes: a velha senhora ajoelhava-se aos pés do coronel José Horácio Cunha, pedindo-lhe inutilmente que poupasse a sua moradia. Uma patrulha armada de metralhadoras e fuzis leves do 1ª Batalhão de Carros de Combate, sob o comando do coronel José Horácio Cunha Castilho invadiu e demoliu ontem mais de uma dezena de barracos do morro do Timbau, nas proximidades da Baixa do Sapateiro, na Avenida Brasil (JORNAL IMPRENSA POPULAR, 1954, p. 1).

Sobre os efeitos da ausência histórica das políticas de caráter social na Maré, ao analisar dados estatísticos sobre a situação da educação para crianças, jovens e adultos, verifica-se que, quando confrontados com os dados em nível nacional, a realidade educacional da Maré se mostra preocupante.

Como se sabe, o Brasil ainda tem muito que caminhar no que se refere à educação, principalmente ao observar os dados referentes à educação de jovens e adultos. Segundo a UNESCO, o Brasil é o 8º país com mais adultos analfabetos no mundo e, conforme dados de 2013 do IBGE, tem 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, ou seja, 8,5% do total de habitantes do país; considerando o número de analfabetos funcionais, esse número salta para 27% (IBGE, 2018).

De acordo com a Figura 2, pode-se notar que a porcentagem de analfabetos com 15 anos ou mais na Maré (7,7%) é a maior de todas as regiões analisadas, superando acima do dobro do percentual do Rio de Janeiro (2,9%). Outro dado que a matéria traz é que índices, como os de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar, permanecem altos ou estacionados na Maré com relação ao restante da cidade.

Figura 2. Tabela de O Globo sobre o aprendizado nas favelas.



Fonte: O Globo (2013).

Para além de números e porcentagens, há também os movimentos que atravessam o cotidiano, nem sempre fáceis de mensurar, como os que ocorrem constantemente na região, impactando violentamente a rotina escolar.

Esses dados mostram como um direito básico é constantemente desrespeitado, inclusive por ações de violência do Estado no território da Maré. Nesse aspecto, vale assinalar a entrada das forças militares na Maré, em 2014, com repercussões tão ou mais desastrosas do que as realizadas há 70 anos.

Na manhã do dia 5 de abril de 2014, 2.700 homens de tropas federais, comandadas pelo Exército, entraram na Maré (ROQUE, 2014). Iniciava-se a operação São Francisco. Com 2.050 homens da Brigada de Infantaria Paraquedista do Exército, 450 da Marinha, 200 da Polícia Militar e uma equipe avançada da 21ª DP (Bonsucesso) (G1, 2014), um dos objetivos anunciados dessa operação seria preparar o terreno para a implantação de uma UPP na localidade. O balanço sobre a ação da UPP, até o presente momento, não foi apresentado. A percepção que se tem é de que acentua o preconceito e a discriminação dos moradores da Maré.

No entanto, Franco (2014, p. 123) anuncia inéditos viáveis, ao refletir que:

[...] independente da forte estigmatização socioespacial, a favela também é marcada por características que a colocam em contradição com a ideologia dominante. Em seu seio, forma-se um conjunto de movimentos sociais e instituições do terceiro setor que movimentam milhares de moradores, seja em torno de projetos educacionais, culturais, políticos, esportivos ou outros, seja em torno de ações políticas reivindicatórias.

A contradição observada pela autora reside no fato de que as situações-limite, ao se tornarem percebidas, despertam diferentes reações para cada um. Enquanto àqueles aos quais elas “servem”, ou seja, a quem a manutenção do *status quo* é, mais do que favorável, uma ação necessária para a conservação de sua condição de vida, por isso tais situações devem permanecer encobertas; aos demais, àqueles aos quais a situação-limite inicialmente “nega” e “freia”, ao se tornar percebida, traz à tona a possibilidade de mobilização para sua superação.

Dos movimentos da Maré emergem inéditos viáveis

A cada novo desdobramento que conduz a uma interpretação mais apurada dos conceitos trabalhados por Freire no que tange à superação das situações-limite, novos termos vão brotando: percebidos-destacados, atos-limite, ser mais, sem mencionar aqueles já comuns em sua bibliografia e também presentes aqui, como ação dialógica, conscientização, opressores, oprimidos, entre outros.

Considera-se importante fazer aqui um parágrafo/ruptura da linha de pensamento por dois motivos: primeiro, para evidenciar a complexidade das ideias freireanas, sinalizadas não superficialmente na profusão de nomenclaturas⁶, mas na maneira minuciosa, perspicaz e consistente com que ele dispõe e organiza seu raciocínio, algo que se torna claramente notável na leitura mais detida de sua obra; e, em segundo lugar, para demarcar, diante da profusão de críticas a Paulo Freire que recentemente percorrem a sociedade brasileira, que o estranhamento que, à primeira vista, uma aligeirada leitura pode suscitar ou a simplicidade teórica que uma má leitura expõe poderiam ser facilmente superados por uma leitura mais qualificada de sua obra, entendendo os seus, jamais ocultos, posicionamentos políticos, seu contexto histórico e seus pressupostos epistemológicos. Ganhar-se-ia muito mais com esse exercício do que oferece os constrangedores discursos “Fora Freire”, que, atualmente, ainda interpelam (STRECK; MORETTI; PITANO, 2015).

Voltando ao processo de conscientização e superação das situações-limite, há, como uma próxima etapa, os inéditos viáveis, que seriam o momento seguinte à materialização de um percebido destacado, pois, uma vez que o sujeito evidencia aquela situação que até então era motivadora de sua imobilidade e reflete criticamente sobre ela, emerge a possibilidade de uma ação transformadora, ainda não tentada (inédita), mas plenamente possível (viável).

O inédito viável guarda, então, nesse duplo conceito que suas palavras trazem o afastamento de um sonho ingênuo, pois é a ação operando concretamente e buscando modificar a realidade e superar determinada situação. Embora o sonho ainda esteja lá, assim como o pensamento utópico, agora há também uma ação sendo impulsionada.

O “inédito viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2010, p. 106).

Recuperando ainda a percepção de opressores e oprimidos nessa dinâmica, Freire (2010, p. 106) diz que:

A libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, a oprimidos e a opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu “inédito viável”, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como “situação-limite”, que necessitam evitar.

Essa observação é fundamental, pois ratifica os embates presentes no entorno do espaço de pesquisa em que este trabalho será desenvolvido. O embate, de um lado, entre uma realidade injusta e desigual mantida por forças sociopolíticas que buscam a manutenção do que está posto, e, do outro lado, de sujeitos, homens e mulheres, conscientes de seu papel político enquanto educadores, que propõem, em um processo pedagógico e dialógico, novas leituras da realidade, novas análises sociais, novos caminhos para desenvolver o pensamento crítico, propondo, com isso, a mobilização de inéditos viáveis.

Observa-se que, atuando na luta pelo direito à educação, está subsumido o direito à cidade e os direitos básicos de existência. As estratégias de ação de moradores de um espaço territorial para o enfrentamento de contradições do espaço urbanos se devem por meio da organização local dentro dos bairros, pois:

[esses] movimentos de reivindicações urbanas tendem a se compor em pólo necessário na correlação de forças que determina a ação do Estado, obrigando-o a assumir mais decisivamente a organização das políticas sociais destinadas à implantação dos bens de consumo coletivo (DANIEL, 1988, p. 26).

Tais movimentos colocam em cena novos sujeitos políticos, que carregam consigo novas formas de fazer política, as quais acabam por tensionar, por meio de suas práticas, a rigidez e a hierarquização das organizações tradicionais. O fazer política desses sujeitos corrobora a produção de diferentes territórios na cidade ao mesmo tempo que os tornam sujeitos da política e sujeitos políticos portadores de projetos de sociedade construídos.

Muitas foram as ações coletivas que emergiram, principalmente por volta da década de 1950 no país, sendo constituídas por diferentes indivíduos que traziam consigo sua experiência de vida, seus interesses, suas ideias, suas motivações, entre outros, que convergiam ou divergiam. Portanto, po-

de-se dizer que, de acordo com sentido de determinadas ações coletivas, os indivíduos que a compunham se caracterizavam como ator e como sujeito dentro da lógica de organização coletiva das ações engendradas.

Entretanto, grande parte dos movimentos de caráter popular, ou seja, aqueles constituídos pelas/para as classes populares e, principalmente, em função de seus interesses de classe⁷, era composta por sujeitos em luta por demandas sociais básicas para a existência humana.

Esses movimentos se destacaram por serem espaços nos quais a prática política se desenvolvia também por meio da prática educativa. Isso significa dizer que as práticas políticas construídas coletivamente, a partir da luta cotidiana na cidade, também adquiriam um caráter educativo, de modo que problematizavam as contradições existentes na sociedade capitalista, na qual são vivenciadas e experienciadas cotidianamente por esses sujeitos.

Foram muitas as experiências de caráter popular que questionaram o projeto de sociedade que havia sido sustentado até então e que muito impactava a vida das classes populares, por meio de ações político-educativas. Entre elas, podemos destacar os Centros Populares de Cultura (CPC), ligados à UNE; os Movimentos de Cultura Popular (MCP), liderados por Paulo Freire; os Movimentos de Educação Popular de Base (MEB), criados pela CNBB; os Movimentos de Cultura Popular (MCP), que tiveram apoio da Prefeitura Municipal do Recife, governada à época por Miguel Arraes.

Na história da Maré, situações-limite vividas pelos moradores desafiavam a mobilização de inéditos viáveis, podendo traduzir formas e expressões de consciência e de ação política. Conscientização dos problemas e sentidos para a ação se destacavam como questões recorrentes e necessárias; já jornais dos moradores enquanto veículos de comunicação popular provocavam.

Na capa da edição nº 11 do jornal União da Maré, essa necessidade de provocar os moradores para a ação e a conscientização política fica bastante evidente, como apresenta a Figura 3.

Seguindo para a página 6, indicada na chamada da matéria, há um texto que, embora esteja escrito em linguagem informal, provavelmente para facilitar a aproximação com todos os moradores, traz um tom duro e enfático ao abordar a maneira como políticos estavam se apropriando de conquistas dos moradores.

Figura 3. Alerta sobre políticos na capa do jornal União da Maré.



Fonte: União da Maré (1982, n. 11 p. 1).

É antiga esta história. Nós lutamos, fazemos abaixo-assinados, reuniões, requerimentos, discutimos com autoridades, falamos aos jornais e quando a obra vai ser feita na favela, vem um doutor e diz que foi ele quem conseguiu. Até para botar telefone na favela tem disso Veja só! A Telerj instala “orelhões” nas avenidas, praças, até no mato, ninguém aparece para fazer discurso. Há pouco tempo instalou dois na Av. Brasil, ninguém veio inaugurar. Se é na favela, meu compadre, aparece logo um deputado dizendo que foi ele. [...] E nós? Continuamos a ser favelados sem direito a nada. Será que vamos continuar enfeitando o pavão deles? Será que iremos confirmar que realmente somos um magote de bestas? (UNIÃO DA MARÉ, 1982, p. 6).

Pouco a pouco, a resistência dos moradores da Maré foi se consolidando de maneira cada vez mais ativa e propositiva. A criação das associações, que foram se fortificando a cada nova adversidade enfrentada; o movimento de construção literal do chão do bairro por meio dos aterramentos; a criação do jornal União da Maré; a perpetuação de suas propostas por meio do jornal O Cidadão e, mais recentemente, mediante os perfis nas redes sociais, como os da página Maré Vive. Um conjunto de exemplos pontuais que, longe de esgotar as dezenas de ações desempenhadas pelos moradores da Maré na busca por reconhecimento e

garantia de seus direitos básicos de cidadãos, buscou deixar mais nítido o engajamento e a atitude mobilizadora tão presentes na história da Maré.

O jornal União da Maré teve somente 12 edições, mas, ainda assim, marcou de maneira inquestionável a história da Maré como símbolo de lutas para a conquista de direitos à cidadania na favela. Apesar de seu fim precoce, outro veículo impresso de comunicação surgiu: o jornal O Cidadão, de 2000.

O Cidadão, que tem proposta bastante semelhante ao União da Maré, sendo mantido por jornalistas voluntários, é distribuído nas 16 comunidades que compõem a Maré, com regularidade de três a quatro meses. Foi O Cidadão que inventou o termo “mareense” para “descrever alguém ou alguma coisa com origem na Maré como um esforço para criar um senso comum de pertencimento à comunidade” (ROBERTSON, 2014).

Vale lembrar também a recente e já importantíssima ação da página Maré Vive, que conta com perfis no Facebook e no Twitter. A página realiza o acompanhamento e a exposição diária dos principais acontecimentos do bairro, indicando desde roteiros de atividades culturais, passando pela discussão de notícias veiculadas na grande mídia, até a divulgação sobre conflitos e problemas vivenciados pelos moradores, tudo por meio de uma linguagem dinâmica, típica das redes sociais (Figura 4).

Figura 4. Postagem da página Maré Vive.



Fonte: Maré Vive (2018).

A página do Maré Vive no Facebook conta, atualmente, com mais de 139 mil seguidores e já é considerada um dos principais veículos para saber sobre as ações que estão ocorrendo no bairro. Rapidamente dados são postados e contribuições de informações são compartilhadas; muitas vezes, em dias de operação policial ou durante ações do poder paralelo, é por internédio da página Maré Vive que moradores e profissionais que atuam no bairro ficam sabendo dos riscos que correm em determinada localidade e quais áreas evitar.

Na atualidade, o jornal Maré Notícias tem sido um importante instrumento de mobilização de inéditos viáveis e de fonte de pesquisa para a história e memória da Maré vista e contada a partir dos próprios moradores (Figura 5).

Figura 5. Jornal Maré Notícias



Fonte: Maré Notícias (2012).

Com distribuição mensal para 47 mil residências da Maré, o jornal Maré Notícias também está disponível em internet. No ano de 2017, o jornal atingiu a 83ª edição, com mais de 50 mil exemplares em suporte de papel, visando à qualidade de vida dos moradores da Maré.

Sem dúvida, graças aos jornais e dispositivos de comunicação de ágil circulação entre os moradores, é possível identificar esses instrumentos como mobilizadores de inéditos viáveis no Complexo da Maré.

Considerações finais

No processo de pesquisa, buscou-se por fontes que pudessem expressar, em movimento dialético, a inter-relação entre Educação Popular e movimentos sociais na mobilização de inéditos viáveis na história da formação social do Complexo da Maré. Em uma etapa da pesquisa, pesquisou-se por fontes escritas em comunicação popular que pudessem expressar a mobilização de inéditos viáveis para denúncias e anúncios na produção da vida no contexto territorial estudado.

Em diálogo com autores com os quais este artigo se ancorou, foi possível compreender que movimentos sociais da Maré, desde a década de 1940, articulam ações inspiradas em matrizes político-pedagógicas da EP como inéditos viáveis para a produção da vida no território.

Observou-se que movimentos sociais produzem impressos em formato de jornal e se apropriam de outros veículos de comunicação para denunciar situações-limite e para mobilizar inéditos viáveis, em termos freireanos e de concepções epistêmico/metodológicas da EP.

Nas análises que entremearam as questões da pesquisa, entende-se que os instrumentos produzidos por movimentos em redes do Complexo da Maré dialogam com uma perspectiva metodológica da EP, uma vez que as mediações que envolvem a elaboração desses instrumentos dizem respeito também a um processo de aprendizagem em que “o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la” (FREIRE, 1987, p. 22).

Nesse sentido, a atuação desses movimentos e a veiculação de suas demandas, denúncias e anúncios expressam, articulam e materializam a Educação Popular em ato contra todas as formas de violência física e simbólica praticadas no território da Maré.

Notas

1 Doutora em Educação. Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com atuação na graduação e no Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ). E-mail: msalvarenga@uol.com.br

2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Educação Processos - Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de língua portuguesa da rede pública de Duque de Caxias/RJ. E-mail: diegodomingues87@gmail.com

3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). É geógrafa e professora de geografia em redes de ensino e pré-vestibulares comunitários. E-mail: isadoramarques2006@yahoo.com.br

4 A pesquisa foi financiada pelo CNPq, Edital Universal (2014-2017).

5 Sobre o termo “milícia”, Michel Misse (2007, p. 154) faz um resumo bastante preciso e eficaz para esclarecer ações desempenhadas por ex-agentes do Estado que passam a ocupar o lugar deixado por traficantes: “O fenômeno das ‘milícias’ ganhou maior visibilidade com as invasões organizadas de favelas e conjuntos habitacionais a partir de 2006 por grupos de trinta a quarenta policiais militares. Após afastarem os traficantes da área, instalavam ali de quatro a oito policiais que passavam a exigir uma ‘contribuição’ dos moradores para a manutenção da ‘ordem’. Assumiram, em seguida, algumas das atividades antes controladas pelo tráfico – como o cabeamento clandestino de TV por assinatura e a comercialização de bujões de gás. A estratégia das ‘milícias’ é nitidamente inspirada nas táticas do tráfico – reunião de traficantes de várias áreas para invadir uma área, depois a fixação de um pequeno grupo, bem armado, mantendo o controle do ‘território’, sobre o qual exercem domínio e exploram atividades rentáveis”.

6 Entre os termos utilizados por Freire, é importante salientar que nem todos são criações suas, uma vez que ele, naturalmente, bebe de diversas fontes teóricas, aproveitando termos de outros autores. “A categoria ‘situações-limite’, Freire carrega de Álvaro Vieira Pinto que, por sua vez, trouxe de Jasper, esvaziando a da dimensão pessimista original” (FREIRE, 2010, p. 224). Entretanto, tal utilização não diminui em nada a originalidade de seu pensamento nem a maneira ímpar como se apropria desses conceitos, expandindo-os e/ou ressignificando-os.

7 Vale ressaltar que a noção de classe utilizada para a escrita deste artigo dialoga com a de Thompson (1987, p. 10), no qual “a classe se delinea segundo o modo como homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior do conjunto de suas relações sociais, com a cultura e as expectativas a elas transmitidas e com base no modo pelo qual se valerem dessas experiências em nível cultural”.

Referências

ALENCAR FILHO, Francisco Rodrigues **As associações de moradores vinculadas a FAMERJ e a construção de uma educação para a cidadania através da politização de base**: o movimento associativo de moradores do Rio: uma nova política está na rua. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – IESAE, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.

ALVARENGA, Marcia; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação Popular. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; PINTO, Luciana Moraes Raso Sardinha (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas**: volume 2. Belo Horizonte: EdUEMG, 2015. p. 159-161.

DINIZ, Edson; BELFORT, Marcelo Castro; RIBEIRO, Paula (Orgs.). **Memória e identidade dos moradores do Morro do Timbau e do Parque Proletário da Maré**. Rio de Janeiro: Editora Redes da Maré, 2013.

DANIEL, Celso. Poder local no Brasil urbano. **Espaço e Debates**, n. 24, p. 26-39, 1988.

FRANCO, Marielle. **UPP – a redução da favela a três letras**: uma análise da política de segurança pública no Estado do Rio de Janeiro. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da esperança**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

G1. Forças Armadas assumem ocupação de 15 comunidades da Maré, Rio. Rio de Janeiro, 5 abr. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/04/forcas-armadas-assumem-ocupacao-de-15-comunidades-da-mare-rio.html>. Acesso em: 21 set. 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domi-**

cílios 2007/2015. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 10 out. 2018.

IMPrensa POPULAR. Rio de Janeiro, 15 maio 1954.

MARÉ NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, ano III, n. 29, maio 2012. Disponível em: <http://redesdamare.org.br/mareonline/2012/06/01/mare-de-noticias-29/>. Acesso em: 21 set. 2018.

MARÉ VIVE. Rio de Janeiro, 14 out. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/Marevive/photos/esperamos-que-toda-forma-de-%C3%B3dio-mentiras-preconceito-criminaliza%C3%A7%C3%A3o-e-intoler%C3%A2n/1993523764016399/>. Acesso em: 21 set. 2018.

MISSE, Michel. Mercados ilegais, redes de proteção e organização local do crime no Rio de Janeiro. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 139-157, dez. 2007.

O GLOBO. **Rio Como Vamos alerta para situação preocupante do ensino fundamental no complexo.** Rio de Janeiro, 3 jun. 2013. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/rio-como-vamos-alerta-para-situacao-preocupante-do-ensino-fundamental-no-complexo-8572608>. Acesso em: 5 set. 2018.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015.

PEIXOTO FILHO, José. **A travessia popular na contradança da educação:** o movimento de educação de base. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação), IESAE, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1986.

PERCASSI, Jade. Educação popular e movimentos populares: emancipação e mudança de cultura política através de participação e autogestão. **Rizoma Freireano**, v. 5, p. 1-10, 2009. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/educacao-popular-e-movimentos-populares-emancipacao-e-mudanca-de-cultura-politica-atraves-de-participacao-e-autogestao--jade-percassi>. Acesso em: 15 set. 2018.

ROBERTSON, Cerianne. Perfil de Mídia Comunitária: Jornal ‘O Cidadão’ da Maré. **RioOnWatch**, 1º set. 2014. Disponível em: <http://rioonwatch.org.br/?p=34842>. Acesso em: 15 set. 2018.

ROQUE, Atila. A ocupação militar no Complexo da Maré (RJ). **Anistia Internacional**, 8 abr. 2014. Disponível em: <https://anistia.org.br/ocupacao-militar-complexo-da-mare-rj/>. Acesso em: 15 set. 2018.

STRECK, Danilo; MORETTI, Cheron; PITANO, Sandro. 1964 e o tempo presente: a educação e seus inéditos viáveis. In: ALVARENGA, Marcia; TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores: os 50 anos do golpe militar de 1964 e a mobilização de inéditos viáveis no campo social e educativo**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 39-56.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

UNIÃO DA MARÉ. Rio de Janeiro, n. 11, 1982.

VIEIRA, Antônio Carlos Pinto. **Histórico da Maré**. Rio de Janeiro: CEASM, 1998.

Inéditos viáveis e educação infantil: experiências intergeracionais no projeto Sábados no Paraíso

KEILA MARIA DE ARAUJO SILVA¹

MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES²

Resumo

O presente artigo objetiva apresentar e discutir o projeto de extensão popular Sábados no Paraíso, que vem sendo realizado no último sábado de cada mês na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Formação de Professores, desde 2009. O projeto em tela busca articular, de forma indissociada, cultura, educação e lazer na cidade de São Gonçalo, tendo por objetivos envolver as crianças pequenas (2 a 10 anos) e seus familiares que residem nos bairros populares e nas favelas próximas à Faculdade de Formação de Professores, em São Gonçalo, buscando construir uma relação dialógica com a faculdade e seus projetos de ensino, pesquisa e extensão. O projeto justifica-se pela enorme demanda de atividades culturais e de lazer manifestadas, tanto pela comunidade acadêmica quanto pela comunidade no entorno da faculdade, que se caracteriza, principalmente, pela falta de acesso aos bens culturais e pela degradação ambiental e social, fruto da perversa ação capitalista e degradação urbana na cidade gonçalense. Nessa perspectiva, defende-se a ampliação do papel político-pedagógico da universidade pública, afirmando não somente o seu papel acadêmico, mas também o seu compromisso de formação cultural em uma cidade com mais de 1 milhão de habitantes, como São Gonçalo. Palavras-chave: Educação Popular. Sábados no Paraíso. Extensão popular. Infâncias das classes populares.

Uheard-viable and child education: intergenerational experiences in the project Sábados no Paraíso

Abstract

The present article intends to introduce and discuss the popular extension project Sábados no Paraíso, which has been held on the last Saturday of each month

at UERJ/Faculty of Teacher Training, since 2009. The on-screen project, which seeks to articulate indissociably culture, education and leisure in the city of São Gonçalo, with the aim of involving young children (2 to 10 years old) and their families residing in the popular neighborhoods and slums near the Faculty of Teacher Training, in São Gonçalo, seeking to build a dialogical relationship with the Faculty and its Teaching, Research and Extension projects. The project is justified by the huge demand for cultural and leisure activities manifested by both the academic community and the community around the Faculty, which is characterized mainly by the lack of access to cultural assets and by environmental and social degradation, result of perverse capitalist action and urban degradation in the city of São Gonçalo. In that perspective, we defend the expansion of the political and pedagogical role of the public university, affirming not only its academic role, but also its commitment to cultural formation in a city with more than one million inhabitants, such as São Gonçalo.

Keywords: Popular Education. Sábados no Paraíso. Popular extension. Childhood of the popular classes.

Inéditos viables y educación infantil: experiencias intergeneracionales en el proyecto Sábados no Paraíso

Resumen

El presente artículo tiene por intención presentar y discutir el proyecto de Extensión popular Sábados no Paraíso, que viene siendo realizado el último sábado de cada mes en la UERJ / Facultad de Formación de Profesores, desde 2009. El proyecto en pantalla, que busca articular de forma (1 a 10 años) y sus familiares que residen en los barrios populares y favelas cercanos a la Facultad de Formación de Profesores, en São Gonçalo, buscando construir una ciudad de São Gonçalo, con el objetivo de involucrar a los niños pequeños (2 a 10 años) una relación dialógica con la Facultad y sus proyectos de Enseñanza, Investigación y Extensión. El proyecto se justifica por la enorme demanda de actividades culturales y de ocio manifestadas, tanto por la comunidad académica, como por la comunidad en el entorno de la Facultad, que se caracteriza principalmente, por la falta de acceso a los bienes culturales y por la degradación ambiental y social, perversa acción capitalista y degradación urbana en la ciudad gonçalense. En esta perspectiva, defendemos la ampliación del papel político y pedagógico de la universidad pública, afirmando no sólo su papel académico, sino también su compromiso de formación cultural en una ciudad con más de un millón de habitantes, como San Gonçalo.

Palabras clave: Educación Popular. Sábados no Paraíso. Extensión popular. Infancias de las clases populares.

Em São Gonçalo, um dos municípios mais populosos do Estado do Rio de Janeiro e território de nossas “pesquisas interessadas”, a pluralização das experiências infantis, os diferentes modos de ser criança e a heterogeneização da infância como categoria geracional vêm colocando questões nodais para as diferentes agências sociais “reguladoras” da infância, como a família, a escola, os mass-media etc. Diante desse cenário, brevemente exposto na introdução deste texto, gostaríamos de problematizar algumas questões que temos procurado compreender coletivamente nos espaços em que trabalhamos/pesquisamos: afinal, o que a(s) infância(s) fala(m)/faz(em) que vem deixando sobressaltado o “mundo da escola”? Existe infância? Ou as infâncias são apenas “construções inventadas”? Muitas perguntas e com certeza muitas respostas e novas perguntas.

No desafio de procurar responder, mesmo que de forma provisória, a esses questionamentos e compreendê-los, estamos desenvolvendo, desde 2009, um projeto de extensão universitária que busca articular teórica e metodologicamente os pressupostos da sociologia da infância (TAVARES, 2009) na compreensão das infâncias gonçalenses, sobretudo das infâncias pobres que vivem em áreas faveladas no entorno da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Na próxima seção, procuraremos apresentar uma breve reflexão sobre o projeto em tela e suas relações com a extensão universitária de caráter popular.

O projeto Sábados no Paraíso: uma breve introdução

O compromisso político e epistemológico que nos inspira a realizar o projeto de extensão Sábados no Paraíso vem sendo nutrido pelo diálogo permanente de Freire (1992), especialmente, no que tange ao papel político que esse pensador identifica nas atividades extensionistas produzidas no interior das universidades públicas brasileiras.

Considerando o papel político-cultural de uma universidade pública em uma cidade com mais de 1 milhão de habitantes e com um baixo índice de escolaridade de sua população, entendemos que construir uma alternativa cultural, e não apenas acadêmica em São Gonçalo, implica pensar na formação de professores em sua dimensão estético-política, ampliando os fundamentos do trabalho extensionista na formação inicial de professoras da(s) infância(s), principalmente no curso de Pedagogia de nossa universidade. Nessa perspectiva, o projeto se estrutura segundo a seguinte

metodologia: apresentação de um filme de animação, nacional e/ou estrangeiro, debate com as crianças e familiares sobre o filme e realização de oficinas culturais, muitas vezes tendo artistas da cidade de São Gonçalo como convidados. Vemos, então, ser colocado em prática um conceito de Paulo Freire que vem sendo um dos nossos conceitos norteadores, o de educabilidade, tendo como fundamento ético-político o diálogo entre grupos intergeracionais, tais como crianças e seus familiares.

Infância e cinema na Faculdade de Formação de Professores

Do ponto de vista conceitual, concebemos a infância como uma construção social, resultante de processos histórico-culturais e contextos territoriais específicos (TAVARES, 2010), nos quais cada sociedade estabelece seu conceito de infância, podendo este se modificar de acordo com a cultura, a classe social, a etnia, o gênero e com as mudanças sociais e culturais ocorridas no plano micro e macrosocietário. Em nosso trabalho extensionista, entendemos as crianças como atores sociais de pleno direito. Do ponto de vista dos autores com os quais trabalhamos, consideramos a criança um ator social, isto é, um sujeito de direito, mas inserido em uma sociedade adultocêntrica que (ainda) tem muitas dificuldades em reconhecer a cidadania infantil. Do ponto de vista territorial e geográfico, pensamos na cidade como lugar de aprendizado e de construção de uma necessária solidariedade entre todos os segmentos educativos e culturais que se (pre)ocupam com a criança pequena. Atualmente, as crianças que participam dos Sábados no Paraíso passam a maior parte do dia em instituições educativas, tais como creches e pré-escolas, convivendo muitas vezes em espaços pouco preparados para elas, sob a lógica espacial/organizacional dos adultos, e a circulação da(s) infâncias(s) no espaço urbano tem ficado cada vez mais restrita ao caminho casa-escola.

E ainda que a criança circule por diferentes lugares, pouco ou quase nada lhe é permitido no sentido de apropriar-se da cidade, pois, na maioria das vezes, a sua circulação é contida no espaço de casa e/ou na escola. Assim, perguntamos: como possibilitar que os pequenos cresçam exigindo respeito e dignidade, se o direito à cidade onde vivem lhes é dificultado? Pode parecer paradoxal exaltar as potencialidades existenciais (epistemológicas, culturais, sociais, ecosóficas etc.) da cidade, quando, no senso comum, no imaginário social, as metrópoles são identificadas como

sinônimo de violência, de degradação, de barbárie (TAVARES, 2010). O geógrafo Milton Santos (1997) define cidade como o lugar em que o mundo se move mais, assim como os homens e as mulheres. De acordo com essa concepção, a cidade seria um dos lugares da educação, pois, quanto maior a cidade, mais numeroso e significativo o movimento, mais vasta e densa a copresença e também maiores as lições e o aprendizado (SANTOS, 1997). Por isso, defendemos a presença crítica e criativa das crianças na cidade. E recebê-las com suas famílias na universidade representa um esforço político-acadêmico de nossa parte para que essa instituição se abra para o diálogo, para processos de educabilidade e para o acolhimento amoroso das crianças (e suas famílias), as quais, em regra, nunca entraram na universidade.

Desse modo, o projeto de extensão Sábados no Paraíso vem se constituindo para nós como um inédito viável que nos possibilita a indagação/ampliação de nossa capacidade física, intelectual e ética como seres humanos, buscando transcender os limites de uma situação constrangedora de nossa liberdade e cerceamento de nossas possibilidades de ser mais, como nos ensina Freire (1987).

Diante dessas questões, o cinema pode se apresentar como um dispositivo teórico-metodológico libertário: um inédito viável na perspectiva freireana. Por ser um meio técnico-científico e informacional (SANTOS, 1997) que nos (in)forma e apresenta narrativas fílmicas diversas, possibilita com suas especificidades, no campo das diferentes linguagens, uma contribuição importante para a formação de sujeitos críticos, que possam compreender a complexidade e a multiplicidade da sociedade e, em particular, a sua própria realidade (FANTIN, 2009, p. 3). O cinema amplifica horizontes, conhecimentos, ideias, sentimentos, sensações e desejos. E por meio dele podemos pensar na educação como experiência, como prática de formação do olhar, de um olhar desacostumado e crítico (TAVARES, 2009). Entendemos o papel do cinema como capaz de potencializar a formação estética e política da criança, de seu olhar e de sua sensibilidade.

Sendo o cinema uma mediação entre o visível e o invisível, quando olhamos nos olhos de outra pessoa ou com os olhos de outra pessoa, conseguimos ver o que não seria possível ver com os nossos olhos. Cada um parece ver o mundo, o que chamamos de realidade, de uma forma diferente do outro. O olhar envolve atenção e presença. O ver e o escutar fazem

parte da construção desse olhar atento. Ver e ouvir demandam implicação, entrega ao outro. É a ação de olhar, escutar e sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história (WEFFORT, 1996). Nesse sentido, o olhar e o ouvir envolvem uma ação complexa, reflexiva e estudiosa.

Observa-se então que o ato de olhar/observar envolve vários atos de compreensão e intervenção: a reflexão, a avaliação e o planejamento, pois todos esses processos se inter cruzam no movimento de pensar na realidade. Trabalhar o cinema com crianças pode ativar outras maneiras de olhar, de produzir, de representar e de ler o mundo. Com ele aprendemos com outras culturas, outros olhares, outros modos de pensar e de sentir. E é isso que o projeto extensionista infância e cinema tem nos possibilitado: ver com o olhar do outro, viver a história do outro, estar em outro lugar, em outra época, em outros contextos.

O projeto vem sendo realizado a cada sábado, desafiando-nos a novas propostas de trabalho, repensando na estratégia de divulgação, visto que a equipe que executa o projeto ainda é muito pequena. Freire (2008) nos diz em seus trabalhos que a sociedade não educa sozinha, tampouco não forma os cidadãos sem a colaboração das demais esferas educativas, tais como escolas, universidades e demais associações de sujeitos que nem sempre disputam, de modo democrático, os seus interesses. Dessa forma, o projeto Sábados no Paraíso também cumpre essa função política de contribuir para formar crianças e adultos que possam exercer a sua cidadania cultural. Percebemos que, quando a criança, o adulto, os estudantes e os professores se encontram de maneira curiosa para realizar as atividades inspiradas pelo filme, uma rica e interessante troca de saberes e conhecimentos é construída.

Nessa interação, acontece um rico e complexo processo de formação e de troca interculturais recíprocas. Troca de conhecimentos que se articulam e se confrontam com a multiplicidade de conhecimentos de cada sujeito, e muitas vezes o planejamento de cada atividade vai acrescentando e se diferenciando com a forma que cada um de nós pensou na atividade daquele sábado, provocando uma problematização e ampliação do que foi previsto pela equipe do projeto: o encontro como possibilidade de produzir outros encontros, que, apesar de não planejados, ensinam-nos freireanamente que sempre há outros mundos no mundo.

Memórias de infâncias e Educação Popular em favelas e periferias urbanas

Do ponto de vista da categoria velhice, Ecléa Bosi, em seu livro “Memória e sociedade: lembranças de velhos” (1994), traz uma reflexão profunda sobre as memórias resgatadas por meio de entrevistas feitas com idosos maiores de 70 anos e que moraram desde criança em São Paulo. A autora ancora-se nos conceitos dos teóricos Bergson, Halbwachs, Barlett e Stern. Na obra de Bosi, encontramos um porto seguro para ir além dos limites do olhar na relação infância/adultos. Em seu capítulo “Memória e socialização”, a autora revela como a criança capta as histórias vividas pelas pessoas de idade e que fazem parte da sua socialização:

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória (BOSI, 1994, p. 73).

Nesse sentido e dialogando com o texto de Bosi, essas memórias de infância, devidamente narradas pelos avós, tios e padrinhos às crianças, fortalecem o seu imaginário. Observamos nas atividades de nosso projeto que a convivência com os avós contribui substancialmente para a formação dos pequenos, visto que os idosos, em geral, mantêm uma relação de igual para igual, refletindo sobre acontecimentos políticos, históricos, tal como os interpretam (BOSI, 1994).

Contar histórias é uma arte que buscamos também na narrativa fílmica, no projeto de extensão Sábados no Paraíso. Como podemos observar na obra de Bosi, o objetivo principal no lidar com os velhos é a construção de uma atmosfera de carinho e confiança e a esperança de que eles possam expressar o melhor de si mesmos.

Do ponto de vista metodológico e da produção de dados, temos trabalhado com entrevistas semiestruturadas e conversas livres com os familiares das crianças que frequentam o projeto (TAVARES, 2010). No processo de problematização e sistematização das entrevistas realizadas nos encontros do projeto Sábados no Paraíso, observamos que muito do que foi aprendido e apreendido pelos familiares das crianças, seus

avós, seus tios, suas tias, suas mães e seus pais na época de suas infâncias, incluindo aqui também a adolescência, originou-se na observação de atividades e práticas desenvolvidas por aqueles que os cercavam. Nesse sentido, buscamos uma reflexão sobre as ações educativas que despertaram nesses sujeitos desejos de conhecer, saberes que se ampliariam com a chegada da vida adulta. Nas análises dos depoimentos, que serão abordados mais à frente, constatamos que os conhecimentos dos ofícios de sapateiro, costureira, pedreiro, marceneiro, padeiro, artesão, entre tantos outros, foram passados dos antigos aos mais jovens, um saber transmitido para além dos limites da instituição escolar. Pensando nessa experiência, consideramos, nesse contexto, os conceitos de emancipação intelectual e Educação Popular encontrados nas obras de Paulo Freire e Jacques Rancière. Em espaços de pobreza econômica e abandono pelo poder público, como nas favelas e periferias urbanas de São Gonçalo, a emancipação intelectual torna-se um desafio e se faz necessária politicamente e como direito humano. De modo geral, para os moradores dessa região, somente parece ter valor a educação adquirida na escola tradicional, governamental, e, de fato, essa é uma ideia na qual todos são orientados a acreditar (RANCIÈRE, 2002). Há de se investir na igualdade das inteligências, na contramão daquilo que é imposto às camadas mais pobres da sociedade. Trata-se aqui de um mecanismo de despertar a curiosidade, a criatividade, a emancipação e os diálogos intergeracionais que podem contribuir para esse movimento de troca de conhecimento por uma educação libertadora. Não se pretende aqui apenas levantar bandeiras em direção à transformação da cultura e da Educação Popular em uma arma contra as forças hegemônicas da ciência; entretanto, entendemos que o valor da cultura popular leva-nos a caminhos da liberdade humana, no sentido mais forte da palavra, e à consciência do seu lugar na sociedade para essa classe trabalhadora.

Assim, compreendemos ser urgente práticas educativas, por exemplo, projetos extensionistas voltados para as vivências dos sujeitos envolvidos, com conscientização do seu papel político-social. Uma prática educativa que transforme todo o espaço ao seu redor em uma grande sala de aula. É notória a necessidade de políticas públicas que incentivem ações e movimentos com objetivos de elevar e diversificar os processos educativos, traçando um caminho rumo aos direitos humanos dessa população.

O antropólogo Gilberto Velho (1993) procura situar a “cultura” em nossa sociedade, apontando para o fato de que os homens e as mulheres interagem socialmente e participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados – é a natureza humana. “A cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros” (VELHO, 1993, p. 13). Por conseguinte, se há uma multiplicidade de grupos sociais homogêneos entre si e heterogêneos uns com os outros, pode-se conceber a pluralidade de culturas, isto é, a diversidade cultural que compõe a nossa sociedade. O mundo está em transformação, e o reconhecimento e o estímulo à criatividade das camadas populares são pontos importantes para o engrandecimento das classes populares na sociedade, o que, de certa forma, Freire (1992) já nos ensinava, quando desafiava a universidade e seus agentes a pensar na questão do diálogo intercultural como condição política e epistêmica fundamental para a democratização e a circulação dos saberes entre a universidade e o povo, dando materialidade à concepção de uma universidade socialmente referenciada, pautada na Educação Popular.

Para Victor Valla (1986), a Educação Popular é definida por aquela forma de educação que também se desenvolve no meio das populações trabalhadoras, seja a partir de programa de desenvolvimento comunitário em uma favela, seja até mesmo no ensino formal em uma precária escola pública na periferia de uma cidade grande. Valla (1986) defende a questão de que as atividades de Educação Popular, em determinada perspectiva histórica, decorrem das contradições do processo de industrialização produzidos historicamente no país. Assim, traduz a Educação Popular como sendo uma proposta para realizar atividades educacionais tanto como “treinamento” de mão de obra ou alfabetização de adultos em resposta às exigências de um processo de industrialização mais eficiente, como também fruto dos movimentos de (auto)organização das classes subalternizadas em função de seus interesses diversos de emancipação individual e coletiva. Valla (1986) registra em seu texto a origem das favelas no Rio de Janeiro, constituída de migrantes das áreas agrícolas, migrantes provenientes de outras cidades do interior e moradores da área urbana do município que necessitavam de proximidade entre o local de moradia e o trabalho. Dialogando com o texto de Valla, a Educação Popular, fruto do sistema capitalista, não resolve a educação nas camadas populares da sociedade, embora impulse a luta pelo direito

à educação. Acreditamos que essa iniciativa educacional possa deixar de ser apenas uma ilusão de oportunidades iguais (VALLA, 1986) e tornar-se um aliado dos processos de escolarização no caminho da escola democrática, solidária e emancipadora para crianças, jovens e adultos das classes populares, a quem foi negado o direito de escolarização, sendo excluídos do sistema cruelmente.

Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2008, p. 34).

Analisando as entrevistas feitas com familiares das crianças e refletindo sobre a citação de Paulo Freire, o que mais nos chama a atenção ainda é a baixa escolarização dos moradores entrevistados. Observamos também que os seus filhos e netos, atualmente, buscam os educadores populares de projetos educativos que algumas igrejas e ONGs oferecem na região, onde recebem aulas explicativas e reforço escolar, artes marciais, instrumentos musicais, preparação para concursos públicos e vestibulares, culinária etc.

Trazendo o pensamento de Freire (1987) e dialogando com ele, acreditamos que a formação política dos sujeitos não deveria estar desagregada da sua formação pedagógica e vida cotidiana, ou seja, teríamos uma pedagogia voltada para os atores sociais, trabalhada “com” eles, e não “para” eles.

No Brasil, em linhas gerais, nunca houve uma real atenção e preocupação com moradia, saúde, modo de vida e educação da população pobre fluminense, já marcada na cidade pela remoção brutal do cortiço à favela. Parece-nos que, na perspectiva de uma memória oficial, trata-se de uma história a ser esquecida. Do ponto de vista da produção social do espaço, o modo de produção capitalista sempre parece encontrar mecanismos de exploração, de manter os pobres à margem, nos espaços deserdados e despojados pelo modo capitalista de produzir e estruturar a cidade (SANTOS, 1997). O poder público ainda os vê como um grande problema, porém valorosos no que diz respeito aos interesses pela força de trabalho que neles reside. De fato, há uma falta de vontade política quanto à questão da inserção dos moradores de favelas e periferias urbanas no cenário

social, com acesso aos serviços públicos de qualidade como cidadãos que são. Em pleno século XXI, as crianças das favelas do Coruja e do Morro do Feijão, principais frequentadoras do projeto Sábados no Paraíso, procuram até hoje o seu lugar, pois não encontram um espaço digno e seguro para brincar; somente cantos no meio do lixo, do esgoto e da precariedade das moradias.

Há uma busca por espaços, práticas, conhecimentos, relação com o lugar, criatividade, diversões e brincadeiras das infâncias dos velhos moradores dos morros que fazem o entorno da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em São Gonçalo, na esperança de que atravessem as gerações e permaneçam vivas nas crianças de hoje.

Nesse sentido, as memórias de infância de uma época que já se foi podem, ao serem contadas, contribuir para a reconstrução de processos formativos que possibilitem aproximar a vida cotidiana das histórias das crianças que continuam vivendo nesses lugares. Esse é um dos objetivos dos nossos encontros aos sábados, aproximar gerações, incentivá-las a conversar, ao diálogo intergeracional.

Em linhas gerais, o olhar preconceituoso e evadido de senso comum da sociedade contemporânea ainda cria verdadeiras barreiras a uma visão sem pré-julgamentos, não permitindo colocar-se no lugar do outro, em um exercício de alteridade.

Mapeando essas lembranças de outro espaço-tempo, acreditamos encontrar ferramentas simbólicas e materiais que levem crianças do Morro do Coruja e do Feijão a conhecer o passado de suas favelas, suas histórias e seus processos formativos. A história oral produzida a partir de narrativas dos moradores pode impedir o esquecimento dos acontecimentos, nortear o estudo das raízes e contar histórias não oficiais. Cabe aqui um breve esclarecimento sobre os conceitos de “fato” e “acontecimento” a partir de reflexões filosóficas sobre o tema. Fato é uma ocorrência, diferente de acontecimento, que é a interrupção de uma rotina. Utilizando os conceitos de Paul Ricoeur (2007, p. 191), fato não é o acontecimento; “o acontecimento, em seu sentido mais primitivo, é aquilo sobre o que alguém dá testemunho. É o emblema de toda a coisa passada [...]. Mas o dito do dizer do testemunho é um fato [...]”. Nesse sentido, o acontecimento ou evento chega a nós por meio de testemunhos e/ou pistas, indícios. O fato é aquilo que ocorreu, é o fenômeno. Sendo assim, o acontecimento é um fato, mas nem todo fato é um acontecimento. Uma narrativa, uma declaração, uma

imagem/foto de algo não é o fato em si, e sim algo testemunhado pelo sujeito conhecedor do fato, admitindo-se interferências e/ou distorções de acordo com o seu ponto de vista.

Ao trazer o “contar histórias não oficiais” das favelas, das crianças e dos moradores que participam do projeto, deparamo-nos com a VII Tese de Walter Benjamin (1987, p. 225), na qual o autor nos apresenta um conceito de história da cultura atrelado e vinculado às condições sociais e políticas que dela se apropriam. Ao ressaltar a cultura, Benjamin tem um olhar politicamente engajado em favor das classes populares, bem perceptível em seu texto. Utiliza o “escovar a história a contrapelo”, referindo-se à concepção da história sob o ponto de vista dos vencidos em oposição à história oficial. Atribui ao historicismo a forma de olhar e apresentar a história sob o ponto de vista dos vencedores, classes dominantes, fazendo uma analogia. Ele discorre sobre a guerra, porém de classes, e não as guerras/batalhas, nas quais os dominantes levam sempre o prêmio ao analisar o historicismo cultural e sua identificação empaticamente com as classes no poder. Benjamin descreve o método da “empatia” para romper o materialismo histórico, pois sua origem está na “inércia do coração, a acedia”.

Para os teóricos medievais, a acedia era o primeiro fundamento da tristeza. [...] A natureza dessa tristeza se tonará mais clara se nos perguntarmos com quem o investigador historicista estabelece uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor. Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. [...] Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão (BENJAMIN, 1987, p. 225).

O autor também salienta que todo monumento de cultura é também um monumento de barbárie. Nesse sentido, a cultura não é isenta de barbárie nem o processo de transmissão da cultura. Sendo assim, o autor destaca que o materialista histórico tenta desviar-se dela (barbárie), conceituando essa tarefa um “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987).

Entendemos que, ao ouvirmos as histórias de infâncias das crianças e dos seus familiares no projeto Sábados no Paraíso, abrimos a possibili-

lidade de compreender outros lados da mesma história, sob os olhos de seus novos e antigos moradores. Nesse sentido, pretendemos aqui escovar as histórias de infâncias e das próprias favelas do Morro do Feijão e da Coruja a contrapelo, nas vozes de seus velhos moradores.

Há um comprometimento com a escuta dessas vozes e uma postura ética e atenta ao seu registro, ressaltando o valor do resgate das reminiscências de determinado grupo. A memória é um elemento constituinte da identidade pessoal e coletiva. É seletiva e nem tudo se consegue guardar. A memória pode anunciar uma identidade e é a sua base. As revelações por meio de negociação e apropriação de reminiscências do passado refletem e reafirmam uma identidade.

