e-Curriculum
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo
PUC-SP

DOSSIÊ TEMÁTICO :
"EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR DE ADULTOS: ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

APRESENTAÇÃO[i]

HADDAD, Sérgio*

O dossiê organizado para este número é constituído por oito artigos produzidos por um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras que sistematizaram práticas de educação não escolar de jovens e adultos em diferentes partes do país e por um artigo analítico de dois pesquisadores latino-americanos sobre o lugar do relato na sistematização de práticas. Trata-se do resultado da terceira etapa de um estudo sobre a temática da educação não escolar que teve início em 2005[ii]. A primeira etapa fez um balanço da produção de conhecimentos, analisando dissertações de mestrados e teses de doutorado dos programas de pós-graduação em Educação, Ciências Sociais e Serviço Social para o período de 1998-2006, e resultou em um conjunto de artigos publicado em número anterior desta revista[iii]. A segunda etapa mapeou experiências de educação não escolar no campo da Educação em Direitos Humanos e Educação Popular a partir de projetos recebidos por órgãos de fomento privados em 2010[iv]. O projeto atual, iniciado em 2012, contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)[v] e teve o seu encerramento em março de 2016. Todas as etapas foram conduzidas com o apoio institucional da Ação Educativa, organização não governamental que atua nos campos da Educação, Juventude e Cultura (www.acaoeducativa.org;br).

Educação não escolar

Nossa intenção ao coordenar esta série de estudos foi a de dar um passo a mais no conhecimento daquilo que, na metáfora do *iceberg*, corresponde à sua parte imersa e quase

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Pesquisador da Ação Educativa, professor do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Caxias do Sul (UCS).

invisível na formação dos seres humanos: a educação não escolar. A educação escolar, que corresponde à parte visível, é aquela na qual se concentra o maior número de estudos e onde o conhecimento científico acumulado tem sido maior.

Para fins desta pesquisa, utilizamos o conceito de Educação Não Escolar de Adultos como a educação que se realiza em paralelo aos sistemas escolares denominados por Educação de Jovens e Adultos (EJA) e programas de Alfabetização de Jovens e Adultos – e não em oposição a eles. Enfrentamos o problema da definição do campo desta prática de educação tomando como base a necessidade de olhar amplamente para os processos educativos a que estão expostos os seres humanos ao longo da sua vida. Esse vasto campo é também denominado, entre outras maneiras, por Educação Popular, Educação Não Formal, Educação Continuada, Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida.

Dada a dificuldade em estudar todas as práticas do extenso campo da Educação Não Escolar, limitamos as análises a um conjunto de experiências que possuem duas características importantes: intencionalidade política e pedagógica por parte de educadores(as) e educandos(as) ao produzir a experiência e práticas que apresentem alguma institucionalidade, mesmo que de baixa intensidade. Desta forma, nos focamos naquelas mais formalizadas, deixando de lado a parte não formal e informal, a qual representa enorme parcela da educação não escolar e é de difícil mensuração (BROBÈRE; BÉZILLE, 2007; GHANEN; TRILLA, 2008). Também como critério de seleção do campo de estudos, colocamos prioridade na escolha de trabalhos voltados à formação, organização e mobilização política, tradicionalmente denominados por Educação Popular, como ocorre nas experiências que se voltam à defesa, promoção e implementação dos direitos humanos. As razões para este foco escolhido estão diretamente ligadas à conjuntura mundial e nacional que estamos vivenciando nos últimos anos[vi].

Conjuntura e os desafios teóricos e metodológicos

Vivemos momentos de múltiplas crises. O domínio do capital financeiro na economia, que se fortaleceu com a implantação do neoliberalismo, elevou os níveis de desigualdades e processos de exclusão social nas últimas décadas a ponto de, em 2014, 1% da população deter 48% da riqueza mundial, enquanto 80% detinham 5,5%[vii]. O trabalho publicado por Piketty (2014) nos mostra de maneira clara o modo como as desigualdades sociais crescem na medida

em que a remuneração do capital financeiro é maior que a produção de bens e serviços, sendo isso o que se constata nos últimos anos. Por outro lado, e ao mesmo tempo, ocorreu um elevado aumento da produtividade e da produção desses bens e serviços, com forte escalada na exploração dos recursos naturais, cujo impacto sobre a biosfera do planeta acabou por desestabilizar os principais ciclos do ecossistema sob um conceito de desenvolvimento que se limita ao crescimento da produção e do consumo. A lógica atual do progresso mercantiliza todos os espaços da vida em detrimento de outras concepções sobre o bem viver das pessoas e do meio ambiente[viii]. No plano político, a democracia é seriamente ameaçada pelo domínio do capital nas instâncias de poder. Há também um recrudescimento dos fundamentalismos religiosos e comportamentais.