Segundo Pollak (1992), a memória é um fenômeno construído social e individualmente. Afirma que, quando se trata de memória herdada, há uma ligação fenomenológica estreita entre a memória e o sentimento de identidade, sendo este tomado no sentido mais superficial, no sentido da imagem de si, para si e para os outros:

Nessa construção da identidade – e aí recorro à literatura da psicologia social, e, em parte, da psicanálise – há três elementos essenciais. Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados. [...] Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 204).

A construção da identidade está fortemente atrelada ao outro, havendo uma negociação, na qual se levará em consideração os critérios de aceitabilidade, de admissibilidade e de credibilidade para consigo mesmo e com o grupo. Dialogando com a citação anterior, as memórias auxiliam o ser humano a se reconhecer e a identificar o seu lugar no grupo, no mun-

do. Um indivíduo que perde a memória perde também a sua identidade. A memória coletiva desperta no indivíduo o sentimento de pertencimento ao grupo por dividir com ele a mesma experiência no ato de recordar.

O filme Brichos: uma experiência dos Sábados no Paraíso

Na busca de compartilhar um pouco de experiência prático-teórica do projeto, iremos apresentar, mesmo que de forma sucinta, uma das propostas realizadas em um dos Sábados no Paraíso. Em um dos sábados de 2015, contamos com a presença de 20 crianças e 12 adultos, entre mães, avós, tias e tios. O filme escolhido foi “Brichos” (2007), uma animação infantil do diretor brasileiro Paulo Munhoz, que conta a história de um jaguar, um quati e um tamanduá. Tales, Jairzinho e Bandeira, os Brichos que são típicos adolescentes, criam confusões na escola, adoram jogos de computador, acham os pais caretas e acreditam que sabem de tudo. Eles moram na vila dos Brichos, onde também vivem diversos animais da fauna brasileira. Os três participam de um jogo on-line de luta e buscam criar um jogador poderoso para poderem se tornar os campeões mundiais no jogo e, com isso, acabam descobrindo segredos dos demais moradores da vila e se descobrindo como Brichos. O filme retrata determinada concepção da “cultura brasileira” por meio de uma parábola em defesa da fauna e da flora nacional.

Segundo o filme de Munhoz, os três jovens dessa vila estão em período escolar, mas não ligam muito para a escola, e o professor, que é pai do Tales, pede aos alunos que façam uma redação, cujo tema é “quem sou eu?”. A pergunta parece ser muito complexa de responder, mas os três, o jaguar, o quati e o tamanduá, assim que acaba a aula, saem correndo para a lan house, pois estão em um campeonato de videogame, passando horas no local sem avisar os seus pais. No filme, a relação dos jovens “brichos” com os pais parece não ser boa. O filme busca mostrar lados distintos dessa relação: o lado dos pais, que parecem estar apenas preocupados com o comportamento dos filhos, com sua segurança, com as companhias, questões que, de modo geral, as famílias se preocupam; e o lado dos filhos, que veem os pais como caretas, achando que sabem de tudo e não necessitam da interferência dos mais velhos em suas sua vida. A relação familiar mais complexa é a de Jairzinho, pois ele perdeu o pai e a mãe ainda muito pequeno, não gostando de sua mãe adotiva, e ela, mesmo sendo maltratada, faz de tudo para ser aceita pelo seu filho.

Como os jovens “brichos” só estavam perdendo no videogame, resolvem criar um lutador novo, saindo em busca de características especiais para esse lutador. No desenrolar da procura, acabam descobrindo a história da cidade dos Brichos: a cidade não tinha esse nome, sendo chamada de “cidade dos bichos”, mas uns jovens revolucionários resolveram destituir o prefeito, que se achava muito esperto, e mudar o nome da cidade para a cidade dos Brichos. A cidade recebeu essa nomeação porque eram bichos brasileiros e queriam assumir sua identidade como tal, sem se deixar levar pelas mudanças que o prefeito queria implantar na cidade, o que iria acabar com a cultura e a identidade do povo local, ou melhor, dos bichos locais. E Tales descobriu que, graças a seu pai, a cidade dos Brichos era hoje o que é, mas os meninos seguiam sem saber como seria o perfil desse lutador ideal para o videogame.

Durante a conversa após a exibição da película, foram feitas várias analogias com o filme, com diversas defesas de que é preciso que nos reconheçamos como cidadãos brasileiros; que é necessário aprender a lutar por nossos direitos, pelas questões que achamos importantes, devendo questionar nossos governantes e lutar por um país diferente, um país mais justo, mais igual, menos excludente. Continuando a analogia com a história do filme, foi dito também que, muitas vezes, é preciso que, em nossa caminhada, um acontecimento nos impulse em direção ao aprofundamento de nossas trajetórias de autoconhecimento, na vida, na escola, na universidade.

E esse acontecimento (inérito viável) pode ser exemplificado por um amigo, que tem coragem de iniciar uma caminhada acadêmica mesmo que tardia para muitos; de um professor, que, a cada escalada, incentiva o grupo a continuar; ou a força de um coletivo de estudantes, que, motivados por um poderoso desejo de investir no conhecimento e lutar por uma profissão, constrói, de forma generosa, uma solidariedade de preocupações, como nos ensina Milton Santos (1997).

Com a mensagem do filme, entendemos que a busca da sabedoria e do conhecimento exige dignidade e perseverança. Valorizar as pessoas, os sentimentos e, acima de tudo, o processo de busca pelo (auto)conhecimento; no caso dos bichinhos da animação (“brichos”), implicou salvar não só a sua cidade, mas também pensar nas razões da maldade do personagem Rato e entendê-las. Assim, eles questionam, fazem perguntas que nenhum bicho anteriormente teve coragem de fazer e, não só isso,

lançam-se em busca dessas respostas. Mesmo quando, em alguns momentos do filme, outros personagens tentam impedi-los, argumentando que eles não terão forças para alcançar os seus objetivos, os “brichos”, em sua luta e dignidade de serem livres, focam-se em atingir o seu objetivo. Ao mesmo tempo com a maturidade de todo guerreiro, continuam ao encontro daquilo que eles julgam ser o caminho certo para alcançar um desejo coletivo: a união de todos pela cidade de Brichos. Ou seja, uma vontade de ser mais como o nosso singelo projeto extensionista intenciona com os diferentes sujeitos que dele participam.

No filme, aprendemos que os pequenos habitantes da cidade de Brichos buscaram na sabedoria de seus familiares algumas das respostas para questões que eles procuravam. O pai-professor de um deles os instigou a descobrir que muitas das respostas que eles buscavam estavam dentro deles, não por um conhecimento racional, mas pela potência da dúvida e da vontade de conhecer, sem a arrogância de um olhar que tudo parece saber, um olhar destituído de curiosidade e suspeição.

O filme “Brichos” e o debate sobre ele nos ajudaram a pensar com as crianças e seus familiares os diferentes conteúdos do filme. A mensagem desse filme nos provocou uma densa reflexão sobre toda a espécie de discriminação, independentemente de qual for, social, religiosa, étnica etc. A experiência refletida nesse sábado nos leva a afirmar que crianças e adultos ficaram muito tocados pelo filme, por suas lindas imagens, músicas e pela força de sua narrativa.

Considerações finais, ainda que provisórias

Nas ações extensionistas dos Sábados no Paraíso, corroboramos um desejo de bem comum compartilhado da/na cidade (TAVARES, 2009), sendo os encontros mensais uma possibilidade política e pedagógica de continuar o diálogo com Freire (1992, p. 69), sobretudo porque consideramos que extensão na perspectiva da educação popular é “comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Nesse sentido, o diálogo com o referencial teórico-metodológico freireano tem nos oportunizado viver a experiência dos Sábados no Paraíso como uma experiência ética, estética, pedagógica e política, ampliando a nossa comunidade de aprendentes, na qual professores, estudantes, crianças e

familiares buscam pensar na experiência estética e sensível que atravessa a humanidade de cada um de nós, sobretudo pelo trabalho de complexificação do olhar diante do desafio da narrativa fílmica, do poder de uma bela história contada em imagens.

Para concluirmos, sempre assumindo a provisoriedade de nosso texto, esperamos que a leitura deste artigo possa produzir uma vontade de conhecer mais o projeto de extensão Sábados no Paraíso, espaço mensal de democratização de uma universidade pública, de um projeto de extensão popular que intenciona freireanamente sensibilizar todos, crianças e adultos, para a construção de um mundo mais fraterno, menos desigual e mais justo, no qual os valores da amizade, da coragem e do amor, a compreensão de nossas diferenças e a luta contra as desigualdades se apresentam como condição indispensável à construção de um mundo efetivamente plural, portanto democrático, no qual possamos dizer os nossos nomes, sobretudo em tempos que se anunciam tenebrosos e de novas e urgentes (re)existências por construir.

Recebido em: 21/09/2018

Revisto pelo autor em: 10/10/2018

Aprovado para publicação em: 25/10/2018

Notas

1 Graduada em Letras com especialização em Docência do Ensino Superior. Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. E-mail: keila@fau.ufrj.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU/FFP/UERJ). E-mail: mtgtavares@yahoo.com.br

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

- BRICHOS. Direção de Paulo Munhoz. Curitiba, 2007. 1 DVD (77 min.).
- FANTIN, Monica. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 205-224, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 2007
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Projeto de extensão Sábados no Paraíso**. Departamento de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2009. (Mimeo).
- _____. **Relatório do projeto de extensão Sábados no Paraíso**. Departamento de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010. (Mimeo).
- VALLA, Victor Vincent. **Educação e favela: políticas para as favelas do Rio de Janeiro - 1940-1985**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.
- VELHO, Gilberto. **Cultura popular e sociedade de massas: uma reflexão antropológica**. Piracema: Revista de Arte e Cultura, Rio de Janeiro, 1993.
- WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

Uma universidade possível à luz da extensão e da Educação Popular

TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo trazer uma reflexão em torno da universidade brasileira em uma perspectiva histórico-crítica, a fim de apresentar um caminho possível para a elaboração de um fazer universitário inspirado na prática de extensão popular, pautada na luta contra a desumanização em curso e contra o projeto de colonização vigente. Quando se faz extensão popular, nutre-se uma perspectiva teórica e epistemológica para a extensão universitária que seja capaz de sugerir caminhos possíveis para outras realizações entre a universidade e a sociedade, e entre a sociedade e a universidade, ou seja, em ambos os sentidos. Nessa perspectiva, em um primeiro momento, são trazidos apontamentos históricos conceituais em torno da extensão universitária brasileira; em um segundo momento, busca-se a compreensão do conhecimento que é produzido pela universidade; para finalizar, propõe-se a pensar na descolonização do saber, na perspectiva da extensão popular enquanto prática social.

Palavras-chaves: Educação Popular. Extensão universitária. Prática social.

A university possible in the light of extension and Popular Education

Abstract

This article aims to bring a reflection around the Brazilian university, in a historical-critical perspective, in order to present a possible path for the elaboration of a university project inspired by the practice of popular extension, based on the fight against the ongoing dehumanization and against the current colonization

project. When a popular extension is made, a theoretical and epistemological perspective is fostered for university extension that is capable of suggesting possible paths to other achievements between the university and society, and between society and the university, that is, in both directions. From this perspective, in a first moment, we bring conceptual historical notes around the Brazilian university extension; in a second moment, we seek to understand the knowledge that is produced by the university and, finally, we propose to think the decolonization of knowledge, in the perspective of the popular extension as a social practice.
Keywords: Popular Education. University extension. Social practice

Una universidad posible a la luz de la extensión y la Educación Popular

Resumen

Este artículo tiene como objetivo traer una reflexión en torno a la universidad brasileña, en una perspectiva histórico-crítica, a fin de presentar un camino posible para la elaboración de un hacer universitario inspirado en la práctica de extensión popular, pautada en la lucha contra la deshumanización en curso y contra el proyecto de colonización vigente. Cuando se hace extensión popular, se nutre una perspectiva teórica y epistemológica para la extensión universitaria que sea capaz de sugerir caminos posibles para otras realizaciones entre la universidad y la sociedad, y entre la sociedad y la universidad, o sea, en ambos sentidos. En esa perspectiva, en un primer momento, traemos apuntes históricos conceptuales en torno a la extensión universitaria brasileña; en un segundo momento, buscamos la comprensión del conocimiento que es producido por la universidad y, para finalizar, nos proponemos a pensar la descolonización del saber, en la perspectiva de la extensión popular como práctica social.
Palabras claves: Educación Popular. Extensión universitaria. Práctica social.

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão crítica em torno da universidade brasileira em uma perspectiva histórica, a fim de apontar caminhos possíveis para a elaboração de um outro fazer universitário, inspirado na prática de extensão popular, pautada na luta incessante pela libertação de mulheres e homens contra a desumanização em curso e contra o projeto de colonização vigente.

A universidade no Brasil sofreu influência de diferentes modelos universitários espalhados pela Europa e pelas Américas ainda no contexto

da colonização. Ao discutir a universidade brasileira, faz-se uma abordagem histórica que permite entender a entrada da extensão como terceiro elemento de sustentação universitária, somado à pesquisa e ao ensino. São trazidas importantes conquistas a partir da participação dos estudantes e seus movimentos, uma vez que são entendidos como fundamentais para a construção do modelo de universidade vigente não só no Brasil, mas também em toda América Latina.

Os Fóruns de Pró-reitores de Extensão, que aconteceram nos últimos anos, servem de subsídio para que também se compreenda, crítica e historicamente, o contexto da extensão no Brasil. Em um primeiro momento, apoia-se no trabalho de Fávero (2006), para trazer o contexto histórico da universidade brasileira a partir do processo de democratização, e nos trabalhos de Botomé (1996) e Pedro Cruz (2011, 2013, 2017), para aprofundamentos conceituais e compreensões relativas à extensão universitária. Em um segundo momento, os trabalhos de Freire (2000, 2005, 2008, 2015), Santos (2011) e Fleuri (2005) orientam as discussões em torno do equívoco gnosiológico historicamente aplicado à extensão e orientam também quanto à compreensão do conhecimento que é produzido pela universidade na atualidade. E, para finalizar, propõe-se a pensar na descolonização do saber como caminho para a transformação da realidade acadêmica, que pode se dar por meio da extensão popular enquanto prática social, uma vez que prima pela solidariedade, fraternidade, amorosidade, dialogicidade e justiça social.

A luta pela democratização da universidade brasileira

De acordo com Fávero (2006), a maior luta pela democratização da universidade brasileira aconteceu no ano de 1962 com a “greve do 1/3”. Dirigida pela União Nacional dos Estudantes (UNE), essa mobilização exigia que os estudantes ocupassem 1/3 das cadeiras dos conselhos universitários. Foi uma greve histórica que durou 85 dias e paralisou todas as universidades federais no país. O movimento atingiu um nível de radicalização, tal que o exército ocupou por três dias a Universidade Federal do Ceará. A “greve do 1/3” foi acompanhada das lutas pela universidade pública e gratuita. Naquela época, o acesso à universidade não se dava pelo processo eliminatório de hoje, uma vez que o vestibular era classificatório, ou seja, todos que superassem o mínimo de pontos tinham direito à

vaga nas universidades. Com o tempo, cresceu enormemente o número de alunos aprovados, porém o Estado não atendia mais à demanda, e, assim, muitos estudantes, mesmo tendo o direito à vaga, ficavam excedentes.

Fávero (2006) coloca ainda que, desde o governo João Goulart, em 1962, uma série de ataques contra as universidades começou a ser arquitetada. Foram os chamados acordos MEC/USAID², firmados entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos e que reproduziam aqui o modelo estadunidense de escolas profissionalizantes para os pobres e universidades pagas para os ricos. As medidas previam o controle total das universidades pelo governo e a reinstalação de cobranças de mensalidades. O acordo lançou a base de desenvolvimento do ensino superior para os anos posteriores, como o financiamento, os métodos pedagógicos e os objetivos gerais do ensino no país. Os acordos, assim como a “reforma” do MEC/Banco Mundial, foram amplamente propagandeados pelos militares com o slogan de “reforma da universidade” como um mecanismo para o que diziam “combater privilégios”.

Em meio à luta contra os acordos MEC/USAID, a UNE lançou a bandeira da reforma universitária. Em seu plano de lutas para os anos de 1966 e 1967, a UNE levantou as reivindicações históricas de democratização das universidades, como a luta contra a transformação das universidades públicas em fundações privadas, a favor de uma educação para todos (ensino profissionalizante), pelo ensino secundário voltado à formação profissional, pelo ensino popular (a serviço do povo), pela nacionalização do ensino em todo o país, pela autonomia educacional e administrativa, com gradativa diminuição das taxas estudantis até sua completa abolição (FÁVERO, 2006).

O movimento estudantil moveu uma grande jornada de luta contra os acordos MEC/USAID, revelando o caráter colonial das medidas adotadas pela ditadura militar. As mobilizações dos anos de 1966 e 1967 conseguiram barrar o grosso das medidas governamentais, mantendo o caráter nacional de nossas universidades. Diante da intensa luta estudantil e popular no país, o governo recuou na aplicação das medidas contra a educação superior (FÁVERO, 2006).

Segundo Rossato (2005), o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) promoveu também um ataque concentrado à universidade. Sua política sistemática de corte de verbas e de redução salarial conduziu a um sucateamento da educação nunca visto anteriormente, abrindo espaço para

a privatização da universidade pública brasileira. Com a falta de verbas, criaram-se as condições para justificar a cobrança de taxas dos alunos. Nesse período, as universidades privadas tiveram seu grande boom, enquanto o ensino público se viu gradativamente tomado por fundações privadas.

Ainda de acordo com Rossato (2005), esse processo de privatização aconteceu simultaneamente em toda América Latina. Os ataques aos direitos estudantis, conquistados há mais de meio século, reacenderam o movimento estudantil latino-americano. A resistência mais importante aconteceu em 2000, no México, quando estudantes e servidores da Universidade Nacional do México (UNAM) organizaram uma histórica greve de um ano, que garantiu a autonomia e a gratuidade da universidade.

Segundo Rossato (2005), apesar de muitos direitos conquistados terem sofrido alguns retrocessos, conquistas se mantêm ainda hoje. Exemplo disso é a universidade de San Marcos (Peru), que, mesmo depois de ter sofrido inúmeros ataques, inclusive uma ocupação militar, seus três prédios principais continuam se chamando pavilhão Marx, pavilhão Lênin e pavilhão Mao Tsé-Tung. Na universidade de Ayacucho, também no Peru, ainda existe uma cadeira do ciclo básico que reúne estudantes de toda universidade, que se chama Introdução ao Pensamento Científico, no qual se estuda a teoria do conhecimento baseada em textos clássicos do marxismo. E, ainda mais recentemente, as conquistas da universidade pública de El Alto (UPEA, Bolívia), que teve destacada participação na guerra do gás em 2003³.

A incorporação da extensão à universidade brasileira: contextos e desafios atuais

Para Tauchen, Monteiro e Viero (2012), foram muitas e de variadas formas as influências sofridas pelas universidades brasileiras ao longo do século XX, fazendo com que, historicamente, fossem capazes de determinar as atribuições e as ações que as caracterizam na atualidade. Teixeira (1998) coloca que, no país, o ensino superior viveu experiências à sombra de modelos de universidades que existiam em outros tempos e contextos.

Até a Independência, a nossa universidade era a de Coimbra e esta vinha de suas origens medievais e refletia Bolonha e depois Paris, e com os jesuítas voltou a ser o claustro de formação do clero, deste modo, estendendo-se por todo

o longo período colonial. [...] De qualquer modo, porém, mantivemos a universidade como um conjunto de escolas profissionais independentes entre si, lembrando, embora de longe, a Universidade de Paris, com vestígios germânicos nas escolas de medicina a respeito de vagas ideias de pesquisa (TEIXEIRA, 1998, p. 70-71).

A partir também do que foi apresentado anteriormente, pode-se perceber que a colonização europeia que se enraizou em toda a América Latina foi a responsável por trazer e consolidar o ensino superior no Brasil (FERNANDES, 2015). Para Álvaro Vieira Pinto (1986), o Brasil viveu um período tenso e intenso de dominação/colonização eurocêntrica, em que a universidade foi o cerne da alienação do povo, uma vez que o principal foco da formação universitária era a multiplicação e a propagação das ideias cultural e economicamente dominantes para todos que privilegiadamente tivessem acesso ao ensino superior.

Assim, no Brasil, o ensino constituiu-se como base para a instituição encarregada de transmitir o conhecimento profissional e cultural socialmente válido. Contudo, à medida que preservava sua hegemonia institucional, fundada no conhecimento, emergiam demandas da sociedade industrial. A necessidade de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como novos ideais de universidade, balizou a inserção da pesquisa como mais uma atividade universitária (TAUCHEN; MONTEIRO; VIERO, 2012, p. 11).

Para Botomé (1996, p. 53), a universidade estadunidense tinha como tradição na extensão sua realização em:

[...] função do desenvolvimento de comunidades, através de cursos, conferências e outras atividades variadas, criando áreas de atuação fora da sede central e desenvolvendo um processo de regionalização das universidades.

Para Sousa (2000), o Movimento de Córdoba⁴ em 1918 inspirou a criação da extensão universitária em toda a América Latina, cuja origem estava embasada na luta dos movimentos sociais, que tinham por finalidade a divulgação da cultura para o povo pobre, ou seja, para as classes oprimidas da sociedade daquela época.

No Brasil, de acordo com Tauchen, Monteiro e Viero (2012), o movimento social de luta pela extensão teve origem a partir de 1938, ocasião em que se deu a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE).

De modo geral, no Brasil, essas vertentes vão combinar-se para compor atividades variadas e de “nuanças múltiplas”, denominadas de extensão universitária. Esta “nova atividade”, inserida na Educação Superior, adquiriu contorno legal com o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. Por meio da extensão, a sociedade receberia os benefícios do trabalho universitário, redimindo a universidade elitista do isolamento e do descompromisso para com a sociedade. O Estatuto das Universidades Brasileiras expressa que os cursos de extensão serão “destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários” (Art. 35), voltando-se, principalmente, “à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais” (Art. 42). Observa-se que as atividades de extensão, conforme o Estatuto, deveriam ser aprovadas pelo Conselho Universitário (TAUCHEN; MONTEIRO; VIERO, 2012, p. 13).

Botomé (1996) afirma que, legalmente, havia se instalado uma visão de extensão universitária que atendia exclusivamente aos interesses do Estado, por meio da realização de cursos e palestras de seu interesse. Foi por esse caminho que se deu, segundo o autor, a institucionalização da extensão no país como uma via de “mão única”.

Até então, a universidade brasileira abriu caminhos para alargar suas relações com a sociedade, mas sem garantir que essas relações se consolidassem, embora existisse o interesse de fortalecer seu compromisso social por meio extensão, que estaria intimamente associada à pesquisa. Nessa mesma direção, Santos (2011) coloca que, atualmente, a universidade está estruturada em bases de conhecimentos científicos que privilegiam as ideias econômica e culturalmente dominantes, muito marcadas pela fragmentação que aliena e distorce a compreensão da realidade.

Desse modo, ainda segundo o autor, o poder hegemônico da universidade é degradante, o que tem justificado, historicamente, as indagações quanto às relações existentes entre o conhecimento científico considerado como válido, potencialmente produzido no interior das universidades, so-

bretudo nos núcleos da pós-graduação, com os conhecimentos populares, produzidos no âmago das diferentes comunidades, desprezados e reconhecidos como não válidos.

Para Cruz (2011), as universidades brasileiras, historicamente, defenderam a ideia de que são redentoras sociais e portadoras dos saberes considerados válidos e essenciais para o trabalho de mulheres e homens oprimidos.

Era (e ainda é) um privilégio formar-se em uma Universidade. Seu título acadêmico era (e ainda é) garantia de boa posição social. Todavia, nem todas as pessoas tinham oportunidade de chegar à Universidade. Aqueles setores mais abalados socialmente, com pouco acesso à educação e às realizações de cidadania, ficam distantes da produção de conhecimentos e subjetividades cultivadas no seio das Universidades. Por tudo isso é que afirmamos ser a Universidade, ao longo dos tempos, mais um dos instrumentos dos grupos dominantes para legitimar a distribuição desigual de oportunidades e direitos sociais (CRUZ, 2011, p. 42).

Alberto Mesquita Filho (1997) aponta que as práticas extensionistas no Brasil se dedicavam à prestação de serviços, a palestras e programas de complementação do conhecimento produzido pela escola básica, a cursos de formação complementar, além de ser instrumento político-social que visava à solução de problemas que chegavam às universidades.

No Brasil, cabe ressaltar que foi a partir de 1960 que a extensão passou a figurar como um dos pilares de sustentação da universidade, atrelada ao ensino e à pesquisa, como preconizava Anísio Teixeira, quando da criação da Universidade de Brasília. Mas, conforme Freire (2015), a extensão é ainda abordada na perspectiva do equívoco gnosiológico, configurando-se como complemento às atividades de ensino e de pesquisa, que levava até a população saberes e ações que seriam restritas ao espaço universitário e como instrumento político-social de imposição e de opressão.

Para Botomé (1996, p. 62):

Os cursos⁵ assim chamados poderiam ter sido um excelente instrumento para fazer com que toda a sociedade tivesse mais acesso ao conhecimento disponível, mas sua formulação, contaminada pelas práticas já existentes e pelas

concepções sobre ensino predominantes, não produziram alterações significativas no papel social da Universidade Brasileira.

No final dos anos de 1950 e meados da década de 1960, tiveram origem:

as exigências para se efetivar o compromisso social da universidade e uma nova função para a extensão: além de redentora social, como atividades capazes de redimir o ensino e a pesquisa universitários do descompromisso e do distanciamento dos problemas sociais. No entanto, do ponto de vista legal, a Lei n. 4.024/61 reforça a extensão como uma modalidade de curso, como mais uma possibilidade de atividade universitária (TAUCHEN; MONTEIRO; VIERO, 2012, p. 16).

Com a promulgação da lei de reforma universitária (Lei nº 5.540/68), segundo Tauchen, Monteiro e Viero (2012), a extensão passou a ser compulsória, cuja intencionalidade era a promoção do fortalecimento de espírito cívico e comunitário, complementado com a inserção de disciplinas na grade curricular de mesma finalidade.

Para Botomé (1996), a universidade precisava assumir que o seu compromisso social devia ser estendido a todas as suas atividades institucionais, sem privilegiar uma em detrimento de outra, ou seja, colocando-se como responsável socialmente por atividades, projetos, cursos, palestras e propostas que de dentro dela emergem. Por consequência, seria necessário que se repensasse o papel da pesquisa, do ensino e, em última instância, da educação realizada e defendida pela universidade, de modo a fortalecer caminhos para a transformação e a solução do que se estende ao lado do povo, e não distante dele.

Como já colocado anteriormente, o processo de reforma universitária desenvolvido no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 foi conduzido por movimentos sociais, em particular por movimentos estudantis e intelectuais engajados em educação popular, que cobravam ampliação do acesso às instituições de ensino superior, democratização e compromisso social.

De acordo com Sandra de Deus e Regina Lucia Monteiro Henriques (2017), Paulo Freire foi um dos protagonistas que fundamentou uma série de ações extensionistas no Brasil e no mundo. A Educação Popular ganhou força a partir de seu engajamento em movimentos impor-

tantes, como: Movimento de Cultura Popular, criado em Recife e depois estendido para outras cidades de Pernambuco; Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, que teve origem em Natal; Movimento de Educação de Base, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil; Centro Popular de Cultura, ligado à União Nacional dos Estudantes; Campanha de Educação Popular da Paraíba. Nas décadas seguintes, começaram as discussões em torno da extensão universitária no Brasil como prática política que reconhece, valoriza e estimula a partilha de conhecimentos.

Vale destacar o surgimento no mesmo período do Projeto Rondon. Criado em 1967 e com forte atuação durante as décadas de 1970 e 1980, tornando-se conhecido em todo Brasil. Com o lema “Integrar para não entregar”, próprio dos anos de governo civil-militar, o Projeto Rondon configura-se como uma ação importante para o debate polarizado do dilema “extensão ou intervenção”. No final dos anos oitenta, o Projeto deixou de ser prioridade no Governo Federal, sendo extinto em 1989. Em 2005, já com uma nova roupagem, o Projeto Rondon voltou a figurar na pauta dos programas governamentais, sendo atribuída a sua coordenação ao Ministério da Defesa. Hoje, o Rondon encontra-se em processo de consolidação, com uma procura cada vez maior pelas universidades e pelos universitários. Configura-se como um momento de presença dos estudantes em comunidades muito distantes de suas origens. Mas cabe o questionamento acerca da natureza desta ação, considerando que a permanência dos estudantes se dava por um período curto de tempo e sem perspectiva de retorno posterior. Havia, portanto, um deslocamento de alguns dos princípios norteadores da extensão universitária (DEUS; HENRIQUES, 2017, p. 79-80).

A sociedade civil atingiu seu maior fortalecimento na década de 1980, quando se organizou em oposição ao regime autoritário brasileiro instalado em 1964. Os movimentos sociais buscaram protagonismo a partir da defesa dos seus interesses, questionando a universidade quanto ao seu papel social, embora, em seu interior, havia também efervescência, e muitos atores dos movimentos que buscavam por mudanças estavam travando embates em busca de transformação estrutural da universidade, a qual se apresentava conservadora. Desse modo, muitos protagonistas de

movimentos sociais se colocaram em defesa da democracia e foram responsáveis pela estruturação da concepção da extensão universitária que se pretendia alcançar. As ações extensionistas passaram a ser regulamentadas e até hoje estão proporcionando um debate permanente entre o fazer da extensão e a atuação interventora da universidade em determinadas comunidades (DEUS; HENRIQUES, 2017).

De acordo com Deus e Henriques (2017), a reforma universitária estava instaurada, porém foi produzida e implementada pelo governo ditador da época, na perspectiva de patrocinar a privatização do sistema de ensino superior, formar profissionais e produzir pesquisas de que o mercado capitalista internacional, e enraizado no país, necessitava. Entretanto, não houve impedimento para que a prática extensionista voltada a experiências com perspectiva humanista, crítica, interdisciplinar, como na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), acontecesse, conforme coloca Fleuri (2005). O autor ainda afirma que:

os significados configurados pelas relações pedagógicas e pela produção científica se mostram paradoxais, porque são produzidos e atravessados por múltiplas relações, múltiplas dimensões e múltiplos movimentos sociais (FLEURI, 2005, p. 11).

Tauchen, Monteiro e Viero (2012) afirmam que foi a partir de 1987, com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), que se deu a (re)discussão em torno da função social da universidade, de sua institucionalização, do financiamento e das políticas de extensão por parte do Estado. Mas foi apenas em 2001 que o Fórum passou a entender a extensão como:

[...] processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (FORPROEX, 2001, p. 5).

Conforme aponta Serrano (2011) e Melo Neto (2005), a interação entre os saberes acadêmicos e populares passou a fortalecer a universidade e a sociedade. Entretanto, a pesquisa e o ensino não eram articulados por meio da extensão. Por esse motivo, Botomé (1996) problematiza a visão dos pró-reitores que integraram esse FORPROEX, especialmente porque já se tinha o conhecimento de que não é possível separar a tríade ensino-pesquisa-extensão.

De acordo com Tauchen, Monteiro e Viero (2012, p. 16):

Ensino e pesquisa são indissociáveis em virtude dos processos envolvidos, pela recursividade e pela ação dos sujeitos que os acompanham, mas a extensão não é o agente dessa articulação. O ensino e a pesquisa precisam contemplar certas características (contextualização, problematização do conhecimento, aprendizagem reconstrutiva, entre outras) para que essa articulação aconteça por meio das atividades de alunos e de professores. Em outras palavras, não é porque fazemos extensão que garantimos a articulação entre ensino e pesquisa e a “relação transformadora entre a universidade e a sociedade”.

Para Tauchen, Monteiro e Viero (2012, p. 12):

Independente do modo como é realizada, existe certo consenso de que a extensão universitária deve proporcionar a articulação entre a formação acadêmica, o conhecimento produzido neste espaço e a sociedade, a fim de intervir e contribuir com as mudanças sociais.

Nesse sentido, Botomé (1996) coloca em evidência duas correntes extensionistas: uma culturalista e outra utilitarista.

A primeira, decorrente das universidades populares da Europa do século XIX, que procuravam “ilustrar” o homem inculto, colocando-o em contato com o saber, com a cultura que a universidade dominava. Marca a abertura de uma atividade para quem buscava usufruir do conhecimento, da cultura, através de cursos e eventos. A segunda, de matriz norte-americana, voltava-se para a prestação de serviços, para a utilização do saber universitário (TAUCHEN; MONTEIRO; VIERO, 2012, p. 12).

No entanto, de acordo com Cruz (2011), a extensão, sendo um dos pilares que constitui a universidade, por ter sofrido as influências históricas e políticas que foram anteriormente analisadas, permanece, hoje, associada a duas dimensões: assistencialistas e mercadológicas.

Em sua dimensão assistencialista, a extensão incorpora a ideia de prestar serviços pontuais, por meio dos quais são sanados problemas específicos (como, por exemplo, a “dor de dente” ou a falta de documentos), com a intenção de não se envolver com suas causas estruturais (correlacionando com o exemplo anterior, a falta de assistência pública à saúde bucal permanente; a exclusão social, que impede diversas famílias de acessarem conscientemente as realizações de cidadania, para além de documentos). Funcionaria na lógica de buscar corrigir consequências pontuais da lógica injusta de organização da sociedade. Está embasada no fortalecimento da compreensão de que estamos em uma sociedade preocupada com todos. Não se enfrentam assim as questões mais estruturais que geram os problemas sociais (CRUZ, 2011, p. 44).

O autor ressalta que essa forma de extensão é diferente do que é entendido como extensão assistencial, uma vez que muitas ações e práticas extensionistas são dedicadas à execução de serviços e trabalhos que solucionem problemas demandados pela sociedade, sem, contudo, contar com a participação das pessoas, por preconizar que elas não têm habilidades técnicas para tal participação. “Em muitos casos, trata-se de ultraespecializações, necessárias para a vida em sociedade, e que podem estar à disposição das classes populares, o que não supõe, imediatamente, autoritarismo ou assistencialismo” (CRUZ, 2011, p. 45).

Referimo-nos à extensão mercadológica como aquela em que a Universidade “vende” seu trabalho e o conhecimento acadêmico, produzindo e difundindo tecnologias para empresas e grandes produtores, servindo, então, para acumular riquezas para as elites e legitimar a exploração capitalista do trabalho, que ocorre nesses espaços. Se, em muitas extensões, existe desenvolvimento tecnológico para a qualificação dos serviços públicos e geração de novos saberes para a promoção da vida, nesta o interesse exclusivo está na geração de riquezas por meio desses conhecimentos, tanto

para os empresários quanto para os próprios acadêmicos envolvidos. Entretanto, esses modelos de extensão conviveram sempre com tensões provocadas por grupos que lutavam por outra dimensão de Universidade, comprometida socialmente (CRUZ, 2011, p. 45-46).

Segundo Santos (20011, p. 40), “a universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido”. De acordo com esse autor, o conhecimento que se produziu nas universidades ou em instituições separadas destas, entendido como conhecimento científico, foi, por todo o século XX, fragmentado e profundamente disciplinar, e sua autonomia acabou por impor um processo de produção, em certa medida, descontextualizado em relação ao *status quo* social.

O Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão, depois de alguns anos de reuniões e debates, publicou em 2012 o documento denominado “Política Nacional de Extensão”, que contém o conceito e as diretrizes da extensão universitária no Brasil. O documento ressalta a importância de contar com programas e linhas de financiamento satisfatórias e de forma contínua, quer por meio da inserção na matriz orçamentária das instituições de ensino superior, da ampliação dos aportes do Ministério da Educação, quer por meio da inclusão na agenda das agências do governo. O que se pode registrar como avanços nos editais é que uma parte deles orienta a criação de projetos, cursos, ações e programas que visem à superação dos principais problemas sociais, a fim também de contribuir para a inclusão de grupos minoritários.

Segundo Deus e Henriques (2017), a extensão se sustenta também por meio de aporte financeiro, mas ainda distante de atingir o que é ideal para seu pleno desenvolvimento. A justificativa para o financiamento de práticas extensionistas tem desprezado seu papel pedagógico e político na universidade, o que tem reduzido sua abrangência apenas a ações isoladas e pontuais com recursos disponíveis (DEUS; HENRIQUES, 2017).

Ainda no âmbito das ações governamentais, que favorecem a extensão universitária brasileira, destaca-se o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência 2011-2020, que entre suas estratégias aponta para a inserção da extensão nos cursos de graduação, o que implica em um repensar da formação universitária. Compreender este momento exige levar

em conta a história da universidade com suas prioridades, compromissos e missão e da extensão com sua trajetória e valorização. A extensão universitária vem demonstrando o seu valor no processo recente de desenvolvimento do país, embora ainda pouco reconhecida pela sociedade brasileira como processo fundamental para a articulação entre o ensino e a pesquisa, e para o incentivo na geração de renda e conhecimento (DEUS; HENRIQUES, 2017, p. 83).

De acordo com Deus e Henriques (2017), em praticamente todas as instituições de ensino superior são desenvolvidos projetos, programas ou ações extensionistas. Pequenas e distantes comunidades, setores excluídos por renda, cultura ou raça estão dentro da universidade por meio da extensão universitária. Mas a universidade, ao se distanciar desses compromissos, restringe-se e se fecha entre seus portões invisíveis, impedindo a germinação, em seu interior, de sementes que produzam frutos.

Observam-se mudanças significativas na própria sociedade brasileira, seja através da exigência por melhor qualidade de vida ou de maior participação no processo de decisão. Estas questões se refletem nas práticas acadêmicas e de gestão gerando um certo “desacomodamento” no interior das instituições. A mais aguda dificuldade está na disputa interna das forças hegemônicas instaladas nas universidades. A cultura institucional dominante torna estas instituições assépticas, por vezes isoladas e de costas para o seu entorno (DEUS; HENRIQUES, 2017, p. 83).

Por isso, de acordo com Deus e Henriques (2017), os desafios atuais residem na superação de propostas extensionistas que considerem três elementos fundamentais: a diversidade e a complexidade da realidade cotidiana; a contribuição das ações e práticas para a transformação dessa realidade; e a eficiência na resolução dos problemas que emergem dessa realidade. Entretanto, o êxito da extensão estaria intimamente associado ao conjunto de princípios e valores que orientam a racionalidade impressa à elaboração das propostas, de modo que se permita sua correta implementação, a fim de obter bons resultados.

Desse modo, ainda de acordo com Deus e Henriques (2017), a transformação social, no sentido impresso pelo FORPROEX de 2012, só será potencializada com o agir orientado por caminhos dialógicos, inter-

disciplinares e de interprofissionalidade, elementos indissociáveis da tríade ensino-pesquisa-extensão. A extensão popular, conforme Pedro Cruz (2017), pode ser um caminho para o enfrentamento dos desafios.

Para Cruz (2013), a extensão de caráter popular é aquela que tem origem nas maiorias, ou seja, nas classes populares. É também aquela que tem um posicionamento político-filosófico, que diz algo popular quando expressa um posicionamento claro diante do mundo e carrega uma dimensão propositivo-ativa voltada aos interesses das classes desfavorecidas, a partir da adoção de um procedimento que incentive a participação e a promoção da cidadania e da emancipação.

Pedro Cruz (2013) afirma também que a extensão popular, como trabalho social, está carregada da dimensão de utilidade, que tem por premissa o investimento na geração de conscientização individual, solidariedade e partilha de subjetividades inconformistas, que caminham rumo à luta coletiva pela vida com justiça e dignidade, orientada pela emancipação social, humana e material.

Para Oliveira (2013), a extensão popular revela outra prática social acadêmica, estranha ainda às teias da posse e do poder instituídos. É uma prática social acadêmica que prima pela realização do saber, na perspectiva popular, como plena humanização e consagração da experiência humana, de partilha de vida. Desse modo, para a autora, a extensão popular não trata aqueles a quem se dirige como receptores passivos, ou seja, como depositários do conhecimento construído na academia, tampouco atua com gesto de benevolência, filantropia ou responsabilidade social, mas sim como práxis que tem por raiz o compromisso social que luta contra a desumanização em curso, contra a colonialidade vigente.

A descolonização do saber: um caminho transformador por meio da extensão popular

Segundo Dussel (1986), é fora do projeto de dominação epistemológica que o outro se afirma e se reconhece como alteridade diante de sua identidade, como único e universal. É como pobre, oprimido, dominado, excluído ou vítima que busca sua libertação, que o outro é assim considerado. A alteridade concreta, e situada a partir da realidade latino-americana, fundamenta um novo projeto de vida que não a negue em nome dela mesma, mas que a afirme, reproduza e desenvolva em seu âmbito antropológico, ecológico, ambiental.

Para Costa (2012), o princípio da alteridade como é entendido em Dussel (2007), que foi inspirado em Emmanuel Lévinas, leva à compreensão e explicitação do sentido do ser ou compreensão existencial do ente, uma vez que o existente é dono de seu existir, ele se encontra diante de outro existente, em um face a face que dispensa toda representação de ser sem vida, desprovida do conteúdo único e diferente de cada existente. Essa experiência do face a face, do existente diante de outro existente, sem a mediação da representação do ser, é, enquanto representação, impessoal e oculta. O outro é o outro absoluto, pois sua alteridade e sua dignidade são sua essência, o que o distingue enquanto outro. A dignidade é parte integrante da vida, cujo respeito e valor são inalienáveis tanto à terra quanto à pessoa humana. Para Dussel (2007), a vida humana é critério de verdade prática universal.

O outro enquanto pobre diz respeito à realidade da América Latina, mas também à realidade da África, da Ásia e de tantas outras realidades, em quaisquer outros lugares do mundo, que sofrem, historicamente, o peso do sentido do ser totalitário e dominador da modernidade europeia e, atualmente, também da estadunidense, que, pretensiosamente, universalizaram seu ser e o impõem, sem nenhum escrúpulo lógico ou ontológico, a todas as regiões do mundo, minando culturas e valores distintos, tão ricos, legítimos e dignos quanto os seus. Este dar-se conta de que a realidade da pobreza, da opressão, da exclusão das vítimas, é conteúdo legítimo do pensamento racional, e de que essa realidade pode ser refletida de forma conceitual e categórica, estabelecendo um marco fundamental para o pensamento contemporâneo no âmbito da reflexão prática: a vida enquanto tal, prática e concretamente, assume status de verdade prática e de critério material a partir do qual se avalia, examina, critica, afirma ou nega todo sentido que se pretenda autêntico e válido no que diz respeito à dignidade e ao valor de todo ser humano enquanto humano e, também, de todo ser vivo, condição *sine qua non* para a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana e de toda vida enquanto tal (COSTA, 2012, p. 23).

Para Dussel (1993), citado por Costa (2012), a ideologia desenvolvimentista que ainda insiste em financiar um progresso igual para “todo o mundo” não passa de uma postura eurocêntrica que, desde a época da

“conquista” e do domínio territorial, especialmente das Américas, como a América Latina, cerra os olhos à exploração, à dominação da periferia, o que configura a origem e a fonte de riquezas usurpadas e acumuladas nas urbes europeias da época. Segundo sua conveniência, essa ideologia entendia, e entende ainda hoje, o outro enquanto escravo, não ser, como se fosse algo ou alguém livre, mas ainda imaturo, infantil (bruto e bárbaro), que, por isso, não toma parte naquela experiência comum de dominação, desconsiderando-o mesmo sendo aquela parte dominada e explorada a que integra e caracteriza a modernidade.

Esta situação de não-ser, de não reconhecimento do outro, de dominado e explorado, é indicativa da exclusão explícita da constituição do sentido e da compreensão do ser da modernidade e por extensão da cultura e da civilização ocidental. Para Dussel (1997), o mundo periférico não poderá, nunca, no que se refere ao sistema e modo de produção capitalista, ser central ou tardio, porque seu destino foi traçado desde há muito como não incluído, como impossibilitado de tomar parte de uma nova perspectiva, que reconheça o outro latino-americano, em sua singularidade, e a América Latina, em sua particularidade, como ser distinto de distinto caminho. Disso decorre a preocupação em negar a negação, conforme coloca Dussel (1977, 1997), advinda por meio do peso da exploração, da dominação, da exclusão, a fim de afirmar e libertar o que sempre foi o outro, distinto, alteridade real, viva e ausente (COSTA, 2012, p. 25).

Segundo Dussel (1997), a libertação acontece a partir da realidade da vida, ou seja, do plano prático-produtivo, das condições materiais que a efetivam. Essas dimensões teórico-práticas constituem e conformam as condições indispensáveis à vida de todo e qualquer ser humano. No entanto, o que se tem percebido claramente, e em escala planetária, é que somente uma pequena parcela da humanidade tem acesso a essas condições prático-teóricas e desfruta do conforto material necessário à realização plena do que se pode chamar de produção, reprodução e desenvolvimento da vida, ficando a maioria absoluta da população humana privada de tais condições.

Desse modo, ainda de acordo com Dussel (2007), é possível compreender que existe uma política dominadora que justifica o *status quo* vi-

gente e que, diante dessa política, faz-se necessária outra política, uma antipolítica, que negue a dominação sofrida não apenas pelo pobre, mas também pelo povo latino-americano, e abra caminho para uma política cujo exercício não seja a justificação racional de dominação, mas sim a promoção do respeito, da dignidade da vida humana entre as culturas e no interior de todas as culturas.

Brandão (1983, p. 54) afirma que as diferenças existentes na sociedade não são apenas culturais, mas também socialmente desiguais: “na sociedade desigual ele [o Estado] é o guardião da desigualdade social, tanto quanto o principal patrocinador da ideologia da universalidade e da igualdade da sociedade”.

Para Aníbal Quijano (2005, 2010), o eurocentrismo designou uma perspectiva de conhecimento sistematicamente construído na Europa Ocidental a partir do início do século XVII, que se tornou hegemônico no mundo todo, nos séculos posteriores. A partir da invasão e ocupação das Américas, ocorreu a mundialização da Europa.

De acordo com Enrique Dussel (1993), desde 1492, a Europa Moderna, centro da história mundial, definiu todas as outras culturas como sua periferia. O luso-hispânico impôs sua vontade ao índio americano no processo de invasão e colonização que se perpetua na herança que é designada por colonialidade.

A colonialidade engendrada no colonialismo, segundo Quijano (2010), diferencia-se deste por ser mais profunda e duradoura, operando no nível da intersubjetividade. Trata-se de uma forma contemporânea e desterritorializada da relação de dependência e subalternidade. Em síntese, enquanto o colonialismo tem intensas ligações geográficas e históricas, a colonialidade atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas dos países e que hoje se perpetua pelas variadas formas de dominação do Norte sobre o Sul.

Historicamente, essa relação imperialista deu-se de acordo com os ditames da racionalidade eurocêntrica e, posteriormente, estadunidense, abrangendo as dimensões do poder, do saber e chegando até o ser. Trata-se de uma subalternização epistemológica em que outros saberes e interpretações de mundo declarados como não existentes são desclassificados e conservados no esquecimento.

Dussel (1993) parte da crítica ao eurocentrismo na perspectiva daqueles que foram declarados inferiores e incapazes pela lógica dominante para propor a ideia da transmodernidade de descolonização do conhecimento, desde a periferia. Não se trata de uma visão dualista ou maniqueísta, como se a questão entre Norte e Sul fosse apenas geográfica, bastando inverter a hierarquia. A proposta de descolonização do conhecimento propõe “aprender que existe o Sul, aprender a ir para o Sul, aprender a partir do Sul e com o Sul” (MENESES, 2008, p. 5). Trata-se da descolonização do ser, do saber e do poder, partindo de um posicionamento crítico e ativo perante as epistemologias do Norte, caracterizadas pela monocultura do saber científico que desclassifica conhecimentos alternativos.

Como possibilidade de superação dessa realidade, a educação popular, em sua práxis, vai primar pela democratização do ensino, na luta pela inclusão social e pela valorização do saber popular. O diálogo, por excelência, é educativo, e, por meio dele, é possível que o ser humano se torne pessoa nas interações com o mundo e com as outras pessoas. Dialogar implica, como afirmado anteriormente, buscar permanentemente a criação coletiva, dialética e dialógica. Significa aceitar que toda pessoa sabe, e que nem todos sabem o mesmo, e que os saberes precisam se confrontar para que nasça um novo saber (FREIRE, 2000). A Educação Popular e a extensão popular, por isso, podem ser fonte de construção de uma outra forma de pensar, que brote das próprias pessoas e de suas condições de vida, uma vez que está pautada nos princípios da dialogicidade.

Na Educação Popular e na extensão popular, manifestam-se diferentes relações sociais entre os sujeitos históricos e interativos, construídas em um currículo vivo, permeado de ações, atitudes, conceitos, linguagens e interesses, pautados no diálogo libertador e reflexivo.

O diálogo e sua essência, ou como diz Paulo Freire, o diálogo mesmo – a palavra, só é verdadeiro enquanto práxis – reflexão-ação. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os seres humanos. A ação de que se fala é, portanto, de transformação. A transformação da realidade opressora, em que aos seres humanos é negada sua essência, sua historicidade, seu poder criativo. Opressão que anula o poder de criação, que estimula a ingenuidade e, não, a criticidade, que aliena a ignorância, que nega a historicida-

de. Um processo de desumanização gerando um ser-menos e distorcendo o ser-mais. Aos oprimidos, urge o direito de ser e aos opressores o de “ter”, inclusive o domínio do conhecimento (OLIVEIRA; STOTZ, 2004, p. 1).

Existem diferentes ambientes socio-histórico-culturais de promoção e reprodução sistemática e organizada da aprendizagem dos conhecimentos humanos acumulados historicamente, que, além de contribuir para a apropriação de diferentes saberes, promove a socialização e a interação entre os sujeitos, propiciando, assim, a construção do sentido de humanidade por eles e criando condições para que a classe oprimida supere a consciência ingênua e atinja a consciência crítica, a partir da compreensão da sua realidade concreta.

Para Paludo (2001) e Oliveira *et al.* (2009), os movimentos sociais da educação lutaram pela construção de uma sociedade humanizadora ao longo do tempo. O próprio processo de afirmação da Educação Popular como aquela capaz de promover a emancipação e autonomia de mulheres e homens foi gradativo e demorado, e, por meio dele, foi possível lutar contra a educação bancária.

Para Oliveira (2009, p. 312):

[...] na relação opressora da educação bancária, o elemento básico é a prescrição, ou seja, falar da realidade como algo alheio à experiência existencial das pessoas, onde a sonoridade da palavra e o discurso domesticador dão o tom. Palavra quase sempre acompanhada de uma falsa generosidade, e que nunca a ultrapassa. Palavra alienada, pois reconhece a ignorância apenas no outro. Palavra alienante, pois nega a vocação para a humanização de todos os seres humanos e absolutiza a ignorância do outro, vendo nela a razão da existência do educador. Nessa educação, “o sujeito não se encontra mais no mundo que ajuda a reconstruir; nele, nesse mundo desumanizado, fica retido como objeto de outro sujeito: aliena-se” (Fiori, 1986, p. 7). A contradição educador-educando sequer está posta, pois se trata de relação entre ser e não-ser (Dussel, s/d), entre sujeito e objeto (Fiori, 1986), entre “ser mais” e “ser menos” (Freire, 1987).

Para Freire (2005), a proposição de uma educação que prime pela libertação, emancipação e autonomia de mulheres e homens se faz na pro-

blematização da realidade vivente, tendo por base a leitura da palavra, que precede a leitura do mundo. Ou seja, a partir do fazer junto e da busca pela construção coletiva de um conhecimento crítico, seria possível compreender melhor a realidade e enfrentar as situações-limite, a fim de buscar caminhos para sua transformação.

Para Freire (2005), a situação-limite é a forma como as relações da sociedade capitalista se apropriam das riquezas da natureza, aqui entendida como suporte/ambiente, e da dignidade humana, a tal ponto que se torna inevitável a busca por uma ação de superação, de luta, entendida como ato-limite.

Logo, ato-limite refere-se à ação sobre o mundo, visando transformá-lo, e isso está diretamente ligado à participação efetiva das pessoas de forma crítica, criando, por isso, as condições materiais necessárias de alcance do inédito viável, o qual vai ao encontro dos sonhos possíveis, de uma sociedade na qual impere a justiça social, ambiental, ecológica, econômica, a esperança, a utopia. Diz respeito à práxis que é a ação-reflexão-ação sobre o mundo. Ou seja, o processo de conscientização começa com o destacado percebido, que permitirá que a situação-limite seja percebida e que sua representação evolua de barreira entre o ser e o nada para barreira entre o ser e o ser mais.

Trata-se, por isso mesmo, da elaboração de uma educação e de um fazer extensão que prime pelo bem viver, que, de acordo com Boff (2012, p. 61-62), vem dos povos originários: “uma proposta que poderá ser inspiradora de uma nova civilização focada no equilíbrio e na centralidade da vida”. Esses povos, especialmente os andinos⁶, são originários não tanto em um sentido temporal (povos antigos), mas no sentido filosófico, quer dizer, aqueles que vão às origens primeiras da organização social da vida, em comunhão com o universo e com a natureza.

O bem viver andino visa uma ética da suficiência para toda a comunidade e não apenas para o indivíduo. Pressupõe uma visão holística e integradora do ser humano inserido numa grande comunidade terrenal que inclui, além do ser humano, o ar, a água, os solos, as montanhas, as árvores e os animais, o sol, a lua e as estrelas; é buscar um caminho de equilíbrio e estar em profunda comunhão com a energia universal, que se encontra na Terra, com as energias do universo e com Deus (BOFF, 2012, p. 62).

Para Streck e Adams (2012), contrariamente à filosofia de origem grega – que se caracteriza pelas dicotomias entre interior e exterior, transcendente e imanente, eterno e passageiro, essencial e acidental, universal e particular, material e espiritual, mundano e divino –, a filosofia andina parte dos princípios de relacionalidade, correspondência, complementaridade, ciclicidade, inclusividade e solidariedade.

Da cosmovisão dos povos originários pode-se inferir que o Sul assume sua condição emergente e propõe não uma inversão, mas um diálogo ético de igual para igual, apesar das condições de dominação ou subalternidade historicamente construídas, conforme apontam Estermann (2007) e Dussel (1986). Nas palavras de Fals Borda (2009, p. 312), “el trabajo investigativo-participativo es a la vez descubrimiento y creación, y se desarrolla em um espacio epigenético. Su estilo es histórico y antropológico”. Ou seja, trata-se de estar aberto para o novo que pode irromper, a qualquer momento, no diálogo. Analisando o processo histórico da América Latina e do Caribe, identificam-se personagens que representaram resistência à colonialidade ao propor uma construção social e epistêmica embasada nas características de povos latino-americanos.

De acordo com Streck e Adams (2012), o registro histórico da primeira crítica originária vinda do próprio indígena que sofria a dominação colonial moderna foi o de Filipe Guamán Poma de Ayala (1550-1616). Ele mostrou as contradições da modernidade e suas práticas ancoradas no catolicismo, identificando os males trazidos pela colonização espanhola sobre seu povo. Em momento posterior, destaca-se a contribuição de Simón Rodríguez, que insistia na necessidade de buscar soluções próprias aos problemas da hispano-américa. Para a originalidade latino-americana, ele defendia soluções igualmente originais, lembrando que a imitação de modelos de fora levaria ao erro.

A partir de posturas críticas ao colonialismo, foi possível construir caminhos para que fossem criadas nações autônomas, solidárias, justas e democráticas, em que a educação emancipadora era sempre apontada como elemento estrutural. Dessas resistências e desses conhecimentos produzidos fora dos ambientes dominantes, pouco existe registrado ou pouco foi divulgado, sobretudo no que se relaciona à participação das mulheres (STRECK; ADAMS, 2012).

O importante na educação libertadora, então, para Freire (2008, p. 141), é que mulheres e homens se “sintam sujeitos de seu pensar, discu-

tindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”, lutando contra a colonialidade contemporânea.

Desse modo, então, de acordo com Cruz (2017), a extensão popular pode ser tomada como uma prática social libertadora, como um trabalho social útil, uma vez que possibilita a construção de um conhecimento capaz de provocar a transformação das pessoas, de modo que elas possam tomar sua história nas mãos, por meio de ações políticas que estejam pautadas no respeito à diversidade, a partir de uma análise crítica da realidade concreta, no sentido proposto por Paulo Freire (2008), configurando, dessa forma, um outro fazer universitário.

Considerações finais

Entende-se, assim, que o fazer da extensão popular, enquanto prática social, deve integrar extensão, pesquisa e ensino de modo indissociável, a fim de evidenciar que essa tríplice é fundamental para implementar experiências capazes de fomentar a criticidade e a participação democrática, na perspectiva de Dussel (2007). Pela extensão, pode-se favorecer o encontro com a realidade concreta e com as pessoas; pela pesquisa, confrontando-se com o mundo criticamente, questionando-o e buscando conhecê-lo mais aprofundadamente; e pelo ensino, encontrando na extensão e nos caminhos da pesquisa temas e problemas que podem ser individuais ou coletivamente desenvolvidos.

Avançar na produção de conhecimentos científicos emancipadores é um desafio possível de ser enfrentado, uma vez que o posicionamento crítico comprometido com a realidade deve permear e, por isso, potencializar a realização de ações que possibilitem a transformação social. Nisso reside a luta pela descolonização do saber, que pode e deve permear os diferentes espaços e universidades. Desse modo, a extensão que se afirma popular se funda em uma relação dialética entre o campo de atuação ético e prático, alimentando ideais, sonhos e esperanças que permitam que as pessoas ajam de modo a alcançar outra forma de viver coletivamente. Por isso, quando se faz extensão popular, nutre-se uma perspectiva teórica e epistemológica para a extensão universitária que seja capaz de sugerir caminhos possíveis para outras realizações entre a universidade e a sociedade, e entre a sociedade e a universidade, ou seja,

em ambos os sentidos. Esse movimento só ganha significado a partir da solidariedade, da busca pelo enfrentamento da desumanização em curso, pela fraternidade praticada e recheada de amorosidade, alteridade e valorização da vida. Fazer extensão popular é fazer Educação Popular, uma vez que ambas têm suas bases assentadas em uma racionalidade emancipadora, com a qual se pode ousar acreditar na utopia de um movimento em busca do ser mais.

Recebido em: 23/09/2018

Revisto pelo autor em: 21/10/2018

Aprovado para publicação em: 27/10/2018

Notas

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (PPGE/UNIUBE). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional) em Educação Básica (PPGEB) da UNIUBE. E-mail: tiago.zanqueta@hotmail.com

2 A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development), mais conhecida por sua sigla em inglês USAID, é um órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil. A USAID surgiu em 1961, com a assinatura do Decreto de Assistência Externa, pelo então Presidente John F. Kennedy, unificando diversos instrumentos assistenciais dos Estados Unidos. Diretamente ou por meio de agências subsidiárias, a USAID atua como um reforço à política externa dos Estados Unidos, cooperando com os países receptores nas áreas de economia, agricultura, saúde, política e assistência humanitária. No entanto, a agência tem sido objeto de críticas e acusada de trabalhar em colaboração com a CIA ou de realizar atividades de inteligência na desestabilização de governos não alinhados com as políticas dos Estados Unidos. Disponível em: <https://www.usaid.gov>.

3 A guerra do gás é um nome dado aos conflitos de outubro de 2003 relacionados à exploração do gás natural da Bolívia, para atender a demandas dos Estados Unidos, do México e, principalmente, do Chile. A principal reivindicação da guerra do gás era a não exploração do gás natural até que houvesse uma política para abastecer o mercado interno, uma vez que a maioria dos bolivianos, naquela época, cozinhava a lenha. Existia também um conflito em virtude dos preços de exportação, que eram mais baixos que aqueles ligados ao consumo interno. A universidade El Alto, na Bolívia, tomou o protagonismo pelo movimento a favor de uma assembleia constituinte, a fim de promover um pacto social em torno do uso do gás produzido em território nacional. Disponível em: port.pravda.ru.

4 Reforça-se que esse movimento, de acordo com Darci Ribeiro (1990), representa a inserção dos estudantes no debate das funções e do papel da universidade perante os conhecimentos que nela eram produzidos e para quem eram dirigidos. No movimento, os estudantes de Córdoba lançaram os princípios que deveriam orientar uma verdadeira reforma universitária: representação discente e participação nos órgãos diretores, gratuidade do ensino, autonomia universitária, ingresso público para carreira docente, eleição dos dirigentes por meio de assembleias com participação estudantil e docente. Já para José Joaquim Brunner (1990), ampliou-se para o processo social, político e cultural, que colocava os estudantes como protagonistas da reforma universitária.

5 As atividades que se consideravam como extensão eram mais do mesmo, ou seja, na prática, não era nada além do que já se fazia. Tanto que Botomé (1996) afirma que as atividades de extensão, principalmente os cursos, eram/são apenas mais uma atividade de ensino muito próxima ao que anteriormente existia.

6 Boff (2012) afirma que povos andinos vivem desde a Patagônia até o norte de América do Sul e do Caribe.

Referências

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes; São Carlos-SP: EDUFS-CAR; Caxias do Sul: EDUCS, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular**. Campinas: Papirus, 1983.

BRUNNER, José Joaquim. **Educação superior em América Latina: câmbios y desafios**. Santiago: Fondo de Cultura Econômica, 1990.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: a reinvenção da universidade. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Orgs.). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 40-61.

_____. Extensão popular: um jeito diferente de conduzir o trabalho social da Universidade. In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro *et al.* (Orgs.). **Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)**. 1. ed. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013. p. 181-201.

_____. Extensão popular: situando a extensão universitária orientada pela educação popular. In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro *et al.* **Extensão popular: caminhos em construção**. João Pessoa: Editora CCTA, 2017.

COSTA, Deodato Ferreira da. **Alteridade e vida: projeto ético-político e questão ecológica em Enrique Dussel**. 2012. Tese (Doutorado em Filosofia) –Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

DEUS, Sandra de; HENRIQUES, Regina Lucia Monteiro. A universidade brasileira e sua inserção social. In: CASTRO, Jorge Orlando; TOMMASINO, Humberto (Orgs.). **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. 1. ed. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017. p. 77-91.

DUSSEL, Enrique Domingos. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **1942 – o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **20 teses de política**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ESTERMANN, Josef. Dios no es europeo, y la teología no es occidental. In: SIDEKUM, Antônio; HAHN, Paulo (Orgs.). **Pontes interculturais**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007. p. 41-60.

FALS BORDA, Orlando. **Uma sociologia sentipensante para América Latina: antología y presentación de Vístor Manuel Moncayo**. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores/CLACSO, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Poder e contrapoder na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. **Educação Brasileira**, v. 27, n. 54, p. 11-67, 2005.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001. (Coleção Extensão Universitária, v. 1).

_____. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2012 (Coleção Extensão Universitária, v. 7).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Extensão ou comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão popular – valores éticos para uma cultura política pela extensão universitária. 2005. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 8., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005

MENESES, Maria Paula (Ed.). Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 5-10, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/689>. Acesso em: 9 set. 2018.

MESQUITA FILHO, Alberto. Integração ensino-pesquisa-extensão. **Integração: Ensino, Pesquisa e Extensão**, ano 3, n. 9, p. 138-142, maio 1997. Disponível em: https://www.usjt.br/prppg/revista/integracao/integracao_09.php. Acesso em: 9 set. 2018.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n79/02.pdf>. Acesso em: 9 set. 2018.

_____. A extensão popular no trabalho compromissado com as classes populares. In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro *et al.* (Orgs.). **Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP)**. 1. ed. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013. p. 265-269.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não-governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt06/t0610.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de *et al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2009

PALUDO, Maria Conceição. **Educação popular**: em busca de alternativas. Porto Alegre: Ed. Tomo Editorial, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO), 2005. p. 227-278.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 73-118.

RIBEIRO, Darci. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1990.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de História. Passo Fundo: UPF, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. As tensões na universidade e as pretensões da extensão universitária popular. In: BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues. **Educação, extensão popular e pesquisa**: metodologia e prática. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 25-44.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. São Paulo: Alínea, 2000.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

TAUCHEN, Gionara; MONTEIRO, Maria Cecília Madruga; VIERO, Tatiane Vedoin. Políticas, concepções e ações de Extensão na Educação Superior Brasileira. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 21, n. 1, p. 9-28, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e hoje**. Rio de Janeiro: EdEURJ, 1998.

As classes populares no curso de Pedagogia descobrindo-se periferia

FABIANA ECKHARDT¹

Resumo

Este artigo apresenta parte de um estudo qualitativo de cunho participativo, realizado entre os anos de 2013 e 2017, e traz uma reflexão sobre a crescente inserção de sujeitos das classes populares no curso de Pedagogia de uma universidade privada localizada na região Serrana do Estado do Rio de Janeiro. Para o desenvolvimento do texto, busca-se situar a chegada desses estudantes na universidade e, em diálogo com as experiências desses sujeitos, os estudos decoloniais e a pedagogia do oprimido, visualizar o deslocamento do sentimento de humilhação para o sentimento de periferia. Entre o desejo de pertencimento e a sensação de inadequação, estudantes se movem no cotidiano do curso de Pedagogia e demonstram outras possibilidades de compreensão do processo formativo. Tomando a relação centro-periferia (DUSSEL, 2006) como metáfora, este texto sinaliza como resultado outra compreensão acerca da formação de professores oriundos das classes populares.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Democratização da educação. Educação Popular

The popular classes in the Pedagogy course discovering yourself as periphery

Abstract

This subject is part of a qualitative study of participatory nature carried out in the Pedagogy course of a private university in a city in a mountain region of the state of Rio de Janeiro, between the years 2013 and 2017, dealing with reflection about the growing insertion of subjects from popular classes. For the develop-

ment of the text, I seach to situate the arriving of this studants in the university and, in dialogue with those experiences, the Decolonial Studies and the Pedagogy of the Opressed visualize the displacement from the humiliation feeling for the periphery feeling. Between the desire for belonging and the sensation of inadequacy, the students move in a daily couse of pedagogy and showing anothers possibilities of comprehension about their formation. Taking the relation center-periphery (DUSSEL, 2006) as a metaphor, at this article, signals as the results another comprehension about the formation of teachers from popular classes. Keywords: Pedagogy course. Democratization of education. Popular Education.

Las clases populares en el curso de Pedagogía si descubriendo periferia

Resumen

Este artículo presenta parte de un estudio cualitativo de cuño participativo realizado entre los años 2013 y 2017 y trae una reflexión sobre la creciente inserción de sujetos de las clases populares en el curso de Pedagogía de una universidad privada ubicada en la región serrana del estado de Río de Janeiro. Para el desarrollo del texto, busco situar la llegada de esos estudiantes en la universidad y, en diálogo con las experiencias de esos sujetos, los Estudios Decoloniales y la Pedagogía del Oprimido visualizar el desplazamiento del sentimiento de humillación hacia el sentimiento de periferia. Entre el deseo de pertenencia y la sensación de inadecuación, los estudiantes se mueven en el cotidiano del curso de pedagogía y demuestran otras posibilidades de comprensión del proceso formativo. Tomando la relación centro-periferia (DUSSEL, 2006) como metáfora, este texto, señala como resultado otra comprensión acerca de la formación de profesores oriundos de las clases populares. Palabras clave: Curso de Pedagogía. Democratización de la educación. Educación Popular.

Introdução

O presente texto apresenta um recorte de um estudo² qualitativo de cunho participativo e natureza exploratória sobre a crescente inserção de sujeitos oriundos das classes populares na universidade, no qual se buscou investigar como as demandas e as expectativas trazidas pelos/as³ estudantes das classes populares poderiam contribuir para (re)pensar a formação de professores no curso de Pedagogia de uma universidade privada localizada na região Serrana do Estado do Rio de Janeiro.

Realizado entre os anos de 2013 e 2017, esse estudo traz a crescente inserção dos/as estudantes das classes populares na universidade como um dos resultados do processo de democratização da educação intensificado nas últimas décadas e, de certa forma, interrompido no ano de 2015. Foi tecido tendo como pressupostos teórico-metodológicos o paradigma indiciário de Ginzburg (2012) e os estudos com o cotidiano (GARCIA, 2003). Sem demarcações *a priori*, o estudo buscou pistas, indícios e sinais a partir de relatos retirados de roda de conversa.

Constituiu-se em diálogo com as experiências de 28 estudantes e com os estudos decoloniais a partir da compreensão da colonialidade do ser, do saber e do poder de Aníbal Quijano, com a filosofia da libertação de Enrique Dussel e com princípios da Educação Popular, por apresentarem a possibilidade de uma leitura do cotidiano das classes populares amparada em outros fundamentos epistemológicos, propondo outras compreensões sobre a formação de professores, como a que se apresenta neste artigo.

Os estudos sobre a formação de professores no Brasil já evidenciam grande densidade teórica e expressivos aportes para o debate no campo. Entretanto, apesar dessa consistência, novos estudos precisam ampliar e problematizar esse debate, pois a formação docente tem sido alvo nas discussões sobre a qualidade da educação, e parte delas chama atenção para a origem social e a educação recebida por esses estudantes ao longo da vida.

Pesquisas, como a de Gatti e Barreto (2009) e Ferreira (2014), corroboram a discussão apresentada ao sinalizar que os cursos de licenciatura, em especial os de Pedagogia, têm sido procurados por sujeitos das classes economicamente menos favorecidas, sobretudo mulheres, que buscam ascensão social. O estudo de Ferreira (2014) sinaliza alguns dos motivos dessa inserção, por exemplo, a menor concorrência no vestibular, a oferta de bolsas nas instituições privadas e a abertura de mais vagas nas públicas, além da perspectiva de concursos públicos e salários atraentes para os sujeitos das classes populares. Destaca que, nos anos de 2010 a 2014, a procura pelo curso de Pedagogia entre estudantes brancos de escolas privadas diminuiu, enquanto a de negros e pardos nas escolas públicas aumentou.

Reconhece-se que a inserção dos sujeitos das classes populares nos cursos de licenciatura em geral se dá, primeiramente, dentro de um universo de possíveis escolhas, ou seja, as opções realizadas se dão a partir das carreiras que são apresentadas como possíveis para esses sujeitos

na universidade. Compreende-se com Patto (2000, p. 188) que mesmo o processo de democratização da educação não se dá desvinculado da ideia de controle social, “assim como a escola não é para todos, as profissões e posições que se tem acesso pela escola também não são para todos”.

Apesar de essas condições não serem determinantes, elas dificultam, de maneira concreta, a movimentação dos sujeitos no espaço social, não somente pela dificuldade material, mas pela dificuldade de se inserirem e se adaptarem ao que foi estipulado previamente. Adotando a mesma perspectiva das pesquisas anteriormente citadas, encontraremos resultados muito semelhantes: olharemos para esses sujeitos como carentes de “formação” e, portanto, destacaremos as faltas, já que o parâmetro de comparação é anterior à sua inserção no curso de Pedagogia.

No entanto, Valla (1996) nos ajuda a entender que “a crise de interpretação é nossa”, ao destacar duas questões acerca da sua tentativa de compreender as classes subalternizadas. A primeira diz respeito à nossa postura, pois, segundo o autor, aproximamo-nos das classes populares com o olhar da falta, sendo esses sujeitos os humildes, os pobres, os que têm seus direitos negados. Se não são capazes de mudar a sua condição material de maneira a se integrar a uma estrutura que reconhecemos como a adequada, temos dificuldade em perceber que eles são “capazes de produzir conhecimento, são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade e, dessa forma, fazer uma interpretação que contribui para a avaliação que nós fazemos da mesma sociedade” (VALLA, 1996, p. 178). A segunda deriva da nossa incapacidade de compreender que as classes populares não são formadas por um grande grupo homogêneo. Os sujeitos acumulam experiências distintas, inclusive experiências herdadas (THOMPSON, 1981).

As reflexões aqui tecidas foram possíveis pelo marco teórico adotado na pesquisa. Compreender o cotidiano em diálogo com teorias fundamentadas na “práxis do oprimido” (DUSSEL, 1996) permitiu visibilizar a negação dos sujeitos das classes populares na universidade para confrontá-la.

Para organização do presente texto, circunscrevo brevemente o cenário no qual se constitui a questão disparadora: o sentimento de humilhação. A seguir, dialogando com as experiências dos/as estudantes, a pedagogia do oprimido e a filosofia da libertação, busco dar visibilidade ao deslocamento da humilhação para a compreensão de sentir-se/ descobrir-se periferia, o que permite interpretar a formação de professores na

universidade como um projeto eurocêntrico, por isso um projeto que, pela promessa emancipadora, nega-os desde o princípio. Finalizo com a afirmação de que a inserção dos sujeitos das classes populares na universidade, em grupo, tensiona o projeto hegemônico e possibilita outra compreensão sobre a formação de professores.

Nuances de libertação: o deslocamento do sentimento de humilhação ao se descobrir periferia

A presença de sujeitos das classes populares no curso de Pedagogia ao qual se reporta a pesquisa aqui apresentada não é uma novidade. Entretanto, a chegada desses sujeitos em grupo nesse curso, fruto do processo de democratização da educação no Brasil nos últimos anos, demonstrou desestabilizar o cotidiano do curso, colocando professores diante de uma situação-limite (FREIRE, 2004).

Quando a inserção de sujeitos das classes populares se dava de maneira isolada ou em pequenos grupos, não interferia na constituição do curso, contribuindo inclusive para o fortalecimento do discurso em defesa da meritocracia, garantindo a ascensão cultural, social e/ou econômica dos sujeitos pelo ajustamento individual ao modelo preestabelecido, diferente da chegada em grupos que parece ameaçar a consolidação do trabalho até então desenvolvido.

A definição de classes populares, ou classes subalternizadas, neste trabalho é construída em diálogo com o conceito de classe apresentado por Thompson (1987) como uma relação histórica entre as pessoas e os seus contextos. O autor, ao introduzir a experiência como um elemento importante para a compreensão dos agrupamentos realizados pelos sujeitos, quebra a forma binária do conceito originário de classe como meio de produção e trabalhadores. Para o autor, a classe acontece enquanto se vive, dependendo tanto de aspectos objetivos quanto dos subjetivos.

A ideia de relação apresentada por Thompson contribui para o entendimento da constituição desses diferentes grupos, que são definidos como classes populares. São sujeitos que vivem sua condição de exploração e de dominação no capitalismo sob muitas e diferentes formas. Dominação no plano social, político, de sua subjetividade e de seus saberes. Traços da colonialidade do poder e seus desdobramentos (QUIJANO,

2005), ou seja, do atual padrão mundial de poder que apoia as relações sociais ainda hoje presentes por meio das colonialidades do ser, do saber e do poder, agindo na intersubjetividade dos povos.

Trazer a valorização das distintas experiências para o cotidiano da formação de professores nos coloca diante do que Valla (1996) nos propõe para a busca de compreender as classes populares, de reconhecê-las que não são um todo homogêneo e que, apesar de suas experiências não traduzirem a forma “adequada” e esperada de ser estudante universitário, apresentam a oportunidade de compreender pelo diálogo outras possibilidades de ser estudante universitário.

Com a chegada das classes populares, em grupo, esse curso de Pedagogia se depara com questões individuais, mas que, no conjunto, são visibilizadas quando uma turma inteira não pode iniciar as aulas no horário marcado previamente, pois todo o grupo é constituído por estudantes trabalhadores; ou ainda, quando, ao relatarmos suas trajetórias escolares, alguns sujeitos se apresentam como estudantes de sucesso por estarem no ensino superior após muitas interrupções na escolarização; ou mesmo, em alguns casos, com a conclusão da educação básica por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Essas situações narradas aos/as professores/as os/as colocam, assim como o projeto do curso de Pedagogia com mais de cinco décadas de existência, diante de uma situação-limite (FREIRE, 2004). Gera nesses sujeitos a sensação de desajuste, desestabilizando as práticas já formalizadas no âmbito desse curso.

Com a intermediação de Valla (1996) sobre a nossa dificuldade de interpretação e as diferentes compreensões acerca da formação de professores, busco ampliar a escuta, no sentido de ouvir para além das palavras o que me diziam os/as estudantes. Moviada pela poesia como uma possibilidade de descolonizar a linguagem, fui tocada por Manoel de Barros, o poeta das insignificâncias, quando diz: “não gosto de palavra acostuada”. O uso como seu significado sugere degrada e atenua as ressonâncias dos vocábulos, compreensão que levou a “escovar” as palavras, prática também inspirada na poesia (BARROS, 2003).

Criando meu próprio movimento de escovação, lembro-me de Walter Benjamin (2012) quando nos propõe “escovar a história a contrapelo”. Inspirada pelo autor, assumo que escovar as palavras teria a intenção de aumentar seu viço, renovar-lhe o frescor do que estava sendo dito. Diferente do que a prática da escovação representa na arqueologia, a escovação

das palavras, nesse caso, reconhecia a importância dos acréscimos, inclusive da saliva que se juntava no ato da escovação ao assoprar para tirar o pó. Afinal, as palavras são também o seu excesso.

Em posição diferente dos professores, na fala dos/as estudantes, compreendia outra sensação e percepção da mesma conjuntura. As experiências narradas sobre a inserção e a permanência na universidade permitiam compreender uma sensação de inadequação, gerando desconforto e até angústias, o que foi denominado pelos/as estudantes como humilhação. Várias foram às vezes em que os/as estudantes manifestaram o sentimento de humilhação associado às discussões trazidas pelos/as professores/as nos momentos de aula.

Demonstraram se sentir humilhados/as ao serem confrontados/as com a mobilidade social percorrida por suas famílias. Da mesma forma, sentiram-se humilhados/as ao serem provocados/as a pensar sobre a qualidade de uma formação universitária quando dividida com o trabalho, não na perspectiva de diálogo, mas na condição de sustento, no momento em que eram provocados/as a pensar a formação em um curso noturno e em uma universidade privada. Sentiam-se ainda desqualificados/as pelas falas dos/as professores/as como sujeitos “de cidade do interior”, mas, ao mesmo tempo, demonstravam supervalorizar os/as docentes que residiam e tinham sua formação em outra cidade.

Professores e estudantes buscavam o diálogo, falavam sobre os mesmos assuntos, mas falavam de lugares distintos, apoiados/as em diferentes experiências. Uns defendendo a lógica do centro, outros vivendo a experiência da periferia. Esse sentimento de humilhação pode ser explicado por uma compreensão de que esses estudantes, por viverem um processo de “democratização ilusória” (PATTO, 2000), sentem e sabem que estar incluído não é o suficiente. Estiveram fora por tanto tempo e hoje estão dentro, mas a lógica que os nega os mantém “excluídos no interior” (BOURDIEU, 1997).

Patto (2000) nos traz elementos tratados por Pierre Bourdieu em extensa pesquisa relatada em “A miséria do mundo”, na qual o autor aponta uma “nova modalidade de fracasso escolar” na França⁴, situação muito próxima a que vivemos na atualidade no Brasil. Apesar de inseridos no sistema educacional, os estudantes, quer na educação básica, quer no ensino superior, sofrem as contradições dessa ordem social que diz oferecer tudo a todos/as, cabendo ao sujeito aproveitar os benefícios recebidos e extrair deles a ascensão social, cultural e econômica esperada.

O estigma é ainda maior do que quando a exclusão era precoce e brutal, pois agora tudo se passa como se as oportunidades educacionais tivessem sido oferecidas igualmente a todos, mas desigualmente aproveitadas por questões pessoais (PATTO, 2000, p. 190)

Isso coloca o sujeito individualmente como o único responsável por seu sucesso ou fracasso. Mas, apesar disso, “a permanência revela a enorme capacidade de resistência popular ao dilaceramento trazido pelo fracasso escolar e desmente visões oficiais segundo as quais os pobres não se interessam pela escola” (PATTO, 2000, p. 191).

O diálogo com esses/as estudantes trabalhadores/as de diferentes histórias, que contavam múltiplas formas de subalternização (expropriação, desigualdade e silenciamento), permitiu dilatar o entendimento de que as experiências vividas e herdadas devem ser narradas e problematizadas no processo de formação, apresentando distintas formas de decifrá-las, pois, em consonância com a pedagogia libertadora de Freire, o ser humano, ao dizer-se, é.

O sentimento de humilhação apresentado nas falas dos/as estudantes, quando lido a partir de Freire (2004), reforça a necessidade de ampliar e aprofundar o debate contra opressão, buscando tornar visível as múltiplas formas de subalternização com a qual convivemos diariamente. Aproximando esse sentimento de humilhação do conceito freireano de opressão, colocamo-nos em direção a um deslocamento semântico do sentimento de humilhação para a compreensão de se sentir e de se saber periferia.

O pensamento hegemônico pautado na compreensão eurocêntrica de sujeito e de formação desse sujeito provoca o apagamento de experiências distintas das esperadas e, portanto, apresentam aos/às estudantes das classes populares a sensação de humilhação ao perceberem que suas experiências não valem, provocando a sensação de inadequação. Entretanto, essa sensação é tensionada pelo sentimento de pertencimento conquistado no momento em que eles/elas percebem suas trajetórias apontando para a impossibilidade, mas seu caminhar os levou até o “improvável”.

Diante dessa aparente previsibilidade do perfil do estudante universitário, dialogo com a dualidade explicada por Freire (2004), quando nos fala sobre a necessária superação da contradição opressores-oprimidos, que se dá à medida que o sujeito se percebe hospedeiro do opressor, compreendendo que sua busca não é mais se adequar ao perfil esperado, mas constituir outra possibilidade de ser estudante universitário.

A pesquisa demonstrou que essa sensação de humilhação, quando pelo diálogo e pela busca do reconhecimento de si no processo de conscientização, pode ser reconhecida como opressão e ganha outro sentido. Deixa de ser uma relação dicotômica opressão-libertação para perceber-se como um movimento no qual o sentimento de humilhação/opressão desperta o desejo de libertação, provocando um deslizamento do sentimento de humilhação para o que se definiu na pesquisa como “sentimento de periferia”.

Sentir-se periferia é sentir-se/reconhecer-se como o não-ser. Não-ser o sujeito do centro, o sujeito esperado na universidade. É pôr-se em movimento na direção de se descobrir quem é. Não-ser não significa nada ser ou ainda não ser, mas reconhecer-se desde o início como distinto, como o outro.

Tomo a relação centro-periferia (DUSSEL, 2006) como metáfora para tratar da formação de professores/as, compreendendo que o modelo de formação é pautado em uma perspectiva eurocêntrica e, por isso, apoiada na perspectiva do centro. A perspectiva é nomeada por Dussel como cultura imperial, uma perspectiva que nega a periferia e os sujeitos da periferia. Tal negação não se dá pela não participação desses sujeitos no projeto de sociedade, e sim no momento em que se define um lugar para tais sujeitos, o lugar da periferia, o lugar daqueles que não-são na perspectiva do centro, e são naturalizados como os sujeitos da falta, carentes e incivilizados.

A relação centro-periferia, apresentada por Enrique Dussel, diz respeito às relações dentro do sistema mundo moderno/colonial no qual a Europa e, mais tarde, os Estados Unidos são o centro, e todo o resto do mundo é posto na periferia. A acomodação desse sistema separado em centro e periferia mundial se dá, primeiramente, pelas conquistas de outros povos, apropriando-se dos bens das colônias e impondo-se geograficamente no centro do mundo, buscando dominá-los política, cultural e ideologicamente.

Os estudantes, sujeitos da pesquisa, que chegaram à universidade demonstraram ter que realizar grande deslocamento de sua subjetividade, para garantir a permanência nesse espaço, já que é a universidade uma “invenção” do centro. Como futuros/as professores/as, precisavam caminhar em direção ao centro, afastando-se cada vez mais do seu lugar de origem, da sua condição de outro.

Para a compreensão desse movimento, fez-se necessário adotar a perspectiva do “Sul”, não do sul geográfico, mas do sul sociológico, a partir dos sujeitos que sofrem os efeitos da colonialidade, em busca de atenuar a hegemonia do pensamento eurocentrado que, ao nos explicar, “encobre-nos” e nos “inventa” como seres sem alma, sem inteligência, selvagens (DUSSEL, 1996).

Para Dussel, a ontologia clássica é a ideologia das ideologias, pois se fundamenta na negação dos sujeitos não europeus. Não nos identificando com o modelo do ser da ontologia clássica, não somos. E o processo formativo ancorado na lógica eurocêntrica que tem por finalidade nos aproximar do centro, da cultura imperial, afasta-nos cada vez mais da cultura popular, da cultura periférica. Sendo sujeitos que não-são, saem em busca de se tornarem “alguém” alimentando desprezo pelo que lhe é próprio, desligando-se de suas tradições, de suas experiências, e afastando-se do seu passado.

Essa perspectiva fundamenta-se no processo hegemônico de formação de professores, bem como no projeto de escola moderna, trazendo como promessa aos sujeitos das classes populares a emancipação, perspectiva justificada pelo “mito da modernidade”, descrito por Dussel (2005) como uma inversão: é a vítima inocente transformada em culpada.

Empregando uma ideia de superioridade e inferioridade, essa lógica/ideologia impede os sujeitos de conhecer, compreender e valorizar as maneiras próprias de se constituírem como seres humanos.

Nesse caminhar em direção “ao Sul”, vamos compreendendo a necessidade do que denominei “encontroconfrontoencontro”²⁵. Em nosso cotidiano, fosse na universidade, no encontro entre professores e estudantes do curso de Pedagogia, fosse nas escolas, nos espaços de formação também vivenciados por esses/as estudantes, as experiências partilhadas provocaram-nos o encontro com a lógica/ideologia do centro. É a lógica que nos nega como sujeitos que não-somos. Esse encontro necessário nos possibilitou que o confronto fosse pelos diferentes espaços que cada sujeito ocupa/ocupava, pelas diferentes experiências e possibilidades de cada um/a, permitindo que eles/elas se reconhecessem não mais humilhados/as, mas como seres da periferia, distantes do centro, capazes de se encontrarem novamente com suas experiências.

O encontro com a negação do outro deixou claro que as experiências trazidas por esses sujeitos não eram as esperadas na universidade. Por serem mais afastadas das experiências dos sujeitos do centro, eram encaradas como não experiências ou como experiências não válidas.

O confronto se deu quando os estudantes perceberam que a formação de professores desconsiderava suas experiências – como as sentidas por nunca ter ouvido histórias na infância, pois a forma como elas eram contadas não pareciam válidas, afinal eram histórias gravadas nas memórias (não estavam escritas) –, bem como as experiências de outros sujeitos com os quais se encontraram no processo de sua formação: a criança autista que é invisibilizada na escola ou a menina que se torna mãe antes da hora prevista.

Deu-se, mais intensamente, quando os sujeitos sentiram/perceberam a classificação social apresentada como natural, hierarquizando os sujeitos em posições sociais pela cor da pele, pela idade, pelo sexo, pelo tipo de trabalho, fruto da subalternização pelas relações de colonialidade (QUIJANO, 2010).

A compreensão de quem se é, e, assim, descobrir que a negação da sua história, da sua experiência, é uma produção histórica, buscando enfraquecer para dominar, fortaleceu esses sujeitos para apontar lacunas no curso de Pedagogia e no projeto hegemônico de formação de professores.

Nesse movimento, percebemos ainda outro deslocamento importante: o da busca pela emancipação ao processo de libertação, ou seja, da humilhação/opressão para a periferia/libertação.

Deslocamento contínuo que seu deu início a partir de princípios da Educação Popular: a partilha, a participação, a autonomia, a reflexão e o diálogo. A partilha das experiências, que, ao serem narradas, foram ressignificadas, construiu um movimento de afirmação dos saberes da periferia, autorizando que esses/as estudantes se olhassem a partir da periferia.

O diálogo tomado como método possibilitou a participação, a autonomia e a reflexão dos/as estudantes no seu processo formativo. A formação de futuros/as professores/as, oriundos/as das classes populares que poderão assumir a docência das infâncias das classes populares, ganha outro sentido quando se descobre para além da repetição da teoria que o fracasso escolar é falha de um projeto de escola, e não o fracasso das crianças ou de seus/suas professores/as. Ele é um limite de um projeto de escola em decorrência da epistemologia que o sustenta.

Pensar na formação de professores/as utilizando a relação centro-periferia como metáfora significa uma possibilidade de se pensar na formação de professores/as a partir de outro paradigma, o paradigma da “modernidade subsumida de um horizonte mundial” (DUSSEL, 2005), o paradigma da periferia, o paradigma do outro negado.

A compreensão de ser periferia, no sentido de ser o outro negado pelo próprio processo de formação, coloca-nos em direção à teoria da ação dialógica proposta por Freire (2004). A percepção da necessária colaboração para a transformação do mundo começa pela sua pronúncia, superando a ideia de conquista e substituindo-a aos poucos pela compreensão da adesão, não como aderência, mas pelo encontro entre a confiança e a desconfiança do discurso emancipatório defendido pelo projeto moderno de escola e, conseqüentemente, da formação de professores.

É a união dos diferentes outros partindo da consciência de si para a consciência de classe. A pesquisa nos demonstrou que assumir uma perspectiva de classe, substituindo a expressão utilizada em outros estudos que tratam da inserção desses sujeitos na universidade como estudantes de baixa renda para estudantes das classes populares, altera a consciência de si e fortalece a consciência de classe, favorecendo a organização e minimizando o poder da manipulação. E, por fim, é a síntese cultural que intenciona superar as contradições antagônicas e ver a convivência das diferentes culturas, sem negar tais diferenças, mas, ao contrário, fundar-se nelas.

A desqualificação da cultura popular tem ação preponderante na composição do projeto moderno/colonial, fortalecendo a hegemonia do pensamento eurocêntrico e impelindo para as margens todos os saberes produzidos sobre outras bases epistemológicas.

Considerações finais

O texto buscou expor o deslocamento entre o sentimento de humilhação para o sentimento de periferia, experienciado pelos/as estudantes oriundos das classes populares do curso de Pedagogia em seu processo de formação de professores/as em uma universidade privada na região Serrana do Estado do Rio de Janeiro. Esse deslocamento só foi possível devido à crescente inserção dos sujeitos das classes populares na universidade, fruto da intensificação do processo de democratização do ensino superior realizado nas últimas décadas no Brasil.

Ainda que as práticas para a democratização do acesso e permanência não sejam o suficiente, a chegada em grupos, nesse caso, demonstrou possibilitar visibilidade a uma questão escondida: a formação das classes populares na universidade.

O texto, ao apresentar o deslocamento realizado pelos/as estudantes do curso de Pedagogia na universidade, anuncia que há outras possibilidades para além de perspectivas reducionistas que tendem a retratar esses sujeitos como estudantes de baixa renda. Ao se movimentarem entre a humilhação/opressão para a periferia/libertação, colocam o projeto hegemônico de escola e da formação de professores em xeque, provocando-nos a pensar em outras formas de ser/estar/atuar como professores.

Recebido em: 22/09/2018

Revisto pelo autor em: 17/10/2018

Aprovado para publicação em: 26/10/2018

Notas

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. E-mail: fa.eckhardt@gmail.com

2 Resultado da tese intitulada “Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe: formação docente, relações de subalternidade e sonhos de libertação”, defendida em agosto de 2017, na Universidade Federal Fluminense.

3 Neste texto, quando me reportar ao cotidiano da pesquisa, utilizarei o/a estudante e professor/a por querer demarcar a convivência de mulheres e homens no curso de Pedagogia. Quando me referir à formação de professores como campo de estudo e pesquisa, utilizarei somente no masculino, como normalmente aparece.

4 O livro que relata a pesquisa foi publicado no Brasil na década de 1990.

5 A aglutinação dos termos é uma prática nos trabalhos do Campo dos Estudos do Cotidiano e intenciona, em alguns momentos, romper com a dicotomia entre os termos e, em outros, mostrar continuidade entre uma palavra e outra.

Referências

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. São Paulo: Alfabeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. As teses sobre o conceito de história. In: _____. **Mágica e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 222-232.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. Bogotá: Nueva América, 1996.

_____. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32.

_____. **Filosofía de la cultura y la liberación.** México: Universidad Autónoma de la Ciudad do México, 2006.

FERREIRA, Marcos Felipe. **O curso de Pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – UnB, Brasília, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Cia das Letras, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.

PATTO, Maria Helena Souza. A miséria do mundo no terceiro mundo. In: _____. **Mutações do cativo:** escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/EDUSP, 2000.

VALLA, Victor. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 2, p. 177-190, 1996.

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa.** Tradução de Denise Bootmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1, p. 9-14.

Educação Popular, educação libertária e os movimentos sociais como meios de insurgência e resistência em nossas terras

NOELIA RODRIGUES PEREIRA REGO¹

Resumo

Falar de Educação Popular é tentar entender suas várias atuações e seus vários braços que historicamente atuam na reconstrução e no resgate de saberes que foram historicamente silenciados e marginalizados. É, sobretudo, a partir da América Latina que a Educação Popular toma forma, consolida-se e se firma. Fruto de experiências de luta, sobretudo no bojo dos movimentos sociais, ela carrega em sua base uma conjunção entre teoria e prática que é sua própria construção metodológica. É na perspectiva autopoietica e mambembe em que se ancora, portanto, para tentar explicitar os muitos caminhos e as bifurcações pelas quais até hoje a Educação Popular vem se consolidando como uma outra pedagogia. Na régua que mede quem pode mais e quem pode menos no cenário de uma sociedade desigual, a Educação Popular surge como uma alavanca de insurgência radical em conjunto com pedagogias outras (a libertária é uma delas), que tratam de quebrar paradigmas e enxergar saberes de povos tradicionais e populares como categorias científicas e legítimas de epistemologias, até então estigmatizadas e inferiorizadas. O insurgir-se e o resistir se ancoram nessas perspectivas como uma questão de sobrevivência. Palavras-chave: Educação Popular. Educação libertária. Movimentos sociais. Resistência. Insurgência.

Popular Education, libertarian education and social movements as means of insurgency and resistance in our lands

Abstract

To speak of Popular Education is to try to understand its various activities and its various arms that historically act in the reconstruction and the rescue of know-

ledge that has been historically silenced and marginalized. It is, above all, from Latin America that Popular Education takes shape, is consolidated and is signed. As a result of experiences of struggle, especially in the bosom of social movements, it carries at its base a conjunction of theory and practice, which is its own methodological construction. It is in the autopoietic and mambembe perspective that we anchor ourselves, therefore, to try to make explicit the many paths and bifurcations by which the Popular Education has been consolidating itself as another pedagogy. In the rule that measures who can more, who can less in the scenario of an unequal society the Popular Education emerges as a lever of radical insurgency in conjunction with other pedagogies, the Liberation is one of them, that try to break paradigms and to see the knowledge of traditional and popular as scientific and legitimate categories of epistemologies, hitherto stigmatized and inferiorized. Insurgency and resistance are anchored in these perspectives as a matter of survival.

Keywords: Popular Education. Libertarian education. Social movements. Resistance. Insurgency.