Todos esses fatores têm levado a caminhos que acabam por questionar o modelo civilizatório atual e suas lógicas de produção e reprodução da vida. No entanto, dado o caráter contraditório e heterogêneo dos interesses societários, há uma disputa permanente na viabilização destes elementos por parte dos diversos setores, tanto no âmbito da sociedade quanto no das instâncias do poder constituído. Por consequência, podem ocorrer fissuras na lógica hegemônica que preside a sociedade, permitindo o aparecimento de práticas, conhecimentos e representações sociais que buscam legitimar e implementar os interesses de um ou outro setor de menor poder, ou mesmo um conjunto deles. O aprimoramento da democracia é a fórmula principal para administrar os conflitos resultantes destas diversidades de interesses societários no âmbito do Estado, como afirma Grzybowski:

> De baixo para cima, dos territórios urbanos e rurais em que vivemos e trabalhamos, das empresas e de mercados que nos estruturam, das instituições culturais e espaços públicos em que nos articulamos e produzimos identidades, da nossa diversidade de sujeitos e modos de viver a cidadania até o poder legalmente constituído, da Planície para o Planalto, gera-se um fluxo de pressões e contrapressões. São estas contradições que movem a vida democrática, variáveis em intensidade, definindo por isto as próprias conjunturas políticas. Transformadas em lutas, elas funcionam como reguladoras, em última instância, do Estado (2010, p. 23).

Ao mesmo tempo, não há como separar desta conjuntura atual, e da sua lógica, os sistemas de produção e reprodução do conhecimento. Como sabemos, a educação e a ciência não estão isentas dos interesses dos setores dominantes das sociedades e da influência das estruturas de classe na oferta, aquisição e comercialização do saber. Como escreve Grzybowski,

> [...] a propriedade intelectual de descobertas científicas e criações tecnológicas são boas para os negócios privados, mas não para a sociedade e a sustentabilidade da vida... A propriedade intelectual não foi feita para democratizar os possíveis benefícios da geração e aplicação de conhecimentos à produção de bens e serviços, é feita para dominar e controlar economias e, com isto, povos inteiros. Isso sem falar que, em grande parte dos casos, são apropriações indevidas, via patenteamento legal, de saberes coletivos ou invenções pirateadas (2010, p. 25).

É necessário, portanto, nessa disputa de interesses societários, criar espaços e possiblidades para sistematizar conhecimentos que são produzidos e voltados para os interesses de parcelas da sociedade que lutam por direitos e defendem os setores não hegemônicos. Essas iniciativas, ao produzirem novos estudos, geram novas demandas teóricas e metodológicas, novos valores e produtos. Configuram-se como formas de resistência, mesmo quando são propositivas. A sistematização destas práticas permite transformá-las em objetos de reflexão, produção de conhecimento e aprendizagem para toda a sociedade, realimentando novas práticas sociais.

No campo da educação não escolar, há muito vem se experimentando processos de sintetização de práticas sob diversos nomes: pesquisa participante, pesquisa-ação e sistematização de experiências sociais. A sistematização de experiências é de uso frequente daqueles que se dedicam à Educação Popular. A sistematização, como conceito e método, não tem um significado único, aproxima-se da avaliação de práticas sociais ou mesmo do campo da pesquisa social. Nos estudos aqui apresentados, a sistematização de atividades é tomada como a interpretação crítica de uma experiência que, na medida do possível, a partir do seu ordenamento e reconstrução histórica, explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no procedimento e o papel que a educação não escolar tem na sua consecução (JARA, 2006). Processos de sistematização são instrumentos de realimentação do fazer político e pedagógico de experiências educativas e estimuladores de novas ações. O objetivo deste conjunto de trabalhos visou refletir sobre as práticas atuais denominadas por Educação Popular e educação para os direitos humanos, dentro do campo da educação não escolar de adultos, a partir de diversos olhares sobre experiências que estão ocorrendo na atualidade.

O campo da Educação Popular não simpatiza com a ideia de um sujeito externo realizando a sistematização. Por sua vez, tem como ideal criar um “ambiente” no qual são os integrantes da experiência a ser sistematizada, dispostos em grupos, que realizam a problematização e a delimitação do objeto, o traçado e o desenvolvimento do processo de sistematização. No entanto, reconhece que há necessidade de sujeitos externos para mediar

tanto os processos investigativos como as ações pedagógicas que preparam e alimentam a sistematização.

Segundo Falkembach (2006), entre os fundamentos que orientam tais métodos de pesquisa qualitativa estão o reconhecimento do sujeito investigado como resultado de um processo de produção cultural e social, e o olhar sobre as relações sociais como complexas e múltiplas, levando em conta não apenas os encadeamentos econômicos que regem as ações humanas e as subjetividades dos indivíduos – embora elas assumam um grande peso, especialmente em uma sociedade globalizada como a contemporânea –, mas também questões raciais, de gênero, étnicas, de geração e parentais que atravessam os processos sociais e marcam os indivíduos e as sociedades.