Educación Popular, educación libertaria y los movimientos sociales como medios de insurgencia y resistencia en nuestras tierras

Resumen

Hablar de Educación Popular es intentar entender sus varias actuaciones y sus varios brazos que históricamente actúan en la reconstrucción y en el rescate de saber que fueron históricamente silenciados y marginados. Es, sobre todo, a partir de América Latina que la Educación Popular toma forma, se consolida y se firma. Fruto de experiencias de lucha, sobre todo en el seno de los movimientos sociales, lleva en su base una conjunción entre teoría y práctica que son su propia construcción metodológica. Es en la perspectiva autopoietica y mambembe que nos anclamos, por lo tanto, para intentar explicitar los muchos caminos y bifurcaciones por las que hasta hoy la Educación Popular se viene consolidando como una pedagogía otra. En la regla que mide quién puede más, quien puede menos en el escenario de una sociedad desigual, la Educación Popular surge como una palanca de insurgencia radical en conjunto con pedagogías otras, la Libertad es una de ellas, que tratan de romper paradigmas y ver saber de pueblos tradicionales y populares como categorías científicas y legítimas de epistemologías, hasta entonces estigmatizadas e inferiorizadas. El insurgir y el resistir se anclan en esas perspectivas como una cuestión de supervivencia.

Palabras clave: Educación popular. Educación libertaria. movimientos sociales. Resistencia. Insurgencia.

Introdução

É de forma orgânica que a Educação Popular se configura historicamente na conjuntura social e política, e suas bases estão em território latino-americano. É no interior da tessitura de povos tradicionais, de coletivos e de movimentos sociais que foram gestadas experiências pedagógicas autodidatas protagonizando a ressignificação de seus saberes e suas práticas cotidianas e ancestrais. Por meio de estudos, como os de Mejía e Awad (2003), pode-se elencar a Educação Popular em dois períodos. O primeiro se ancora nas intensas lutas por independência (século XVIII até a primeira metade do século XX) e que tem em Simón Rodríguez, José Martí e Mariátegui alguns de seus pilares de resistência, que giravam em torno de um pensamento próprio, emancipado, não repetidor e imitador de ideias “de fora”. O período seguinte, de acordo com os autores, vai desde os fins de 1940 até os dias atuais.

No caso brasileiro, nos anos finais da década de 1950, encontrava-se o país em um processo bastante acelerado de industrialização, que se alinhou desde o Estado Novo com Getúlio Vargas. Após a II Guerra Mundial, portanto, novas forças políticas foram criadas, e a palavra de ordem naquele momento era o pleno desenvolvimento burguês. Em vez de agrário-exportador, era o urbano-industrial que nascia. Era preciso para tanto que as massas estivessem ajustadas a esse novo ideário de sociedade; logo, era preciso também um modelo ideológico escolar e de massa que fizesse essa uniformização. Se havia essa intenção de educar as massas para esse novo tipo de trabalho, era no interior do debate pedagógico que a disputa se fazia entre católicos e precursores do escolanovismo².

Nesse cenário de pleno desenvolvimento do capital no país, o analfabetismo era considerado uma vergonha nacional. Assim, muitas iniciativas governamentais de escolarização, com caráter meramente compensatório, foram criadas partindo de uma dimensão puramente quantitativa de obtenção de títulos. Isso porque os “iletrados” ou “analfabetos” eram impedidos de votar, o que provocava um enxugamento dos chamados votos de cabresto³, sobretudo no campo, em que o poder se revezava entre os “coronéis”. Nesse momento (até o início do século XX), a “Educação Popular” era considerada oficialmente apenas para a “erradicação” da “chaga do analfabetismo” no Brasil, com vistas à manutenção do poderio eleitoral e ajuste ao capital. No entanto, é após a segunda metade do

século XX que campanhas progressistas e carregadas de pedagogias críticas foram consolidadas no país e se firmaram. A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) são algumas delas, cuja duração se manteve, oficialmente, até 1963/1964.

Embora formas de atuação em Educação Popular fossem realidade desde as duas primeiras décadas do século XX no país – como será visto mais adiante nas ações de cunho libertário ocorridas “no chão das fábricas”, com as escolas operárias –, é nesse panorama de desenvolvimento do país que as bases da Educação Popular e suas raízes deram os primeiros sinais de forma oficializada, na década de 1950. Embora o “movimento de expressão popular que surge neste momento muito se devia a disciplinar o preenchimento do papel social das camadas populares no interior do modelo de sociedade mantido pelas elites” (BEZERRA, 1984, p. 27). No entanto, ao contrário do que pensavam seus gestores, o que se revelou nesses espaços populares de educação foram ações voltadas para a assunção de expressões de cultura, a afirmação e o exercício para a cidadania, de forma a promover o enfrentamento desses grupos no cenário político e social, que iam de encontro ao regime imperialista internacional, e a desconstruir a hegemonia imbricada em relações desiguais de classe, reconhecendo e desnaturalizando as tensões existentes em seus interiores.

É à guisa de todas essas disputas e esses embates que surgiram os movimentos de Educação Popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC) da UNE, a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. Nesses movimentos e nessas campanhas, que aconteciam sobretudo em regiões interioranas, localizadas majoritariamente no Nordeste do país, havia um envolvimento entre educação e cultura em que bibliotecas eram instaladas e encontros culturais eram formados. O Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, por exemplo, nasceu com essas bases e a partir delas.

Volta-se aos círculos de cultura da década da 1960 em que se estimulava o diálogo. Era por meio deles que se instaurava a problematização do cotidiano. Quando já havia um estado de “quebra-gelo”, em que a vergonha de falar e o acanhamento haviam dado lugar a dedos levantados e a corpos querendo se fazer ouvir por gestos, a problematização estava apta

a surgir. Convidadas a examinar a realidade em que viviam, começava-se, assim, a desnaturalização de opiniões acerca do mundo. Montero (2006, p. 231) vem nos dizer que “la problematización sensibiliza, desnaturaliza, establece las bases cognitivas y afectivas para producir una motivación de cambio que se traduce en acciones concretas de transformación”⁴. Como fruto desses trabalhos, ao menos duas publicações podem ser registradas: o “Livro de Leitura para Adultos”, do MCP, e a cartilha “Viver é Lutar”, do MEB.

Mais do que um método, a Educação Popular que se fazia dessa forma se apresentava como uma educação que via o sujeito em sua integralidade; assim, era levada a patamares de uma epistemologia da educação. Seria, desse modo, ler o escrito e ler o vivido. Ao contrário de um ensino autoritário e lobotomizado que se colocava nas escolas, essas educadoras e esses educadores enxergavam movimento, ação e, sobretudo, horizontalidade e comungavam daquilo que Freire (2003, p. 42) coloca em palavras:

Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, “domestica-o”. Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. Ingênuo. Daí, a sua grande contradição: a ampliação das esferas de participação e o perigo de esta ampliação sofrer distorção com a limitação da criticidade, pelo especialismo exagerado na produção em série. A solução, na verdade, não pode estar na defesa de formas antiquadas e inadequadas ao mundo de hoje, mas na aceitação da realidade e na solução objetiva de seus problemas. Nem pode estar na nutrição de um pessimismo ingênuo e no horror à máquina, mas na humanização do homem.

O pensamento e as ações da pedagogia libertária – uma vertente da Educação Popular no Brasil

A “educação popular”, enquanto síntese e expressão política de uma nova forma de pensar e fazer a educação das camadas populares, tem como referência histórica todas as significativas práticas de lutas e resistências das camadas populares, desde o Brasil-Colônia; todavia, os primeiros

esforços de sistematização mais clara de um projeto pedagógico de formação crítica e autônoma dos setores populares têm sua origem nas experiências das escolas operárias socialistas e anarquistas, aqui presentes desde a primeira década da república brasileira (ANDRADE, 2009, p. 4).

Se a Educação Popular, como é entendida hoje, é de base latina e fruto de lutas e embates constantes por uma outra educação, não se pode deixar de mencionar as iniciativas de uma Educação Popular que adentraram o Brasil pela via da Educação Libertária. De cunho anarquista, foram tremendamente criminalizadas, mas não aniquiladas, pelo patronato, pela igreja e pela mídia à época. As ações libertárias de educação tiveram início, sobretudo, com a política de imigração no país. As condições de mazelas e crueldades vividas nas lavouras, sobretudo nas fábricas, fizeram com que as primeiras ações fossem dadas pelo chamamento à organização desse operariado, por meio de seus próprios periódicos populares, de maneira a “favorecer a abertura de canais de expressão política a classe operária” (JOMINI, 1990, p. 34-35).

Foi após essa iniciativa política, que favoreceu a entrada de imigrantes no país, nos anos finais do século XIX e, sobretudo, no início do século XX, que, ao redor das fábricas que aqui se instalaram, conjuntamente com os chamados bairros operários que surgiam ao redor delas, muitas pequenas escolas de vocação anarquista que se destinavam a operários e seus filhos começaram a surgir, por exemplo, em São Paulo, no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul (BRANDÃO, 2002). Duas educadoras se destacam na consolidação dessas escolas operárias: Maria Lacerda de Moura e Armanda Álvaro Alberto. Ambas se tornaram importantes influências no cenário não só da educação no Brasil, mas das relações sociais, pois contestavam padrões e modos de dominação patriarcais, ao mesmo tempo que buscavam se fazer ouvir em diferentes espaços.

Falando de forma bem enxuta sobre cada uma, Maria Lacerda de Moura era uma educadora libertária que participou ativamente de espaços de educação operários no Rio de Janeiro e em São Paulo. Militante anarco-feminista, baseava sua visão de mundo na plena liberdade da mulher (fazendo, de forma pioneira, um recorte de classe e raça nessa questão, no intuito de inserir a mulher negra e pobre também nesse debate, posição que recebia muitas críticas por parte de outras feministas), na igualdade de gênero e na justiça social, além de contestar o caráter servil e maternal da mulher, im-

posto pela sociedade, e a moral sexual, defendendo o amor plural (RAGO, 2007). Atacava de forma aguerrida os muitos estudos científicos que colocavam a mulher como biologicamente inferior ao homem. Seus escritos ecoaram na Argentina, no Uruguai e na Espanha, por exemplo.

Armanda Álvaro Alberto foi uma pioneira em prol de uma educação nova (MIGNOT, 2002). Fundadora de escolas populares, sua ação primeira se deu em Angra dos Reis, onde “ao ar livre, à sombra dos bambus. Uma mesa de pinho, uma cadeira e esteiras pelo chão – eis o mobiliário. Cerca de 50 alunos – desde 3 até 16 anos. Foram divididos em turmas” (ALBERTO, 1932, s/p). Assim era feito o ensino de crianças e adolescentes, ali onde as escolas formais não chegavam. Fundou também a Escola Proletária de Meriti, na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, em 1921, posteriormente passando a se chamar, por pressão da polícia, de Escola Regional de Meriti. Se Armanda não se intitulava anarquista, suas ideias eram bastante próximas, assim como a pedagogia que difundia em suas escolas. Seu modelo de escola abrigava uma considerável biblioteca, um museu com tudo aquilo que xs⁵ alunxs consideravam interessante e traziam para a coleção, uma horta escolar e tinha como princípios o amor, a solidariedade e a alegria. Armanda promovia ainda a integração da família com a escola, e seu currículo escolar se valia de:

linguagem, desenho (fazem parte de todas as aulas), cálculo, geometria, trabalhos manuais femininos e masculino, jogos e cânticos infantis, estudos da natureza, higiene, jardinagem e criação, geografia (especialmente do Brasil), história da humanidade (especialmente do povo brasileiro), economia e trabalhos domésticos (ALBERTO, 1968, p. 39).

Importante destacar que a Escola Meriti foi a primeira a distribuir merenda aos alunos e alunas no país. Tudo teve início porque Armanda começou a observar que muitxs chegavam com fome e não aguentavam ficar as 8 horas previstas na escola de “barriga vazia”. Assim, como era comum na despensa ter fubá para fazer angu e uma jarra de mate, era esse o prato comumente servido na escola, que passou a ser conhecida como “Escola Mate com Angu”. Às vezes se fazia sopa, pois as professoras iam com alguns alunos e alunas pedir doações de legumes e ossos de boi partidos, para tirar o tutano, a comerciantes do bairro. Sua ação foi criticada pela polícia local, que apelidou a escola de “escola-restaurante”. Armanda

tornou sua escola um modelo de educação e influenciou muitos educadores. Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foram dois deles. Buscou influência na médica feminista italiana Maria Montessori, mas adequou sua pedagogia ao que chamou de “Regional”, que se embasava de acordo com a localidade que estava inserida, valorizando a cultura local, evidenciando seus costumes, suas práticas, sua história e sua geografia. A educadora assinou o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, presidiu a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo em 1923, participou ainda da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e ajudou a fundar a União Feminina do Brasil (UFB) (MIGNOT, 2002).

Ambas as educadoras feministas, Maria Lacerda e Armanda, foram duramente perseguidas pela polícia do governo Vargas. Maria Lacerda conseguiu fugir e se manteve escondida por muito tempo; já Armanda esteve presa por quase um ano, mas a Escola Meriti, a “Mate com Angu”, por pressão popular, seguiu funcionando.

Educar para o exercício da plena liberdade e da autogestão era o princípio básico desse tipo de educação. Nada dado ou imposto, mas partindo da livre assunção de cada um com o compromisso por si e pelo todo. Uma das grandes bandeiras de luta do movimento libertário era a educação laica, fora dos domínios moralizantes e autocráticos da igreja, sobretudo católica. Criticavam não só a igreja, mas os costumes e as práticas da época, questionando, principalmente, a subordinação infantil e feminina, escolas separadas para meninos e meninas e outras práticas sociais intocadas até então. Obviamente que tais ações não passaram despercebidas. A reação da igreja e de seus amplos braços conservadores foi imediata. Tendo ao seu lado os veículos de comunicação, não demorou a tardar até que esse tipo de educação estivesse demonizado na grande imprensa e seus membros fossem presos, torturados e degredados. Como prova dessas investidas, contra tais ações o jornal *A Gazeta do Povo*, de 19/02/1910, apresentava a seguinte sugestão:

Todo o mundo já sabe que em São Paulo trata-se de fundar uns institutos para a corrupção do operário, nos moldes da Escola Moderna de Barcelona, o ninho do anarquismo de onde saíram os piores bandidos prontos a impor suas idéias, custasse embora o que custou. Ora, uma tal casa de perversão do povo vai constituir um perigo máximo para São Paulo. E é preciso acrescentar que não somos só nós os católicos que ficaremos expostos a sanha dos irresponsáveis que

saíssem da Escola Moderna. Brasileiros e patriotas, havemos todos de sentir o desgosto, uma vez realizados os intuítos da impiedade avançada, de ver insultada a pátria, achincalhadas as nossas autoridades, menosprezadas as nossas tradições de povo livre, por estrangeiros ingratos que abusam do nosso excesso de hospitalidade e tolerância. [...] A Escola Moderna vai pregar a anarquia, estabelecer cursos de filosofia transcendental, discutir a existência de Deus e semear a discórdia... Depois, será a dinamite em ação (RODRIGUES, 1992, p. 69 *apud* KASSICK, 2008, p. 145).

A Escola Moderna de Barcelona, a que se refere o jornal, é uma grande ação de educação de base anarquista que tinha em Francisco Ferrer Guàrdia seu grande mentor. Em sua defesa por uma educação libertária, por meio do que chamou de uma “pedagogia racional”, que aglutinava as ciências naturais com os problemas sociais, consolidou a Escuela Moderna em Barcelona, na qual defendia a construção do futuro a partir da escola, podendo ser um futuro de opressão e exploração, se a educação fosse provocada segundo esses princípios, mas também poderia ser para a libertação, tudo dependendo do caminho que se partia:

O futuro há de brotar da escola. Tudo que for edificado sobre outra base está construído sobre areia. Mas, por desgraça, a escola pode tanto servir de cimento para os baluartes da tirania quanto para os castelos da liberdade (FERRER GUÀRDIA, 1912, p. 22).

O modelo da Escola Moderna de Barcelona influenciou grandemente muitxs educadorxs libertárixs nessa época no Brasil. Inspirado pelas ideias de Paul Robin (1837-1912), grande idealizador da educação integral, obviamente que Ferrer Guàrdia não passou ileso pelas mãos conservadoras e fascistas do Estado. Perseguido e preso, viu a escola que tanto lutou ser fechada e, em 13 de outubro de 1909, foi fuzilado na mesma Barcelona. Em 1911, foi declarado oficialmente inocente de todas as acusações que lhe foram feitas.

Sobre esse educador libertário, Sílvio Gallo (2013, p. 242) coloca:

A escola de Ferrer era o exato contraponto da escola em que havia estudado e que abominava: uma escola centrada nos dogmas religiosos, com os alunos fechados entre quatro paredes, em condições insalubres e sem higiene, organizada

segundo um sistema meritocrático que premiava os acertos e castigava os erros e as falhas. A Escuela Moderna era um local amplo e arejado, com salas bonitas e bem decoradas, espaços múltiplos e pátios externos, para atividades ao ar livre. Além disso, eram frequentes as atividades fora da escola: visitas a fábricas, passeios pela praia para estudar a geografia local e assim por diante. Por entender que os livros didáticos disponíveis à época não eram adequados àquilo e à forma como pretendia educar, criou uma editora, La Editorial, para publicar os livros que seriam utilizados em sua escola.

Uma escola dentro dessa moldura era veementemente uma aposta rival ao lócus de pensamento liberal e capitalista que se ia legitimando. Também não era uma educação aos moldes socialistas, que compreendia as massas como centro do poder – ditadura do proletariado –, mas uma coexistência entre as classes de forma igual, do ponto de vista de mesma formação, contudo visando a uma outra estrutura de sociedade que brotaria a partir dessa nova lógica e mentalidade. As críticas realizadas versavam não só pela estrutura patriarcal de dominação, porém visto como algo bastante normal e natural aos olhos conservadores, como também iam de encontro ao cotidiano das fábricas e seus patrões. Eram contra os castigos físicos que se levantavam e as condições insalubres em que eram postos por vezes em mais de 18 horas de trabalho sem quaisquer garantias de direito e pagamento digno pelos serviços:

Medite o povo nos fatos que estão ocorrendo e verá que é preciso combater não os homens, mas o regime. O que é preciso não é mudar de governantes, de senhores, mas combater e aniquila-los sejam eles quais forem, de toga ou de farda (A VIDA, 1914, p. 1).

As escolas e as células libertárias que foram erguidas à época funcionavam na clandestinidade, mantendo distanciamento ante o aparato estatal. Afastando-se, assim, da burocracia do Estado, mantinham laços de igualdade nas relações entre professorxs e alunxs, e autonomia nos processos de decisão sobre o que trabalhariam em sala. Não havia exames e provas, meninos e meninas estudavam juntos (o que, para a época, era uma infâmia e imoralidade), e a educação de jovens e adultos e o ensino noturno eram uma realidade.

Entendendo que a arte e os seus vários braços deveriam permear todo o horizonte de lutas, havia nesses espaços os chamados centros de cultura, que faziam parte da agenda das escolas libertárias. Assim, não seria a arte pela arte puramente estetizada, mas uma arte engajada em fornecer inspirações de reconhecimento ao público. Eram encenados nesses locais pequenas e curtas esquetes sobre seu universo cotidiano de luta e opressão que ocorriam no interior de seus espaços laborais. Além disso, a imprensa operária se configurou em grande aliada para difusões de ideias libertárias, com o cunho de organização e mobilização dos trabalhadores.

Era este o principal intuito: fazer com que a educação, como historicamente era feita, não exercesse ainda mais o papel de adutora do *status quo* dominante, impedindo, assim, que reforçasse, legitimasse ou naturalizasse a conformação à nova organização do trabalho que se configurava naquele momento como um “progresso”.

É importante aqui salientar a dificuldade que se tem na historiografia da educação, sobretudo brasileira, em encontrar referências às ações de Educação Popular que não estejam arraigadas com a igreja e o Estado. O que se encontra, em certa medida, são os jornais e os periódicos da época, inclusive os da imprensa alternativa, que foram mantidos e recuperados. As próprias críticas contidas nos veículos de grande circulação ajudam nessa recuperação e investigação. A partir desses canais de difusão é que se revelam muitas ações e iniciativas, o que serve de pistas e prova dos embriões de Educação Popular que circundavam à época aqui no Brasil. A educação libertária/anarquista é uma delas.

A Educação Popular como pauta de luta dos movimentos sociais latino-americanos

Educação Popular, por assim dizer, não é um conceito expresso e acabado no Brasil, na América Latina, na África ou em qualquer outro lugar do mundo, pois se trata de um construto em constante germinação e subjetivação. Além do mais, essa busca constante por outras formas de educação ronda os patamares históricos de movimentos populares e de pensadores e pensadoras revolucionários, que se insurgiram contra as dominações que se configuraram ao longo da história. É, portanto, como já foi dito, no seio dos coletivos e movimentos sociais nos quais organica-

mente se consolida, contrapondo-se à conjuntura social e política vigente. Coloca-se ainda como produtora do pensar por outras vias e veias, sobretudo emancipatórias, coletivas e autônomas.

Engana-se, desse modo, quem pensa que não havia construção de pedagogias nesses lugares, espaços e territórios, nascidas do próprio povo, por meio de suas lutas constantes. Assim, torna-se impossível tocar em Educação Popular e não falar de movimentos sociais, e o contrário da mesma forma. Isso porque, se não nascem juntos, ambos se retroalimentam de forma basal: são coletivos, são insurgentes, possuem desafios, preveem transformação de mundo. Para Paulo Freire (2003), os movimentos sociais são a “grande escola da vida”. É nessa “grande escola” em que se concentram processos e lutas e se consolidam as bases de uma nova/outra educação.

De Gabriela Mistral, no Chile, Nise da Silveira, Maria Lacerda de Moura, Armanda Álvaro Alberto, Abdias do Nascimento, Augusto Boal, Aída Bezerra, Paulo Freire, Moacyr de Góes e Florestan Fernandes no Brasil, indo para Venezuela com Símon Rodríguez, chegando ao Peru com Mariátegui, indo para a Bolívia com Elizardo Pérez e Avelino Siñani, partindo para o Uruguai com José Pedro Varela, passando pela República Dominicana com Ochy Curiel, chegando até Cuba com José Martí, indo para o México com os zapatistas, aportando em Guatemala com Rigoberta Menchú Tum e chegando até a Martinica com Frantz Fanon, com mais tantos nomes de desconhecidas lutadoras e lutadores por outra forma de ser e de estar no mundo, que, não agindo sozinhas, mas em coletividade, imprimiram suas marcas de resistência a inúmeras ostensivas homogeneizadoras e uniformizantes de colonização e, portanto, de educação.

Os movimentos sociais têm se mantido na resistência, formando o que poderia chamar de uma contrapedagogia. Fundamentado no conceito de contracultura que, por isso mesmo, questiona o modelo-padrão hermético e universalizado do saber, o qual, hierarquizado em sua essência, eleva uns em detrimento de outros. Outros, sim: latinos, africanos, caribenhos e populares, seguidamente. Essas contrapedagogias em seus espaços de atuação vão abrindo espaço, voz e vez para saberes enriquecidos de culturas locais, saberes tradicionais e cosmogonias próprias.

Tem sido no chão desses grupos e na coletividade que representam, que a Educação Popular vem ampliando sua força e resistência, vem sendo transformada, vem se reinventando, tomando forma e corpo. Surgem epistemologias, surgem categorias, nunca herméticas, nunca engessadas,

nunca dogmatizadas, tampouco dominadas. Elas surgem da necessidade, das demandas e com elas se atrelam; elas se combinam em dar o tom por meio dessa contrapedagogia realizada em diferentes espaços de atuação. Há voz, há vez, o calar é opcional, e não imposto. Às gentes, aos ditos “comuns”, resgata-se sua oralidade e seus pensamentos, aprendendo com a ancestralidade e trazendo um passado perversa e pedagogicamente apagado. “Portanto, o movimento social popular é educador, capaz de forjar uma identidade de classe” (CALDART, 2000, p. 44).

É por meio de um cenário histórico de lutas, o qual continua em cena e em plena ação objetiva, que as ditaduras, não por acaso, ocuparam lugar na América Latina, e, em resposta às mais variadas ofensivas, os movimentos sociais nasceram e/ou se consolidaram enquanto resistência. Se há a ofensiva neoliberal, há também a resposta de quem é contrário a essa penetração ideológica. No tocante a isso, são vistos, desde meados da década de 1990, se não o surgimento, pois essas lutas já eram travadas desde muito, uma re colocação e um reavivamento de lutas na América Latina, por meio de movimentos indígenas (zapatistas e levantes indígenas), MST, movimentos de luta por moradia, bem como movimentos de favelas e periferias, em todo o contorno do sul global. E ainda na academia – espaço até então perpetuado pelos “cânones do saber”, formado pelas elites econômica e socialmente privilegiadas –, veem-se nascer e se consolidar coletivos, grupos e estudos formados por intelectuais latinx-americanxs com um pensamento próprio, insurgente e não sujeitado, não europeizado e contra-hegemônico. Ligados diretamente a muitos movimentos sociais, elxs vêm, em sua maioria, das camadas populares para ocupar espaços em centros de estudos e pesquisa, forjando e fomentando outra educação, outras pautas de pesquisa e inserindo, em seus estudos, muitos dos pensamentos silenciados e exotizados historicamente, elevando, assim, saberes populares de povos e grupos tradicionais a patamares científicos de epistemologias.

É no bojo dos movimentos sociais que a Educação Popular encontra solo fértil para se desenvolver, pois tem as mesmas características desses movimentos, que é o rompimento dos limites estabelecidos, desafio à lógica dominante de pensar e agir, desafiando também os limites da legalidade, com objetivos ousados de transformação. Por isso mesmo, são desqualificados, deslegitimados e criminalizados constantemente, e, não à toa, a Educação Popular também o é (SOBOTKA, 2010).

Assim, são feitas perguntas: de que maneira as práticas educativas que se identificam como Educação Popular têm impactado e provocado mudanças no seio desses movimentos e coletivos? O que se pode tirar como resultado dessas práticas e como “medir” esses impactos?

É quase impossível nessa abordagem analisar o percurso histórico de suas lutas e, dessa forma, responder tacitamente a essas perguntas, uma vez que há uma extensa e densa bibliografia que trata especificamente da temática, e que se corre o risco de se afastar dos reais objetivos neste trabalho. O que interessa neste dossiê é justamente identificar o grau de trânsito e paridade dos movimentos sociais com a Educação Popular, suas singularidades e suas demandas conjuntas.

Brandão (1984) coloca que a Educação Popular é um trabalho com uma pedagogia de convergência entre educadorxs e movimentos sociais e populares. Dessa feita, fazer Educação Popular é ter em mente um compromisso ético e político com o povo, com as gentes e que se contrapõe aos modelos neoliberais de produção, de quantidade, de estatísticas. É ter uma posição crítica e consciente de suas educadoras e seus educadores comprometidxs com a negação das desigualdades sociais e com todas as demais formas de segregação.

Segundo Conceição Paludo (2001), são as organizações populares que atuam (e devem atuar) como protagonistas no desenvolvimento de projetos socioeducacionais de base popular. São elas que forjam a Educação Popular. É de acordo com suas demandas e seus anseios, de forma mambembe (com o significado que se atribui a essa palavra aqui), que essa esfera de educação toma forma e corpo. Assim, segundo ela, o perigo reside justamente na cooptação dessas ações por determinados segmentos, retirando, assim, a autonomia de suas iniciativas e ações e fazendo-os “mais do mesmo”, incorporando, dessa forma, suas atividades ao *status quo* dominante.

Quando se trata de ser mambembe – como aqui se entende seu significado, que é, na perspectiva da viração, de ver na escassez possibilidade, e não algo menor e desqualificado, como o senso comum entende o termo –, afirma-se que a América Latina tem buscado incessantemente saberes outros e em conjunto com os irmãos e as irmãs do continente, com os irmãos e as irmãs de África, de forma a universalizar a luta. Ser mambembe é, sobretudo, usar a criatividade como grande aliada nas lutas cotidianas por emancipação e libertação. É no próprio movimento social

que se configura como um princípio educativo (CALDART, 2000), que estão os embriões das manifestações mambembes de Educação Popular. Ao formarem entre si sujeitos em luta, esses espaços agregam uma multiplicidade de ações, que estão para além dos contextos escolares, mas que visam ao direito e ao pagamento de uma dívida histórica. É nessa formação sociocultural que se configuram esses processos criativos, insurgentes e mambembes, por assim dizer, educativos. O Movimento Zapatista no México é um bom exemplo disso ao elaborar seu Sistema Educativo Rebelde e Autônomo Zapatista (SERAZ).

A construção das trajetórias de diferentes conceitos de Educação Popular, em conjunto com suas demandas, seus coletivos, seus fundamentos e suas singularidades nos territórios, é de fundamental importância por atestar seu caráter não homogêneo e uno, mas mambembe, insurgente e criativo, que cada um, a seu modo, “junto e misturado”, caminhou/caminha por sendas que marcaram/marcam essa prática de resistência nessas terras. Como um exemplo recente, viu-se nascer e crescer as manifestações de 2013 no Brasil, as quais ficaram conhecidas como “Jornadas de junho”. Ao ver uma classe média ir às ruas com suas reivindicações próprias, viu-se muito mais coletivos e movimentos sociais, sobretudo de favelas e periferias, darem o tom dos protestos, lotarem as principais avenidas dos centros das cidades com suas pautas de luta. Viu-se também como resposta a esse movimento popular a mídia tratando de desqualificar e criminalizar as manifestações – Rafael Braga⁶ é um bom exemplo disso. E não param por aí: outro bom exemplo de mobilização popular foram as ocupações das escolas públicas de ensino médio, movimento que ficou conhecido como “Primavera secundarista”, com o lema “Ocupar e Resistir”. Três anos depois das “Jornadas”, em 2016 jovens secundaristas, os “secundas”, ocuparam não só no Brasil, mas em vários países da América Latina suas escolas, transformando-as em espaços literalmente democráticos e horizontalizados de educação. Libertários, portanto, no *stricto sensu*. Viu-se (e a autora deste artigo pode ver na prática, pois participou de algumas delas) ali verdadeiras escolas de Educação Popular, enquanto elxs ali estiveram ocupando aqueles espaços. Foi também a partir desses dois movimentos, populares por assim dizer, que muitos núcleos de Educação Popular surgiram, assim como um sem-número de pré-vestibulares comunitários e pré-técnicos, com base na Educação Popular, formou-se aos que já existiam.

Nesse panorama, constatou-se seu caráter multifacetado e autopoietico⁷, que é aquilo que é capaz de se reinventar, de se recolocar e de adentrar espaços que lhe são abertos, características próprias da Educação Popular. Ela é ainda humanizada e seus pilares:

Identificam no sujeito o cultural que é inerente à condição do ser humano. Somente homens e mulheres produzem cultura, só eles transformam a natureza e atribuem significados que conferem o seu ato de criar, de inovar, de transformar. A cultura como agregação que o homem faz a um mundo que não foi construído por ele. A cultura como resultado de seu esforço criador e recriador (FREIRE, 1983, p. 116).

Não restam dúvidas de que a Educação Popular foi (e é) um importante instrumento político de expressão pedagógica dos movimentos sociais, que se configurou como um importante enxerto, atingindo setores das camadas populares. A própria concepção de Educação Popular nasce como uma crítica ao sistema desigual e excludente, contrapondo-se a ele. Nasce pelos processos de luta e de resistência no bojo das classes excluídas e silenciadas historicamente, por meio de coletivos e movimentos sociais na América Latina, e tem como uma das poucas certezas que a educação e a política andam de mãos dadas; são, portanto, inseparáveis.

O mais interessante dessa modalidade de educação, se é possível assim chamá-la, é que, além de sua capacidade autogestionada, ela está em constante formulação e reformulação, justamente para se adaptar e se adequar à realidade que assume, dado o público com o qual vai atuar – o caráter autopoietico de que foi falado. Fazendo frente aos projetos hegemônicos de sociedade e, portanto, colonizantes, a Educação Popular surge como uma concepção contra-hegemônica de educação.

A contrapedagogia, que assim foi chamada aqui, revela-se na insatisfação de um ensino universal, unificado e hermético, que tende a transformar o processo educacional em mercadoria. Por isso, a Educação Popular em seu processo educativo pretende mostrar as múltiplas concepções e contradições contidas no mundo, não se restringindo, assim, aos saberes locais, como muitos de seus críticos apregoam. É desmistificar fenômenos até então apresentados como certos, únicos e naturais – que, atrás de uma “cortina de fumaça”, têm suas bases na exploração e nas desigualdades –, dando legitimidade aos saberes po-

pulares, mas sem desqualificar os saberes consolidados historicamente. É um exercício de problematização constante. Dentro desse prisma, a Educação Popular não se propõe romantizada, sem conflitos, embates e angústias, mas se propõe em uma constante vigilância do que é tido como natural na sociedade, seus questionamentos, suas possibilidades e suas saídas desses fragmentos de impossibilidades. É transformar o “sempre foi assim...” para “por que sempre foi assim?”.

Para não terminar... a resistência e a insurgência como formas de sobrevivência

Foram as práticas de resistência e insurgência de povos ameríndios e afrodiaspóricos, suas concepções de educação e suas práticas pedagógicas que impediram sua completa aniquilação e absorção pelo homem branco-europeu-colonizador. Há na América Latina casos, como o de Filipe Guamán Poma de Ayala, que foi o primeiro indígena, de etnia Quechua e Ayamara, que se tem notícia, a criticar os efeitos da colonização sobre os povos indígenas do Peru. Símon Rodríguez, grande mentor e professor de Bolívar, é quem lança as bases de uma educação de fato própria, original, latina. Mejía e Awad (2003) apontam que, se Freire é nosso pai, Símon Rodríguez seria o avô, pois é no início do século XIX que ele introjetou a pedra fundamental da Educação Popular no continente latino – educação essa que já se fazia nos quilombos e nas aldeias indígenas de nossas terras, diga-se.

A Educação Popular no Brasil tem sido ressignificada por inúmeras experiências educacionais, e o caso das “40 horas de Angicos”⁷⁸ é uma delas. Ela atravessa a contemporaneidade e vai ao passado para explicar o presente, canalizando fenômenos sociais, históricos e políticos, dando-lhes uma outra explicação, dentro da perspectiva dos “vencidos” e ampliando, assim, novas esferas de olhares que merecem reflexão e pesquisa a partir dessa nova ótica: a colonização é um caso explícito disso.

Há um histórico de Educação Popular muito forte no continente latino-americano. O “popular” tornou-se bandeira de luta de povos originários, tradicionais, de coletivos e movimentos sociais, das classes trabalhadoras com experiências forjadas no chão das fábricas, nas aldeias, em territórios em situações de tamanha exclusão e marginalização. São, por isso mesmo, experiências de resistência ativa (GIROUX, 1986). Não é à toa que essa

educação abrange um sem-número de categorias e públicos comprometidos com a equalização de oportunidades e justiça social. A Educação Popular, portanto, é retroalimentada e reexistida por esses movimentos e públicos.

Se Maria Lacerda de Moura, Armanda Álvaro Alberto e Paulo Freire não criaram, elxs contribuíram, não sozinhx obviamente, mas em conjunto com uma centena de educadoras e educadores que aqui pontuamos, e outrxs tanto anônimxs, para revolucionar a teoria e a prática da Educação Popular no Brasil e na América Latina. Portanto, sem canonizar, como alguns e algumas entusiastas e estudiosos e estudiosas do tema fazem de forma corrente, Paulo Freire definitivamente não agiu sozinho, nem poderia, porque, dentro do movimento de educação em que atuava, não cabia egos e hierarquias; assim, nada, absolutamente nada se construía/se constrói sozinho. Na ida a Angicos, Rio Grande do Norte, por conta do Encontro “Diálogos com Paulo Freire”, foi possível conversar com suas e seus ex-alunas e alunos. E justamente a surpresa foi eles e elas não se lembrarem tanto de Paulo Freire, mas recordarem com bastante afeto e emoção da “professora Valquíria”. Quem foi a professora Valquíria?⁹ Certamente uma de várias educadoras que tanto lutaram em prol da alfabetização e da “leitura de mundo” de camponesas e camponeses, aliados dos processos de escolarização formais. Valquíria, assim como tantos educadorxs popularxs anônimos, que se embrenharam pelos rincões do Brasil em idos do século XX, foi responsável, ao lado de Paulo Freire – e até mesmo com mais “pé no chão”, pois estavam inseridos nos contextos locais vendo de pronto tais realidades e nelas intervindo –, pela transformação de muitos contextos e de muitas duras realidades históricas naturalizadas e estagnadas naquele período.

A Educação Popular possui como marca a impossibilidade de ser ortodoxa, mas se mostra iconoclasta, o que impede o seu enquadramento e a sua definição previamente marcada. Afinal, o conceito de popular abrange uma infinidade de definições, grupos e ideologias. Dada a complexidade da temática, existe a impossibilidade de encaixá-la, sob o risco de afogar as práticas genuinamente nascidas nessas especificidades e na originalidade que abrange sua (in)completude e (in)acabamento. A Educação Popular não se define ainda por um objetivo a ser alcançado, tampouco um único projeto a ser delimitado. Ela, como um polvo, com muitos braços, abrange muitos pontos de partida e chegada, mesmo inesperados, pois “é uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades” (STRECK, 2006, p. 275).

Há um grande número de pedagogias progressistas: a Educação do Campo, a Educação Indígena, a Educação Quilombola e a Educação Popular em Saúde são alguns exemplos. Há também as diferentes concepções metodológicas de educações outras: a progressista, a libertadora, a libertária, a crítico-social e a decolonial são apenas cinco delas. Contudo, apesar de diferirem em alguns aspectos, elas se relacionam em sua base. O que têm em comum é o que foi chamado de “radicalidade”. Isso porque o intuito é não ser de fato neutra e/ou cientificista, como muitas pedagogias que defendem interesses hegemônicos e econômicos. As pedagogias citadas, quando tratadas com honestidade, com o que realmente se propõem, visam promover a quebra de hegemonia de uma sociedade injusta e desigual, assumindo com coragem e ousadia o desafio de estar do lado oposto, denunciando práticas que perversamente se intitulam enquanto “apolíticas” de educação. São as pedagogias críticas que estão na base dessas práticas, que se retroalimentam, pois têm o mesmo fim a perseguir:

São educações que concebem o Estado e a Sociedade como uma arena (no sentido Gramsciano) dentro dos quais é preciso marcar posição, garantir conquistas e conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes tanto no Estado quanto fora dele (GADOTTI, 2012 p. 2).

Como salienta Conceição Paludo (2005), ao fazer uma espécie de “resgate histórico da Educação Popular”, há dois aspectos que surgem com mais força dentro de suas análises: sua “visão antropológica” e sua “dimensão política”. Para esta análise, acrescenta-se mais um elemento importante, que seria a “dimensão cultural” que necessariamente a Educação Popular provoca em seus espaços de atuação e que estaria como base das duas concepções que aponta Paludo, entendendo o sujeito na sua esfera social, inserido no contexto ao mesmo tempo coletivo e individual, tendo na dimensão cultural seu universo organizativo, de coletividade, gênero, raça e classe. A “dimensão cultural” dá a tonalidade de protagonismo aos diferentes grupos e suas manifestações próprias, suas especificidades enquanto grupo e ser individual, que aí estão atravessadas inúmeras identidades sociais e que vão dar suporte para a “visão antropológica” e para a “dimensão política”, conforme coloca Paludo (2005).

A sociedade contemporânea, além de muito fluída e dinâmica, passa por constantes transformações que acabam por direcionar e re-

direcionar trajetórias, intervindo na realidade social dos indivíduos. Facilmente explicável pelo sistema-mundo moderno capitalista em que o neoliberalismo se desenvolve de forma farta e em um terreno bastante fértil, a educação entra como uma peça-chave para legitimar esse mundo que se solidifica de maneira altamente pueril (WALLERSTEIN, 2007). Para os contrários a esse tipo de intervenção no mundo – de uma sociedade de classes, cuja minoria desfruta com a apropriação dos meios de produção e da materialização da mais-valia¹⁰ –, as bases de enfrentamento se encontram nos espaços historicamente silenciados, subalternizados e marginalizados, mas cujas lutas e resistências jamais cessaram de existir. Pensar em instrumentos que busquem dialogar nesses espaços é continuar lutando e fazendo o enfrentamento direto a essas práticas individualistas e meritocráticas de uma sociedade que produz desiguais e se orgulha disso. Tais instrumentos de resistência podem estar atrelados a outros processos educacionais, que tem na Educação Popular seu maior difusor e ancoradouro.

Há quem diga que a Educação Popular está superada, que foi apenas uma experiência no/do passado e que não encontra terreno fértil na contemporaneidade. A impossibilidade de a Educação Popular ser um acontecimento situado e datado está mesmo nos espaços em que hoje ainda atua. É porque existe Resistência e REexistência no seio de coletivos e movimentos sociais que a Educação Popular continua viva como uma pedagogia de fronteira e de insurgência, como forma de luta diante das investidas de um Estado e de uma grande parte da sociedade que criminaliza e, ao mesmo tempo, tenta invisibilizar e descredibilizar suas pautas de ação. Seria, assim, um trabalho pedagógico para muito além dos espaços formais de educação, o que não quer dizer que ela não possa estar presente no espaço da sala de aula e da escola. Muito pelo contrário, a Educação Popular deve ocupar o maior número de locais onde a aprendizagem, a troca de saberes, esteja presente, toando uma outra canção, mais horizontal e equalizada. Para tanto, a Educação Popular, trabalhada em conjunto com outras formas de educação, pode trazer frutos prósperos, impedindo a perpetuação de padrões e de ideias truncadas, errôneas e injustas.

Por sua vez, “os sistemas educacionais capitalistas formam capitalistas, isto é, formam para a competitividade capitalista, para o individualismo possessivo, não para a solidariedade” (GADOTTI, 2012, p. 28). Tampouco para a alteridade ou empatia, pode-se dizer. E mais ainda:

Não só as pessoas precisam educar-se socialmente. O próprio sistema educacional precisa ser educado socialmente, para pensar o social. O modelo escolar vigente tem confundido educação com escolarização, tem confundido pedagogia com didática, qualidade da educação com testes de aprendizagem, tem confundido o saber escolar com todo o saber e, por isso, tem concebido a escola como único espaço educativo (GADOTTI, 2012, p. 28).

A Educação Popular se baseia na dimensão ontológica do ser humano, em sua formação integradora: biológica, social, histórica e geográfica. Biológica: o eu comigo mesmo – a autopoiese de que fala Maturana; a social: o eu com o mundo; a histórica: a ancestralidade; e a geográfica: transformando o meu/nosso espaço, a localidade e o território, tornando-me um agente, ao mesmo tempo individual e coletivo, de transformação. E ainda, se:

Considerarmos os seres como indivíduos como nós, então os teremos que ouvir para conhecer suas necessidades, e considerá-las, mesmo que se distanciem das nossas próprias. Este é o sentido de uma assistência pautada na solidariedade, não na compaixão, pois aquela implica em ver o outro como um igual, como um sujeito (MOREIRA, 2012, p. 13).

Diferindo desse último aspecto que a autora e outrxs tantxs autorxs colocam quando de suas compreensões e ações em Educação Popular, problematiza-se e procura-se transpor duas palavras descritas na citação. Não seria assim nem “assistência”, mas direito, dentro da perspectiva da cidadania, tampouco “solidariedade”. Não que a solidariedade não esteja em conformação com os critérios que embasam as ações em Educação Popular; sabe-se que de fato ela existe e existiu em muitas ações importantes nesse tipo de educação, como visto aqui. Mas entende-se que ela se coloca historicamente muito próxima da benesse, como a compaixão e, portanto, em um panorama por vezes verticalizado de relação, podendo ser confundida com caritarismo: palavra e posição essa que a Educação Popular procura se afastar por completo. Assim, em lugar de “solidariedade”, é a alteridade a palavra-ação que mais contempla, pois se entende estar nela o verdadeiro sentido de troca e enraizamento de uma agência coletiva de ser e estar no mundo, e com o mundo, com os pares, em uma perspectiva coletiva fartamente horizontalizada de luta e de transformação.

Por último, a Educação Popular historicamente, como vista, anda ombro a ombro com os movimentos sociais e com formas de educação que “libertam” no sentido *stricto* desse termo, pois visa à mudança por meio do REconhecimento de seu cotidiano, de sua história, de sua integralidade, de suas frentes de luta. Dentro desse prisma, os porquês são fundamentais para se desnaturalizar práticas e decolonizar atitudes e pensamentos. É, com isso, ter a certeza de que não há saberes mais ou saberes menos, mas que os saberes são diferentes, e é na sua troca, no seu intercâmbio, que o processo democrático, tão caro a esse tipo de educação, consolida-se. É ainda procurar desvelar os véus que encobrem pretensas neutralidades de uma educação voltada para a uniformização e para atender aos contextos hegemônicos dominantes de uma sociedade que elege uns/umas em detrimentos da vida de tantxs outrxs. É, antes de mais nada, entender o seu passado, aprender com o seu presente e buscar novas formas de existir em um futuro já, por vezes, condenado pelo passado, atestando que só coletivamente se constrói, Reconstrói, Resiste e, assim, Reexiste, em uma perspectiva autopoietica e mambembe de resistência, que aqui foi versada. Ser insurgente, nesse caso, é questão de sobrevivência física e epistemológica.

Recebido em: 28/09/2018

Revisto pelo autor em: 25/10/2018

Aprovado para publicação em: 28/10/2018

Notas

1 Educadora popular. Membro do Coletivo de Educação e Libertária (CEPL). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: noeliarpr@gmail.com

2 “Escolanovismo”, ou “As ideias da Escola Nova”, foi um movimento iniciado na América por John Dewey (1859-1952) que influenciou intelectuais da elite brasileira no final do século XIX até meados do século XX. Quem trouxe tais ideias para o Brasil foi Rui Barbosa. O movimento tinha como mote a contraposição ao que era considerado “tradicional” no ensino para a época, principalmente o ensino religioso nas escolas. Para saber sobre o movimento, consultar Saviani (2007).

3 Voto de cabresto é o nome que se dá à prática impositiva e violenta de se conseguir votos, corrente desde o século XIX, principalmente no campo, onde a atuação dos coronéis ainda perdura enquanto braço político de revezamento de controle das pequenas cidades e lugarejos. A prática consiste em obrigar seus empregados e pequenos agricultores a votar em quem determinarem, sob pena de expulsão e morte.

4 Tradução minha: “a problematização sensibiliza, desnaturaliza, estabelece as bases cognitivas e afetivas para produzir uma motivação de mudança que se traduz em ações concretas de transformação”.

5 Como forma de respeito às questões de gênero e sexualidade, bem como por entender e defender que as questões de gênero são bastante multiformes, procurou-se utilizar em quase todo este trabalho uma escrita não binária, em que o uso do “x”, no lugar da letra que empregaria o gênero, faz-se presente muita vezes em palavras que certamente seriam escritas comumente de forma genérica, isto é, no masculino. Considera-se essa ação também como parte da perspectiva criada de Trans-form-AÇÃO na pesquisa de doutorado, que está também em outros estudos, que seria transgredir, transformar, formar e agir por um outro viés, contra-hegemônico, por assim dizer, que seria uma forma de resistência e insurgência, de luta e de reinvenção de novos caminhos, pois: “nuestra rebeldía es nuestro NO al sistema. Nuestra resistencia es nuestro SI a otra cosa posible” (EZLN, 2015, p. 221); aqui, a começar pela palavra escrita, que precisa ser reexistida nos escritos acadêmicos.

6 Rafael Braga estava em situação de rua e dormia nas calçadas e marquises do centro da cidade do Rio de Janeiro. Em 20 de junho de 2013, enquanto sobrevivia nas ruas do bairro, sem nem saber do que se tratava a manifestação, foi levado juntamente com manifestantes à delegacia. Por portar o desinfetante Pinho Sol e outros produtos de limpeza, que geralmente os moradores de rua utilizam para limpar o espaço onde vão dormir, foi considerado culpado e possível fabricante de explosivos. Todos xs manifestantes presxs juntamente com ele (todxs brancxs) foram soltos, e apenas Rafael Braga segue respondendo processo, atualmente em regime “condicional”, por ter contraído tuberculose na prisão. Rafael Braga tornou-se o maior símbolo do racismo institucional do sistema penal e prisional brasileiro.

7 Autopoiesis foi uma teoria formulada pelo biólogo chileno Humberto Maturana e pelo médico chileno Francisco Varela. Trata-se da ideia de autoprodução e de autoconstrução dos seres vivos, que, neste caso, seria a transformação pela autogestão e pela gestão coletiva, por meio da Educação Popular. Para saber mais, consultar Pellanda (2009).

8 Em 1963, no sertão do Rio Grande do Norte, em uma pequena cidade localizada a 194 km de Natal, Paulo Freire e estudantes potiguares promoveram uma experiência pioneira em educação: alfabetizar em 40 horas os moradores daquela cidade.

9 Ao fazer uma investigação em livros, em teses e dissertações, descobriu-se que Valquíria fora uma jovem estudante de Direito, que, nascida mesmo em Angicos, tornou-se anos depois desembargadora daquele lugar.

10 Conceito central das análises de Karl Marx em que, em uma análise bem rápida e sucinta, trocando em miúdos, o trabalhador recebe, na verdade, apenas pequena fração daquilo que ele produz, ficando a maior parte do valor da mercadoria para o patrão.

Referências

ALBERTO, Armanda Álvaro. **A cultura popular na Escola Regional de Meriti**. 1932 (Mimeo).

_____. **A escola regional de Meriti**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1968.

ANDRADE, Edinaldo Costa de. **A Educação Popular versus a “educação do popular”**: diferentes horizontes da emancipação humana no contexto atual. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009. (Conferência).

A VIDA. Rio de Janeiro, n. 1, 1914.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 16-39.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CALDART, Roseli Salette. **Escola é mais do que escola...: pedagogia do movimento sem terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

EZLN. **El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I**. Participación de la Comisión Sexta del EZLN. México: EZLN, 2015.

FERRER GUÀRDIA, Francisco. **La escuela moderna**. Barcelona: Ediciones Solidaridad, 1912.

FREIRE. Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 15-31.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012.

GALLO, Sílvio. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 241-251, maio/ago. 2013.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

JOMINI, Regina Celia Mazoni. **Uma educação para a solidariedade:** contribuições ao estudo das concepções e realizações anarquistas na República Velha. Campinas: Pontes, 1990.

KASSICK, Clovis Nicanor. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 136-149, dez. 2008.

MEJÍA, Marco; AWAD, Myriam. **Educación popular hoy:** en tiempos de globalización. Bogotá: Aurora, 2003.

MIGNOT, Ana Cristina. **Baú de memórias, bastidores de histórias:** o legado de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MONTERO, Maritza. **Hacer para transformar:** el método en la psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MOREIRA, Janine. Conscientização freireana e liberdade sartreana: reflexões para os efeitos de subjetivação da educação popular. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012. p. 1-16.

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

_____. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2005.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana e a educação.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009. (Coleção Pensadores & Educação).

RAGO, Margareth. Ética, anarquia e revolução em Maria Lacerda de Moura. In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Aarão (Orgs.). **A formação das tradições, 1889-1945.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 1, p. 262-293. (Coleção As Esquerdas no Brasil, v. 1).

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SOBOTTKA, Emil. Movimentos sociais e a disputa pela interpretação. In: GUARESCHI, Pedrinho; HERNANDEZ, Aline; CÁRDENAS, Manuel. **Representações sociais em movimento**: psicologia do ativismo político. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 23-35.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público: há fogo sob as brasas?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 272-284, ago. 2006.

TEATRO DO OPRIMIDO. Direção: Zelito Viana. Roteiro: Marco Borges. Produção: Vera Maria de Paula e Patrícia Chamon. 2010. 62 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IL3-Wc305Gg>. Acesso em: 12 set. 2018.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu**: a retórica do poder. Tradução de Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2007.

Ensinar-e-aprender Química na perspectiva da educação dialógica e problematizadora

CLAUDEMAR JOSÉ TREVIZAM¹

FABIANA RODRIGUES DE SOUSA²

Resumo

Este artigo apresenta resultados de pesquisa de mestrado em Educação que procurou fomentar processos de ensinar-e-aprender Química com base em saberes presentes no cotidiano dos educandos, com o objetivo de problematizar relações de complementaridade entre o saber científico e o saber popular. A pesquisa ancorou-se nos princípios teórico-metodológicos da Educação Popular e da Etnociência e foi realizada em diálogo com educandos de um curso técnico em Química na cidade de Jundiá-SP. Como procedimentos metodológicos foram desenvolvidos encontros de problematização e planejamento de práticas educativas, rodas de conversa e participação em uma feira científica. A análise dos relatos dos educandos revelou sua motivação e seu engajamento na construção dialógica de novos conhecimentos por meio da conexão entre saberes científicos e populares. A abordagem dialógica do ensinar-e-aprender Química possibilitou questionar as práticas educativas bancárias, ainda fortemente arraigadas no contexto dessa disciplina, e suscitou reflexões sobre a importância de incorporar temas significativos oriundos do cotidiano dos educandos, favorecendo sua participação e seu protagonismo no processo de construção de conhecimentos. Palavras-chave: Educação Popular. Etnociência. Temas geradores. Ensinar-e-aprender Química.

Teaching-and-learning Chemistry in the perspective of dialogic and problematizing education

Abstract

This paper presents results of a Master's research in Education that sought to foster processes of teaching and learning Chemistry considering knowledge present in

the routine of the students with the objective of problematizing relations of complementarity between scientific knowledge and popular knowledge. The research was anchored in the theoretical-methodological principles of Popular Education and Ethnoscience and was carried out in dialogue with students of a technical course in Chemistry in the city of Jundiaí-SP. As methodological procedures were developed meetings of problematization and planning of educational practices, circles of conversations and participation in a scientific fair. The analysis of the students' reports revealed their motivation and commitment in the dialogical construction of new knowledge through the connection between scientific and popular knowledge. The dialogical approach of teaching-and-learning Chemistry allowed the questioning of banking educational practices, still deep-rooted in the context of this subject, and raised some reflections about the importance of incorporating generative themes originating from the routine of the students, providing their participation and protagonism in the process of knowledge construction.

Keywords: Popular Education. Ethnoscience. Generative themes. Teaching-and-learning Chemistry.

Enseñar-y-aprender Química en la perspectiva de la educación dialógica y problematizadora

Resumen

Este artículo presenta resultados de investigación de Maestría en Educación que buscó fomentar procesos de enseñar y aprender Química considerando conocimientos presentes en el día a día de los educandos con objetivo de problematizar relaciones de complementariedad entre el conocimiento científico y el conocimiento popular. La investigación tuvo como soporte los principios teórico-metodológicos de la Educación Popular y de la Etnociencia y fue realizada en diálogo con educandos de un curso técnico en Química en la ciudad de Jundiaí-SP. Como procedimientos metodológicos se desarrollaron encuentros de problematización y planificación de prácticas educativas, círculo de cultura y participación en una feria científica. El análisis de las declaraciones de los educandos desveló su motivación y compromiso en la construcción dialógica de nuevos conocimientos por medio de la conexión entre conocimientos científicos y populares. El enfoque dialógico del enseñar-y-aprender Química permitió el cuestionamiento de prácticas educativas bancarias, todavía fuertemente arraigadas en el contexto de las clases de Química, y ha suscitado reflexiones acerca de la importancia de incorporar temas generadores oriundos en el día a día de los educandos, favoreciendo su participación y protagonismo en el proceso de construcción de conocimientos.

Palabras clave: Educación Popular. Etnociência. Temas generadores. Enseñar-y-aprender Química.

Introdução

Este artigo apresenta resultados de pesquisa de mestrado em Educação que procurou fomentar processos de ensinar-e-aprender Química com base em saberes presentes no cotidiano dos educandos, com o objetivo de problematizar relações de complementaridade entre o saber científico e o saber popular.

Com intuito de compreender como saberes populares, notadamente aqueles voltados ao uso de plantas medicinais, podem ser utilizados como ponte de diálogo entre a ciência popular e a ciência moderna, lançou-se mão dos aportes da Educação Popular e da Etnociência a fim de suscitar possibilidades de superação do ensino de Química pautado na perspectiva da educação bancária.

De acordo com Freire (1970), a educação bancária é aquela que tem o professor como centro do processo educativo, como o único detentor de conhecimentos, cuja função consiste em depositar conteúdos nos alunos. Essa perspectiva bancária é perceptível no ensino de Química, quando este é alimentado por uma ótica linear, desconexa, fragmentada e descontextualizada da vida das pessoas – educandos e educadores – que se encontram no ato educativo.

A denúncia dessa perspectiva bancária no campo das Ciências Naturais tem sido efetivada por meio de estudos e pesquisas de autores, como Godim e Mól (2008), Prigol (2008), Prigol e Del Pino (2008, 2009), Xavier e Flôr (2005), Trevizam (2017), entre outros.

Essas investigações anunciam possibilidades de superação dessa prática de ensino verticalizada, ao analisarem experiências educativas que se pautaram na problematização de temas geradores³ advindos do cotidiano dos educandos e na inserção e valorização de saberes populares no processo de ensinar-e-aprender Química.

Nessa perspectiva, o professor passa a ser parte integrante da transposição didática e não mero executor, selecionando os seus conteúdos científicos a partir de uma realidade apresentada pela comunidade da escola e problematizada. Um tema gerador oferece condições para uma abordagem contextualizada e interdisciplinar. Cada professor, em sua especialidade, busca levantar que problemáticas podem ser abordadas a partir do tema escolhido (GODIM; MÓL, 2008, p. 5).

Os resultados das referidas investigações estão em consonância com as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que recomendam que os conteúdos escolares sejam abordados de modo interdisciplinar e por meio de metodologias e estratégias direcionadas à construção de processos de ensino e aprendizagem contextualizados com as vivências dos educandos, favorecendo a valorização de saberes oriundos do cotidiano e o estabelecimento de conexões entre o que é vivido na comunidade e o que é aprendido na escola.

A integração de diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade. Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados a priori tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real (BRASIL, 1999, p. 36).

Ratificando o exposto por Prigol e Del Pino (2008, p. 1), considera-se que o ensino de Ciências, e também o de Química, pode tornar-se “mais crítico e mais cheio de realidade” ao incorporar saberes populares e temas significativos da realidade dos/as educandos/as. Essa incorporação, mais do que mera estratégia didática, consiste em maneira viável de questionar a legitimação do saber científico em detrimento dos demais saberes, configurando-se como resistência às reiteradas iniciativas de encobrimento da cultura e dos saberes populares.

Ciência moderna e o encobrimento dos saberes populares

A fim de demonstrar como culturas e saberes populares foram, e ainda vêm, sendo historicamente encobertos, Dussel (1993) volta ao ano

de 1492 e remonta à origem do mito da modernidade, evidenciando que esta se assenta em um conceito emancipador racional, mas desenvolve um mito irracional de justificação da violência sobre os povos tidos como não civilizados, não modernos e, em última instância, não europeus, como se verificou, por exemplo, na colonização da América Latina.

Segundo Dussel, a partir de um horizonte eurocêntrico, a modernidade é pensada como um fenômeno exclusivamente europeu, o qual se desenvolve desde a Idade Média e, posteriormente, se difunde em todo o mundo. Nesse paradigma, a Europa é tida como centro do sistema-mundo por portar características excepcionais que lhe permitiram superar, por meio da racionalidade, as demais culturas existentes (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 114).

Dussel (1993) instiga a olhar com mais criticidade para a “falácia desenvolvimentista”²⁴ e para o eurocentrismo que engendram o entendimento da modernidade como um fenômeno de afirmação da Europa sendo o centro do sistema mundo, nutrido e assentado em uma relação dialética com os povos não europeus que são negados e impedidos de ser. Sob o pretexto racional de levar as luzes, os valores cristãos e/ou o desenvolvimento para os considerados povos primitivos, ocultou-se o desejo de obter a plena realização, ainda que esta seja fruto de uma irracionalidade, isto é, justificada pela dominação, exploração e até mesmo extermínio de certos grupos étnicos, sobretudo os compostos por ameríndios e africanos escravizados.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu as-

sociada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 126).

Essa racionalidade eurocêntrica não considera a colonialidade do poder e a diferença colonial de que falam Quijano (2005) e Mignolo (2005), isto é, não concebem o sistema mundo a partir dos conflitos instaurados com a diferença colonial, mas sim a partir de seu próprio imaginário.

O imaginário moderno/colonial apresenta-se de modo muito distinto de acordo com o ponto de vista do qual o olhamos: a história das ideias na Europa ou a diferença colonial, as histórias forjadas pela colonialidade do poder nas Américas, na Ásia ou na África, ou aquelas das cosmologias anteriores aos contatos com a Europa a partir do século XVI, como na constituição do mundo moderno colonial, no qual os Estados e as sociedades da África, da Ásia e das Américas tiveram que responder e responderam de distintas maneiras e de distintos momentos históricos (MIGNOLO, 2005, p. 38).

Sendo assim, a ciência moderna ancora-se nessa racionalidade eurocêntrica e abissal que, segundo Santos (2007), percebe e concebe a realidade a partir da divisão em duas linhas globais: uma delas composta pelos integrantes das sociedades metropolitanas e modernas (Norte Global) e a outra abarcando aqueles que se encontram do outro lado da linha (Sul Global), nos territórios coloniais que foram produzidos como inexistentes pelo olhar eurocêntrico.

A ciência moderna foi concebida, portanto, como um modelo hegemônico de fazer ciência, proveniente de um padrão de racionalidade ancorado na proposição de leis gerais com aplicação nas Ciências Naturais que foram instituídas na Europa entre os séculos XVI e XIX. A forma de expressão cartográfica usada na linha abissal denota as características constitutivas do conhecimento moderno hegemônico, qualificando-o para o lado Norte da linha, pois o lado Sul se constitui por si só como o universo das crenças, as quais não devem ser consideradas como conhecimento e, por isso, estão distante da linha imaginária da ciência moderna que aplica a distinção científica entre o verdadeiro e o falso. Esses saberes

são encobertos como conhecimentos relevantes por se situarem para além do universo do verdadeiro e falso, inexistentes, desconhecidos e, muitas vezes, inapropriados (SANTOS, 2007).

Diante do exposto, é urgente construir uma racionalidade alternativa que se contraponha à perspectiva eurocêntrica e abissal, de modo a trazer contributos para consolidação de uma ciência popular capaz de valorizar e espriar a pluralidade de saberes, fazendo frente, dessa forma, à colonialidade do saber e à perpetuação do projeto moderno de encobrimento do outro.

Partilha-se com Lander (2005, p. 21) o entendimento de que a busca de alternativas que façam frente à conformação excludente e desigual da ciência e mundo modernos requer um esforço no sentido de desconstruir “o caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal”, o que só pode ser obtido por meio do questionamento das pretensões de objetividade e de neutralidade inerentes aos principais instrumentos de naturalização e legitimação da ordem social, isto é, do “conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais”.

A pretensa universalidade da ciência moderna e a sua naturalização como única possibilidade válida e sistematizada de construir conhecimentos têm perpetuado o encobrimento, a opressão e a desvalorização de povos, culturas e saberes populares.

Diversos povos e culturas foram e ainda são pensados e classificados sob essa ótica que aponta uma dada cultura como civilizada – em geral a eurocêntrica – em detrimento das demais, que são tidas como “primitivas” e “atrasadas”. Nessa perspectiva, o conhecimento verdadeiro é concebido como sendo aquele que se constrói com rigor científico, negando e desqualificando outros conhecimentos, saberes, perspectivas de mundo presentes nas mais diversas práticas sociais, como nos alerta a pesquisadora mexicana Maria Teresa Yurén Camarena (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 114).

Fals Borda (1981) questiona a pretensão de neutralidade da ciência moderna e denuncia como, por meio dela, legitimam-se interesses das classes dominantes. Para o autor, “não pode haver valores absolutos no conhecimento científico porque este irá variar conforme os interesses objetivos das classes envolvidas na formação e na acumulação de conhecimento, ou seja, na sua produção” (FALS BORDA, 1981, p. 44).

Em contraposição à ciência moderna, Fals Borda (1981) defende a consolidação de uma ciência popular ancorada na valorização da sabedoria e tradição populares como fonte de construção de leituras de mundo e de respostas para o enfrentamento de problemas sociais vivenciados localmente por grupos que se encontram na base da sociedade.

Entendemos por ciência popular – ou folclore, conhecimento popular, sabedoria popular – o conhecimento empírico, ou fundado no senso comum, que tem sido uma característica ancestral, cultural e ideológica dos que se acham na base da sociedade. Este conhecimento lhes tem possibilitado criar, trabalhar e interpretar predominantemente com os recursos naturais diretos oferecidos ao homem (FALS BORDA, 1981, p. 45).

Para Fals Borda (1981), é salutar que se possa descolonizar os saberes e desvelar uma estrutura científica intrínseca ao conhecimento popular, às regras do saber popular e ao senso comum caminhando no sentido de democratizar o fazer científico e de construir uma sociedade melhor e mais justa.

Desse modo, convida a enxergar novos tipos de laboratório popular que estariam distribuídos por múltiplos pontos pelas áreas urbanas e no campo, fomentados por suas próprias problemáticas.

O campo da Etnociência tem favorecido o reconhecimento desses laboratórios populares, evidenciando como povos originários e populações tradicionais têm elaborado etnoconhecimentos que se articulam com os saberes construídos no dia a dia pelas suas interações no/com o ambiente vivido. Almeida (2008, p. 14) fala sobre a importância desses etnoconhecimentos, na Região Amazônica, gestados nos encontros envolvendo especialistas das comunidades indígenas, detentores do conhecimento de botânica e flora e de práticas no manuseio agrícolas e extrativista, gerando pleitos com agências multilaterais e “uma politização do saber sobre a natureza e por extensão uma politização da própria natureza”. Os conhecimentos indígenas e das chamadas populações tradicionais se firmam em um saber prático em contraponto àquele imposto pelo capital neoliberal, majoritariamente representado pelas indústrias farmacêuticas, cosméticas, alimentícias e laboratórios de biotecnologia que detêm o poder monopolizado em patentes, marcas e direitos intelectuais sobre os recursos naturais (ALMEIDA, 2008).

Pleitear o direito intelectual de saberes locais constitui-se em uma forma de luta pelo reconhecimento da validade dos conhecimentos e saberes populares. Notoriamente os grandes laboratórios se utilizam de informações milenares dos nativos, entre as quais se situam “seleção, infusão e uso” já definidos, para trabalhar com as suas base empíricas.

Afinal, em muitos casos, o que os laboratórios acabam fazendo se resume em agregar os componentes tecnológicos à fórmula criada pelos índios e pelas populações tradicionais. Sob esse prisma, não haveria uma descontinuidade absoluta entre os saberes práticos e aqueles produzidos pela investigação científica e os laboratórios se beneficiariam desse conhecimento inicial (ALMEIDA, 2008, p. 15-16).

É nesse sentido que a efetivação de uma ciência popular não pode deixar de considerar os temas e as situações-limite⁵ que são vivenciados pelos grupos populares cotidianamente. Os conhecimentos populares e os saberes de experiência têm uma perspectiva histórica contextual, pois se conectam aos interesses de grupos populares e às suas demandas por transformar as condições existenciais vivenciadas (SOUSA, 2016).

Desvela-se, assim, a dimensão política do ato de educar, conforme alerta Freire (2003). Descolonizar o saber constitui-se, portanto, como ação educativa e política protagonizada por sujeitos que se ancoram nos princípios da Educação Popular e que, desde os anos de 1950 e 1960, têm se debruçado a compreender práticas populares e os saberes que se consolidam no interior delas, os quais não se movem conforme a lógica formal do conhecimento dito universal, como se apregoa na racionalidade eurocêntrica; pelo contrário, os saberes populares visam problematizar a realidade percebida, possibilitando pôr “em xeque o ideário moderno de uma cultura única e universal” (FLEURI, 2014, p. 104).

O percurso metodológico: diálogo e problematizações

A metodologia da pesquisa que deu origem a este trabalho teve como fio condutor o conceito de dialogicidade, que, segundo Freire (2012, p. 122), “é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro um reclamo da opção democrática do educador”. Sendo assim, esta investigação foi realizada com intuito de questionar a modalidade bancária do

ensino de Química e de evidenciar os contributos da Educação Popular e da Etnociência para efetivação do ato de ensinar-e-aprender Química em uma perspectiva dialógica e problematizadora.

Para tanto, a pesquisa contou com a participação de 15 educandos de um curso técnico de Química, dois educadores e a avó de um dos educandos, os quais foram convidados a refletir, com o pesquisador, sobre as possibilidades de diálogo entre saberes populares e saberes científicos no contexto de ensinar-e-aprender Química. Caminha-se, então, na direção de aprender com o outro, o que levou a adotar a pesquisa participante como referência metodológica.

A pesquisa serve à criação do saber, e o saber serve à interação entre saberes. A interação dialógica entre campos, planos e sistemas do conhecimento serve ao adensamento e ao alargamento da compreensão de pessoas humanas a respeito do que importa: nós-mesmos; os círculos de vida social e de cultura que nos enlaçam de maneira inevitável; a vida que compartilhamos uns com os outros; o mundo e os infinitos círculos de realização do Cosmos de que nós, os seres humanos, somos parte e partilha (BRANDÃO; BORGES, 2008, p. 57).

Entende-se, em consonância com Brandão (2003), que é inviável separar o pesquisador e o seu pertencimento ao grupo a ser pesquisado, já que ele se constitui em parte integrante do contexto pesquisado. Notabiliza-se uma relação de mão dupla: ora o pesquisador é um observador crítico, ora é um participante ativo sincronizado no tempo e no espaço.

Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas rodas de conversa, além de encontros de planejamento, devolutiva e participação em uma feira científica. Fez-se uso de observação participante ao longo dessas rodas e encontros, tomando notas em diário de campo. As rodas de conversa se constituem em procedimento inspirado nos chamados círculos de cultura, propostos por Freire (1970). De acordo com Moura e Lima (2014), as rodas têm como matéria-prima a memória despertada pela conversa.

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experi-

ências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

Nas rodas de conversa, pesquisador e participantes da pesquisa se reuniram para debater um tema problematizador, qual seja, o uso de plantas medicinais no ensinar-e-aprender Química. A ideia da roda se perfaz no princípio de que nenhum participante se situa atrás ou à frente, porém dispostos ao lado uns dos outros, expressando a horizontalidade, que é uma premissa da Educação Popular. Nas rodas, podem se consolidar aprendizagens significativas, abarcando cognição e subjetivação da existência, propiciando o rompimento com o modelo de educação bancária e favorecendo leituras coletivas de mundo por meio da intersubjetividade.

No início dos diálogos em grupo, a timidez estava presente em alguns participantes, como era de se esperar. Percebeu-se que eles esperavam a sua vez de falar e, algumas vezes, solicitavam permissão para expor as suas ideias. Com o passar do tempo, notou-se uma fluidez na conversa, e as vozes se inter cruzavam em uma dinâmica própria, marcada pelo diálogo e valorizada mediante a participação ativa de todos.

Utilizou-se uma dinâmica inicial para incentivar e instigar o diálogo, compartilhando com o grupo duas perguntas direcionadas a cada educando. Primeiro foi apresentada a pergunta com os nomes científicos de algumas plantas medicinais (*Nasturtium officinalis*, *Rosmarinus officinalis*, *Allium sativum*, *Arnica Montana*, *Aloe vera*, *Peumus boldus*, *Calendula officinalis*, *Compositum citratus*, *Baccharis genistelloides* e *Syzygium aromaticum*); e depois com os respectivos nomes populares (agrião, alecrim, alho comum, arnica, babosa, boldo-do-Chile, mal-me-quer, capim cidreira, carqueja e cravo-da-Índia). Dos 15 estudantes, nenhum conhecia as plantas pelo nome medicinal e somente três mencionaram não conhecer as plantas arnica, carqueja e agrião pelos nomes populares. Aqueles que conheciam os demais nomes populares mencionaram que os aprenderam com seus pais e avós.

Na segunda roda de conversa, foram retomados aspectos discutidos no encontro anterior e problematizados os questionamentos: o que é Química para os participantes? Como enxergam a Química no cotidiano? O que eles acharam da dinâmica sobre plantas medicinais? Quais são os problemas que enfrentam para aprender Química? Quais são as consequências desses problemas? Que sugestões têm para melhorar as aulas? Falou-se

também sobre plantas medicinais e sobre as experiências com os pais, as mães, as avós e os avôs sobre o assunto. Nessa roda, a respeito da identificação dos participantes, no contexto da pesquisa, um estudante expressou: “Sugiro que cada um de nós escolha um nome de um elemento químico ou uma molécula para ser chamado”. Atendendo a essa solicitação, durante as atividades da pesquisa, os participantes usavam um crachá com o nome da molécula ou elemento escolhido.

Viu-se, assim, que as rodas de conversa favorecem a reflexão e a problematização da realidade, em coerência com a busca por uma educação pautada em relações de horizontalidade. Em conformidade com Streck e Adams (2011, p. 494), entende-se que “a pesquisa é uma prática pedagógica porque no diálogo as pessoas vão tomando distância de seu cotidiano e tornando-o objeto de reflexão”. Nesse sentido, não se trata de “trazer respostas, o que equivocadamente os pesquisadores às vezes julgam seu papel principal, mas de encontrar as perguntas certas” (STRECK; ADAMS, 2011, p. 494).

O diálogo e os questionamentos instaurados nas rodas possibilitaram que um grupo de 13 estudantes optasse por aprofundar o estudo do tema gerador – plantas medicinais e saberes populares – para elaboração de seus projetos na feira científica da instituição onde foi desenvolvida a pesquisa. Os participantes que decidiram trabalhar com esse tema solicitaram ao professor da turma o consentimento para que preparassem uma aula expositiva de plantas medicinais para os demais estudantes que optaram por trabalhar com outros temas.

Para essa aula, o grupo decidiu montar uma atividade prática com várias plantas medicinais. O participante Cobre esclarece:

Resolvemos trazer várias mudas de plantas medicinais para expor e perguntar aos colegas se as conhecem e, em paralelo, convidamos a minha avó, Dona Josefina [de 85 anos, cuja mãe era indígena], a vir até a escola para conversar conosco e participar da prática no laboratório.

Na primeira parte da aula expositiva, os participantes montaram um painel no laboratório com as mudas de plantas medicinais (confrei, manjerição, hortelã, carqueja, sementes de andiroba, babosa, boldo e guaco) etiquetadas com o nome científico de cada uma e pediram para os outros colegas reconhecerem as plantas (Figura 1).

Figura 1. Mudas de plantas medicinais com o nome científico/popular.



Fonte: acervo dos pesquisadores.

Dos 20 educandos que participaram da aula, somente três reconheceram duas das plantas, a hortelã e o guaco, mas não pelo nome científico – já as conheciam de casa, pois suas mães e avós as plantavam. Dona Josefina, avó de Cobre, foi convidada a passar pelo painel e reconheceu todas as plantas, falando o nome de cada uma.

Os participantes organizaram uma segunda etapa da aula prática com o uso do confrei. Convidaram Dona Josefina e dois grupos de estudantes para extração dessa planta. Para tanto, Dona Josefina utilizou uma tigela com um amassador e aguardente. Já os grupos de educandos utilizaram procedimento escrito, termômetro, pistilo, almofariz, medidor de pH e etanol absoluto. No final, a Dona Josefina apresentou o seu extrato de confrei e somente um dos grupos de educandos conseguiu ter o extrato de confrei igual ao dela. O outro grupo leu o procedimento, mas se esqueceu de usar o etanol. Logo após a prática, iniciou-se mais um diálogo entre os participantes. A partir dessa conversa com Dona Josefina, vários par-

participantes deram o seu depoimento ao grupo, e emergiram relatos sobre o cotidiano, o preconceito e a desvalorização em relação aos saberes populares, dificuldade de acesso à saúde por parte de grupos populares, uso de plantas medicinais como forma de prevenir e curar doenças, saberes de experiência que os educandos trazem do seu trabalho e da convivência na sua comunidade, entre outros.

Essa atividade prática permite vislumbrar possibilidades de como se pode politizar o ensino de Ciências, notadamente o ensinar-e-aprender Química, procurando equilibrar a equação que tende a valorizar somente o saber científico em detrimento dos saberes populares. Segundo Xavier e Flôr (2015), é função social da escola valorizar os conhecimentos populares, não na pretensão de sobrepô-los aos científicos, mas, sobretudo, buscando evidenciar as pontes e as relações de complementariedade entre esses saberes.

Na escola, a cultura dominante é transmitida como algo natural, sem ser questionada, e os saberes primevos dificilmente são valorizados, já que não são validados pela Academia. Alguns autores (CHASSOT, 2006; PINHEIRO; GIORDAN, 2010; GONDIM, 2007) têm assinalado como função da escola a valorização desse conhecimento. Não se trata de uma supervalorização do saber popular, mas sim reconhecer o conhecimento existente nas práticas cotidianas de uma parcela da população que, muitas vezes, não é vista como detentora de saber. Trata de desconstruir o paradigma de uma única forma de educação, baseada somente no conhecimento científico, e explorar novas possibilidades (XAVIER; FLÔR, 2015, p. 310).

Já na feira científica, aberta à comunidade, foram apresentados 15 projetos ligados à extração de compostos ativos de plantas medicinais, tais como arnica, babosa, boldo, óleos essenciais, fumo (usado como inseticida natural), controle ambiental e indústria química em geral (cosméticos, alimentos, plásticos e bebidas). A possibilidade de o educando apresentar o seu projeto à comunidade acadêmica é muito importante para a sua formação, e a presença de visitantes da comunidade abre portas para aprender por meio do compartilhamento de experiências e de saberes do cotidiano e do trabalho.

Após a feira científica, realizou-se mais um encontro para efetuar a devolutiva, movida pelo anseio de ouvir as vozes dos participantes no grupo e, assim, refletir juntos sobre as interpretações e as análises tecidas pelo pesquisador. Compartilhou-se com os participantes os limites e as possibilidades da inserção de temas geradores, no caso de plantas medicinais e saberes populares, advindos do cotidiano vivido pelos educandos em suas comunidades ou no mundo do trabalho para aprender e ensinar Química com o outro.

Considerações finais

A pesquisa realizada evidenciou que o ensino de Química ainda é fortemente influenciado pela perspectiva da educação bancária. Os depoimentos dos participantes da pesquisa refletem sua percepção de que a escola não abarca questões comunitárias e temas relevantes vivenciados em seu cotidiano. Há, portanto, um abismo entre o que é abordado dentro da escola e o que é vivido fora dela, como pode ser depreendido no depoimento de Ácido Nítrico.

Não sei se vai dar certo, não; acho melhor o professor dar um guia antes; vou tentar, mas ainda acho que misturar o que é da escola com o que acontece com o dia a dia é problema, não acredito muito, estou aqui para aprender o que o professor passa.

Destarte, a inserção de temas geradores advindos do cotidiano dos educandos constitui-se em possibilidade de problematizar a percepção reducionista de que a escola é o único espaço em que as pessoas se educam e constroem conhecimentos. Refletir sobre a Educação Popular, em conformidade com os contributos de Brandão (2006), favorece o desvelamento do aprisionamento do saber pelos sistemas de educação, descortinando que o ato de ensinar não pode ser concebido sem o ato de aprender e que, portanto, o ensino não deve ser compreendido como propriedade exclusiva da escola e de educadores profissionais. Esse desvelamento impulsiona todos a seguir caminhando em direção a uma ciência popular que evidencia como os sujeitos se educam ao longo da vida, nas diferentes práticas sociais de que tomam parte, e que os conhecimentos científicos não são descolados do mundo/vida dos educandos e educadores.

Conclui-se, pois, em consonância com Prigol e Del Pino (2009), que aliar os conhecimentos pessoais dos educandos aos conhecimentos curriculares abordados na escola se mostra uma possibilidade fértil de suscitar leituras críticas, no contexto educativo, favorecendo o questionamento acerca da subordinação dos conhecimentos populares àqueles que possuem o *status* de científicos.

Nesse sentido, o trabalho realizado com a inserção da temática das plantas medicinais permitiu que o grupo de participantes da pesquisa refletisse sobre o aspecto político que engendra a valorização e, conseqüentemente, a desvalorização de saberes e conhecimentos em função dos grupos que os produzem, bem como possibilitou que os educandos se indagassem acerca de como se consolida o processo de reconhecimento da autoria de saberes que resultam em patentes farmacêuticas.

O educando Cobre, neto de Dona Josefina, pondera:

Os índios já sabiam que o pau-brasil soltava tinta, sabiam tudo. Faziam testes com a natureza, passavam [saberes] de geração para geração de boca em boca. Tinham tudo na natureza, os remédios. A gente dá mais valor para os remédios da farmácia, hoje em dia, porque são feitos por estudo da Ciência.

O depoimento de Cobre vai ao encontro das assertivas de Fals Borda (1981), quando este ressalta que ciência popular figura como contraponto à ciência moderna, não na perspectiva de substituição de um conhecimento pelo outro, mas sim na busca de complementariedade.

A confiança cega nos remédios elaborados a partir dos laboratórios das indústrias farmacêuticas abriu espaço para pensar na forte influência da ideologia eurocêntrica nas formas de ler e perceber a realidade, ratificando, assim, o exposto por Dussel (1993), que destaca que a modernidade se estabelece como paradigma dominante, já que, para entender a linguagem, a ciência, os fatos históricos, as questões religiosas, a lógica econômica e os sistemas educacionais, grande parte das pessoas lança mão apenas de conhecimentos científicos advindos do Norte que, como centro de tudo, acabam por encobrir o outro e seus saberes, por exemplo, os conhecimentos de matriz indígena, africana etc.

Essa valorização de uma única epistemologia, de acordo com a crítica de Freire (2011), favorece a manutenção de uma educação bancária, na

qual o educando não consegue enxergar a manipulação que lhe é impingida pelo sistema neoliberal e pelos grupos dominantes economicamente; assim, continua acreditando que por memorização e reprodução esteja aprendendo, já que não consegue se reconhecer como agente que produz conhecimentos, percebendo-se como mero receptor de conteúdos.

Por meio das problematizações e dos questionamentos suscitados nas rodas de conversa, procura-se ampliar a leitura de mundo e refletir sobre a exploração dos recursos naturais, dos saberes populares e indígenas. Entende-se que a Etnociência, aliada aos princípios da Educação Popular, pode favorecer que o educando entenda o ecossistema como o resultado de relações sociais e de oposições, em que o “conhecimento sobre controle do patrimônio genético, do uso de tecnologias e das formas de conhecimento e de apropriação dos recursos naturais” esteja inserido em um contexto de lutas políticas pela transformação social (ALMEIDA, 2008, p. 11).

Contrariamente a essa perspectiva problematizadora, na educação bancária em Química os educandos se situam longe dessas questões que são fundamentais para preservar os saberes populares e entender como se dá a exploração dessas áreas pelo capital neoliberal, personificado por grandes indústrias farmacêuticas, químicas e de cosméticos, que, frequentemente, encobrem os seus propósitos políticos de poder e de acumulação e ganhos econômicos.

No ensino de Química vigente, mesmo com a tentativa de inserção da interdisciplinaridade e da contextualização, a discussão em sala de aula, salvo raras exceções, não tem ultrapassado a esfera do mostrar para o educando a existência de plantas medicinais e o seu composto ativo, todavia sem contextualizar a realidade exploratória que as diversas regiões brasileiras vêm sofrendo pela especulação do grande mercado de capital. Cabe também a colocação de que o próprio educador possa estar alheio a essa realidade.

Por outro lado, se assumir uma postura dialógica e problematizadora como ancoragem para o ensinar-e-aprender Química, pode-se favorecer o reconhecimento das relações de complementariedade entre os saberes populares e científicos, forjando, assim, alternativas para efetivar a democratização da Ciência, utilizando-a como instrumento de compreensão e de leitura de mundo e da realidade vivida.

Essa leitura coletiva da realidade favorece o pensar certo, de que fala Freire (2011), além de engendrar visões plurais e mais críticas acerca da

realidade, corroborando uma concepção de educação em que as pessoas envolvidas – educadores e educandos – reconheçam-se como sujeitos de sua história e como protagonistas, conscientes, responsáveis e comprometidos com a transformação da sociedade.

Recebido em: 25/09/2018

Revisto pelo autor em: 22/10/2018

Aprovado para publicação em: 29/10/2018

Notas

1 Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Químico industrial-pesquisador e docente nos cursos de Engenharia Ambiental e Sanitária, Química e de Alimentos do UniAnchieta (Jundiaí/SP) E-mail: claudemar.trevizam@anchieta.br

2 Doutora em Educação, com estágio pós-doutoral e mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Educadora popular, pedagoga e docente do Programa de Mestrado em Educação Sociocomunitária e do curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Americana. E-mail: fabiana.sante@unisal.br

3 Conceito cunhado por Paulo Freire para aludir a unidades temáticas significativas da vida dos seres humanos pertencentes a certo grupo social. Eles são adjetivados como geradores porque “qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como as ações por eles provocadas, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 1970, p. 110).

4 Trata-se de uma posição ontológica que apregoa que o padrão de desenvolvimento da Europa deve ser seguido de modo unilinear por todas as demais culturas e grupos étnicos, configurando-o como um “desenvolvimento inevitável” (DUSSEL, 1993).

5 Situações existenciais vividas por sujeitos, diante das quais eles podem recuar, percebendo-as em uma ótica fatalista como obstáculos intransponíveis ou, por outro lado, podem desafiar-las e levá-las ao engajamento na busca pela superação do problema percebido (FREIRE, 1970).

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. **Conhecimento tradicional e biodiversidade: normas vigentes e propostas.** Manaus: Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Amazonas/Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia/Fundação Ford/Fundação Universidade do Amazonas, 2008. v. I. (Coleção Documentos de Bolso, 4).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. Criar com o outro: o educador do diálogo. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 7, p. 12-25, jan./dez. 2008.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.

FLEURI, Reinaldo. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GODIM; Maria Stela da C.; MÓL, Gerson de S. Saberes populares e ensino de ciências. Possibilidades para um trabalho interdisciplinar. **Química Nova na Escola**, n. 30, p. 3-9, 2008.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____ (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-53.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 35-54.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria da Gloria. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun., 2014.

OLIVEIRA, Maria Waldenez *et al.* Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 113-141.

PRIGOL, Silvane. **O saber popular como uma alternativa temática para a estruturação curricular do ensino de ciências**. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PRIGOL, Silvane; DEL PINO, José Carlos. O saber popular como uma alternativa temática para a estruturação curricular do ensino de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2008.

_____. Concepção e envolvimento de alunos do ensino médio de uma escola pública do município de Erechim/RS sobre a relação: saber popular do queijo x saber científico no currículo de ciências. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 4, n. 8, p. 1-13, jan./jun. 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-142.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SOUSA, Fabiana. Educar-se em movimento: prostitutas militantes e a construção da autonomia. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 21, n. 43, p. 109-125, set./dez. 2016.

STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo. Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica. Educação, Poder e Cidadania. **Revista de Educação Pública**, UFMT, v. 20, n. 44, p. 481-497, set./dez. 2011.

TREVIZAM, Claudemar. **Educação dialógica e etnociência**: buscando pontes entre os saberes populares e o ensinar-e-aprender química. 2018. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Sociocomunitária) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2018.

XAVIER, Patrícia; FLÔR, Cristhiane. Saberes populares e educação científica: um olhar a partir da literatura no ensino de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 308-328, maio/ago. 2015.

Narrativas interculturais: educação em Ciências e capoeira com adolescentes privados de liberdade

DANILO SEITHI KATO¹

MICHAEL LUCIANO DAS GRAÇAS SILVA²

Resumo

O presente artigo trata de uma análise sobre a construção de uma narrativa intercultural entre o conhecimento científico escolarizado e a capoeira como manifestação cultural afro-brasileira. Para sua realização, foi necessária uma parceria com o Centro Cultural da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), o Centro Socioeducativo de Uberaba e a Escola Estadual “Santa Terezinha” da cidade de Uberaba, Minas Gerais. A ação apoiou-se nos princípios da Lei nº 10.639/2003 em contexto escolar, com adolescentes que cumprem medida socioeducativa. Este estudo está fundamentado nos pressupostos da interculturalidade crítica e de uma abordagem qualitativa em educação com enfoque em análise de narrativas. Como principal resultado, apresenta-se a relação identitária estabelecida pelo texto autoral produzido pelos adolescentes quando envolvem aspectos próprios da cosmovisão da capoeira em aulas de Ciências.

Palavras-chave: Educação Popular. Educação científica. Capoeira.

Intercultural narratives: Science education and capoeira with adolescents deprived of their freedom

Abstract

This article is an analysis of the construction of an intercultural narrative between scientific scholar knowledge and the study of Capoeira, as Afro-Brazilian cultural manifestation. For your implementation, it was necessary to partnership with the Cultural Centre-Universidade Federal do Triângulo Mineiro

(UFTM), Educational Centre of Uberaba and public school Santa Terezinha “of the city Uberaba, Minas Gerais. The action relied on the principles of Law 10.639/03, in the school context, this time with teenagers who fulfil social and educational measure. This study is based on the assumptions of critical interculturalism of a qualitative approach in education with a focus on analysis of narratives. As a main result, we present the identity relationship established by the authorial text produced by teenagers when they involve aspects of Capoeira in science classes.

Keywords: Popular Education. Science education. Capoeira.

Narrativas interculturales: educación en Ciencias y capoeira con adolescentes privados de libertad

Resumen

Este artículo es un análisis de la construcción de una narrativa intercultural entre conocimiento científico y la Capoeira estudiado como manifestación cultural afrobrasileña. Para su logro, Requiere asociación con el Centro Cultural de la Universidad Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Centro Socioeducativo de Uberaba y la escuela “Santa Terezinha” en la ciudad de Uberaba, Minas Gerais. La acción se basó en los principios de la Ley 10.639/03, en el contexto escolar, esta vez con adolescentes que cumplen medida socioeducativa. Este estudio se basa en los supuestos de la interculturalidad crítica desde un enfoque cualitativo en la educación a partir de las análisis de las narrativas. Como resultado principal, presentamos la relación de identidad establecida por el texto autoral de adolescentes cuando involucran aspectos propios da cosmovisão da Capoeira en clases de Ciências.

Palabras clave: Educación Popular. Ciências de la educación. Capoeira.

Entrando na roda: práticas corretivas ou educativas?

*Um dia um grande amigo, ele me disse assim
Vamos jogar Capoeira, vamos lá brincar
Muita gente conheci, aí foi que eu entendi
Que a Capoeira ela veio pra me ajudar
Tu não sabe o valor.
Mestre Burguês*

As mudanças ocorridas advindas do sistema capitalista resultaram em várias problemáticas no decorrer do tempo, atingindo as relações so-

ciais de diversos segmentos, como os compostos por adolescentes na faixa etária de 14 a 18 anos. Essas mudanças ocasionaram uma série de fatores influenciadores na sociedade, por exemplo, os atos infracionais.

Esses atos infracionais têm surgido devido às novas formas de organização social, fazendo com que cada vez mais adolescentes consumam, de forma individualizada, aquilo que a sociedade lhes cobra como um padrão de *status* visto perante o outro. Essa busca pelo consumo e, conseqüentemente, pelo poder de compra tem como princípio a busca pelo reconhecimento social (BAUMAN, 1998).

Nesse sentido, ao cometerem um crime e não serem bem-sucedidos, esses jovens são direcionados a cumprir medida socioeducativa. A medida é socioeducativa porque sua operacionalização prevê um conjunto de práticas políticas, jurídicas e pedagógicas a serem desenvolvidas cotidianamente pelas instituições de atendimento (GURALH, 2010).

Um dos caminhos alternativos que inspiram a ressocialização é por meio da realização de metodologias de ensino interculturais. Nessa visão, este artigo possibilitou um trabalho integrador entre o ensino de Ciências e a capoeira por meio do desenvolvimento de narrativas interculturais. A proposta atende à Lei nº 10.639/2003, que prescreve o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2003).

A perspectiva intercultural, segundo Candau (2008), é uma maneira de busca por uma educação que possa promover o reconhecimento de competências e habilidades do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, fazendo, assim, com que se possa olhar as particularidades de cada sujeito que está em processo de busca por um conhecimento que seja mais acessível e de acordo com sua realidade de vida.

Historicamente, a capoeira pode ser abrangida como uma manifestação cultural afro-brasileira que transcorre a formação da sociedade brasileira, por causa de sua origem e sua história estarem vinculadas ao contexto escravocrata que se fez presente no Brasil, configurando-se como um artefato de luta e enfrentamento do povo negro à cruel opressão desencadeada nesse contexto, sendo reconhecida pela UNESCO como patrimônio cultural da humanidade (CASTRO; FONSECA, 2008).

Visando compreender o contexto de desenvolvimento dessa discussão, é preciso compreender o perfil desses jovens privados de liberdade. Nesse sentido, recorre-se à Constituição Federal de 1988, em que o artigo 227 deixa claro que a principal orientação quanto à proteção da juventude é:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Esse artigo foi regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990). Logo, foi preciso a elaboração de um órgão que buscasse uma forma de enfrentar as situações de combate à violência praticada pelos adolescentes autores de atos infracionais ou vítimas de violação de direitos, no cumprimento de medidas socioeducativas (MONTE *et al.*, 2011). Nesse sentido, surgiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

Mas o que vem a ser um adolescente privados de liberdade? Para o SINASE, em seus artigos 108 e 122, quando se fala em adolescentes privados de liberdade, trata-se daqueles que cometeram atos infracionais graves, foram apreendidos e, posteriormente, por imposição judicial, passaram a cumprir a medida socioeducativa de internação (BRASIL 1990, 2006).

Na busca por reinserção social, há de considerar que a escola assume um papel formativo importante em uma lógica democrática. Nessa perspectiva, essa discussão vem ao encontro da possibilidade de desenvolver metodologias comprometidas com a inserção de diferentes visões por meio da criação de narrativas em uma perspectiva intercultural. Na visão de Bruner (1996), a narrativa é enquadrada como uma forma de pensar e organizar aquilo que se vive. Nesse sentido, a construção de narrativas pode ser compreendida como um recurso no processo da educacional. A narrativa é produzida a partir daquilo que passa a ter sentido, considerando o território em que o sujeito está inserido e suas subjetividades. Sendo assim, narrar é uma meio de compreender o que se aprende em suas experiências individuais.

Nessa premissa, o desenvolvimento de estratégias possíveis de reinserção dos adolescentes na sociedade, por meio do enfoque sobre práticas que assumam a diferença cultural, e as ponderações sobre o estudo das relações étnico-raciais, como pressuposto pedagógico para refletir sobre o contexto sociocultural de vivências dos sujeitos envolvidos,

são uma maneira eficaz para o desenvolvimento intelectual de maneira intercultural, abrangendo os saberes científicos em diálogos com outros aspectos culturais constitutivos dos sujeitos, como discutem Santos, Kato e Silva (2016, p. 1682):

Utilizamos o potencial dessa temática para explorar os conhecimentos científicos previstos no currículo escolar de Ciências bem como a ampliação do conceito de biodiversidade em diálogo com os saberes e as expressões artísticas populares afro-brasileiras, tendo como eixo a capoeira, através da proposta desenvolvida e intitulada Capociência.

As práticas sociais evidenciadas em seus contextos culturais potencializaram o estabelecimento de negociação de saberes envolvendo o ensino de Ciências na escola, com base nos conteúdos previstos no currículo dessa área do conhecimento, em meio às contradições presentes no contexto histórico e sociocultural que envolve a temática da capoeira.