Em relação à produção de conhecimentos, afirma que os saberes da experiência e a ciência acadêmica são formas que se distinguem pela menor ou maior capacidade de sustentar a crítica sistemática, a argumentação e a contra-argumentação. A sistematização, na sua diversidade de propostas metodológicas, se apoia em ambos, procura mantê-los em diálogo, rompendo com a hierarquia que desqualifica os primeiros. Portanto, ao recuperar as práticas que são transformadas em objeto de conhecimento, a sistematização se apoia em narrativas dos atores sociais, acompanhadas de análises e interpretações; lida, portanto, como práticas sociais, discursos e interpretações. Oportuniza que estes tomem forma e se constituam em objeto de crítica e argumentação. Ao incentivar que se manifestem os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, a sistematização vai possibilitando que as singularidades destas sejam apreendidas.

Para Martinic (1998), ao não dicotomizar o sujeito que conhece do objeto a ser conhecido, o processo de sistematização deveria construir uma linguagem descritiva particular "desde dentro" das próprias experiências, apresentando uma leitura destas práticas e constituindo-se assim em um referencial que lhe dá sentido a partir de diferentes atores que constroem e reproduzem significados por meio de seus próprios horizontes sociais e culturais.

Em processos como este, a pesquisa qualitativa permite criar um espaço educativo propiciado pela sistematização por ser uma zona de expressão e interação de uma pluralidade de vozes (que admite encontros e desencontros, coerções e reconhecimentos solidários). Ela concebe a educação como diálogo ampliado, polifônico de atores.

A sistematização da qual falamos não é isenta de caráter político, não é neutra: ela se propõe a apreender as relações de poder, que afirmam verdades "históricas", "culturalmente

situadas", "predispostas à contestação e à ressignificação", nos âmbitos das práticas, das sociedades e dos sujeitos. Desconfia, portanto, de abordagens que não estão atentas para as forças conjunturalmente produzidas em razão dos jogos de poder que constituem os diversos espaços da vida social.

Estes fundamentos, coerentes com os princípios da Educação Popular, implicam, inicialmente, no envolvimento direto dos atores sociais no processo de reflexão sobre suas práticas e na produção de conhecimentos, visando fazer da investigação um processo concomitante de aprendizagem dos envolvidos nas experiências com o objetivo de aprimorá-las. No entanto, nem sempre tal envolvimento foi possível de ser realizado nos projetos que foram investigados, o que levou os investigadores e investigadoras a buscarem formas de se chegar ao conhecimento, não menos válidas dentro do campo das pesquisas qualitativas, como a consulta documental, a pesquisa de campo e as entrevistas semiestruturadas.

Ao mesmo tempo, conforme nos alerta Sposito (2014), alguns cuidados devem ser tomados por parte de quem pesquisa movimentos sociais e ações coletivas. Para a pesquisadora, é necessário manter a prudência epistemológica de não atribuir à experiência estudada, de início, um sentido que diz respeito às ideias do pesquisador ou da pesquisadora do que propriamente à realidade. Conjuntamente, é necessário manter o olhar atento para além das manifestações imediatas destas ações coletivas, e trabalhar no sentido de compreender os momentos de aparente não ação, quando as pessoas não estão nas ruas ou no trabalho de base.

Outras recomendações que tomamos da autora para os processos de sistematização, como desdobramento das suas análises, foram: não abrir mão da individualidade dos participantes no interior das diversas experiências estudadas, inclusive seus aspectos afetivos e não apenas racionais; atentar para pluralidade de sentidos das experiências e não se ater apenas aos elementos comuns, mas também aos não homogêneos.

As pesquisas

Na pesquisa "A afirmação quilombola no Quilombo Santa Rita do Bracuí", coordenada pela professora Aline Abbonizio e seus estudantes quilombolas Amanda de Souza e Emerson Luís Ramos, o trabalho de sistematização relatado centra-se na recuperação da identidade quilombola de uma comunidade em Angra dos Reis que luta pela demarcação das suas terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) após ter sido

certificada como quilombola pela Fundação Palmares em 1999. São integrantes de uma comunidade negra rural, formada por descendentes de trabalhadores escravizados de uma antiga fazenda no Vale do Paraíba fluminense.

O trabalho de sistematização voltou-se para a reconstrução do processo de organização política em torno da retomada daquelas terras, que coincide com o entendimento de que a comunidade negra rural poderia ser considerada remanescente de quilombo. Esta nova maneira de se reconhecer e de se afirmar num campo de disputa por direitos norteia as ações sistematizadas e identificadas como de Educação Popular.

Na pesquisa denominada "A Educação Popular em contextos de privação de liberdade: a arte-educação na Fundação Casa", Denise Carreira e Leila Andrade discutem a formação oferecida pela ONG Ação Educativa para 26 arte-educadores que trabalham na Fundação Casa (antiga FEBEM), tentando responder se é possível construir e desenvolver uma Educação Popular transformadora em contextos de privação de liberdade. O enorme desafio de trabalhar na perspectiva de uma educação emancipadora com jovens infratores, em um local conhecido por violar direitos de forma sistemática, é discutido neste trabalho que aponta possibilidades e limites desse tipo de atuação.

Raiane Assumpção e Patrício Leonardi tomaram como desafio sistematizar experiências de Educação Popular da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), realizadas por meio do Programa de Educação Tutorial (PET). Os autores partem do princípio que, historicamente, as universidades têm mantido primordialmente seu compromisso com as classes economicamente favorecidas e com propostas de formação e produção de conhecimento que são comprometidas com os projetos hegemônicos. Por outro lado, os autores reconhecem que no interior das universidades há grupos de caráter progressista, libertários ou comprometidos com as mudanças socioeconômicas na perspectiva popular. Considerando estudos recentes que demonstram que as experiências ou reflexões sobre práticas de Educação Popular na universidade estão localizadas majoritariamente nas ações de extensão, os autores defendem que esta lógica deveria ser rompida com a inclusão da pesquisa e do ensino. O estudo conclui que a Educação Popular consegue existir e ser mantida no espaço da universidade pública brasileira.

A ativista feminista e pesquisadora Carmen Silva do SOS Corpo Instituto Feminista para Democracia[ix] nos relata sobre uma experiência de formação política feminista com mulheres jovens, realizada em Recife nos anos de 2013 e 2014. O espaço criado nessa

experiência possibilitou o encontro de mulheres jovens que tinham distintas aproximações com o feminismo, algumas atuantes em coletivos, outras não, e algumas bem definidas em sua identidade feminista, mas sem nenhuma experiência de atuação coletiva. Com base no feminismo e na perspectiva pedagógica de Paulo Freire, o trabalho aponta como as participantes seguem construindo o feminismo em suas vidas e nos coletivos nos quais atuam, refletindo sobre sua situação como mulheres, organizando ações coletivas de expressão de modos de vida e de luta por direitos, participando em movimentos sociais em torno de causas compartilhadas, se expressando por meio da poesia, música, grafite, design, e também no jeito de ser e estar no mundo.

O trabalho de pesquisa da professora Kátia Regis, do professor Marcelo Pagliosa e de Grace Kelly Souza, da Universidade Federal do Maranhão (UFM), parte do pressuposto de que as organizações do movimento negro podem ser locais de aprendizagem para aqueles(as) que nelas atuam ao possibilitar um novo olhar sobre o ser negro(a), trazendo para toda a sociedade reivindicações e proposições para a superação das desigualdades étnico-raciais. É neste marco que se situam as ações do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA), coletivo fundado em 1979 por um conjunto de ativistas do movimento negro. Dentre seus projetos, há o Bloco Afro Akomabu (Akomabu significa, na língua Fon[x], "a cultura não deve morrer"), cuja atuação foi sistematizada pelos pesquisadores com a participação de quatro dos seus integrantes. O artigo discute os resultados da pesquisa e demonstra como as ações do Bloco Afro Akomabu e do CCN-MA colaboram para o processo de construção da identidade negra, para o reconhecimento e valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e proporcionam elementos para o questionamento dos currículos eurocêntricos das instituições educacionais.

No projeto sistematizado por Luiz Tokuzi Kohara e Marcos José Pereira da Silva sobre movimentos de moradia na cidade de São Paulo, a questão norteadora coloca em pauta o modo como os movimentos desenvolvem formação não escolar a partir das suas ações políticas na cidade de São Paulo: as ocupações de áreas públicas e privadas sejam elas de prédios ou de terrenos; negociação com gestores e técnicos da prefeitura, governo do Estado, concessionárias de serviços de água e luz; participação em atos e manifestações por moradia, políticas públicas e direito à cidade, entre outros temas; assembleias, reuniões e visitas às pessoas nas favelas; construção de cisternas em favelas para armazenar água da chuva;

produção de informação, de documentos, *release* e programas de rádio e realização de seminários. Estão presentes, neste trabalho, as ações desenvolvidas por dois movimentos: a Associação de Auxílio Mútuo da Região Leste (APOIO) e Movimento de Defesa do Favelado (MDF), que articulam 150 grupos de base com cerca de 3.950 famílias. A pesquisa demostra que, em várias situações, a participação social, unida à reflexão teórica, gerou ganhos em termos de ampliação da consciência sobre a complexidade das causas e soluções dos problemas sociais, especificamente, os de moradia.

A proposta coordenada pela professora Conceição Paludo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), denominada "Educação Popular no Levante Popular da Juventude no Rio Grande do Sul: renovações e permanências" sistematizou a origem e a trajetória desse movimento de juventude, assim como seus objetivos, reivindicações e forma organizativa, além de compreender como a Educação Popular é definida e vivenciada pelo movimento. Com sólido referencial teórico-metodológico com base no materialismo histórico-dialético, o trabalho conclui que os processos formativos dos jovens têm sua prioridade na prática e experimentação dos enfrentamentos vivenciados nas suas ações de enfrentamento e mobilização, assim como na vivência de valores humanos que se dão nos seus processos organizados, e menos na formação de cunho teórico.