Importante salientar que, na fase diagnóstica para a execução da atividade analisada neste trabalho, muitos adolescentes já se mostraram praticantes da capoeira; assim, neste levantamento preliminar, essa temática emerge como potência corporal e signíca para o grupo. Apoiando-se nas ideias de Freire (2005), procura-se a perspectiva investigativa sobre a realidade imediata, com suas contradições e seus desejos, para partir para a fase de diálogos e construção conjunta de uma narrativa. A perspectiva de fazer “com”, e não fazer “para”, vai ao encontro das premissas freireanas de não praticar a “invasão cultural”.

Tocando o São Bento Grande: o passo a passo da experiência intercultural narrada

*Todos juntos em plena harmonia cantando a canção,
Expressando a forte energia que é do coração,
Uniria o sol com a lua, misturaria a minha história com sua.
Eu criaria um mundo perfeito pra mim e pra você.
Criaria um mundo perfeito pra mim e pra você.
Contramestre Barata*

O trabalho baseia-se em um estudo empírico de cunho qualitativo. Godoy (1995) afirma que, quando o estudo é de caráter descritivo, é possível o entendimento do fenômeno como um todo.

Assim, buscou-se neste trabalho, com base na análise da narrativa construída por um grupo de inicialmente 60 jovens privados de liberdade, em conjunto com uma equipe de professores de Ciências, Arte, Pedagogia e capoeira, produtora cultural, músico e fotógrafa, discutir aspectos identitários e de ressocialização do jovem em conflito com a lei a partir de metodologias. Ainda, foram utilizados também os registros em caderno de campo sistematizados ao longo do processo e constituído por falas, conversas informais e observações gerais das interações para criação da história e dos estudos dos universos culturais envolvidos.

O projeto foi organizado com toda equipe descrita e alunos, com o intuito de construir e, posteriormente, analisar uma narrativa envolvendo a manifestação cultural da capoeira e os conhecimentos do currículo de Ciências, que representem situações próprias da realidade vivenciada pelos adolescentes.

Sendo assim, surgiram parcerias com o Centro Socioeducativo de Uberaba, a Escola Estadual “Santa Terezinha” e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT), para consolidação do desenvolvimento do projeto, realizado no ano de 2017 com os alunos dessa unidade de internação da cidade de Uberaba, Minas Gerais.

Para realização do projeto, foram propostas oficinas para acompanhamento da produção da narrativa central. A ideia foi promover encontros em que aspectos teóricos e práticos da Capoeira fossem problematizados em seu contexto histórico e social, por isso denominados “oficinas”. Os pontos de controvérsias culturais foram enfatizados como forma de auxiliar na construção da narrativa e das personagens representando situações próprias da realidade vivenciada pelos jovens.

Desde o início, foi proposto um trabalho em que os jovens seriam autores e que, por meio dos encontros, a equipe de capoeiristas, professores e artistas teria a tarefa de auxiliar essa construção. Ao final, a proposta era apresentar a narrativa na forma de uma encenação teatral para um público da universidade.

Como as atividades ocorriam nas aulas de Ciências e no contraturno das aulas, ao menos uma vez na semana, as atividades eram pensadas e repensadas a partir da própria demanda vinda dos adolescentes, o que confi-

gurou um desafio para a equipe mediadora do processo. Assim, as oficinas envolveram investigação sobre aspectos do contexto histórico e social da capoeira, bem como aspectos da Ciência, criação das personagens e da própria dinâmica narrativa.

À medida que a construção gerava dúvidas sobre a cosmovisão ou técnicas de capoeira, ou mesmo de conceitos ou elementos constitutivos da ciência escolarizada, os mediadores inseriam atividades vivenciais sobre elas. O uso de filmes, jogos, contação de histórias, dramatizações e outras práticas culturais foram estratégias didáticas para a criação da narrativa a partir dos princípios da ludicidade, da corporeidade e do movimento.

Para isso, foi feita uma articulação da capoeira expondo sua trajetória, sua história, sua ancestralidade e suas formas de representação no mundo, externadas pelo jogo, pela dança, pela luta, além de exercícios ginásticos e esportivos com os conhecimentos presentes no planejamento de Ciências.

Esse trabalho coletivo foi realizado durante os meses de junho a novembro de 2017, com quatro turmas do Ensino Fundamental II. As atividades foram conduzidas em dois espaços, ambiente de sala de aula concomitante com as oficinas extraclasse ministradas pela equipe do centro cultural da universidade parceira.

Os indicadores avaliativos das oficinas foram: a participação, o envolvimento com o projeto, as produções esperadas diante da narrativa a ser construída como produto final; a contingência de diálogos entre saberes da capoeira com o conhecimento científico escolar; a relação com elementos da história da capoeira e da realidade sociocultural dos participantes; e a dinâmica de construção das personagens e das narrativas com atenção aos aspectos geográficos e temporais da construção da narrativa. A apresentação final teve como indicadores avaliativos: o envolvimento com o evento; o comprometimento com a produção intelectual coletiva; os indicativos de autoria ao longo da atividade.

Organizando os instrumentos: as oficinas e as aulas de Ciências

*Capoeira identidade
Na rua e no terreiro, defendendo a liberdade
Agora é patrimônio brasileiro.
Enterpe*

Para as oficinas realizadas durante as aulas de Ciências, foi pensado em como conduzir esse processo. A roda de capoeira é um elemento sócio-cultural que se repete como símbolo de resistência cultural. A disposição das pessoas e sua participação conduzem a ideia de unidade na diversidade. Sendo assim, lembrou-se que um dos elementos evidenciados na capoeira é sua organização em roda, em que os capoeiristas, em dupla, expõem suas habilidades e fragilidades para os demais que observam atentamente (SILVA; HEINE, 2008). Além disso, a oralidade e a linguagem narrativa e metafórica das músicas foram trazidas para a própria organização da dinâmica das atividades.

Nessa relação, durante uma das oficinas em sala com os alunos, foi avaliada a capacidade de síntese sobre aquilo que foi vivenciado nos encontros. A partir de uma roda de conversa, foi estimulada a compreensão a partir da visão dos alunos sobre elementos que julgavam interessantes nestes universos culturais, capoeira e Ciências, para, partindo dessa percepção, criar uma forma de contar para alguém essas maneiras de perceber o mundo.

A oferta de elementos do imaginário social da cultura africana e da cultura afro-brasileira emergentes durante o processo criativo é uma premissa teórica do presente estudo. Os participantes discutiram e investigaram os diversos elementos culturais presentes e transmitidos oralmente por meio de contos, em suas diversas metáforas e imagens, realizando uma reflexão sobre os valores sociais.

Do mesmo modo, houve exercícios e atividades de criação e escrita criativa a partir dos elementos estudados, possibilitando que realizassem, coletivamente, a produção da narrativa. Uma narrativa na visão de Millar e Osborne (1998) é uma maneira enriquecedora de comunicação por meio do debate de ideias, que estejam integradas a um conjunto de saberes interligados uns aos outros.

No segundo momento, os adolescentes, por meio de contação de história, explicaram o filme “Besouro”, trabalhado durante as oficinas extra-classe. Nesse momento, cada aluno contou que o filme trazia o enredo de um menino que se transformou em mestre de capoeira. O resultado dessa atividade foi bem positivo. Os alunos que não participavam do projeto acharam interessante a história e emitiram opiniões relevantes na discussão.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar

uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Seguidamente, partindo da história contada pelos adolescentes, foi feita uma busca de elementos das Ciências Naturais encontradas no filme. Nesses encontros, foram discutidos elementos característicos de um quilombo e a biodiversidade associada ao meio ambiente descrito no filme, a base alimentar dos escravos, o porquê da escolha de um besouro como símbolo de resistência, além da morfologia e do comportamento desse artrópode.

Importante ressaltar que não era objetivo a simples associação de conteúdos escolares de Ciências Naturais como forma explicadora de elementos simbólicos no filme, mas sim discutir com o professor da área os aspectos de correlação entre esses dois universos culturais. Assim, foi possível estabelecer o cruzamento de fronteiras culturais por demanda induzida no processo de construção da narrativa.

De acordo com Aikenhead (2010), esse movimento em direção às fronteiras culturais propiciam ao sujeito a percepção das diferenças que mobilizam elementos de uma e de outra cultura em um processo dialógico. Isso está de acordo com Freire (2005), que critica a educação anti-dialógica a partir de uma concepção de aula como informe ou como uma narrativa fechada e emitida pelo professor responsável. Na contramão dessa perspectiva criticada por Freire, adotou-se a construção coletiva a partir da mediação da equipe, no sentido de apontar as fronteiras que, percebidas, pudessem gerar o ímpeto de posicionamento dos sujeitos (Figura 1).

A terceira fase, após vivências com mestres e professores de capoeira e a discussão do filme “Besouro”, partiu-se para outras atividades ligadas à arte. As discussões anteriores propiciaram a estruturação básica da história, utilizando a técnica de construção de texto coletivo. Então foram colocadas na lousa as questões: onde? Quando? Por quê? Quem? Assim, os participantes puderam pensar em elementos temporais e espaciais em que a história criada passaria. O eixo central da história foi delimitado a partir da mediação e da discussão do grupo como um todo:

Figura 1. Adolescentes privados de liberdade durante a fase de construção da narrativa.



Fonte: Marilda Silva Pereira (2017).

A história se passa em um período próximo a 1800, no Rio de Janeiro. Dois meninos brincam nas proximidades de uma “casa de angu”, sendo que um é filho de ex-escravo liberto e o outro [é filho] de pais portugueses. Um terceiro menino passa correndo pelos dois anteriores e se mostra em fuga de homens da “guarda imperial”. Os meninos tentam ajudar e são pegos, contudo apenas o menino negro e filho de escravos é que é preso. O adolescente jura vingança (Texto inicial produzido pelo grupo de adolescente com base nas discussões anteriores e sob mediação dos professores).

Uma das integrantes da equipe com formação na área auxiliou no processo investigativo de adequação da abordagem, que tinha como principal intuito otimizar os aspectos criativos das personagens. Assim, foram realizados dois encontros com intuito de construir as personagens que fazem parte da história central. Em uma primeira atividade, a pergunta “Quem?” foi respondida pelos jovens que delimitaram nomes e características sociais e psicológicas das personagens. Em outro encontro, a professora com formação em Artes propôs uma prática de pintura em aquarela, com o desafio de representar nas telas as personagens partir de suas características físicas, afetivas, e relações sociais (Figura 2).

Dando sequência às atividades em sala de aula, foi proposto aos adolescentes, depois do eixo central, dos elementos tempo-espaciais e da construção das personagens, o desenvolvimento da história a ser narrada. Nessa fase, já era indicado que o formato de apresentação seria uma ence-

nação utilizando elementos corporais. Assim, o gênero narrativa possibilitou pensar no papel do narrador e em quem dos jovens faria o papel das personagens – fase importante a ser analisada na seção de resultados sobre como a incorporação da personagem e a sua representação revelaram aspectos identitários dos próprios sujeitos.

Figura 2. Adolescentes privados de liberdade durante a construção dos personagens principais, João e Pedro, da narrativa.



Fonte: Marilda Silva Pereira (2017).

Por ser uma instituição somente com atendimento a jovens do sexo masculino, uma bolsista do centro cultural, acadêmica do curso de Geografia, propôs-se a representar a única personagem feminina da história; o professor de capoeira também participou como personagem coadjuvante da história, o pai do protagonista que era mestre de capoeira. Essa participação permitiu uma aproximação ainda maior entre mediadores e participantes.

A estrutura do texto foi pensada a partir da delimitação de quatro cenas, as quais tinham o intuito de apresentar o contexto e a trama pensada, as cenas de aprendizado, a preparação para o nascimento de um herói, o conflito e o clímax da história e, por fim, o desfecho, que envolveu uma questão de injustiça social, mas que passa uma mensagem de transformação do ódio e da vontade de vingança em amor. Essa forma de condução da narrativa como texto a ser representado pelos autores será discutida a seguir, como meio potente de estabelecer vínculos com o outro sem desconsiderar o contexto de desigualdades que violentam e oprimem os sujeitos, perspectiva fundamental para diálogos interculturais críticos, como já defendido por como Freire (2005) e Walsh (2010).

Ao longo dos encontros sobre o desenvolvimento das cenas, os alunos pensaram em vários aspectos associados às Ciências Naturais. Além das questões ambientais que caracterizavam o espaço em que ocorria, a dinâmica das personagens envolvia argumentos científicos e elementos de magia, como conflitos que se colocavam para os dilemas da narração.

Assim, eles conversavam com o professor de Ciências para sistematizar a articulação de conceitos científicos como forma de estruturar o texto autoral. Como a história se passou em um tempo histórico do século XIX, os participantes foram investigar possíveis doenças e epidemiologia que assolaram aquela sociedade para dar um fim ao personagem que era mestre de capoeira. Encontraram a varíola e estudaram as características das doenças virais para compor a dinâmica na narrativa. Afinal, enquanto uma personagem curaria o pai do protagonista com chás e ervas, havia um personagem médico, representante das Ciências, para contrapor as formas tradicionais de tratamento da doença com argumentos científicos.

Como explicado anteriormente, os alunos que não puderam ou não quiseram participar do projeto “capociência” tiveram resistência nas oficinas realizadas em sala de aula. Porém, depois de um diálogo entre o professor e os adolescentes não participantes, foi expressiva a participação nas atividades. Os alunos então puderam construir narrativas em outras áreas esportivas, como futebol.

Entre gingas: desvelando a narrativa dos sujeitos

*Se eu pudesse eu voltava no tempo Sinhá.
Só pra ver como tudo aconteceu.
Se eu pudesse eu voltava no tempo.
Voltava no engenho e senzala
Pra ver como a capoeira nasceu.
Mestre Barrão*

Por fim, é chegado o momento de discutir e analisar a narrativa produzida pelos jovens participantes do projeto com a equipe mediadora. Lembrando que os autores deste estudo fizeram parte da equipe, um como professor de Ciências da referida turma e o outro como professor universitário que coordenou as ações. Como resultado de todo esse trabalho interdisciplinar, foi possível a construção de uma narrativa dividida em quatro cenas, como já explicitado.

É possível identificar, logo na introdução da primeira cena, a controvérsia do contato entre portugueses e escravos, pois, brincando na ingenuidade infantil, não apresenta as divergências do cenário de opressão constituído por esses dois grupos sociais.

Cena 1: Dois meninos, ainda crianças, tornam-se amigos e estão brincando em frente à casa de angu, muito contentes. Um deles é filho de imigrantes portugueses, de família rica, e outro é pobre, filho de trabalhadores libertos. Um menino escravo foragido passa correndo na rua sendo perseguido pela guarda imperial. O menino português persuade o menino pobre a esconder esse escravo na casa de angu. E assim eles fazem juntos. De repente, eles são capturados pela guarda, que os repreende, já que essa cobertura a um escravo era proibida. O menino português se esquia, diz que não estava envolvido, e os guardas o identificam como alguém de origem rica e privilegiada. O menino pobre acaba sendo preso e fica com toda a responsabilidade. Ele fica retido e se revolta. A mãe vai visitá-lo na cadeia e, para consolá-lo, conta-lhe um segredo: o padraço (trabalhador braçal) é um entusiasta da cultura africana e é mestre de capoeira.

A questão da solidariedade e da injustiça social aparece na história representada pela comoção das duas crianças ao ajudar o menino perseguido e, em seguida, é tomada por sentimento de traição e injustiça, com a privação de liberdade por motivo fútil. Nessa cena, fica evidente a relação de vida dos adolescentes com os elementos sociais inseridos na história da narrativa, pois estão vivenciando um regime socioeducativo e privados de liberdade.

Em acordo com a perspectiva intercultural crítica (WALSH, 2010), as assimetrias sociais historicamente construídas por aspectos próprios da Modernidade, tais como a colonização, deve ser considerada nos processos educativos. Assim, ao trazer as relações da estrutura de poder para o cerne da narrativa, os adolescentes evidenciam as potencialidades dos diálogos interculturais visando à reflexão sobre a própria condição.

A grande desigualdade social vivenciada por esses adolescentes foi também outro ponto marcado durante a escrita da narração, ao estabelecer uma relação de amizade entre um menino imigrante português e um menino escravo.

A repressão do guarda imperial é uma situação que esses adolescentes vivem na “pele” ao cometerem um crime. Ao finalizar a cena 1 da narração, é notória a reviravolta que a história apresenta ao colocar elementos que dão novos rumos à narrativa. O menino pobre, após passar por um momento de injustiça, está bem próximo de se tornar um grande capoeirista, por meio dos ensinamentos que o padrasto irá compartilhar com o menino pobre.

Cena 2: O menino sai da prisão já crescido. Em casa, ele desenvolve uma relação de muita proximidade com o padrasto, o qual se torna um grande mestre e exemplo para ele, repassando ensinamentos da capoeira. Os treinos nas casas de angu e nos porões de sua casa se tornam cada vez mais frequentes, apesar de ser uma prática escondida e proibida na época. O padrasto adquire varíola, uma doença contagiosa transmitida por vírus. Um membro do grupo chamado Decâneo, que é estudante de medicina, explica que causa febre, dor no corpo, vômitos e lesões cutâneas. A mãe de João pede para chamar Juca, o curandeiro da comunidade, que faz um chá de ervas para curar o padrasto. Contudo, Decâneo aconselha não aderir a esse tipo de tratamento porque não teria sido aprovado cientificamente. No leito de morte, ele dá um conselho ao seu enteado: “sempre valorize a capoeira como um conhecimento e pense com a cabeça de um grande líder, e não somente pelo instinto da violência, da vingança e do ódio. Todas as pessoas devem ser tratadas como iguais”. O padrasto morre. O menino forma o seu grupo e se torna um grande líder. Na capoeira, seu nome de batismo é Feijão.

Nesse ponto da história, o menino já crescido consegue sair da prisão. Seu padrasto se propõe a ensinar ao menino os princípios da capoeira. Chama a atenção a composição familiar: a história mostra uma mãe presente e um padrasto que o ensina algo até então desconhecido. A ausência do pai fica marcada no texto, uma vez que foi construída coletivamente. Dois participantes foram questionados sobre o porquê de inserir o padrasto na história, e não o pai. As respostas foram: “Nunca tive a presença do meu pai; desde cedo ele nunca teve contato comigo, meu tio sim é um exemplo pra mim. Ele faz faculdade e, mesmo eu estando aqui dentro, nunca deixou de falar comigo. Quando eu sair, vou fazer como ele”; “As lembranças do meu pai é tudo coisa ruim. Apanhava. Minha mãe também. Não lembro nada de bom que ele pode ter me ensinado”.

A disposição do padrasto na narrativa é, portanto, algo que compõe a realidade do grupo. Não houve nenhuma discordância quanto ao mestre não ser o pai biológico. Ao contrário, essa lógica educativa e de cuidado apareceu de forma consensual entre eles. A forte presença da mãe também é bem marcada na dinâmica contada. Partindo da premissa de que as personagens são projeções da realidade de vivências do grupo, pode-se inferir que a relação parental de cuidado, por vínculo biológico ou não, é fundamental para a identidade dos sujeitos que participaram da proposta.

Nessa mesma cena, o mestre/padrasto adquire a varíola, uma doença infectocontagiosa, que, naquele tempo, apresentava grande índice de mortalidade. Esse fato surge como resposta ao questionamento dos mediadores sobre a dinâmica da narrativa, ou seja, ocorrências que poderiam mobilizar interesse por aquele que lê o texto. Assim, discutiram a possibilidade de “matar” o mestre como forma de o protagonista assumir seu posto e levar a disseminação da capoeira. Portanto, utilizando as aulas de Ciências, questionaram o professor e realizaram buscas via internet utilizando a sala de informática da unidade.

Os adolescentes inseriram um personagem que dominava o conhecimento tradicional popular das ervas e que se apresenta como curandeiro que veio salvar o mestre, enquanto um dos membros do grupo de capoeira é estudante de medicina e tenta explicar a João (protagonista) o que é e como se contrai a varíola. Elementos do conhecimento científico são bem evidentes na busca de trazer os conflitos entre conhecimento tradicional popular e a ciência (medicina) para escrita da narrativa.

A priori queriam projetar a figura da estrutura básica de um vírus em uma tela ao fundo, ao mesmo tempo que a personagem representante do conhecimento tradicional olhava para a explicação, representada apenas com gestos corporais. Contudo, após os ensaios para representação da narrativa, resolveram retirar essa parte da cena. Ainda assim, vale destacar o quanto manipularam essa relação entre as Ciências Naturais e o conhecimento popular, tópico que poderia ser mais bem explorado em estudos futuros.

A grande reviravolta positiva na história ocorre quando o menino pobre, ao sair da prisão, é iniciado na capoeira. Esse parece ser um elemento potente a ser ressaltado na cena e que leva às reflexões sobre a realidade dos adolescentes internos da instituição em que o projeto ocorreu. Observando a produção da narrativa, pode-se notar que a consolidação da ressocialização vem por meio de algo que o faz reconhecido por um

grupo, mesmo que seja um grupo marginalizado, como foi o da capoeira. Isso o torna uma liderança e, na história, retira-o da ideia de vingança e, portanto, de cometer outro crime.

Segundo Abib (2004), a capoeira, enquanto universo simbólico da cultura popular, é marcado pela oralidade e pela ritualidade na consolidação dos saberes próprios dessa manifestação cultural. Há toda uma ancestralidade que resiste e se repete em sua prática sobre a “história não contada” dos oprimidos. Assim, aspectos da identidade dos sujeitos são revelados à medida que se articulam com os aspectos culturais populares como um *ethos* do povo oprimido, mas que, de certa forma, reverte, como na capoeira, usando a “negativa”³ para superar a relação de poder e se reapresentar como um signo que se repete sem ser notado. Os adolescentes parecem aderir a essa relação de pertencimento para dar voz à ânsia pelo reconhecimento de importância social do protagonista e, conseqüentemente, evidenciam seus próprios desejos presentes em seu imaginário social.

Dando seqüência a narrativa, na cena 3, foram incluídos novos personagens. Há um encontro que novamente evidencia a diferença de classe social entre a personagem Maria e o protagonista João. O diálogo mostra a eficácia do processo educativo que João, agora Feijão, passou e as mudanças que ocasionaram. A história deixa evidente a consolidação de valores para além de técnicas de luta ou de violência. Há também o discurso da igualdade, mesmo em um contexto de assimetria socioeconômica marcada no texto:

Cena 3: Certo dia, uma moça (Maria) e João se esbarram de maneira ocasional na rua. Ela o trata com bastante preconceito e agressividade. A resposta dele, aplicando os valores humanos que seu mestre ensinou, é humilde e firme. João pede desculpas. Maria estranha o comportamento: “um rapaz negro e pobre me tratando bem?!”. Ele diz que aprendeu isso na capoeira: as pessoas são iguais, no sentido dos direitos e deveres sociais e diferentes nos quesitos culturais, e devem prezar pelo respeito, pela humildade e pela educação. João revela que poderia ensiná-la. Maria resiste. Ela se irrita e comenta que o marido sempre fala que capoeira é uma luta para atacar e gerar violência. João explica que capoeira é uma forma de arte, uma defesa e uma forma de dança que permite ao corpo bastante ginga. Mas tudo com base no respeito pelo próximo. Maria admite, então, a

curiosidade de conhecer a prática. Ela pergunta: “você me ensinaria mesmo depois da forma como lhe tratei? Além disso, eu sou branca”. Ele diz que não haveria problema nenhum: a capoeira era para todos e o conhecimento era livre. Maria alerta a João que seu marido, um guarda imperial (é Pedro, mas João a essa altura ainda não sabe), não pode ficar sabendo desse combinado. Eles se aproximam nessa relação de aprendizagem. A moça fica cada vez mais aplicada. Do ódio começa a nascer o amor.

Nessa cena, ficou perceptível a desconstrução de conceitos criados a respeito da capoeira, ou seja, aqueles que tinham a visão da capoeira como prática violenta a reconheceram como um meio de desenvolvimento afetivo e corporal, bem como a importância do trabalho em equipe – fato vivenciado pelos adolescentes ao longo das oficinas, em que se discutiu o papel do mestre e de onde vêm sua autoridade no grupo, a função de cada instrumento e, principalmente, a relação de coletividade existente na capoeira. Durante as práticas, havia um grande respeito com a roda e com o mestre e compromisso com os movimentos.

Importante ressaltar que, nesse período, os agentes socioeducativos, que trabalhavam na unidade, acusaram alguns meninos de praticar a capoeira nos dormitórios. Apesar das explicações da equipe sobre a não violência implicada na prática, houve resistência por parte desses servidores. Em uma conversa com o grupo, ao longo de todo o período, não houve mais nenhum registro de prática da capoeira em horários externos aos do projeto, evidenciando a vontade de participar e sua importância.

E esses elementos foram inseridos na história, no momento em que João, o menino pobre, conhece Maria e oferece a possibilidade de aprendizado para que ela pudesse compreender a capoeira como manifestação cultural. Aqui há mais uma evidência do diálogo intercultural presente na narrativa. A partir de um contexto de diferença étnica e de desigualdade socioeconômica, há o vínculo pela empatia e pela amizade, transformando-se, posteriormente, em amor. As relações afetivas desveladas permitem (re)afirmar a importância da experiência e da horizontalidade nas relações sociais para a prática intercultural. Contudo, não é possível negar as assimetrias historicamente produzidas, mas estabelecer diálogos e negociações de saberes, como diria Walsh (2010) e Candau (2008), a partir de relações afetivas, como amizade e amorosidade, representadas na narrativa.

Na cena 4, ocorrem o clímax e o desfecho da história. O antagonismo entre o negro pobre e o guarda filho de portugueses aparece como dinâmica de conflito por meio do triângulo amoroso constituído pelos jovens.

Cena 4: Pedro desconfia da rotina da esposa, que tem chegado tarde em casa. Começa a reunir toda a sua guarda para farejar as saídas da mulher. Eles descobrem que ela estava treinando capoeira e constata que o mestre Feijão é seu amigo de infância. Os guardas armam uma emboscada e há um conflito. Como estão em maior número, acabam encurralando Feijão. Em um conflito final, Maria entra na frente e se sacrifica (sem uma definição se ela de fato morre ou não), para mostrar que ela amava os dois e que, para ela, o amor devia sempre vencer e ficar acima do ódio. Pedro e Feijão percebem que suas divergências eram pequenas demais para alimentar tanta discórdia. Eles poderiam ter convivido e ter escrito outra história. Uma história de mais respeito às diferenças, união, justiça social entre as pessoas e amizade, assim como prega a capoeira.

Por fim, o clímax da narrativa e a tentativa de associar uma moral de história se encontram nessa cena 4, em que os adolescentes puderam exprimir que a violência nem sempre é a melhor forma de lidar com o “outro”. Pedro, o guarda imperial, ao vingar de João, acaba atingindo Maria. Um ponto para análise é que os alunos não quiseram definir durante a história se a vida de Maria seria ceifada ou não. Vale ressaltar que boa parte desses alunos enfrenta a violência de perto e que a morte é um elemento a que estão sujeitos ao cometerem um ato infracional.

O sacrifício de Maria aparece como unidade simbólica da mulher, do amor, do cuidado que é sacrificado por conta do conflito e da violência. Essa representação foi analisada com olhar atento à própria realidade notada no período de cerca de um ano semanalmente com os jovens. A carência de cuidado (muitos não recebem visita de familiares), a falta de perspectiva e a autoestima baixa são fatores que frequentemente caracterizam esses sujeitos, que, muitas vezes, saem da unidade socioeducativa e retornam às práticas em conflito com a lei.

Importante ressaltar que, ao final do processo de criação da narrativa, o grupo decidiu convidar um artista de fora para fazer o papel de narrador da história. A sugestão que partiu dos jovens é que fosse alguém ligado ao

hip-hop. Realizando um desejo dos adolescentes, o grupo indicou um rapper africano que vive e estuda no Brasil para participação do evento final de representação da narrativa. Descrever a história do encontro desse artista com os adolescentes é considerado parte dos resultados deste estudo.

Fristtram Helder Fernandes é natural da Guiné-Bissau, país africano de colonização portuguesa, na ocasião com 29 anos e cantor de hip-hop desde os 12. Já gravou dois álbuns com composições próprias, muitas delas discutindo temas, como superação, preconceito, desafios e lutas. Ele vive em Florianópolis e cursa Ciências da Computação na Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente, é presidente da Associação dos Estudantes Guineenses no Estado de Santa Catarina e também é membro fundador da União dos Estudantes Guineenses nas Américas com sede nos Estados Unidos, ambas organizações estudantis sem fins lucrativos.

Desde que chegou ao Brasil, tem enfrentado preconceitos, obstáculos e choques culturais, desafios que desconhecia no seu país de origem. O encontro de Fristtram com os adolescentes, durante o evento promovido em parceria com a universidade e com um público de mais de 700 pessoas, evidenciou uma aproximação do lugar social, político e cultural que o negro ocupa na sociedade brasileira ainda hoje, algo que o aproxima da maior parte dos 60 jovens que participaram do projeto.

O desafio proposto foi de que o artista musicalizasse a narrativa produzida pelos meninos no gênero rap. Ver um homem negro, imigrante de um país africano, artista e estudante de uma universidade federal cantando o texto autoral, enquanto encenavam o texto com pessoas da equipe multidisciplinar para um grande público, simbolizou grande conquista para os jovens e motivo de perspectivas de ressocialização a partir do diálogo com outras experiências, que incluíam identificação nos processos de exclusão social e preconceito.

Na discussão final que ocorreu após a apresentação da narrativa, houve um encontro surpreendente. Um dos integrantes do grupo de capoeira que participou da encenação se apresentou a Fristtram como refugiado angolano. Após um abraço entre africanos e seus depoimentos da necessidade de consciências política e vida longe do crime, foi possível identificar falas dos jovens no sentido desejado pela proposta desde seu início: “O Fristtram nos ensinou que minha história não está pronta, eu posso fazer diferente”. Ou como na fala de outro adolescente: “Sempre pensei que minha vida tinha que ser assim; ver o mestre e o Fristtram aqui mostraram que há outros caminhos”.

Nota-se que os adolescentes acreditam na mudança de possibilidades para a formulação de novas formas de vida consigo mesmo e, conseqüentemente, com o outro. Comumente, esse discurso leva a formular o entendimento de que o processo de enfrentamento da realidade social dos adolescentes em conflito com a lei deve envolver políticas sociais mais básicas, como foi possível realizar nessa parceria universidade-escola-comunidade, colocando em ações concretas aquilo que já está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

“Iê: à guisa de conclusão”

*Sela meu cavalo pequeno
que eu já vou embora.
Sela meu cavalo pequeno
chegou a hora.
Contramestre Barata*

Buscando delimitar o tema proposto enquanto procedência, um adolescente, ao cometer um ato infracional, acaba cumprindo uma medida socioeducativa, para que possa se reintegrar à sociedade como um sujeito prático e reflexivo capaz de tomar decisões diferentes daquelas que motivaram sua vinda à instituição. Um dos fatores que interfere na prática de atos infracionais é o consumismo regido pelo capitalismo, regido pelas relações sociais, que acaba contribuindo para que os índices de jovens infratores aumentem cada vez mais.

Nesse sentido, para que essa reintegração seja eficiente, é necessária a prática de ações interculturais dentro do ambiente socioeducativo com a finalidade de promover a sensibilização nesses jovens. Uma dessas formas de sensibilizá-los é por meio de parcerias entre escola-universidade-comunidade.

Dessa forma, a proposta realizada nessa unidade pôde associar o uso da construção de narrativas que promovem diálogos interculturais entre o ensino de Ciências e a capoeira, com o intuito de identificar, em cada sujeito participante, suas diferenças e suas desigualdades, um cenário político de colonialismo que assola as comunidades brasileira e latino-americana.

Efetivamente, foi possível estabelecer uma análise assertiva da narrativa construída, trazendo o imaginário social como elemento potente de promoção do cruzamento de fronteiras culturais com o intuito de reco-

nhecimento do “outro” no processo de busca de um sujeito que possa se reintegrar, sem ser influenciado pelas estruturas de poder que corrompem boa parte das pessoas.

O produto final, a narrativa, pode expressar um pouco de cada adolescente, retratando, assim, suas vivências cotidianas que levaram até aquele ambiente socioeducativo. E o encontro com Fristtram fez com que os adolescentes enxergassem que existe possibilidades efetivas de mudança, a qual deve, primeiramente, partir de si mesmo e, conseqüentemente, refletir no outro.

Para a equipe realizadora e professores (universidade e escola), fica o desejo que esse trabalho possa ter contribuído para reintegração desses sujeitos na sociedade, despertando protagonistas de sua própria história de mudança. A realização desse trabalho multidisciplinar entre os níveis educacionais é um meio efetivo de modificação de paradigmas. A equipe acredita nessas ações interculturais que valorize as diferenças.

Enfim, espera-se que os adolescentes desinternados depois da realização desse trabalho levem para sua vida todas as experiências que a capoeira, aliada com as Ciências, pode promover, a fim de buscar a definição e o desenvolvimento de um modo de vida crítico-reflexivo sobre si mesmo e sobre os outros. As políticas sociais são o grande combustível para que esses privados de liberdade possam, em um processo autônomo de individualização, contornar os desenhos de sua própria vida.

Recebido em: 26/09/2018

Revisto pelo autor em: 24/10/2018

Aprovado para publicação em: 30/10/2018

Notas

1 Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras, *campus* Araraquara, da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atua no Departamento de Educação em Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias (DECMT), vinculado ao Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT) no curso de Licenciatura em Educação do Campo, trabalhando em parceria com movimentos sociais ligados à questão agrária. Vínculo com movimentos sociais de Educação Popular dos cursinhos populares de Ribeirão Preto e região. Editor-chefe da revista Cadernos CIMEAC - Educação Popular. E-mail: danilo.kato@uftm.edu.br

2 Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Aplicada à Gestão de Programas e Projetos de Aprendizagem pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), *campus* Uberaba. Atualmente, é professor da educação básica pela rede pública de ensino de Minas Gerais. E-mail: michaeluciano@hotmail.com

3 Negativa é um movimento de defesa utilizado na capoeira em que, apesar de parecer subjugado por estar mais próximo ao solo, após uma possível queda, o capoeirista pode rapidamente reverter o jogo com movimentos de contragolpe.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) – UNICAMP, Campinas, 2004.

AIKENHEAD, Glen. **Educação científica para todos**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINA-SE**. Brasília: CONANDA, 2006.

BRUNER, Jerome. **Cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008.

CASTRO, Maria Laura; FONSECA, Maria Cecília. **Patrimônio imaterial no Brasil**: legislação e políticas estaduais. Brasília: UNESCO/Educarte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GODOY, Arlida S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

GURALH, Soeli Andrea. **O regime de privação de liberdade sob enfoque da socioeducação**: experiência do Centro de Socioeducação Regional de Ponta Grossa. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2010.

MILLAR, Robin, OSBORNE; Jonathan. **Beyond 2000**: science for the future. London: King's College, 1998.

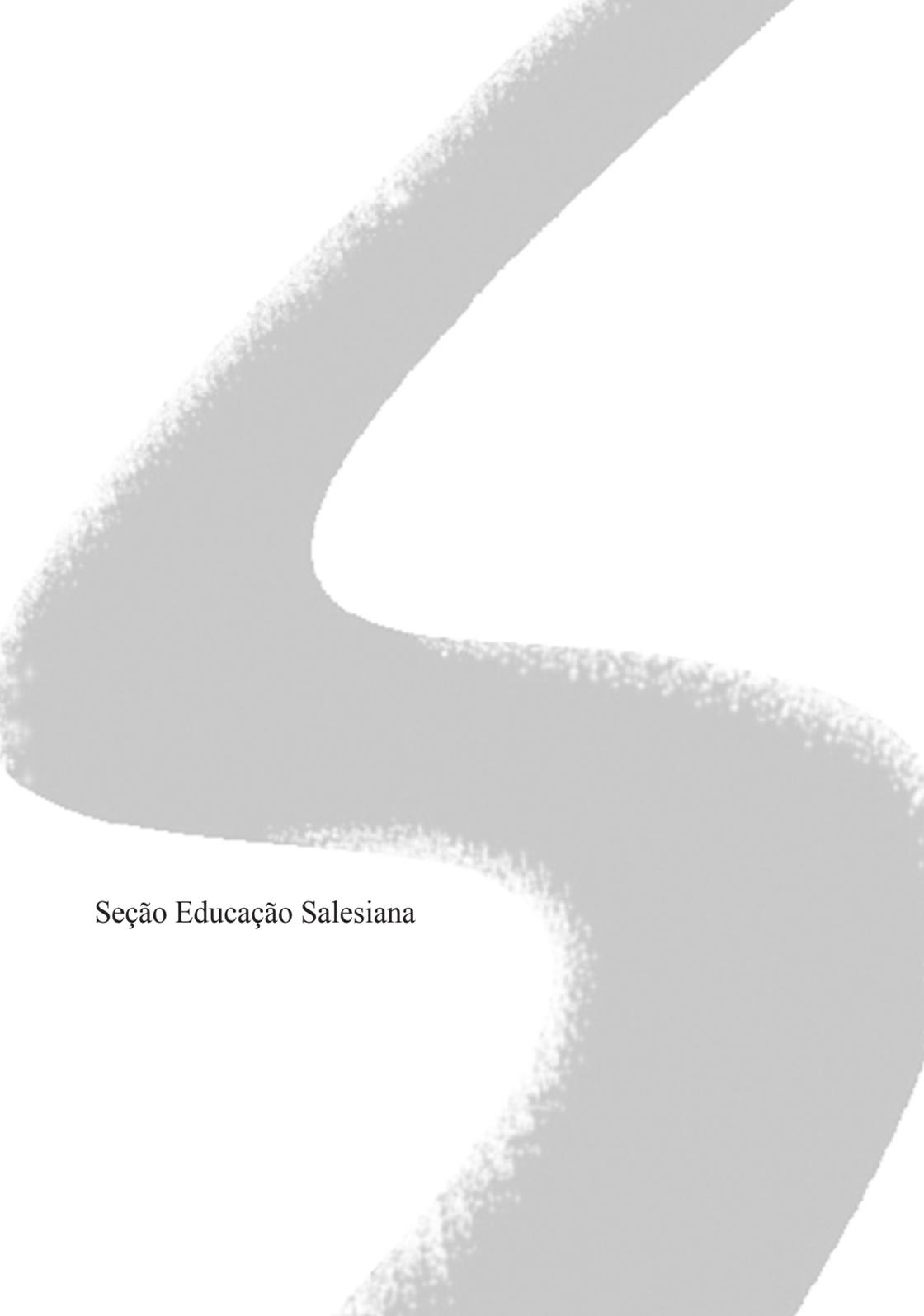
MONTE, Franciela et al. Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 125-134, 2011.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: Gwaya, 2005.

SANTOS, Taryn Sofia; KATO, Danilo; SILVA, Dayse Kelly. Capociência: a capoeira como manifestação cultural afro-brasileira na formação de professores de Ciências. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnologia**, v. 1, p. 1681-1689, 2016.

SILVA, Gladson de Oliveira; HEINE, Vinícius. **Capoeira**: um instrumento psicomotor para a cidadania. São Paulo: Phorte, 2008.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. **Tabula Rasa**, n. 12, p. 209-277, 2010.



Seção Educação Salesiana

João Bosco: percurso histórico de sua práxis educativa e social

ELISETE SOAVE VIANNA¹

FRANCISCO EVANGELISTA²

Resumo

O presente texto se propõe a fazer uma análise da pessoa e figura de João Bosco com o objetivo de refletir sobre essa personalidade intrigante, que suscita tantos comentários, definições e histórias, mas que é, sem dúvida, o centro de toda a filosofia e práxis na comunidade salesiana. O que se propõe é ir além do santo “Dom Bosco”, como é denominado João Bosco nessa comunidade, e olhar para o cidadão de sua comunidade, para o religioso fervoroso, para o educador social, enfim, para essas facetas de João Bosco em seu tempo e local, em seu contexto. O texto faz uma apresentação histórica e reflete sobre a atuação do padre italiano no século XIX, desde sua infância humilde e pobre de camponês até sua dedicação no período de formação para ser padre. Apresenta sua atuação inicial com os meninos que vagavam pelas ruas e com aqueles que se encontravam nas prisões de Turim. O texto analisa também a relação do padre educador com a política e conclui com uma reflexão sobre o legado de João Bosco, isto é, a Educação Salesiana e o Sistema Preventivo hoje.

Palavras-chave: Educação Salesiana. História da Educação Salesiana. João Bosco.

João Bosco: historical path of his educational and social praxis

Abstract

The present text proposes to make an analysis of the person and figure of John Bosco aiming to reflect on this intriguing personality, which gives rise to so many definitions, stories and commentaries, but who is undoubtedly the center of all philosophy and praxis in the Salesian community. What is proposed is to go

beyond the holy “Don Bosco”, as John Bosco is called in that community, and look to the citizen of his community, to the fervent religious and to the social educator, that is, to these facets of John Bosco in his time and place, in his context. The text gives a historical presentation and reflects on the performance of the Italian priest in the nineteenth century; of his humble and poor childhood and of a peasant and his dedication in the period of formation to become a priest. The text also presents its initial performance together with the boys who wandered the streets and those who were in the prisons of Turin. It analyzes the relationship of the priest educator with politics and concludes with a reflection on the legacy of John Bosco, that is: Salesian Education and the preventive system today.

Keywords: Salesian Education. History of Salesian Education. John Bosco.

Juan Bosco: recorrido histórico de su praxis educativa y social

Resumen

El presente texto se propone hacer un análisis de la persona y figura de Juan Bosco con el objetivo de reflexionar sobre esa personalidad intrigante, que suscita tantas definiciones, historias, comentarios, pero que es sin duda el centro de toda filosofía y praxis en la comunidad salesiana. Lo que se propone es ir más allá del santo “Don Bosco”, como es llamado Juan Bosco en esa comunidad, y mirar al ciudadano de su comunidad, al religioso fervoroso, para el educador social, en fin, para esas facetas de Juan Bosco en su tiempo y lugar, en su contexto. El texto hace una presentación histórica y reflexiona sobre la actuación del sacerdote italiano en el siglo XIX; desde su infancia humilde y pobre, de un campesino y su dedicación en el período de formación para ser sacerdote. Presenta su actuación inicial junto a los niños que vagaban por las calles y las que se encontraban en las prisiones de Turín. El texto analiza, también, la relación del padre educador con la política y concluye con una reflexión sobre el legado de Juan Bosco, es decir: la educación salesiana y el sistema preventivo hoy.

Palabras clave: Educación Salesiana. Historia de la Educación Salesiana. Juan Bosco.

João Bosco: o homem, o cidadão e o religioso de seu tempo

Certa noite do inverno de 1815, soaram três ou quatro pancadas vacilantes à porta de Francisco Bosco, lavrador da casaria dos Becchi, a uma légua do vilório Castelnuovo d’Asti, e não mais de cinco da populosa e rica cidade de Turim (WAST, 1933, p. 7).

Assim Wast (1933) situa e contextualiza os anos iniciais de João Bosco na casa dos Becchi. Nesse momento, o autor narra um episódio em que a família, que já estava pronta para seu humilde e pouco jantar, recebeu a visita de dois desertores de Napoleão. Um dos homens era piemontês, e o outro, francês, que se juntaram à família e compartilharam de sua humilde acolhida, o que mostra dois aspectos da casa dos Becchi:

Casa de cristãos era realmente a de Francisco Bosco e, nela, muitas vezes encontraram refúgio e auxílio os desertores ou os retardatários dos exércitos, que brigavam a favor de Napoleão ou contra, e cuja espada revolvera a Europa, muito especialmente a pobre Itália, durante vinte anos (WAST, 1933, p. 8).

Um desses dois aspectos é com certeza o fato de ser, o deles, um lar cristão. O outro, embora implícito, mas facilmente identificado, é o de que Francisco Bosco não se encontrava em um lado em especial da situação, pois acolhia em sua casa o ser humano que precisava de ajuda, independentemente de qual fosse seu lado na guerra. O autor afirma também que essa era uma forma de ficarem sempre sabendo da situação da guerra e das novidades, pois não era raro o ajudado pagar a acolhida contando suas proezas na guerra.

Francisco Bosco aprendera de sua mãe, que às vezes, o próprio Jesus se disfarçava com andrajos de um soldado e vai bater à porta dos que se dizem cristãos, para experimentar o seu coração.

Os filhos de Francisco Bosco também aprenderam aquela lição da avó e da mãe Margarida Occhiena, de tal modo, que os pobres eram sempre recebidos, na casinha dos Becchi, como se a sua miséria fora o disfarce de Deus em pessoa (WAST, 1933, p. 9).

Nessa mesma noite, enquanto a casa dos Becchi recebia os desertores e compartilhava sua humilde refeição com eles, dormia o filho mais novo do casal, João Bosco, nascido em 16 de agosto do mesmo ano. Na casa moravam o pai, Francisco Bosco, sua mãe, uma senhora já velha e quase inválida, sua esposa, Margarida Occhiena, e os filhos, Antonio, de 13 anos, filho do primeiro casamento de Francisco, José, de 2 anos, e João, nascido há apenas alguns meses. Na noite em que esse episódio de deu, havia à mesa mais duas pessoas, empregados contratados para lavrar a terra.

Devido às agruras das condições climáticas, 1816 foi um ano duríssimo. Secas e geadas deixaram as plantações da região do Piemonte devastadas, e assim também as famílias, com uns tentando a vida na cidade e outros vindos da cidade tentar a vida no campo. Um ano de muitas mortes na Itália. Porém, mais se agravou a situação da casa dos Becchi em 1817 com a morte de Francisco Bosco, ficando a família, os três filhos e a sogra nas mãos de Margarida Occhiena, que preferiu não vender as terras deixadas pelo marido, e sim cultivá-las e produzir o que fosse possível para vender e sustentar a família. No entanto, como escreveu Wast (1933, p. 19-20), algumas coisas não mudaram mesmo após a morte do marido:

Como em vida, do marido, a sua porta não se fecha nunca aos pobres. E quantos pobres há no Piemonte! Um dia é uma vizinha cujo marido está sem trabalho. Pede emprestado meio frasco de azeite, para temperar a polenta. Outro dia, um lavrador que perdeu a colheita do milho e que já lhe deve um pão de centeio. Pode emprestar-lhe outro? Jura que lhe devolverá os dois antes de acabar a semana. Outra vez um desertor, que pretende passar a fronteira. Refugia-se na casa dos Bosco, sentindo perto os carabineiros. Em seguida os carabineiros, aos quais Margarida oferece um copo de vinho, enquanto o perseguido ouve tremendo, oculto detrás de uns feixes de lenha. Parece que Deus multiplica os pães da arca de Margarida, pois, como ser tão pobre e socorrer a tantos, ainda lhe sobra para o sustento da família.

Além das agruras daquele ano, havia o grande contexto dos Becchi, o contexto em que a infância de João Bosco se deu. A Itália desse tempo era um país de grandes conflitos no campo político, econômico, social e religioso. A Revolução Industrial veio a contribuir muitíssimo com esse quadro. Em meados do século XVI, iniciou-se o processo de morte do regime feudal, ou seja, o desenvolvimento da fábrica colocou um fim à produção artesanal. De acordo com Manacorda (1989), a partir do evento da mudança do modo de produção, muda também o modo de vida dos homens, refletindo esse processo não só nas suas ideias e sua moral, mas também nas formas de viver e de instruir. Esse processo se iniciou em meados dos setecentos e desencadeou uma série de mudanças na sociedade e, portanto, nas relações entre os homens em vários aspectos. No aspecto da instrução, que se baseava na forma popular de se ensinar um ofício

por meio das corporações de artes e ofícios e da aprendizagem artesanal, com vistas a manter e a perpetuar as atividades relacionadas ao ofício, uma significativa mudança surgiu com o aparecimento da fábrica. Com ela, iniciou-se a moderna instituição escolar pública. Esse novo espaço de instrução foi criado para suprir as necessidades da fábrica, isto é, instruir indivíduos para que pudessem servir ao novo modo de produção. Esse processo, ainda sob o olhar do mesmo autor (MANACORDA, 1989), é criticado pelos socialistas marxistas, por explorar o indivíduo, principalmente na sua força de trabalho, e por privá-lo de qualquer instrução.