Por fim, a opção por centrar a pesquisa no Movimento Passe Livre (MPL) de São Paulo por parte da equipe coordenada por Sérgio Haddad se deu pela relevância e protagonismo do Movimento nas manifestações de 2013, ao sair às ruas lutando pela revogação do aumento de 20 centavos na passagem dos transportes coletivos. A principal bandeira do movimento é a implementação da tarifa zero no sistema de transportes públicos, condição essencial para conquistar o direito à locomoção na cidade e o consequente acesso aos espaços urbanos que isso proporciona. Interessou investigar o sentido educativo do movimento junto aos seus militantes e à população em geral. O resultado apontou para a preocupação do movimento em fazer do trabalho educativo uma das suas estratégias para arregimentar novos participantes, em particular nas escolas, ao discutir temas ligados ao direito à cidade e como lutar por ele. O estudo mostra que, apesar dessas práticas educativas terem identidade com as características da tradição da Educação Popular, elas se distanciam no peso que a formação teórica tem no trabalho político do movimento. A pesquisa foi feita por meio de documentos e entrevista com três dos seus militantes.

Temas para o debate

A partir das experiências relatadas neste dossiê, podemos indicar algumas questões para o debate sobre a natureza dessas atividades, as relações com a conjuntura atual e os desafios colocados para o campo de trabalho da educação de adultos em espaços não escolares.

As práticas educativas sistematizadas e apresentadas neste dossiê contemplam movimentos tradicionais da Educação Popular e da educação por direitos, como são as lutas por moradia e o movimento de mulheres. Contemplam ainda movimentos mais recentes envolvendo grupos de jovens, como o Levante Popular da Juventude e Movimento Passe Livre; e também temas de crescente relevância pelos setores populares como são as ações de afirmação da identidade racial e contra a discriminação com jovens privados de liberdade, com marcada dimensão racista. Apontam também para uma diversidade nos agentes de promoção destas práticas, que podem ser uma organização não governamental, uma universidade ou o próprio movimento social. Essa crescente diversidade de setores sociais, temáticas e agentes protagonistas, indica que o movimento de Educação Popular e de defesa de direitos, apesar de mais invisibilizado nos tempos atuais ou distanciado das preocupações dos mediadores políticos, assessores e investigadores, ainda se mantém ativo, reinventando-se e produzindo novas práticas e novos conhecimentos.

Podemos dizer que após os anos 1980, auge dos trabalhos de Educação Popular no período pós-ditatorial, a luta por maior participação social e pela democratização do Estado Brasileiro acabou por levar olhos, ouvidos e trabalho político de um grande conjunto de educadores populares para a luta por garantir direitos no novo arcabouço legal produzido pela Constituição de 1988 e suas leis complementares. Passaram a agir, não apenas pelo fortalecimento da organização popular, mas principalmente no campo institucional das estruturas de poder, pressionando o poder legislativo, e participando dos conselhos e conferências na perspectiva de uma nova democracia participativa que se vislumbrava como decorrência do novo marco legal.

A luta dos mediadores não só se voltou para esses mecanismos de conformação de uma nova relação entre Estado e sociedade civil, numa perspectiva do que se costumou denominar por constituição de espaço público não estatal, onde o território da política se realizaria, mas também para a disputa por postos nos chamados governos populares que foram

gradativamente ganhando instâncias municipais, estaduais para, finalmente, conquistar o poder central. Ali, experiências de democracia participativa foram levadas adiante por muitos daqueles ou daquelas que em momentos anteriores estavam nos espaços de sociedade civil. Diversos militantes e educadores populares foram alçados também aos postos no legislativo e em organizações paraestatais.

O movimento de Educação Popular, portanto, foi perdendo importância frente aos novos campos de disputa institucionais, sendo deixado ao largo, subsumindo dos debates militantes e acadêmicos e dando lugar aos temas institucionais como, por exemplo, o da educação de jovens e adultos em sua luta permanente pela conquista do direito à educação escolar daqueles que não tiveram a possibilidade de acessá-la. No entanto, o trabalho de base nunca deixou de existir, como comprovou a segunda etapa desta pesquisa, concluída em 2012. O movimento de mulheres, os sindicatos rurais, as pastorais, os movimentos de moradia, de luta por creches e de saúde, e tantos outros que permaneceram vivos, foram se juntando à luta dos quilombolas, aos coletivos de jovens, ao movimento negro, ao da economia popular, à luta pelo reconhecimento da diversidade de gênero, ao socioambientalismo de base e tantas outras novas formas de resistência e de constituição de direitos.

Com as grandes manifestações de 2013 e a consequente perda do apoio popular dos governos instituídos, o tema da formação política retoma ao centro do debate como necessidade das novas gerações e grupos sociais que experimentaram pela primeira vez participar nas ruas. Outros fatores também contribuíram para que setores da sociedade reconhecessem a necessidade da retomada do trabalho "de base" voltado ao fortalecimento dos atores sociais, como a inoperância ou ineficácia de muitos dos espaços participativos criados com a Constituição de 1988 que exigiam formação para a atuação da sociedade civil para serem exitosos; ou as críticas sobre o modelo de políticas públicas de inserção social apenas pela lógica da transferência de renda e pelo consumo, deixando de lado um trabalho de formação política cidadã integrado a processos efetivos de aquisição de direitos universais como saúde e educação, por exemplo. O tema da Educação Popular voltou a ganhar relevância e os trabalhos aqui sistematizados mostram algumas destas possibilidades.

Outra dimensão importante encontrada nos artigos e que dialoga com concepções originárias da Educação Popular é a relação entre o não escolar e o escolar. Se é verdade que nos anos 1950 e 1960 não havia uma forte resistência em nominar por Educação Popular o trabalho na escola pública – inclusive defendida por setores progressistas da sociedade

brasileira como a verdadeira Educação Popular, por ser universal e gratuita – durante o período militar, essa resistência passou a ser dominante em função não só do papel autoritário que os agentes públicos exerciam na preservação dos interesses dos setores dominantes da sociedade, inclusive por meio do sistema escolar de ensino, como também por influência da sociologia da ideia que considerava o sistema escolar reprodutor das ideologias dominantes e, consequentemente, mantenedor de estruturas sociais desiguais. Os projetos de Educação Popular, aqui estudados, não se opõem aos caminhos escolares, ao contrário, debatem e refletem sobre a sua importância e, em algumas experiências, sobre como integrá-los com a prática de trabalhos não escolares. Isso acontece, por exemplo, quando a população quilombola de Angra dos Reis, no processo de resistência e luta pelo seu reconhecimento, tem na conquista de uma "escola quilombola". Ou então quando os trabalhos se realizam diretamente em espaços escolares institucionalizados, como o que é feito pela UNIFESP ou pelo trabalho complementar à escolaridade dos jovens infratores, ou mesmo com a formação que os jovens do Movimento Passe Livre realizam nas escolas públicas. São exemplos que demonstram que o distanciamento do escolar com o não escolar está sendo gradativamente superado.

Nos trabalhos aqui sistematizados, podemos notar que novos sujeitos políticos ganham evidência como protagonistas de ações coletivas. Não mais apenas as classes trabalhadoras, como operários, camponeses e profissionais que vendem a sua força de trabalho são considerados agentes de mudanças sociais, mas também jovens, mulheres, negros e negras passam a ser considerados sujeitos protagonistas de ações de busca de identidade e luta por direitos.

Um tema permanente que se apresenta nos textos é a sua relação e valorização dos aspectos culturais nos processos pedagógicos. Não a cultura como produto de expressão artística ou como sinônimo de instrução ou ilustração, mas sim a cultura que, por ser popular, é questionadora da sociedade desigual em que está inserida, tornando-se expressão política. Ao reconhecer que o trabalho de transformar e ressignificar o mundo pelo ser humano através de uma ação coletiva é o mesmo que transforma e significa a sua consciência e a produção da cultura dela decorrente, a pergunta imediata que se impõe é: em qual sociedade esse trabalho se realiza? Conforme Brandão,

> Em uma sociedade igualitária e regida por princípio de justiça e fraternidade, a diferença entre culturas é um bem. A sua pluralidade, correspondente à presença de diversos grupos étnicos e mesmo nacionais, à diversidade de suas regiões e à associação entre tudo isto e a variedade de vocações e estilos de vida e de representação da experiência particular de um grupo ou povo no curso da realização de sua vida, é desejável. É mesmo um dos indicadores mais fiéis de um estado cultural de liberdade de criação, a partir de diferenças culturais negadoras de diversidades sociais [...]. Outra coisa é a desigualdade cultural decorrente de estrutura e processo de imposição de valores, de negação dos direitos à expressão cultural de povos de grupos e de etnias minoritárias ou dominadas social e culturalmente (2010, p. 103).

A sociedade brasileira, por suas características, é estruturante de mecanismos de discriminação como o racismo, o machismo, a homofobia e tantos outros sinais de uma cultura opressora. E é por isso que ao lado do fazer pedagógico de organização e mobilização popular, os trabalhos de educação não escolares se voltam para a cultura em seu processo histórico, resgatando identidades e realizando enfrentamentos nos espaços de luta política. Nesta pesquisa, tanto no caso do Bloco Afro Akomabu do Centro de Cultura Negra do Maranhão, como na afirmação quilombola no Quilombo Santa Rita do Bracuí, as expressões culturais são centrais nos processos educativos de resgate de identidade e luta contra a discriminação. O mesmo pode-se dizer do trabalho realizado com jovens mulheres em Pernambuco, e da pesquisa realizada junto à Fundação Casa, em que as manifestações culturais são indissociáveis dos aspectos pedagógicos.