Com essas transformações, o homem ficou destituído até do seu saber primordial, ou seja, do saber da sua profissão, do seu ofício, que era também sua arte; ao homem foi negado o conhecimento que antes por ele era dominado. Nesse momento, obrigado a trabalhar na fábrica, ele não mais detinha o saber do processo de produção, não mais poderia passar adiante o processo de produção que anteriormente dominava. Era um ser destituído do seu próprio conhecimento.

No período Napoleônico (1799-1815), a Itália se dividia em três partes: ao norte onde o soberano era Napoleão (governando pelo vice-rei, o general Eugênio de Beauharnais), o reino da Itália, que constituía os Estados Pontifícios e as Marcas, e Vêneto e Veneza (após 1805); ao sul, o Reino de Nápoles, cujo regente foi José Bonaparte (substituído pelo marechal Joaquim Murat em 1808); e a parte anexada à França, que incluía Piemonte, Ligúria, Toscana e Roma e os territórios papais ao redor de Roma, que eram províncias do Império francês (LENTI, 2012). Quando nasceu João Bosco, o período napoleônico, que politicamente foi dividido em três períodos (Consulado – 1799 até 1804; Império – 1804 até 1815; e o Governo dos Cem Dias – 1815), estava no último período, que se deu após a prisão de Napoleão e a volta dele ao poder por mais cem dias. Após esse período final da era napoleônica, o Congresso de Viena voltou a se reunir e firmou acordos importantes para o momento. Por meio desses acordos, a Itália ficou dividida em dez estados regionais (Reino da Sardenha, Reino Lombardo-Vêneto, Ducado de Parma e Piacenza, Ducado de Lucca, Grão-Ducado da Toscana, Ducado de Módena e Réggio, Ducado de Massa e Carrara, Estados Pontifícios, República de San Marino e Reino das Duas Sicílias) (LENTI, 2012).

O Reino da Sardenha, com população de 3,8 milhões de habitantes, que tinha na sua formação as localidades de Piemonte, Saboia, Nice, Sardenha e

Ligúria, sob o domínio de Rei Vitor Manuel I da casa de Saboia, foi o contexto primeiro do infante, adolescente e do jovem adulto João Bosco, nascido em 16 de agosto de 1815. O contexto primeiro porque, em sua idade adulta, após se tornar padre, em sua maturidade e consciência social, ganhou o mundo por meio da congregação salesiana, a qual fundaria anos mais tarde.

Mais mudanças viriam na revoltosa Itália. Havia uma ânsia por uma nação, por um país, por unidade. Esse movimento foi tomando força, e, com ele ou em nome dele, novas ordens se instauravam na Itália, que era campo fértil para o surgimento de sociedades secretas, movimentos e revoluções. Wast (1933) define esse período como uma novela que pode ser comparada a um drama confuso devido aos tempos turbulentos da época (1830 a 1870). Para o autor, João Bosco viveu e conviveu com esse drama e sobreviveu nesse cenário revoltoso sem deixar de ser um fervoroso e explícito defensor do Papa. Conseguiu lidar com implacáveis inimigos do Papa e, ainda assim, defender seus ideais pessoais. Ideais que talvez tenham vindo de sua infância pobre e muito dura por ser ele já diferente entre os seus próprios familiares. Diferente em quê? Na vontade de aprender, no olhar além do campo, do olhar para o horizonte, que, naqueles tempos difíceis, apenas os mais atrevidos e puros poderiam ter. Esse seu olhar puro e atrevido da criança o acompanhou a vida toda, fazendo dele um ser insatisfeito, sempre buscando mais. Caberia aqui um olhar freiriano? O sentir-se inacabado, buscando o ser mais?

Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de ser *menos*. De desumanização. Não que não seja fundamental – repitamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o *ter* de alguns converter-se na obstaculização ao *ter* dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder (FREIRE, 2014, p. 105, grifos do autor).

Nessa Itália revolta e sedenta por unidade, apontados por Wast (1933), atuavam os maçons³ e os carbonários⁴, que secretamente participavam da política. Para o autor, o programa secreto dessas sociedades tinha dois objetivos bastante explícitos, isto é, conseguir dos príncipes e reis governantes uma Constituição para o povo e fazer da Itália uma só nação

independente. Porém, o autor confere a elas um terceiro objetivo, este sim secreto, mas identificável, que era destruir o Pontificado para descristianizar o mundo, objetivo esse que não poderia ser revelado em um campo católico. O caminho dessas sociedades era arrebataram o povo, convencendo-o de que o poder lhes seria devolvido, e prender o rei por meio de uma Constituição para garantir a paz.

Chegavam à Itália os reflexos da Revolução Industrial. Uma divisão de classes e uma luta por igualdade em todos os aspectos da sociedade se instaurou nesse país. De acordo com Cambi (1999, p. 465-466):

[...], dois modelos ideológica e epistemologicamente antitéticos venham a contrapor-se: o burguês e o proletário, um inspirado no positivismo e outro ligado ao socialismo. São dois modelos que interpretam a oposição de classes que está no centro da sociedade industrial, determinando dois diferentes e opostos universos de valores, inclusive educativos, e de organização social, inclusive educativa. O positivismo exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos (o progresso em primeiro lugar), nutre-se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais: é a ideologia de uma classe produtiva [...]. O socialismo é a posição teórica (científica) da classe antagonista, que remete aos valores “negados” pela ideologia burguesa (a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo da sociedade) e delinea estratégias de conquista do poder que insistem sobre as contradições insanáveis da sociedade “sem classes”.

Como poderia um padre fervorosamente católico sobreviver em meio a sociedades secretas e políticas buscando a laicidade? De onde conseguir ajuda para seus meninos? Que meninos eram esses que inspiraram João Bosco a idealizar e a construir uma congregação que perpetuasse sua obra?

Infância e formação de João Bosco

Em sua infância difícil, João Bosco passou por muitas necessidades, no entanto, para além delas, o sofrimento com problemas familiares também o atormentava. Menino esperto, com espírito de organização e autonomia, conseguia vender suas gaiolas e seus pássaros no mercado com muita facilidade. De memória incrível para a idade, aprendeu a ler em reuniões

de comunidades frequentadas pela família e, desde muito cedo, queria ser padre. Era um menino que tinha ao mesmo tempo paciência para aprender, mas também um gênio forte que o traía em situações extremas (WAST, 1933). Não era entendido por seu irmão mais velho, Antonio, uma pessoa rude e sofrida com a incumbência de suprir o lugar de chefe da família depois da morte do pai, que obrigava o menino João Bosco a trabalhar no campo, porque não via necessidade de aprender a ler e escrever. Sua mãe não se atrevia a enfrentá-lo, de forma que teve de afastar João Bosco de casa para evitar atritos maiores. Sobre esse aspecto da pessoa de João Bosco e de como este conheceu o capelão Dom Calosso, que o ajudaria mais tarde, Wast (1933) relata que João Bosco levantava muito cedo e fazia todo seu trabalho para poder participar de uma atividade religiosa em um vilarejo vizinho. Na primavera de 1826, estava João Bosco voltando sozinho desse vilarejo, pensando no que ouvira, viu o capelão e fez o que todos tinham medo de fazer: aproximou-se dele para conversar. Naquela época, o clero na Itália era reservado, e mantinha-se uma distância para terem respeito dos paroquianos. João Bosco não concordava com esse comportamento e sorria com esse distanciamento dos padres. Tendo nascido em 1815, em 1826 tinha apenas 11 anos de idade e já se indispunha com suas ideias. A forma como ele se dispôs a entabular a conversa com o capelão dá essa certeza:

“Se eu fôsse sacerdote, cumprimentaria a todos, falaria com todos, me faria querer de todos, e assim lhes poderia ensinar e guiar...”.

Pois bem; eis que aquele sacerdote, respeitável pelas suas cans e pela sua dignidade, que caminha a pé de Buttigliera a Murialdo, para na metade da estrada, chama-o e interroga-o carinhosamente (WAST, 1933, p. 35).

A conversa continuou, e o padre descobriu a esperteza de João Bosco e o convidou para sua casa todos os dias para lhe ensinar italiano e latim, posto que João Bosco falava o dialeto piemontês. Mesmo fazendo todo o trabalho que Antonio lhe impunha, este resolveu acabar com os estudos de João Bosco, obrigando-o a parar de uma vez com tudo, sabendo, mesmo assim, que João nunca seria um camponês de verdade. Defendia que não precisou aprender latim nem gramática para ser um homem forte e trabalhador. Mais uma vez, Wast (1933) mostra o João Bosco que perdia a paciência perante a injustiça:

João escuta, com indignação, os despropósitos de Antonio a e não pode conter o seu gênio vivaz.

– Falas mal e não percebes! Por muito ignorante que sejas, nunca serás mais forte que o nosso burro...

João concluiu sua observação mordaz e já correndo, para fugir do enfurecido Antonio, que lhe quer cobrar aquele gracejo. Graças às suas excelentes pernas escapou de uma valente sova (WAST, 1933, p. 38).

Assim, nem mesmo sua mãe conseguia mantê-lo mais em casa e, por isso, tomou uma atitude:

A sua própria mãe não o podia livrar da incessante perseguição e, um dia, resolveu afastá-lo de casa. Entregou-lhe um embrulho com alguma roupa e os seus livros, acompanhou-o um pedaço pelas estradas, cobertas de neve naquela ocasião, e sem derramar uma lágrima, para não o afligir, nem se enternecer, abençoou-o e deixou-o partir.

– Adeus João! Que a Madona te acompanhe!

Aonde iria João, na crua manhã, choroso e tiritando?

A qualquer parte, onde o quisessem como criado, sem salário e pela comida tão somente. [...]

Mas sua mãe lhe disse:

– A muita neve na montanha pôs os lobos fora dos seus esconderijos. Alguns desceram até o país. Se a noite te surpreende, não durmas na estrada. Amanhecerias congelado ou te destruiriam os lobos. Chega a casa dos Moglia e te darão refúgio no celeiro e, à madrugada, partirás.

Mas onde está a casa dos Moglia, naquele labirinto de caminhos, colinas e aldeias silenciosas, que a neve confunde e a noite vai cobrindo?

O Boschetto, amedrontado, invoca a Maria Auxiliadora, cuja estampa leva no surrão, e com o último pálido fulgor daquele triste dia descobre a granja e aproxima-se.

– Aonde vais, rapaz, a estas horas? – disse-lhe um velho que aparece à estrada.

– Vou a procura de um patrão que me queira empregar sem salário.

– Mau tempo para procurar um patrão! Segue adiante e que deus te ajude!

O velho fecha a porta e o rapaz fica fora, abandonado à sua sorte. Por fortuna, outro homem o vê e, desconfiado,

talvez, de que seja algum gatuno que espera a ocasião para penetrar no galinheiro, interroga-o:

– A quem procuras, menino?

– A Luis Moglia.

– Sou eu; que queres?

– Minha mãe é Margarida Bosco; não me pode em casa porque meu irmão mais velho me castiga. Mandou-me vir aqui; dê-me qualquer trabalho.

– Pobre menino! Eu não tenho trabalho para dar-te. Até depois da Anunciação não haverá nada que fazer. Volta para a casa.

– Eu não peço salário. Se me deixas dormir no celeiro e me der a comida, trabalharei quanto quiser.

– Disse-te que não. Em minha casa não necessito de criado. Nem deves ser capaz para tanto. Não posso ter-te.

O Boschetto senta-se no umbral de pedra e pôs-se a chorar.

– O senhor diz que não sei fazer nada. Experimente o meu trabalho e ficará satisfeito de mim. Não me mande para a casa, porque minha mãe não me receberia.

Ao ouvir aquela voz infantil, sai Dorotea Moglia e diz ao marido:

– Vamos experimentar este menino por alguns dias. [...]

Ali esteve dois anos. Nos dias de festa, ou quando o mau tempo impedia o trabalho, reunia no celeiro os pequenos da vizinhança, ensinava-lhes o catecismo e divertia-os com seus misteres de palhaço (WAST, 1933, p. 38-39).

O menino João Bosco, com toda a sua pouca compreensão do mundo, entendera que sua mãe estava fazendo o melhor para ele e, apesar de sua atitude, continuou a respeitá-la e amá-la. De acordo com Lenti (2012), João Bosco não menciona esse episódio nas Memórias do Oratório. Uma das possibilidades para explicar essa omissão pode ter sido por respeito à memória de sua mãe. O modo como a vida foi encaminhando seus problemas podem ter contribuído para que, mais tarde, a sua opção fosse pelo sacerdócio e pelos jovens. Já na tenra idade, tinha um olhar acima do horizonte, parecia perceber além do que se lhe apresentava e ter o entendimento de que o tempo e a paciência o ajudariam a sanar os problemas.

João Bosco cresceu e, com todas as dificuldades que a vida lhe apresentou, tornou-se padre, porém sem deixar de perguntar e questionar como fez com Dom Calosso. Conforme Lenti (2012), Padre Calosso, modo como se refere ao citar Dom Calosso, foi a figura paterna para João Bosco. Ado-

lescente com seus 15 anos, João Bosco tinha nele o pai, o amigo, o benfeitor, e sofreu muito com sua morte. Para Lenti (2012), as dificuldades pelas quais passou João Bosco em sua infância e adolescência e o modo como as encarou e as superou ajudaram a formar seu caráter, a aproximá-lo ainda mais da religião e também contribuíram para sua vocação. Para o autor, o fato de ser criado sem pai o fez escolher ser o padre dos jovens necessitados. Talvez do jovem como ele fora um dia. Talvez João Bosco visse nos seus meninos e nos seus jovens a sua própria imagem.

Assim como havia dito a Dom Calosso, que, se fosse padre, cumprimentaria a todos para poder ensinar-lhes, João Bosco continuou a fazer em toda a sua vida. Dessa forma, foi conquistando seus meninos para ensinar-lhes. Seu modo de abordar as pessoas e em especial seus meninos era para conquistá-los e, assim, ajudá-los. Ocorre que João Bosco, mesmo em sua certeza de que queria ser sacerdote, teve momentos de crise relacionados ao seu discernimento vocacional. Sua dúvida, em determinado momento, foi entre o seminário e o noviciado. Aparentemente, de acordo com Braido (2008), a opção pela ordem dos franciscanos, ou seja, pelo noviciado, seria inicialmente a mais indicada, por ser o meio mais próximo às possibilidades econômicas de sua mãe e de seu tio, que o ajudariam a arcar com as despesas de seu estudo, diferentemente do seminário, que tinha o custo da pensão para poder lá estudar. Porém, segundo Lenti (2012), o nome de João Bosco contava na lista dos 40 recrutas da lista do serviço militar em 5 de novembro de 1835. João Bosco tinha então 21 anos. Se entrasse no seminário, ficaria dispensado do serviço militar por estar estudando para se tornar padre. João fez a escolha mais conservadora para seus estudos, isto é, escolheu entrar para o seminário, mas não sem antes conversar com as pessoas que o ajudaram a tomar a decisão, como Luís Comollo, seu amigo mais próximo. Para o mesmo autor, ser dispensado do serviço militar não deve ter sido o fator decisivo para a escolha, pois a escolha pelo noviciado franciscano não seria a mais adequada a seus propósitos, ou seja, a opção pelos jovens. João Bosco entrou no seminário de Chieri em 3 de novembro de 1835, passou seis anos lá (cursou dois anos de filosofia e quatro anos de teologia) e foi ordenado sacerdote em 5 de junho de 1841 (BRAIDO, 2008). No último ano do seminário, João Bosco recebeu diversas ordens, de acordo com Lenti (2012): a tonsura⁵ e as quatro ordens menores (hostiário, leitor, exorcista e acólito); o subdiaconato; o diaconato e o sacerdócio.

Ainda antes de se ordenar sacerdote, João Bosco passava o período das férias, que duravam quatro meses e meio, fazendo trabalhos manuais, mexia com ferro e madeira, e fazia o que mais gostava aos domingos: o catecismo, para o qual chamava amigos, meninos que, muitas vezes, aos 16 ou 17 anos nada sabiam do catecismo.

Também começou a ensinar a ler e escrever aos que ainda não sabiam sem nada cobrar, porém exigia assiduidade, atenção e confissão mensal (BOSCO, 2012). Com licença e supervisão para pregar, preocupava-se em ser entendido e, como era sempre aplaudido, achava que estava conseguindo se fazer entender. No entanto, um dia após um sermão sobre a Natividade de Maria, resolveu perguntar sobre a pregação a uma pessoa que parecia capaz de lhe dar um retorno sobre a questão e teve uma surpresa que lhe serviu de lição. Essa passagem de sua vida está nas Memórias do Oratório (BOSCO, 2012):

- Sua pregação foi sobre as pobres almas do purgatório. E eu havia pregado sobre as glórias de Maria. Em Alfano quis saber também o parecer do pároco, padre José Pellato, homem de muita piedade e doutrina, e pedi-lhe a opinião sobre minha pregação.
- Seu sermão – respondeu – foi muito bonito, ordenado, exposto em boa linguagem, com pensamentos da escritura; se continuar assim poderá ter êxito na pregação.
- Será que o povo compreendeu?
- Pouco. Meu irmão padre, eu e pouquíssimos outros.
- Mas como é que coisas tão simples não são entendidas?
- Ao senhor parecerão fáceis, mas para o povo são elevadas. Passar por alto a história sagrada, raciocinar rapidamente sobre uma série de fatos da história eclesiástica, tudo isso é coisa que o povo não entende.
- Então, que me aconselha a fazer?
- Abandonar a linguagem e a maneira dos clássicos de desenvolver o tema, falar em dialeto se for possível, ou também em língua italiana, mas popularmente, popularmente, popularmente. Em vez de raciocínios, sirva-se de exemplos, comparações, apólogos simples e práticos. Lembre sempre que o povo compreende pouco, e que as verdades da fé nunca lhe são suficientemente explicadas. O paternal conselho serviu-me de norma em toda a vida (BOSCO, 2012, p. 98-99).

Desde menino, quando divertia os amigos, e nas férias, quando ensinava o catecismo, João Bosco já estava entrando em contato com o público que seria seu alvo principal e razão de viver muito em breve. Em relação aos seus estudos e às suas leituras, em suas memórias João Bosco deixa claro que tinha bastante tempo para leituras extras, pois, devido à sua memória favorecida, seus estudos do seminário não lhe tomavam muito tempo, por isso ele tinha tempo para dedicar-se a outras leituras e a aprender línguas. Em razão do seu conhecimento de grego, pôde ensinar a língua enquanto estava no seminário ainda. João Bosco se dedicou mais ainda ao aprendizado da língua para poder ensiná-la melhor, fazendo traduções da Bíblia e literatura. João Bosco relata em suas memórias que estudou francês e elementos de hebraico, e que o grego, o francês e o hebraico foram as suas línguas preferidas depois do italiano e do latim.

Atuação de João Bosco

Ao terminar seus estudos, após se ordenar sacerdote, João Bosco procurou padre Cafasso em Turim para decidir sobre seu futuro sacerdócio, e este o aconselhou a estudar moral e pregação no Colégio Eclesiástico de São Francisco de Assis. Então, apesar de ter recebido três propostas para trabalhar, João Bosco atendeu ao conselho do Padre Cafasso, que se tornou seu guia. João Bosco passou então a acompanhá-lo, e este o levou primeiramente para visitar as prisões. Nesse momento, João Bosco entrou em contato com o que seria seu futuro trabalho (LENTI, 2012). Sua vocação foi resultado da evolução natural de um homem que viu à sua volta uma cidade com problemas sociais muito grandes, em meio à expansão imobiliária, ao crescimento da indústria e ao êxodo rural que provocavam um aglomerado de pessoas em busca de melhores condições em uma cidade já em situação caótica, com pessoas passando por privações. João Bosco, que já tinha um olhar especial para as crianças, passou a se interessar e a se preocupar mais ainda com elas ao ver a situação de muitas delas nas ruas e nas prisões de Turim. Preocupava-se tanto com os meninos desamparados e não teria tempo para esperar leis, verbas, burocracias, de quem quer que seja. Os “seus meninos” tinham urgência e carência de cuidados. Torres (1950, p. 35, grifos do autor) cita Agosti-Chizzolini para relacionar a pedagogia de João Bosco com a ciência, enfatizando que:

Em Don Bosco la Sociología es inseparable de La pedagogía, por ser su obra esencialmente social. Destacado puesto ocupa em el estudio y solución de los problemas contemporáneos que apasionan al mundo. Dicen Agosti-Chizzolini em su libro ya famoso: *Magistério*:

Don Bosco, que procuró hacer más formativa la escuela humanística, tuvo *una clara conciencia de la Escuela del trabajo*. El problema social se imponía. Marx había lanzado su manifiesto a los proletarios. La Escuela liberal se perdía em vanas polémicas. Urgía salir al encuentro de los trabajadores em una hora em que la industria se desarrollaba com ritmo creciente. Don Bosco abrió para los hijos Del pueblo sus escuelas profesionales, donde ellos se educan a um tiempo a aprender um oficio y a amarlo, teniendo de mira también la perfección de la habilidad técnica que empeña las energías Morales, plasmando el carácter.

El problema de la *orientación y educación* al trabajo fué por él comprendido y sentido *en función de la cuestión social*, que el industrialismo había agrabado y ante la cual el liberalismo económico y el socialismo marxista se alzaban em batalla, incapaces de darle uma solución vital.

Em la obra de Don Bosco es evidente desde el principio la conciencia de lo *social* com sus realidades y sus exigencias. El instituto educativo que él introduce, em el cual la máquina entra junto al libro, la técnica junto con la cultura humanística, es el ejemplo de uma caridad fraterna, donde la separación de las sociales se halla superada y remediada em su raíz por el vínculo de la caridad⁶.

O primeiro aluno de João Bosco chegou a ele por meio do sacristão José Comotti. Em suas memórias, João Bosco conta como ele entrou em sua vida:

No dia solene da Imaculada Conceição de Maria, 8 de dezembro de 1841, estava, à hora marcada, vestindo-me com os sagrados paramentos para celebrar a santa Missa. O sacristão José Comotti, vendo um rapazinho a um canto, convidou-o a ajudar-me a Missa.

– Não sei – respondeu ele, todo mortificado.

– Vem – replicou o outro –, tens de ajudar.

– Não sei – retorquiu o rapaz – nunca ajudei.

– És um animal – disse o sacristão enfurecido. – Se não sabes ajudar a Missa, que vens fazer na sacristia?

E, assim dizendo, tomou do espanador e começou a desferir golpes nas costas e na cabeça do pobrezinho.

Enquanto este fugia, gritei em voz alta:

– Que está fazendo? Por que bater nele desse jeito? Que é que ele fez?

– Se não sabe ajudar a Missa, por que vem à sacristia?

– Mas você agiu mal.

– E que lhe importa?

– Importa muito, é um meu amigo, chame-o imediatamente, preciso falar com ele.

– Oi, rapaz! – pôs-se a chamar; e correndo atrás dele e garantindo-lhe melhor tratamento trouxe-o para junto de mim.

O rapaz aproximou-se a tremer e a chorar pelas pancadas recebidas.

– Já ouviste Missa? – disse-lhe com a maior amabilidade que pude.

– Não – respondeu.

– Vem então ouvi-la. Depois gostaria de falar de um negócio que vai te agradar.

Prometeu. Era meu desejo aliviar o sofrimento do pobrezinho e não deixá-lo com a má impressão que lhe causara o sacristão.

Celebrada a Missa e terminada a ação de graças, levei o rapaz ao coro. Com um sorriso no rosto e garantindo-lhe que já não devia recear novas pancadas, comecei a interrogá-lo assim:

– Meu bom amigo, como te chamas?

– Bartolomeu Garelli.

– De onde és?

– De Asti.

– Tens pai?

– Não, meu pai morreu.

– E tua mãe?

– Morreu também.

– Quantos anos tens?

– Dezesseis.

– Sabes ler e escrever?

– Não sei nada.

– Já fizeste a Primeira Comunhão?

– Ainda não.

– Já te confessaste?

– Sim, quando era pequeno.

– E agora, vais ao catecismo?

- Não tenho coragem.
 - Por quê?
 - Porque meus companheiros mais pequenos sabem o catecismo, e eu, tão grande, não sei ainda. Por isso fico com vergonha de ir a essas aulas.
 - Se te desse catecismo à parte, virias?
 - Então sim.
 - Gostaria que fosse aqui mesmo?
 - Com muito gosto, contanto que não me batam.
 - Fica sossegado, que ninguém te maltratará. Pelo contrário, serás meu amigo. Terás de haver comigo e mais ninguém. Quando queres começar?
 - Quando o senhor quiser.
 - Esta tarde serve?
 - Sim.
 - E se fosse agora mesmo?
 - Sim, agora mesmo. Que bom!
- [...] A esse primeiro aluno juntaram-se outros mais (BOSCO, 2012, p. 122-125).

Depois dessa conversa, João Bosco ficou sabendo que Bartolomeu Garelli era aprendiz de pedreiro e iniciou ali mesmo suas primeiras lições de catecismo com João Bosco, citando uma Ave-Maria juntos. No domingo seguinte, outros meninos vieram com Garelli. Iniciou-se nesse momento toda a obra de João Bosco.

Schiélé (2008) comenta sobre os meninos dizendo que eram aprendizes, em sua maior parte operários de construção: pedreiros, rebocadores, estucadores, pavimentadores, todos vindos de suas províncias para a capital a fim de ganhar o pão. E acrescenta que João Bosco chamava as reuniões com os meninos de “oratório”, prática criada por São Felipe Neri em Milão e que havia chegado a Turim. A partir de 1841, João Bosco iniciou seu próprio oratório, com características diferentes dos oratórios até então praticados. Os oratórios tradicionais eram seletivos, pois davam atenção apenas aos melhores meninos, diferentemente do oratório de João Bosco, que dava preferência aos jovens pobres e abandonados (LENTI, 2012). Em seu início, João Bosco teve muitas dificuldades para estabelecer uma sede para seu primeiro oratório, pois não dispunha de um local para reunir os meninos, e, durante alguns anos, teve que se mudar por diferentes motivos, por exemplo, por causa do comportamento dos meninos. João Bosco não desistiu do seu intento: encontrar um local definitivo para seu

oratório. Enquanto isso, dedicava-se a outras atividades, sem deixar de se encontrar com os meninos, que cresciam em número, nos locais possíveis, que eram cedidos por terceiros. De acordo com Wast (1933), o início de toda a obra de João Bosco foi com Bartolomeu Garelli. O primeiro catecismo aconteceu no mesmo dia em que o conheceu, na sacristia da igreja de São Francisco de Assis, e, no domingo seguinte, já se contava nove meninos, entre eles, Bartolomeu Garelli. Como o número de meninos aumentava, João Bosco conseguiu reuni-los no pátio do Pensionato Eclesiástico, onde ele morava, com a autorização de seus superiores, Padre Gualla e Padre Cafasso. Assim, após três anos, de 1841 até 1844, ele já reunia mais de 100 meninos. Em 1844, João Bosco terminou seus estudos e teve de deixar o Pensionato. Para onde levaria seus meninos? Padre Cafasso, que tinha fé na iniciativa de João Bosco, conseguiu que ele fosse designado como segundo capelão em um orfanato recentemente fundado na mesma cidade. Seria esse o segundo local de reunião de João Bosco com seus meninos, em um pavilhão no terreno anexo ao Refúgio Santa Filomena (WAST, 1933). A responsável pelo local era Julieta Coulbert, casada com o Marquês de Barolo, vindo a ser chamada desde o casamento de Marquesa Barolo. O casal, que viveu por 31 anos juntos, não podia ter filhos e, por esse motivo, ajudou os pobres, dedicando-lhes afeto, gastando com eles o supérfluo de suas grandes posses.

A Marquesa, uma pessoa voluntariosa, não acostumada a ser contrariada, acabou por ter esse lado de sua personalidade exacerbado ao ficar viúva. Foi dela a autorização para que João Bosco usasse o terreno para reunir seus meninos. As reuniões com os meninos aconteceram no local por apenas oito meses, quando reclamações das irmãs que cuidavam do refúgio começaram a surgir. Eram referentes ao barulho e às possíveis comunicações entre os dois lares. Os meninos teriam que se mudar novamente (WAST, 1933). Com mais de 300 meninos e jovens, para onde iria João Bosco com todos eles? Inicialmente, encontrar um novo local parecia uma tarefa difícil, mas, ao perambular pelos arredores do Refúgio, João Bosco se encontrou em frente ao cemitério, “*in Vinculis*”, onde avistou uma capela. Mais uma vez, com autorização do capelão de 62 anos de idade, ali passaria a se reunir aos domingos com os meninos, se não fosse o incidente com a brincadeira de bola que espanhou uma galinha que chocava ovos e deixou a criada do capelão furiosa. O resultado foi que a permanência lá se deu apenas por um domingo.

Era maio de 1845, e João Bosco estava de mudança novamente (WAST, 1933). Moinhos do Dora foi o novo local de reunião de João Bosco com seus meninos, autorizado pela administração municipal a utilizar uma pequena capela que era dedicada a São Miguel. Tão pequena era a capela, que, aos domingos, ficava cheia para a missa e seus meninos mal encontravam lugar dentro dela. O espaço alternativo seria uma praça em frente à capela, mas muito movimentada por carros, pedestres, cavalos, além de ficarem à mercê do mau tempo. Além disso, reclamações dos vizinhos do local começam a surgir, de que os meninos teriam invadido seu espaço e faziam muito barulho. Era dezembro, mas em 1º de janeiro o espaço não poderia mais ser utilizado. João Bosco não se abateu. Agora sim, sem incomodar mais ninguém, resolveu optar por um oratório ambulante, que funcionava da seguinte forma: no domingo de manhã, os meninos eram esperados por ele na Praça da Igreja e dali se dirigia com os meninos para um santuário para celebrar a missa e confessar os meninos. Na parte da tarde, dava o catecismo em algum lugar improvisado e saíam para brincar e se divertir. O oratório ambulante só durou até a chegada de um inverno muito rigoroso, quando resolveu alugar três cômodos de uma casa vizinha ao Hospital da Marquesa Barolo. Nesse local, reuniam-se os meninos da seguinte forma: durante a semana à noite, os cômodos eram usados para aulas noturnas para os meninos que estivessem atrasados nos estudos; aos domingos, para as reuniões com todos os meninos, porém as atividades religiosas eram realizadas em uma paróquia vizinha; e os momentos de brincadeiras eram realizados nos campos vizinhos. Mais reclamações, sempre o barulho, principalmente à noite, e a invasão. João Bosco, novamente sem um local para reunir seus meninos, alugou um campo vizinho onde um barracão de taipa estava sendo construído (WAST,1933).

Nesse momento de sua caminhada, João Bosco enfrentaria outras adversidades. A Igreja não via com bons olhos tantos meninos reunidos sob o comando de João Bosco, pois, para as autoridades da Igreja, esses meninos pertenciam a alguma paróquia e, se a frequentassem, não haveria a necessidade para tais reuniões. O teólogo Borel saiu em defesa de João Bosco, dizendo que aqueles meninos há pouco tempo não frequentavam igreja nenhuma e agora o faziam com João Bosco, e que a maior parte deles era de fora de Turim. A idade dos meninos era também um agravante, dizia o teólogo Borel. Como a maioria tinha entre 15 e 18 anos, como co-

locá-los entre os meninos menores nas paróquias? Melhor seria deixá-los com seu mestre. Os burgueses viam em João Bosco e seus meninos uma corja pronta para revoltas populares, por isso ele foi chamado à sede do município para prestar contas ao Marquês de Cavour, Síndico de Turim, a quem João Bosco respondeu que só deixaria de suas atividades com os meninos por ordem de seu Arcebispo. A ordem não foi conseguida, então policiais foram designados para acompanhar as reuniões aos domingos. Alguns deles diziam que, se voltassem muitos domingos seguidos, acabariam se confessando também, chamando João Bosco de “conspirador original”. João Bosco chegou a ser considerado megalomaniaco, por querer tantas coisas, e de demente, por ter uma ideia fixa e não enxergar a realidade que estava contra ele (WAST, 1933).

O resultado foi que sua licença para usar o campo foi cassada, então João Bosco e seus 400 meninos estavam novamente na rua. O motivo era diferente dessa vez. Dizia um dos proprietários do terreno que os meninos pisavam no capim tão pesadamente, que ali nada mais cresceria, até as raízes morreriam. O aluguel a vencer seria perdoado, e dentro de 15 dias teriam que deixar o local. João Bosco, sem acreditar no que ouvia, apelou para a Providência e, mais uma vez, rezou. Rezou fervorosamente e foi ouvido. Finalmente surgiu uma oportunidade de estabelecer o oratório em um local definitivo: o galpão na casa Pinardi, em Valdocco.

Sem perspectiva de outro lugar para se reunir com seus meninos, João Bosco recebeu uma visita:

[...] chegou o último domingo em que me permitiam organizar o Oratório no prado (15 de março de 1846). Eu calava, mas todos sabiam de minhas dificuldades e espinhos. Na tarde desse dia contemplei a multidão de meninos a brincar, e pensava na messe abundante que ia se preparando para o sagrado ministério. Vendo-me agora tão só, com falta de colaboradores, forças esgotadas, saúde em estado deplorável, sem saber onde no futuro reunir meus meninos, senti-me profundamente comovido.

Afastando-me um pouco, pus-me a passear sozinho, e pela primeira vez quicá senti-me comovido até às lágrimas. Caminhando e erguendo os olhos ao céu, exclamei:

– Meu Deus, por que não me mostrais o lugar em que desejais que reúna esses meninos? Daí-mo a conhecer ou diizei-me o que devo fazer.

Nem bem terminei esse desabafo, chegou um homem chamado Pancrácio **Soave**, que disse a gaguejar:

– É verdade que está à procura de um lugar para construir um laboratório?

– Laboratório, não. Oratório.

– Não sei se é a mesma coisa, oratório ou laboratório, mas lugar existe, venha ver. É a propriedade do senhor José Pinardi, pessoa honesta, venha e fará um bom contrato (BOSCO, 2012, p. 160-161, grifo nosso).

Depois de combinarem todos os detalhes do contrato, no domingo dia 12 de abril de 1846, João Bosco levou todos os seus meninos para o terreno da casa Pinardi e lá e tomaram posse do novo local.

João Bosco e a política

Infelizmente, os tempos eram turbulentos na Itália. Movimentos pela liberdade fundidos com os anseios nacionalistas italianos; a igreja perdendo seus privilégios, agora sem o monopólio do casamento⁷; judeus e protestantes podendo expressar-se livremente suas ideias contra as posições católicas; jesuítas sofrendo pressão popular por serem antiliberais sendo expulsos de Gênova e de Turim. Essa desordem política atingiu João Bosco, que, em meio a esse turbilhão, em 1849, perdeu muitos de seus jovens mais velhos para os ideais de padres entusiastas ao movimento político, que os convidaram a lutar contra a Áustria. Esse acontecimento definiu o modo de agir de João Bosco pelo resto da sua vida, ao decidir-se por não se envolver com a política de forma alguma. Sofria também com a própria indagação dos párocos de Turim, que não aprovavam a reunião de tantos jovens com João Bosco. Diziam que eles deveriam se dirigir às suas paróquias, e não seguirem João Bosco. Quando indagado sobre sua posição política, sempre dizia que era fiel ao Papa e que, na política, não era de ninguém. João Bosco foi acusado de estar em contato com os jesuítas e, por vezes, teve seus aposentos e oratório revistados por policiais. João Bosco resolveu ir ter com um ministro para saber o motivo de tantas buscas. Este lhe respondeu que sabia o bem que ele fazia à juventude, mas que deveria tratar apenas dos seus meninos, e não se meter em política, ao que João Bosco respondeu que nunca o fez (WAST, 1933). Segundo o mesmo autor, a política de João Bosco era a do Evangelho:

O ministro levanta-se. Começa a passear nervosamente. Chega, neste instante, Cavour, presidente do Gabinete, que demonstra ficar contente de ver dom Bosco, embora as relações estivessem cortadas, há algum tempo.

– Que há, dom Bosco? Arrumemos os seus assuntos amistosamente. Eu sempre o estimei, não é assim? Bem, conte-me o que há.

– Senhor conde, vossa excelência conhece a minha casa. Muitas vezes honrou-a com as suas visitas e elogiou minha obra em benefício dos meninos pobres. Agora sou vítima de calúnias, de intrigas, de perseguições.

– É verdade; conheço a sua obra e protegi-a, mas há quem, abusando do seu bom coração, o enganou e o envolveu na política.

– Não tenho outra política que a do Evangelho, senhor conde. De que me acusam?

– Di-lo-ei em poucas palavras: o espírito que domina a sua obra é contrário ao que anima o governo. Você está ao lado do Papa e contra o Governo.

– Eu sou do Papa, como católico, e sê-lo-ei, enquanto viver, em coisa de religião. Quanto à política, eu não sou de ninguém, nem me envolvo em nada. Faz vinte anos que vivo em Turim trabalhando, escrevendo, falando publicamente. Se sou culpado de alguma coisa, castigai-me; mas se sou inocente, deixem-me em paz (WAST, 1933, p. 277-278).

Exigia-se de João Bosco uma posição, um lado, mas ele sempre dizia que estava do lado dos jovens e, por isso, iria ao encontro de quem o ajudasse a cuidar deles: “Achamos vantajossíssima a nossa máxima de não nos envolver em política: nem pró, nem contra...” (WAST, 1933, p. 279). O autor ainda acrescenta que João Bosco não presenciava as lutas políticas de forma indiferente. Era franco e agia com desassombro, fazendo chegar aos ouvidos dos poderosos as verdades que queria falar.

Essa mesma posição de João Bosco é confirmada por Auffray (1946, p. 268-269):

“Minha política é a do Pai-Nosso”, repetia muitas vezes. Quer dizer que ele se ocupava tão somente em instaurar o reino de Cristo nas almas dos filhos do povo. Tudo o mais não lhe roubava nem um pensamento do espírito, nem um minuto de tempo. No seu alto espírito católico tinha compreendido instintivamente que o sacerdote não deve

imiscuir-se nas lutas das ideias políticas, pois que ele deve ser de todos. Inscrever-se num partido, receber a carteira de inscrição é a mesma coisa que transformar fatalmente, os membros do partido oposto, em inimigos. Ora Dom Bosco – e quantas vezes o disse – para cumprir sua missão precisava de todos, do liberal impertinente, como do mais intransigente conservador. No adotar essa atitude, o seu zelo apostólico pensava – como aliás confessou muitas vezes – no último instante da vida desses políticos. Não se chama à cabeceira, no momento da morte, o sacerdote político, o que se preocupa com os negócios deste mundo, mas sim o que sempre foi visto trabalhar, exclusivamente, para o Reino de Deus. Sempre houve quem recriminasse essas amizades contraídas por ele no mundo liberal, essas relações com inimigos da Igreja. A acusação foi discutida até no processo de beatificação. De fato Dom Bosco, na segunda metade do século XIX, foi talvez o único padre da Itália, que sempre esteve em relações com os fundadores da Itália nova. Logo de, pois dos acontecimentos que iniciaram a formação da Unidade Italiana, reunindo sob a Cruz de Sabóia todos os Estados da Península, o clero tomou decididamente posição de adversário e rompeu as relações com o poder. Foram muitos raros os que continuaram ainda a circular entre o mundo dos novos senhores; a entre esses poucos estava Dom Bosco. Ele tinha as melhores razões para o fazer. Tinha que contar com esses homens para viver, queria servir-se deles para o bem que ia realizando e se preocupava com a alma deles, espreitando o primeiro momento oportuno para aí poder depor a semente do remorso. É dele uma afirmação ousada, que justifica numa imagem pitoresca, a sua atitude para com os piores adversários do nome católico: “Se entre mim e uma alma se interpusse o demônio em pessoa, esperando que eu te tirasse o chapéu para me deixar passar a fim de salvar nossa alma, eu não hesitaria nem um instante em fazê-lo”.

Apesar de necessitar de todos, segundo o mesmo autor, ao mesmo tempo que João Bosco não adulava os poderosos, procurava manter contato com eles, pois tinha dois objetivos claros: precisava do apoio deles para levar a cabo sua obra e também porque “seu coração de sacerdote sonhava em conduzi-los docemente, pouco a pouco com as armas da luz e da bondade, à concepção cristã” (AUFFRAY, 1946, p. 284).

Extremamente curiosa essa posição e determinação de João Bosco de manter-se fora da política, pois, nem assim, ele conseguiu ficar fora dela. De acordo com Auffray (1946, p. 269-270):

[...] é que se viu tanta gente recorrer a ele para lhe confiar as mais delicadas incumbências das quais ele se desempenhou com a mais cabal exatidão. Tornou-se uma verdadeira força política, precisamente porque nunca se imiscuiu em política.

Para Terésio Bosco (1993, p. 246), o “deixar a política de lado” de João Bosco não significava apenas ser apatridário; a palavra “política” tinha, naquela época, a ver com questões sociais com as quais se concordava ou das quais se discordava, por exemplo, ser contra ou a favor do mercado livre, ser contra ou a favor da intervenção do Estado nas questões do trabalho, ou até com sociedades operárias socialistas. Nesse sentido, se João Bosco tivesse envolvimento com essas “questões sociais” políticas, teria que se declarar “a favor” e, conseqüentemente, “contra” alguém; por isso, não lhe interessava essa posição, como explica Terésio Bosco (1993, p. 247, grifo do autor):

Ser conhecido como “padre social” era pôr-se imediatamente fora de toda ajuda dos burgueses e dos ricos. Ele, ao contrário, precisava de ajuda. E logo. *De todas as partes*. Porque não queria deixar que os meninos pobres voltassem à rua.

Há aqui, talvez, a face mais intrigante de João Bosco, o cidadão, o religioso, o educador, o empreendedor, enfim, o homem que, por não querer se ligar a ninguém politicamente, poderia tornar-se uma ilha dentro do contexto em que vivia, mas, ao contrário disso, tornou-se um continente que transbordava solidariedade para todos os lados.

Para Campelo (2014), o fato de João Bosco proteger seus jovens e servir politicamente ao bem comum, ou seja, o fato de não se envolver com a política, não o tornou uma pessoa alienada. Ao contrário, mantinha relações com a classe política e com a classe eclesiástica, articulava em favor de seus jovens nessas duas esferas, mantinha-se sempre informado dos fatos. Respeitava todos e aceitava ajuda de todos. Foi sempre profundamente político sem fazer proselitismo político. Campelo (2014, p. 51) ainda acrescenta a respeito de João Bosco e sua política do “pai nosso”, quando de uma audiência com o Papa Pio IX:

Na verdade o que importava era o bem das pessoas, especialmente de “seus jovens”, e o Reino de Deus. E apresentava ao Santo Padre um caminho bem simples para resolver gradualmente diversas questões.

Não obstante estas “convicções”, Dom Bosco nunca esteve ausente da política italiana. Deu-se bem com as autoridades, qualquer que fosse a orientação delas e nunca se recusou a fazer o que lhe era possível para o bem da Igreja e da Pátria.

Voltando ao tempo dos Becchi, do menino que se divertia e divertia os colegas, uma das suas habilidades era a de se equilibrar na corda, imagem usada até os dias de hoje para ilustrar a figura de João Bosco/Dom Bosco, nas escolas salesianas. Talvez seja essa uma das características que o menino não perdeu ao se tornar homem. O saltimbanco João Bosco se equilibrava na corda para divertir, enquanto o homem, o religioso se equilibrava entre forças poderosas. Trabalhava e lutava por seus ideais sem pender para lado nenhum, porém com objetivos definidos e olhos fixos no horizonte, sem perder as esperanças de que conseguiria atravessar cada obstáculo dos seus percursos. Essa posição que lhe conferia, por conta da sua habilidade, por conseguir equilibrar-se e transitar por essas forças antagônicas, uma visão privilegiada: sobre a corda, o menino tinha a visão do horizonte, e, na sua liberdade de “não ser de ninguém”, o homem adquiria informações que o fortaleciam cada vez mais nos seus intentos. Voltando para a época do seu nascimento: seu pai e depois sua mãe acolhiam em sua humilde casa tanto os soldados amigos quanto os inimigos, por conseguirem enxergar acima deles, por conseguirem ver o ser humano antes da posição de cada um deles na guerra. Torres (1950), que definiu João Bosco como metapolítico, resume de forma muito interessante essa faceta da personalidade dos Bosco.

O legado de João Bosco, a Educação Salesiana e o Sistema Preventivo hoje

Para Scaramussa (1979), o Sistema Preventivo e a assistência-presença hoje envolvem uma reflexão sobre o papel do educador e o relacionamento educativo atual. Nesse sentido, o autor aponta três instâncias: a exigência de um relacionamento pessoal autêntico (relação dialógica –

amorevolezza), a exigência de autonomia e de autenticidade (liberdade criativa – razão) e a instância da dinâmica de grupo. Importante ressaltar que, para o autor, a instância da dinâmica de grupo é o ambiente no qual as duas outras instâncias se dão. Para o autor, o grupo é:

Onde se faz sentir uma mentalidade democrática, patenteia-se uma recusa da massificação e a redescoberta das relações mais estreitas e empenhativas do pequeno grupo, o respeito pelas pessoas e por seus direitos fundamentais e a responsabilidade comunitária ou grupal. Os jovens buscam experiências desse tipo para conquistar sua própria liberdade (SCARAMUSSA, 1979, p. 114).

Scaramussa (1979) acrescenta que o educador salesiano hoje, sem imitar João Bosco, seria o animador, um membro autêntico do grupo e portador de valores. O autor se refere ao educador como aquele que aceita o educando como um ser digno de confiança e de amor e aceitável enquanto pessoa, que não emite julgamentos sobre ele, abrigando nesse gesto a *amorevolezza*, o amor carinhoso, fazendo, assim, a ponte com a religiosidade – a presença de amor, a presença religiosa vivenciando a autenticidade e a dialogicidade na relação educador-educando.

A educação pretendida e oferecida por João Bosco era aquela que se baseava em princípios de liberdade e solidariedade. Ele buscava o desenvolvimento pleno dos seus meninos, e a dimensão da fé não estava descartada, justamente por se tratar do desenvolvimento pleno. O outro aspecto que aproxima o olhar da pedagogia de João Bosco aos dias de hoje é o da preparação para exercer a cidadania, visto que João Bosco se preocupava com a inserção dos meninos/jovens na sociedade. Sobre a preparação e a qualificação para o trabalho, vê-se o ideal de João Bosco no artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da sua cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

No entanto, a forma como João Bosco pensava na qualificação para o trabalho não era a de se colocar na sociedade mais uma pessoa que iria

atender às “necessidades do mercado”, como hoje muito se refere à qualificação para o trabalho. João Bosco primava pela educação integral dos jovens no sentido de que a educação e a qualificação para o trabalho formassem um conjunto que oferecesse ao jovem adulto formado a possibilidade de emancipação para que pudesse agir de forma consciente e autônoma em suas esferas de atuação.