A maioria dos princípios considerados nas ações de Educação Popular e de defesa de direitos apresentados no dossiê mantém-se indissociável do pensamento freireano e de suas orientações: horizontalidade, diálogo de saberes, valorização da diversidade cultural, não neutralidade política, democracia como método, participação popular. Há, no entanto, em função da conjuntura atual, algumas diferenças quanto à estratégia política para a conquista de direitos. Frente à crescente descrença com relação às instituições políticas – parlamentos, partidos, mecanismos judiciais, processos participativos – há uma tendência de alguns movimentos (como no caso do MPL) em manter o foco no ativismo político de rua – entendido como organização, mobilização e ocupação dos espaços públicos – como movimento "autonomista", distante destas instâncias tradicionais mais institucionalizadas de poder.

A conjuntura atual, os novos temas e estratégias, no entanto, não dos distanciam daquilo que nos apresenta Jorge Osório e Graciela Messina no texto inicial deste dossiê:

somos todos partícipes do movimento latino-americano que a partir da Educação Popular e da Pesquisa-ação tem construído dispositivos de trabalho para a reflexão crítica de projetos educativos, baixo uma epistemologia da ação e tendo por horizonte uma pedagogia crítica. Somos produtos de um movimento que desde os anos 1970 vem atuando em processos políticos, educativos e culturais para construir um campo de conhecimento voltado à intervenção social e à ação cultura buscando construir mais democracia, justiça social e respeito aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver, uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 206 p.

BRANDÃO, C. R. Cultura Popular. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSI, J. J. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **A arte de ampliar cabeças:** uma leitura transversal das sistematizações do PDA/MMA. Brasília: MMA, 2009. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/pda/_publicacao/51_publicacao05052011033057.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BROBÈRE, G, BÉZILLE, H. De l'usage de la noción d'informel dans le champ del'éducation. **Revue française de pédagogie**, Paris, n. 158, jan-mar 2007 p. 32-46.

FALKEMBACH, E. M. F. Sistematização, uma arte de ampliar cabeças. In: **Arte de ampliar cabeças**: uma leitura transversal das sistematizações do PDA. Brasília: MMA, 2006. p. 34-55. Disponível em:<http://www.mma.gov.br/estruturas/pda/_publicacao/51_publicacao05052011033057.pdf> . Acesso em: 20 jan. 2016.

GHANEN, E., TRILLA, J. **Educação formal e não formal**. São Paulo: Sumos, 2008.

GRZYBOWSKI, C. **Cidadania, controle social das CT&I e democratização**. Rio de Janeiro: IBASE, 2010. 29 p.

HADDAD, S. Apresentação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-21, dez. 2009. Disponível em: < http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/251>. Acesso em: 20 de jan. 2016.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006. (Série Monitoramento e Avaliação 2) Disponível em:<http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf >. Acesso em: 20 jan. 2016.

MARTINIC, S. El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Ponencia presentada en el **Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina** (Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL, 12-14 agosto 1998). Disponível em: <http://www.alboan.org/archivos/337.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro 2016.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

SPOSITO, M. P. Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In: CARRANO, P.; FAVERO, O. (Org). **Narrativas juvenis e espaços públicos:** olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Ed. UFF, 2014.

[i] Uma versão inicial deste trabalho sob o nome de "Sistematização de práticas não escolares e ações coletivas: o sentido da Educação Popular hoje" foi apresentada sob encomenda do GT-18 da ANPED para 37ª Reunião Nacional realizada em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina, de 4 a 8 de outubro de 2015.
[ii] Um balanço da produção de conhecimentos sobre educação não escolar de adultos no Brasil 2005-2008; A educação não escolar de adultos: um balanço de práticas educativas 2008-2012; A educação não escolar de adultos; Educação não escolar de adultos: uma revisão dos caminhos da Educação Popular e da Educação para os Direitos Humanos 2012-2016.
[iii] **E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 5, 2009.
[iv] Os fundos de fomento utilizados nesta pesquisa foram o Fundo Brasil de Direitos Humanos e a CESE – Coordenadoria Ecumênica de Serviços.
[v] CNPq 408549/2013-01 Chamada 43/2013 Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas; CNPq 308965/2012-4 (Educação) Produtividade em Pesquisa – PQ 2012.
[vi] Para discussão mais aprofundada sobre os conceitos educação não escolar, educação popular e educação em direitos humanos que fundamentaram toda as três etapas da pesquisa, ver HADDAD (2009).
[vii] Ver <http://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/wealth-having-it-all-and-wanting-more-338125>.
[viii] Sobre a discussão do bem viver, ver Acosta (2016).
[ix] Referimo-nos à entidade que impulsionou esta experiência: SOS Corpo Instituto Feminista para Democracia, organização feminista com 34 anos de existência, sediada em Recife (PE).
[x] Língua nigero-congolesa falada na África Ocidental, sobretudo no Benim.