Estudo, trabalho, dignidade, religiosidade, autonomia, protagonismo e realização pessoal parecem ser a tônica quando se fala da Educação Salesiana atual. Porém, o respeito ao outro parece ser o valor que se destaca em toda a caminhada salesiana. Scaramussa (1979) aborda o tema da educação dos jovens sob a perspectiva salesiana na América Latina hoje, traçando um perfil da situação desse jovem, enfatizando que o jovem existe dentro de determinadas estruturas econômicas e sociais caracterizadas pela desigualdade social, o que leva à marginalização da maior parte da população, além de outros problemas, como: emprego, desemprego, subemprego, problemas familiares, falta de participação na esfera política e o problema da evangelização. Ao especificar os problemas que a marginalização acarreta, o autor afirma que ela atinge todos os grupos, e o quadro que é colocado bem poderia ser aquele enfrentado por João Bosco.

A marginalidade rural se manifesta através do analfabetismo, do desemprego, dos salários de fome, do complexo de inferioridade diante do “mito da cidade”. A marginalidade urbana se manifesta na desintegração da família, na precariedade das condições de vida, da habitação, de saúde, no desemprego, na exploração através do trabalho, na falta de qualificação para o trabalho, no analfabetismo, na falta de condições para estudar, na criminalidade (SCARAMUSSA, 1979, p. 119).

Além desses aspectos, o autor ainda aponta o jovem como um alvo de fácil instrumentalização e exploração pela indústria do consumo por meio de diferentes mídias e pela criação de estereótipos que escravizam e massificam esse jovem. Para o autor, esse quadro produz expressões tão conhecidas: “juventude contestadora”, “revoltada”, “delinquente”, que se refugia nas drogas e na prostituição (SCARAMUSSA, 1979). O educador João Bosco iniciou suas atividades com esses jovens e sua situação social.

Não podemos, entretanto, jamais esquecer que, em nossa ação junto aos jovens das camadas populares, além de educá-los, é preciso ajudá-los a viabilizar-se, economicamente e socialmente, no quadro maior de um modelo de desenvolvimento hostil à promoção social das massas espoliadas e à sua libertação cultural (SCARAMUSSA, 1979, p. 120).

Assim, pode-se dizer que a Educação Salesiana vem ao encontro da problemática da juventude atualmente. Scaramussa (1979) salienta que essa proposta de educação é evangelizadora no sentido que anuncia um Cristo vivo e libertador, e é tipicamente salesiana no sentido que procura atuar com o Sistema Preventivo, que tem como objetivo a libertação do jovem, bem como procura trabalhar para que ele próprio transforme a realidade das estruturas marginalizadoras e massificantes que o cercam. Para Scaramussa (1979, p. 139):

O Sistema Preventivo de Dom Bosco apresenta suas contribuições para a América Latina. Também a América Latina apresenta suas contribuições para o aprofundamento do Sistema Preventivo. No mesmo sentido empregado por Paulo Freire a respeito da relação educativa – “não existe educador, nem educando” – muito pode crescer a educação na América Latina com o Sistema Preventivo, assim como este cresce no confronto com a realidade latino-americana.

O ideal de formar “bons cristãos e honestos cidadãos” de João Bosco em seu tempo é o mesmo que se busca hoje para os jovens, ou seja, formar cidadãos autônomos e conscientes, jovens que, por terem consciência de sua posição e de seu lugar no mundo, sejam protagonistas e que busquem e tenham um olhar de um ser humano para outro ser humano, e não de um ser humano para um objeto, do qual só se vê o seu uso e sua vantagem, configurando, assim, a alteridade na visão de Lévinas (2010), de que o homem é um ser que admite uma exterioridade e que concebe o outro.

Hoje, como educadores na proposta da Educação Salesiana, pode-se proporcionar momentos ou situações em que os alunos possam refletir e se tornar conscientes de seu mundo e do papel que representam nele. Além disso, pode-se adentrar o mundo de João Bosco, estudando seu trajeto pessoal, profissional e pastoral, e se espelhar no seu modo de fazer, refletir sobre o próprio modo de fazer (VIANNA, 2016).

Não se pode fazer a pergunta proposta por Buber (2001), “Onde está você em seu mundo?”, para João Bosco. Porém, por toda sua trajetória, há muitos indícios de que ele parecia saber muito bem onde estava e por que estava em seu mundo.

Recebido em: 01/08/2018

Revisto pelo autor em: 01/09/2018

Aprovado para publicação em: 01/10/2018

Notas

1 Mestre em Educação Sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: esvianna13@hotmail.com

2 Docente do Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: francisco.evangelista@unisal.br

3 Maçons: de maçonaria, que é uma sociedade discreta, e, por essa característica, entende-se que se trata de ação reservada e que interessa exclusivamente àqueles que dela participam. De caráter universal, cujos membros cultivam os princípios de liberdade, democracia, igualdade, fraternidade e aperfeiçoamento intelectual, sendo, assim, uma associação iniciática e filosófica.

4 Carbonários: foi uma sociedade secreta e revolucionária que atuou na Itália, na França, em Portugal e na Espanha nos séculos XIX e XX. Fundada na Itália por volta de 1810, a sua ideologia assentava-se em valores patrióticos e liberais, além de se distinguir por um anticlericalismo.

5 Tonsura: cerimônia religiosa em que o bispo dá um corte no cabelo do ordinando ao conferir-lhe o primeiro grau de ordem no clero, chamado também de “prima tonsura”.

6 Tradução dos autores: A Sociologia em Dom Bosco é inseparável da Pedagogia, por ser sua obra essencialmente social. Ocupa posição de destaque no estudo e na solução de problemas contemporâneos e preocupam o mundo. Agosti-Chizzolini, em seu famoso livro *Magistério*, disse: “Dom Bosco, que procurou fazer da escola uma fonte de formação, tinha clara consciência da importância da Escola para o trabalho. Havia um problema social. Marx tinha lançado seu manifesto para o proletariado. A Escola liberal estava perdida em polêmicas inúteis. Era preciso ir ao encontro dos trabalhadores no momento em que a indústria se desenvolvia em ritmo acelerado. Dom Bosco abriu as portas das suas escolas profissionais para os meninos do povo. Onde eles estudavam e aprendiam um ofício. Aprendiam também a amá-lo. Ele tinha também como alvo a perfeição da habilidade técnica e a formação do caráter dos alunos. O problema da orientação e educação para o trabalho foi compreendida e sentida por ele em função da questão social, que o advento da indústria tinha agravado e pelo qual o liberalismo econômico e o socialismo marxista se lançaram em batalha, mas incapazes de encontrar uma solução”. “Na obra de Dom Bosco fica evidente, desde o início, uma consciência da questão social, bem como de suas realidades e exigências. O sistema educacional

que ele introduziu, no qual a máquina e o livro vêm juntos, assim como a técnica com a cultura humanística, é o exemplo de uma caridade fraterna, onde os problemas são superados pelo vínculo caridade.”

7 A nova situação religiosa da Itália: a constituição italiana reconhecia a religião católica apostólica romana como oficial na Itália, sendo outros credos apenas tolerados de acordo com as leis. Em 1949, porém, um decreto real passou a outorgar direitos civis e religiosos aos valdenses e judeus. A lei que lhes concedia a emancipação foi aprovada em 19 de junho de 1848. Havia em Piemonte aproximadamente 21 mil valdenses e 7 mil judeus (LENTI, 2013).

Referências

AUFFRAY, Augustin. **Dom Bosco**. Tradução de Dom João Resende Costa. 4. ed. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1946.

BOSCO, Terésio. **Dom Bosco: uma biografia nova**. Tradução de Hilário Passero. 2. ed. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1993.

BOSCO, João. **Memórias do oratório de São Francisco de Salles 1815-1855**. Tradução de Fausto Santa Catarina. Brasília: Editora Dom Bosco, 2012.

BRAIDO, Pietro. **Dom Bosco, padre dos jovens no século da liberdade**. Tradução de Geraldo Lopes e José Antenor Velho. São Paulo: Editora Salesiana, 2008. v. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 27 jul. 2018.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPELO, Cristiano Roberto. **A “Política do Pai Nosso” como dimensão articuladora para a formação de “bons cristãos e honestos cidadãos”**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

LENTI, Arthur. **Dom Bosco: história e carisma 1 – Origem: Dos Becchi a Valdocco (1815 – 1849)**. Tradução de José Antenor Velho. Brasília: Editora Dom Bosco, 2012.

_____. **Dom Bosco: história e carisma 2 – Expansão: de Valdocco a Roma (1850 – 1875)**. Tradução de José Antenor Velho. Brasília: Editora Dom Bosco, 2013.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**. Tradução de Pergentino Pivatto. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

SCARAMUSSA, Tarcísio. **O sistema preventivo de Dom Bosco: um estilo de educação**. 2. ed. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1979.

SCHIÉLÉ, Roberto. **Dom Bosco: fundador da família salesiana**. Tradução de Sílvio Neves Ferreira. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

TORRES, Rodolfo Fierro. **La pedagogia social de Don Bosco**. Buenos Aires: Libreria Editorial Santa Catalina, 1950.

VIANNA, Elisete Soave. **O despertar para a autonomia, protagonismo e alteridade sob a concepção da pedagogia salesiana e de Paulo Freire: um estudo de caso na escola salesiana são José-Campinas-SP**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2016.

WAST, Hugo. **Dom Bosco e seu tempo**. Porto Alegre: Gráfica da Livraria do Globo, 1933.



Seção Relato de Experiência

Jovens em condição de rua: um relato de experiência

HELOISA HELENA OLIVEIRA SALGADO¹

SÉRGIO ARAÚJO RODRIGUES SALGADO²

SUELI MARIA PESSAGNO CARO³

Resumo

Este trabalho, em cumprimento à disciplina Juventude e Educação, traz relatos de vidas e declarações feitas pelos próprios sujeitos da pesquisa: jovens entre 18 a 26 anos; pessoas que, como nós, possuem desejos de felicidade, de amor e sonhos, mas que tiveram o roteiro de suas vidas alterado. O intuito é conhecer um pouco mais de suas vidas, seus pensamentos e suas necessidades, procurando dialogar com os autores estudados na disciplina. O sistema socioeconômico brasileiro nos remete a desigualdades, que, muitas vezes, geram a desumanização de alguns grupos sociais, como os jovens em condição de rua, demonstrado neste relato de experiência. Durante dois meses em que realizamos as entrevistas, aprendemos muito, e alguns fatos valem ser citados: a) viver nas ruas é penoso e difícil, mas também há certa alegria no ar; b) os jovens que vivem nas ruas sonham com oportunidades e gostariam de estudar mais e de mudar de situação; c) agrupam-se por afinidade, proteção e criam suas famílias; d) na rua há experiências humanas, nas quais, muitas vezes, sentimos nossos olhos encherem-se de lágrimas e que jamais vamos esquecer; e) a cultura da rua pode ser evidenciada por processos educativos voltados à produção e ao desenvolvimento da vida humana na rua.

Palavras-chave: Viver na rua. Situação de rua. Juventude. População de rua.

Homeless young persons: an experience report

Abstract

This work, in compliance with the subject of Youth and Education, brings life reports and statements made by the research subjects themselves. They are you-

ng persons aged between 18 and 26 years, who like us have desires for happiness, love, and dreams, but their lives have changed. The objective of this study is to know a little more about their lives, thoughts, and needs, seeking to dialog with the authors studied in the subject. The Brazilian socioeconomic system reminds us of inequalities, which often generate the dehumanization of some social groups, as we have shown in these reports of experiences, of young persons living on the streets. During the two months in which we conducted the interviews we learned a lot and we highlight some facts: a) Living on the streets is painful and difficult, but there is also some joy in the air; b) Young persons living on the streets dream of opportunities, they would like to study more and change their situation; c) They are grouped by affinity, protection and they create their families; d) On the street, there are human experiences, when we often felt our eyes filling with tears, and which we will never forget; e) Street culture can be evidenced by educational processes focused on the production and development of human life on the street.

Keywords: Living on the streets. Homelessness. Youth. Street population.

Jóvenes en condición de calle: un relato de experiencia

Resumen

Este trabajo, en cumplimiento a la disciplina Juventud y Educación, trae relatos de venidas y declaraciones hechas por los propios sujetos de la pesquisa. Jóvenes entre 18 a 26 años, personas que como nosotros, poseen deseos de felicidad, de amor y sueños, pero que tuvieron el guión de sus vidas alterado. El designio es conocer un poco más de sus vidas, pensamientos y necesidades, buscando dialogar con los autores estudiados en la disciplina. El sistema socioeconómico brasileño nos remete a desigualdades, que muchas veces generan la deshumanización de algunos grupos sociales, como demostramos en esos relatos de experiencias, son jóvenes en condición de calle. Durante dos meses en los que realizamos las entrevistas aprendemos mucho y algunos hechos valen ser citados: a) Vivir en las calles es penoso y difícil, pero también hay cierta alegría en el aire; b) Los jóvenes que viven en las calles sueñan con oportunidades, les gustaría estudiar más y de que alteren de situación; c) Se agrupan por afinidad, protección y crean sus familias; d) En la calle hay experiencias humanas, donde muchas veces sentimos nuestros ojos llenarse de lágrimas, y que jamás olvidaremos; e) La cultura de la calle puede ser evidenciada por procesos educativos vueltos la producción y desarrollo de la vida humana en la calle.

Palabras clave: Vivir en la calle. Situación de calle. Juventud. Población de calle.

Perfil e números sobre a população de rua

Em 2005, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome organizou um relatório sobre a população em situação de rua, definindo o perfil como um grupo populacional heterogêneo, composto por pessoas de realidades distintas, mas que possuem a pobreza como condição absoluta, não possuem vínculos familiares e sofrem por falta de moradia regular. Elas utilizam a rua como espaço de moradia e sustento, alguns temporariamente, enquanto outros, de forma permanente.

Em 2007 e 2008, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome realizou uma pesquisa em 71 cidades brasileiras com população superior a 300 mil habitantes, abrangendo as capitais (exceto São Paulo, Belo Horizonte, Recife e Porto Alegre). Segundo essa pesquisa, cujos dados foram divulgados em 2008, havia 31.922 indivíduos que utilizavam as ruas como moradia; no entanto, esse número é bem maior se levarmos em conta que as cidades de São Paulo, Belo Horizonte, Recife e Porto Alegre não foram incluídas na pesquisa (BRASIL, 2009).

A pesquisa ainda mostrou que os municípios brasileiros que possuíam mais pessoas em condição de rua eram: Rio de Janeiro (4.585), Salvador (3.289), Curitiba (2.776), Brasília (1.734), Fortaleza (1.701), São José dos Campos (1.633), Campinas (1.027), Santos (713), Nova Iguaçu (649), Juiz de Fora (607) e Goiânia (563).

Entre a população estudada, eram predominantes as pessoas do sexo masculino (82%), com idade entre 25 e 44 anos (53%) e que nunca estudaram ou não concluíram o ensino fundamental (63,5%). Em relação à cor, 39,1% eram pardos, 27,9%, negros, 29,5%, brancos, 1,3%, indígena, 1%, amarelo oriental, e 1,2%, de cor não identificada.

Em Campinas, a Secretaria de Cidadania, Assistência e Inclusão Social realizou no mês de fevereiro de 2015 uma contagem referente à população de rua e contabilizou um total de 563 pessoas. A maioria (478) era formada de homens, que representavam 85% do total, dos quais 229 estavam acolhidos em serviços para pessoas em situação de rua. As mulheres equivalem a 15% dessa população, ou seja, 85 pessoas do sexo feminino (G1, 2015).

A grande maioria dos homens tinha idade entre 25 e 39 anos e estava em Campinas há pelo menos dois anos. Vindos de outras localidades do Estado de São Paulo eram 48,9%, de Minas Gerais, 15%, da Bahia, 7,9%, e do Paraná, 7%.

Um terço da população de rua identificada pelo levantamento (190) tinha passagem pela polícia, o que representava 33,7% do total da população de rua. Segundo o levantamento, 72,4% faziam uso de álcool e 33,6% admitiram consumir crack por ser uma droga mais barata.

A região com o maior número de pessoas em condição de rua era a Leste, na qual está inserido o Centro, com 277 pessoas. A seguir estavam as regiões da rodoviária (172), Paranapanema e Santa Eudóxia (78), Ouro Verde (20) e Campo Grande (16).

Relato sobre nossa experiência com jovens em condição de rua

Este trabalho, fruto das entrevistas feitas com pessoas em condições de rua, apresenta dados coletados com um grupo de jovens em um bairro da cidade de Campinas, próximo à Estação Rodoviária da Cidade e ao SAMIM (Setor de Atendimento ao Migrante, Itinerante e Mendicante).

Concentramos nossa atenção em demonstrar dados, na medida do possível, na descrição e análise dos significados construídos por esses jovens acerca das dificuldades e também dos pequenos prazeres construídos em sua vivência com outros colegas que compartilham a mesma situação.

Tal abordagem pretende evidenciar as dificuldades vivenciadas por esses jovens, a inserção no mercado de trabalho e suas expectativas por uma condição de vida mais humana.

Conhecer os processos socioculturais desses jovens nos parece um passo fundamental para dialogar com eles, questionando-os ou simplesmente compreendendo-os.

Iniciamos nossa pesquisa de campo conversando com Gabriel, 19 anos, homossexual e que está na rua há 11 anos. Foi deixado aos 8 anos pela mãe em um orfanato e, passados alguns meses, de lá fugiu e voltou para casa onde morava, onde apenas encontrou uma placa: “ALUGA-SE”.

Gabriel diz possuir transtorno obsessivo compulsivo (TOC), transtorno bipolar e esquizofrenia. Apresenta os braços marcados por cicatrizes de navalhadas que ele mesmo se infringiu em consequência das diversas vezes que passou em abstinência pela falta do remédio. Ele nos conta que muitas vezes não consegue adquiri-lo e outras tantas é assaltado. Vale lembrar que o remédio não deixa de ser uma droga e que outros, não tendo outra opção para se drogarem, roubam seu remédio.

Gabriel olha para seus braços e melancolicamente nos diz: “Cicatriz é só uma lembrança, mas eu não tenho esperança”.

Trabalha como malabarista nos semáforos, gosta de blues e MPB e até possui um caderno de poesia. Com muito carisma, explica-nos como funciona a vida dos jovens que lá residem.

Aqui existem dois grandes agrupamentos: o agrupamento da Mangueira, onde fazem uso de alucinógenos e drogas mais leves, ganham o sustento fazendo malabarismo e vendendo doces no semáforo, dormem e preparam a comida embaixo da mangueira; e o agrupamento do barracão, que utilizam drogas mais pesadas [fortes] e são pedintes (Gabriel).

Agrupam-se por proteção e afinidade. Respeitam a orientação sexual dos companheiros, o que fazem para conseguir o dinheiro, o que vestem. As religiões são diversas, como católicos, evangélicos, espíritas, candomblecistas etc.; todos são respeitados.

Gabriel nos explica sobre o comportamento dos colegas em relação à sua preferência sexual: “Sou respeitado por ser homossexual. No banho ou se estou com frio posso dividir a cobertura com outros dois homens, que no dia seguinte não há gracinhas. Não há ironia” (Gabriel).

Podemos observar que as tecnologias da “zuação” aqui não encontram eco.

As técnicas acionadas no processo de regulação das condutas sexuais das/os jovens são variadas.... As mais utilizadas na zuação – geralmente de modo combinado – são: o sarcasmo, a ironia, o deboche, o repúdio e o banimento (SALES; PARAÍSO, 2013, p. 606).

Talvez isso se deva ao imperativo da sobrevivência, em que uma noite ao relento sem aquecimento, mesmo que seja de outros corpos, pode significar a morte.

Podem ficar até cinco dias por mês dormindo no albergue, desde que respeitem as regras do alojamento. Alguns preferem ficar na rua, onde há liberdade, e outros, no albergue, pois há sossego.

Gabriel comenta: “Estar na rua não é sofrimento, pois existem doações de grupos e alguns comerciantes doam também alimentação, a partir das 15 horas”.

Agora a entrevista é com o Lucas, 18 anos, que vive no grupo da mangueira e é egresso de abrigo, mas, por ter atingido a maioridade, foi obrigado a deixar o local e, não tendo para onde ir, vive nas ruas. Ele, que acompanhava a entrevista, reforça as opiniões de Gabriel, dizendo: “A gente só precisava de uma chance, uma oportunidade para sairmos dessa condição” (Lucas).

Lucas comenta que, diante de tantas dificuldades que a vida lhes impõe, a mais cruel é a humilhação. Não há oportunidade de trabalho, não possuem comprovante de residência e utilizam o endereço do SAMIM no currículo, e muitas vezes não é aceito.

Sem dúvida, no sistema capitalista em que vivemos, nem todas as pessoas conseguem satisfazer as exigências de um mercado que não prepara e não fornece condições e meios às pessoas, em especial à população mais humilde, de se prepararem em pé de igualdade.

Atualmente, não são apenas as pessoas que não conseguiram fazer o tipo certo de esforço e sacrifício que encontram as portas – previsivelmente – fechadas na cara; pessoas que fizeram tudo que acreditavam necessário para o sucesso estão se vendo – embora inesperadamente – em situação bastante semelhante, obrigadas a retornar de mãos vazias (BAUMAN, 2013, p. 39).

A música é o grande passatempo desses jovens. Lucas nos explica que gostam de estilos diversos, como rap, funk e MPB: “Vamos ouvir música no SESC, é só lavar o pé que a gente pode entrar”.

Nesse contexto, segundo Dayrell (2003, p. 43), “eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida”.

Começamos a conversar com Maria Lúcia, 26 anos. Paulistana, está na rua há dois anos. Seu pai morreu em seus braços, e, depois desse episódio, as drogas fizeram com que ela deixasse sua casa e sua família.

Ela vive no agrupamento do barracão e nos conta:

Finalmente as coisas começaram a melhorar pra mim. Depois de tanto sofrimento, agora tenho um marido e estamos vivendo juntos no “barracão”, eu cuido dele e ele cuida de mim. Sabe como é, a gente tem que se preservar, ter um

homem só, se não fica mal falada. Eu tive sorte, encontrei um homem bom. Minha amiga, coitada, foi abandonada pelo marido depois que contou pra ele que estava grávida. E agora, eu cuido dela também (Maria Lúcia).

Percebemos que, mesmo entre os jovens em condição de rua, há a regulação das garotas sobre a quantidade certa de parceiros.

Conforme explica Sales e Paraíso (2003, p. 617):

A regulação das garotas, embora igualmente pautada na heteronormatividade, incide sobre a quantidade certa de parceiros. No caso delas, não há uma preocupação com a homossexualidade, a qual não é sequer cogitada. A questão colocada à moça é saber se posicionar de modo a ser atraente e sedutora, mas jamais ceder a todas as investidas masculinas, nem tampouco ser a protagonista desse investimento, quando este for classificado como excessivo. A garota deve ser difícil.

Não podemos deixar de notar que, apesar da situação de vida em que vivem, estruturas familiares e convívências vão sendo construídas.

Embora perigosa e violenta, a vida na rua é o espaço de uma família; o sentimento de pertencer pelo menos ao mundo da rua tem um sentido de família, lugar onde relações são refeitas em substituição aos vínculos afetivos rompidos com a família, trabalho e amigos (ROSA, 1995, p. 152).

Conversamos com Maurício, jovem de 20 anos. Está nas ruas desde criança, quando fugiu de casa, porque apanhava muito de seu padrasto. Foi pego como menor infrator, pois, conforme nos explicou, ele precisava comer e dava um jeito de conseguir: “Fui para um abrigo de menor e lá aprendi muitas coisas. Estudei e até entendo um pouco de computador. Sei o que é um site, a linguagem HTML, eu gosto de programar e queria estudar mais”.

É muito triste a realidade dos presídios no Brasil e da sua população, formada, na sua maioria, por jovens. De acordo com Silva e Silva (2011, p. 665), “a violência é outro fator que vem atingindo a população juvenil. Atualmente, mais de 70% da população carcerária do país é constituída por indivíduos que pertencem a essa faixa etária”.

Tão terrível quanto a realidade do cárcere é a realidade da educação em nosso país, que não oferece oportunidade da continuidade dos estudos e formação para todos.

A desigualdade de oportunidades educacionais é uma questão que só pode ser confrontada em ampla escala por políticas de Estado. Até agora, porém, como já vimos, as políticas de Estado parecem estar se afastando, e não se aproximando, de um enfrentamento sério da questão (BAUMAN, 2013, p. 44).

Maurício vive agora com o pessoal do “barracão” e diz ter muitos amigos. Afirma que a vida é dura, mas que dividem tudo o que têm.

Levaram-nos para conhecer o acampamento onde dormem. Eles ficam embaixo da caçamba de um caminhão abandonado (na frente do barracão). Pudemos perceber que tudo é muito limpo e organizado, na medida do possível. Toda a caçamba é forrada com papelão e cada um tem seu espaço.

Maurício nos apresentou sua irmã, Terezinha, 22 anos. Depois que ficou sabendo que seu irmão havia deixado o abrigo, veio atrás dele e resolveram viver juntos no agrupamento do barracão.

Últimas palavras

Após esses relatos de vida, podemos observar que a exclusão não é autoinfligida, mas é infligida por fatores alheios à vontade do sujeito, como não conseguir emprego, por falta de estrutura emocional, por abandono (caso de menores) e tantos outros motivos.

Em resumo, fica muito claro que as políticas, cujo objetivo é amparar as pessoas que delas necessitam, são insuficientes ou não atendem às necessidades, pois não atacam a causa do problema. Quando muito, tentam suprir as necessidades básicas de sobrevivência, como também não estão pautadas em um profundo e sólido conhecimento acerca das necessidades e demandas que norteiam esse contingente populacional.

Por fim, fazendo uso das palavras de Dayrell (2001, p. 141), para lembrar:

Nenhum indivíduo nasce homem, ou mulher, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humani-

dade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura, ou seja, cada indivíduo, ao nascer, vai sendo construído e vai se construindo enquanto ser humano.

Ao contrário do que muitos pensam em nossa sociedade capitalista, a rua não é só bebida ou droga. Os jovens que nela vivem estão em fase de construção de sua autonomia e estão construindo diferentes maneiras de viver.

Todas as questões levantadas em nossas entrevistas, com esses jovens em condição de rua, possibilitaram-nos muitas reflexões sobre como a vida se desenrola em condições adversas.

E, assim, finalizamos nosso relato de experiência com os jovens em condição de rua evidenciando a importância da continuidade das pesquisas sobre as práticas educativas de viver na rua.

Como dizia Che Guevara, em texto dirigido a Carlos Quijano (*apud* ALMEIDA, 2014, p. 147): “Todos os dias deve-se lutar para que este amor à humanidade viva e se transforme em fatos concretos, em atos que sirvam de exemplos, de mobilização”.

Recebido em: 10/09/2018

Revisto pelo autor em: 15/10/2018

Aprovado para publicação em: 20/10/2018

Notas

1 Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: heloisa@horusconsultores.com.br

2 Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: salgado@horusconsultores.com.br

3 Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Docente do Programa de Mestrado do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: sueli.caro@am.unisal.br

Referências

ALMEIDA, Sara Ferreira. **A prática social** - viver no mundo da rua - e seus processos educativos 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2014. Disponível em http://www.processoseducativos.ufscar.br/diss_sara.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018

BAUMAN, Zigmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Rua**: aprendendo a contar – Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua. Brasília: MDS, 2009

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares**: sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

G1. População de rua diminuiu 12,3% em 2015 em Campinas, afirma prefeitura. **Globo.com**, São Paulo, 28 abr. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2015/04/numero-de-moradores-de-rua-diminui-12-em-campinas-afirma-prefeitura.html>. Acesso em: 12 jul. 2018.

SALES, Shirlei; PARAÍSO, Marlucy. O jovem macho e a jovem difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2 p. 603-625, abr./jun. 2013.

SILVA, Roselani; SILVA, Vini. Política nacional de juventude: trajetória e desafios. **Cad. CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, dez. 2011.



Seção Educação dos Sentidos

Educação, espiritualidade e sensibilidade

MARCOS HENRIQUE¹

Este é um texto extraído do terceiro capítulo do livro *A Irmandade*, que se encontra no prelo, e almeja corroborar a formação, a criação e a evolução da educação dos sentidos humanos.

Muitas teorias procuram entender a origem da existência da vida e do universo. *A Irmandade* é um livro (mitológico) que busca estabelecer um novo modelo de pensamento sobre o tema. José, um jovem sensível que consegue se conectar com seres de outros planetas, traz uma nova reflexão e confirmação de que não estamos sozinhos, mas que existem muitas raças de seres mais antigos e evoluídos que os homens. Ele faz contatos com seres de outros mundos e existências, ou seja, espíritos evoluídos que, aos poucos, a cada encontro, vão lhe revelando os segredos e os mistérios divinos.

Universidade celestial

José viu que os seres se aproximaram e que cada um ficou do seu lado. Estando no meio, foi conduzido pelo salão no qual se encontravam. No momento em que caminhavam, os juízes guardiões contaram uma nova história.

– Este local é a universidade celestial. Todos os seres lunares a frequentam, porque reconhecem que o estudo e a apropriação da cultura são eternos. Sabem que a aprendizagem é constante, sempre há oportunidade de apreender novas coisas e aprimorá-las. Admitem que não existe início nem fim para os aprendizados, porque possuem diversos caminhos para adquiri-los.

E o alertou:

– José, observe bem, você está em outro plano. É preciso abrir os olhos para a sensibilidade para que você possa enxergar. Este local não é um galpão; é um parque lunar, e quem o frequenta vai se divertir. E a diversão é a apropriação de conhecimentos.

No mesmo instante em que José descobriu que seus olhos ainda estavam encobertos pela falta de visão sensitiva, percebeu que eles se abriram e passou a enxergar o que realmente existia. O que via era incrível, um descobrimento fantástico, e jamais pensaria que alguém iria fazer um parque de conhecimentos universal. Antes de concluir seus pensamentos, ouviu novamente:

– Infinitudes de povos existem no interior dos planetas da nossa galáxia, representam seus conhecimentos e suas descobertas e montam suas bases escolares aqui neste parque. Todos os seres que frequentam são de planetas amigos que compartilham de um mesmo ideal. Mas há também outros que não procuram socializar e possuem disciplinas culturais rígidas. Estes seguem um regime autoritário e são hostis às novidades.

Nesse momento, José viu inúmeros seres de diferentes raças e imaginou que eram representantes dos planetas que expunham suas culturas e frequentavam o local, então fez uma pergunta:

– Por que os humanos não possuem uma universidade instalada aqui?

Os juízes guardiões responderam:

– José, sabemos que a cultura é importante e que não existe a melhor ou a pior. Acreditamos que uma cultura é tão boa quanto a outra. Porém, os seus semelhantes não compartilham dessa ideologia. Eles ainda estão com o pensamento em desenvolvimento. Nesse processo, admitem que a cultura se diferencie uma da outra e pode ser comparada pela mensuração de bens financeiros e conhecimentos tecnológicos. Infelizmente, ainda não aprenderam a utilizá-la. Porque, se soubessem todas as descobertas, partiriam do propósito de tornar a vida segura para a espécie humana e também trabalhariam pelo controle sobre o habitat e a existência da força da natureza. Mas não partem desse princípio. E é por isso que vocês são considerados perante outros seres intraterrenos como seres com espíritos primitivos. Apesar de possuírem uma potencialidade de obter pensamentos muito mais complexos e abrangentes, ainda utilizam pouco desse potencial.

Continuaram:

– José, para você ter acesso a este parque cultural, é necessário acessar a sétima dimensão. Ainda os seus semelhantes estão se projetando para a quinta. É preciso criar novos caminhos. Para isso, das muitas coisas que acreditam que são essenciais para a vida, recomendamos que abra mãos desses dogmas, porque o prendem no passado e em uma condição inferior evolutiva. Saiba, José, assim que vocês conseguirem vencer e extirpar a violência, a guerra, as doenças, o desenvolvimento que causa a poluição e a degradação de seu ambiente natural, poderão apresentar o saber cultural e elevar o nível de consciência. Por enquanto, ainda estão sujos e contaminados pela opção de vida que vivem.

José, nesse momento, entristeceu-se e se lamentou, porque ali seria uma excelente oportunidade para os seres humanos poderem aprender as culturas de outros seres mais antigos e evoluídos, que certamente levaria a humanidade a um caminho muito mais leve, seguro e cheio de vida.

Os juízes guardiões conduziram José para um local em que os seres lunares estudavam e também desenvolviam uma específica tecnologia para poderem se comunicar com os seres terrestres. Nesse novo espaço, disseram:

– José, o que iremos lhe passar é um valioso estudo que os cientistas lunares vêm realizando a fim de ajudar os terráqueos a evoluir.

Prosseguiram:

– Há tempos eles fazem experimentos, escolhem e capturaram alguns humanos em diferentes faixas etárias. Descobriram com essas investigações algo incrível. Viram que a humanidade caminha a passos largos a uma possibilidade de avanços tecnológicos aproximados aos que utilizamos em nossas cidades. Infelizmente, perceberam também que a cultura de vocês está desconexa uma com a outra. Os saberes que vêm compartilhando estão fragmentados.

Nesse momento, os juízes guardiões fizeram uma pequena pausa e, após, retornaram a falar da importância da educação para o processo cultural:

– José, a cultura tem a mesma função em todos os planetas do universo. Ou seja, é desempenhar um papel fundamental com os seres intraterrenos e extraterrenos. Ela possibilita desencadear o autoconhecimento, afiliar a percepção, aguçar o senso estético, respeitar a imaginação e o po-

tencial criativo. É bom que reconheça, José, que a cultura dos humanos assumiu o caráter dogmático. Com isso, ela perdeu desde o início suas características, sua razão de transformar e potencializar.

Admitiram:

– Todos os seres lunares são culturais, e vocês, terrenos, possuem um corpo físico e podem se apropriar da cultura, porque ela é a segunda natureza humana, é uma natureza adquirida, que desenvolve a natureza inata de cada ser.

Anunciaram:

– Quando percebemos um potencial em desenvolvimento entre vocês abandonar os estudos, ficamos muito tristes, porque a humanidade deixa de ter oportunidade de luz, com capacidade para abrir os olhos para diversos saberes e descobertas.

Fizeram uma pequena pausa e, em seguida, voltaram a falar:

– Está vendo aqueles grupos de seres lunares, José?

Nesse momento os juízes guardiões, juntamente com José, caminharam em direção a esse novo grupo. Estando perto, prosseguiram:

– Eles são os responsáveis por realizar as expedições na Terra e também os que autorizam seres terráqueo-lunares a ficar entre vocês. Para você ter uma ideia de como funciona essa expedição para a Terra, os seres terráqueo-lunares são infiltrados e se passam por um de vocês ou até por algum animal de estimação que possuem. Os terráqueo-lunares facilitam a comunicação, porque eles conseguem se comunicar entre estes dois mundos; com isso, nós pegamos a vibração que estão emitindo e analisamos.

José adentrou em um espaço reservado e viu infinitudes de espécies de animais e plantas.

Escutou os juízes guardiões falarem:

– José, a vida não está apenas naquilo que se move; ela se representa em inúmeras formas, nos animais, nos vegetais e também nas águas, nas pedras e nos metais. Em seu planeta, todas as formas corporais ou não possuem energia para vida.

José ouvia atentamente e observava tudo com grande curiosidade. Nesse local, também tinham diversas raças de terráqueo-lunares semelhantes aos humanos, todos para serem enviados à Terra.

Os juízes guardiões, olhando para José, falaram:

– Estes terráqueo-lunares precisam estar bem preparados para que, quando estiverem entre os humanos, possam exercer a função que cada espécie pertence, sem que causem alguma percepção.

Fizeram uma confissão:

– O corpo humano possui poderes espirituais. Essa virtude nós reconhecemos, valorizamos e sabemos que ela é um bem precioso, vem do amor, da caridade, da esperança e da fé. Saiba que essas qualidades são adquiridas e também se encontram armazenadas nos homens.

Admitiram:

– José, esses preciosos dons precisam ser alimentados para aflorarem...

Continuaram:

– Sabe, José? Alguns humanos, apesar de perceberem que existe uma força superior que os protege e lhes fornece sabedorias, ainda vivem na ignorância e na crença religiosa. Acreditam que são os únicos seres viventes no universo.

Afirmaram:

– É de nosso reconhecimento que essa visão conservadora exista. Essa política cultural vem sendo reproduzida ao longo das passagens dos séculos na cultura da humanidade. E todos os povos que cultuavam a sabedoria dos deuses extraterrenos foram perseguidos, mortos ou tidos como folcloristas. Por isso que a grande maioria não deve pensar na existência de vida em outro planeta. Dessa forma, seus semelhantes não estão preparados para ter acesso a seres de outros planos.

Os juízes guardiões, após um pequeno intervalo de silêncio, acrescentaram:

– O sol, as estrelas e os astros do universo são criações e representações de vida. Saiba que todos os astros possuem missão e trabalham, e sempre trabalharam, para a manutenção e a criação da vida. Vocês, humanos, não possuem visão para observar que eles não se encontram fixos.

E continuaram:

– Os astros trilham caminhos no universo para que haja energia de criação não somente para a vida, mas também para as ciências universais.

E disseram mais:

– José, em todos os astros há presença da energia do poder criativo, e o universo inteiro age sobre uma perfeita organização...

Prosseguiram:

– ...A fim de romper esse distanciamento cultural, político e religioso que causa o espaçamento entre nossos povos. Os terráqueo-lunares estão se infiltrando aos poucos no mundo de vocês e preparando a sociedade de céticos para que futuramente possam obter condições de contatar os seres de outros planos.

Os juízes guardiões fizeram uma pausa e, após, caminharam entre as amostras dos terráqueo-lunares. José demonstrava uma admiração a tudo que via, quando ouviu os juízes guardiões dizerem:

– Nós sempre buscamos nos aproximar dos humanos em diferentes ocasiões. Mas seus semelhantes, ao nos verem, imaginam que é uma aparição de fantasma ou coisa diabólica. Fogem, emitem ondas vibracionais terríveis de medo e pavor. Imediatamente temos que sair do local porque outros que ouvirem a história virão para constatar que realmente aconteceu o fato. Ao virem, eles trazem vibrações de medo, cisma e até de raiva. Os humanos, só de estarem em uma vibração de inferioridade, possuem o poder de levar qualquer um de nós à fatalidade.

Prosseguiram:

– José, nós estamos no plano superior ao de vocês. Quando buscamos nos comunicar, temos que descer à escala vibratória para não afetar seus organismos, porque sabemos que o nosso contato faz com que o organismo humano sofra uma paralisação. Dependendo da fragilidade do ser, ela é total e causa uma fatalidade na vida. Também tememos porque sabemos que os humanos, sem perceberem, lançam energias vibracionais capazes de ferir e até tirar a vida de nossos irmãos.

Os juízes guardiões trouxeram a importância de eles criarem os terráqueo-lunares.

– Os exemplares de terráqueo-lunares estão assumindo a imagem humana. Essa é uma grande estratégia que realizamos para facilitar a nossa comunicação, e, assim, podemos estudar o mistério da energia de vida que o seu planeta possui. Utilizamos esse recurso porque os humanos que conheceram um pouco de nossa cultura, ao retornarem para seu planeta, tiveram uma perda da memória real.

Admitiram:

– José, o cérebro é o principal meio de comunicação entre nós. O cérebro terreno é afetado pelo cérebro do povo intraterreno por causa da vibração de energias. Os humanos que conseguiram se recuperar tiveram sequelas gravíssimas. Muitos, por conhecerem a maravilha do saber

cultural de outros povos, conseqüentemente, abrem mãos das necessidades materiais de seu mundo. Alguns abandonam os lares e vagam eternamente pelas ruas e avenidas de seu planeta, até o corpo ficar exausto e falecer.

– José, é bom entender que seu planeta está sofrendo. Há, ao redor dele, uma imensa nuvem escura que contém más energias. Esta possui a capacidade de influenciar os seres humanos. Alguns humanos que sentirem a vibração buscam obter uma explicação e, nesse percurso, estão adoecendo espiritualmente. A fim de aliviar essa dor incompreensível, apelam para o consumo de remédios e drogas alucinógenas. Essas drogas aprisionam e chegam a matar a sensibilidade humana. Adoecidos espiritualmente, perdem a sensibilidade e abandonam a sua própria cultura.

E continuaram:

– Toda a natureza humana carrega em seu ser características do céu e das estrelas, podem adquirir inspirações celestiais e, por meio delas, obter percepções maravilhosas capazes de transcender o sistema planetário em que vivem.

Prosseguiram:

– Para que isso aconteça, é preciso que se vejam e sintam como membro da natureza, filho e guardião desta. Com isso, poderão construir novos caminhos e avançar materialmente e espiritualmente.

Finalizaram:

– Aconselhamos que seus semelhantes realizem contribuições conscientes e profundas, para que a energia de vida que possuem possa modificar e aumentar a vibração de luz do planeta que habitam.

José ouviu tudo aquilo em silêncio e, à medida que ia refletindo por alguma razão, vinha-lhe um conforto capaz de aquecer o peito e acalentar seu coração. Por um instante sentiu curiosidade que o levou a fazer uma nova pergunta aos guardiões do universo:

– Gostaria de saber, caso os terráqueos-lunares que estão infiltrados na Terra tivessem filhos com os seres humanos, como seriam os filhos dessa relação?

Os guardiões se olharam e, em seguida, conduziram José até uma pequena fonte de água cristalina que emergia de um belo jardim na universidade celestial. Ali sentaram nas pedras que estavam em torno à fonte e pediram para José observar a água que, mesmo sendo transparente, emitia novas imagens. Os guardiões traduziram as imagens.

– José, o mundo possui inúmeros mistérios, muito dos quais estão guardados na imensidão infinita do universo. Todos os astros celestiais fazem parte do universo, assim como o universo faz parte desses astros. Os seres vivos representam o universo e guardam os seus segredos. Vocês, humanos, carregam no DNA o segredo do universo.

Uma nova imagem humana então surgiu na fonte, e os guardiões continuaram:

– O tempo lhes apresenta a maturidade do conhecimento cultural e espiritual. Todos os seres vivos de seu planeta possuem energia da vida. Os seus conterrâneos adquirirão cultura, com a qual representam o conhecimento que possuem. Também trazem de outras gerações passadas o desenvolvimento espiritual. Esses dons precisam ser aflorados e desenvolvidos.

Fizeram nesse momento uma pequena pausa e, após surgirem novas imagens, voltaram a falar:

– A espiritualidade é uma escola para a vida em que todas as aulas acontecem diariamente. A cada momento os seres humanos possuem oportunidade de aguçar-la e desenvolvê-la. Alguns de seus semelhantes passam a vida que escolheram sem desenvolver espiritualmente, porém outros conseguem avançar. E os que avançam, se o seu trilhar for para o caminho da luz, podem contatar os seres superiores.

José enxergou nas imagens da fonte milhares de pessoas e também inúmeros pontos brilhantes entre a população. E perguntou para os guardiões:

– O que são estes pontos brilhantes na multidão de pessoas?

Os guardiões responderam:

– Estes são seres de luz infiltrados em seu planeta que trabalham diariamente para levar as pessoas ao caminho que conduz à cultura da paz. Têm como propósito a missão de conduzir seus semelhantes à nova dimensão que possibilitará a construção de uma nova era. Estes seres de luz nascem na Terra tendo o dom e a iluminação divina. Crescem, e muitos de seus semelhantes os reconhecem como crianças prodígios: videntes, líderes espirituais religiosos, curadores, artistas e outros homens com almas sensíveis.

Prosseguiram:

– O tempo que vocês vivem, pensam e administram é baseado nas condições naturais em que o seu planeta gira em relação ao sol, podendo ter dias e noites, semanas e meses, além de anos e séculos. Os demais seres,

assim como nós, lunares, são atemporais. Não temos presente, passado e futuro, mas podemos nos projetar e estar nesses tempos. Temos a infinita possibilidade de administrar o tempo e o espaço.

Acrescentaram:

– Quando nós adentramos no plano terrestre para podermos contactar seus semelhantes, só temos uma opção, a do tempo real.

E continuaram:

– Todos os humanos, apesar de possuírem e viverem no tempo real, podem por meio do pensamento realizar viagens espirituais tanto para o passado quanto para o futuro, e alguns mais sensíveis podem ir ao plano paralelo em outra dimensão.

Admitiram:

– É nessas divagações de pensamentos que temos a oportunidade de comunicar com os seus semelhantes!

Os juízes guardiões se entreolharam, fitaram seus olhares em José e lhe passaram um novo saber.

– A genética dos terráqueos envelhece com o passar dos anos, José. Dos primeiros missionários lunares que foram à Terra, seus espíritos possuíam conhecimentos da medicina da energia universal e a utilizavam para realizar a manutenção no corpo e nunca o deixar cansar, adoecer e envelhecer como outros humanos.

Revelaram:

– Possuíam um saber universal e o utilizavam para realizar curas de doenças que surgiam em seu corpo.

Explicaram:

– O próprio espírito dos missionários possuía um elo magnético capaz de curar e preservar o corpo no qual estava habitando. Então, mesmo que os anos passassem, a estrutura genética corporal desses missionários não envelhecia.

Admitiram:

– É por isso que eles viviam por inúmeras gerações humanas.

Disseram:

– Saiba, José, que as doenças e as enfermidades no seu planeta vêm de diferentes dimensões além da Terra. Por outrora, elas fazem com que a humanidade seja desafiada e desenvolva em suas ciências médicas curas para esses males.

Proclamaram:

– Se os humanos utilizassem o poder da consciência espiritual universal, alcançariam a elevação de consciência que permitia seu espírito realizar a manutenção em seu corpo, “que é a sua morada”.

– Poderiam, assim, os humanos atingir longevidade extrema inconcebível ao conhecimento comum.

Novamente os juizes universais fizeram uma pequena pausa e, após esse intervalinho, retornaram a falar:

– O homem tem que saber quem ele é para que consiga alcançar o despertar da consciência...

Prosseguiram:

– Os espíritos dos terráqueos-lunares que possuíam longevidade extrema voltaram para seu planeta de origem e ajudaram a projetar as gerações que vieram realizar missões na Terra. Para tal, mudaram a estrutura do espírito desses presentes e futuros missionários. Quando materializam em um corpo humano, estes se deixam envelhecer e realizam o ritual de partida como outros semelhantes terrenos.

José, após escutar os juizes guardiões, lembrou-se de Dona Maria, que ia sempre à floresta rezar e, ao voltar, trazia alguns elementos naturais: pedras, castanhas, raízes, folhas e frutos. Ela utilizava esses utensílios místicos para realizar diversas curas nas pessoas. Muitos incrédulos a viam como bruxa ou feiticeira e, por ser uma mulher negra, até macumbeira. José a considerava como uma mulher bondosa e de conhecimento amplo. Já imaginava que ela seria um ser de luz que trabalhava para ajudar as pessoas a ter uma vida mais leve. A reflexão que teve sobre a Dona Maria lhe trouxe imensa paz e alegria.

Seus pensamentos foram interrompidos, pois os guardiões voltaram a falar:

– Os seres de luz possuem conexão com as divindades da natureza e utilizam dessa poderosa fonte de vida para semear a cultura de paz e de amor.

– Nós sabemos quem são os seres de luz. Estes representam os terráqueos-lunares. Quando eles obtêm filho com os humanos, se tiverem conexão com o canal celeste, seus espíritos já virão com a missão e o propósito de ajudar a humanidade a atingir um novo ciclo evolutivo. Possibilitarão uma nova maneira de viver, sem guerras, doenças, pobreza, vingança e outros males. Desenvolverão uma nova maneira de utili-

zar a energia terrestre com ampla tecnologia, todavia sem poluição e sem custo. Esses iluminados auxiliam a melhorar as estadias dos homens na Terra e também ajudam a construir um futuro sem sofrimentos, dores, males e perdas.

Recebido em: 01/09/2018

Revisto pelo autor em: 01/10/2018

Aprovado para publicação em: 19/10/2018

Nota

1 Mestre em Educação Sociocomunitária pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Capoeirista, escritor, compositor e contador de histórias. E-mail: bdebiro@yahoo.com.br