PUC-SP
e-Curriculum
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

A AFIRMAÇÃO QUILOMBOLA NO QUILOMBO SANTA RITA DO BRACUÍ

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira[*]

DE SOUZA, Amanda[**]

RAMOS, Emerson Luiz[***]

RESUMO

Este artigo trata da afirmação da identidade quilombola no Quilombo Santa Rita do Bracuí, localizado em Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro. Essas informações foram levantadas com o objetivo de sistematizar um processo de luta por reconhecimento e realização de direitos culturais e territoriais desencadeado em meados da década de 1990. Para tanto, recuperou-se o contexto histórico de formação do território do atual quilombo, uma antiga fazenda de cana-de-açúcar baseada no trabalho de pessoas africanas escravizadas ilegalmente. A gênese da afirmação quilombola é apresentada a partir da escuta dos atuais moradores e foi coletada juntamente com dois estudantes-pesquisadores quilombolas residentes na comunidade. Concluiu-se que a afirmação quilombola, ao vincular-se à luta pela terra e por direitos culturais, pode ser entendida como educação popular, ou seja, como autoeducação comunitária, conscientização política e combate a situações históricas de injustiça e desrespeito.

Palavras-chave: Quilombolas. Identidade. Educação popular.

[*] Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (2001), mestrado (2007) e doutorado (2013) em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Email: aline.abbonizio@gmail.com

[**] Graduanda do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Email: amanda.quilombobracui@gmail.com

[***] Graduando do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Email: emerson-mec@hotmail.com

PUC-SP
e-Curriculum
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

QUILOMBOLA IDENTITY AFFIRMATION IN THE QUILOMBO SANTA RITA DO BRACUÍ

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira[*]

DE SOUZA, Amanda[**]

RAMOS, Emerson Luiz[***]

ABSTRACT

This article deals with the affirmation of Quilombola identity in the Quilombo Santa Rita do Bracuí, located in Angra dos Reis (Rio de Janeiro, Brazil). This information was collected in order to systematize the struggle, unchained in the mid-1990s, for recognition and achievement of their cultural and territorial rights. For this purpose we recovered the historical context of the formation of the current territory of the Quilombo, an old sugar plantation sustained by the work of illegal African slaves. The genesis of the Quilombola identity affirmation is based on hearing the current residents, and this was made together with two Quilombola research assistants residing within the community. We concluded that the Quilombola identity affirmation, by being associated with the struggle for cultural and territorial rights, could be understood as Popular Education, which is, at the same time, a communitarian self-education, a means to political awareness, and a struggle against historical situations of injustice and disrespect.

Keywords: *Quilombolas. Identity. Popular Education.*

[*] *Bachelor degree in History and the University of São Paulo (2001) , master's (2007) and doctorate (2013) in Education from the University of São Paulo. Degree of Professor Field of Education in Rural Federal University of Rio de Janeiro*
. Email: aline.abbonizio@gmail.com

[**] *Graduate of the Bachelor's Degree in Education from the Field of Rural Federal University of Rio de Janeiro (UFRRJ) .*
Email: amanda.quilombobracui@gmail.com

[***] *Graduate of the Bachelor's Degree in Education from the Field of Rural Federal University of Rio de Janeiro (UFRRJ) .*
Email: emerson-mec@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

"A liberdade não ficou do nosso jeito,
Deram nossa liberdade, não deram nosso direito,
Por isso que o Brasil tá cheio de preconceito
Aê, aê, aê, ea"
(Ponto de jongo de autoria do senhor Manoel Moraes – *Griô* e mestre jongueiro do Quilombo Santa Rita do Bracuí)

Este artigo traz informações acerca do processo recente de afirmação da identidade quilombola no Quilombo Santa Rita do Bracuí, em Angra dos Reis, estado do Rio de Janeiro. Tais informações foram recuperadas com o objetivo de sistematizar um processo de luta por reconhecimento e realização de direitos culturais e territoriais desencadeado em meados da década de 1990. Antes desse período, os moradores do Bracuí se autorreconheciam como integrantes de uma comunidade negra rural, formada por descendentes de trabalhadores escravizados de uma antiga fazenda de propriedade de José de Souza Breves.

Para entender o caso do Bracuí é preciso recuperar, em linhas gerais, a importância que a família Breves teve no tráfico ilegal de africanos que foram escravizados no Brasil Imperial para, assim, esboçar o papel da Fazenda Santa Rita do Bracuí no contexto mais geral do escravismo brasileiro no século XIX.

Na sequência, é apresentada a nova conformação daquele espaço, quando a fazenda foi doada pelo antigo proprietário para os trabalhadores que ali residiam, inaugurando episódios de disputa e invasão territorial que vão perdurar até os dias de hoje.

A afirmação quilombola será abordada, portanto, no contexto maior de luta pela terra, reconhecimento de direitos culturais e valorização da identidade negra.

2 HISTÓRIA

A família Breves consolidou sua riqueza no século XIX, especialmente a partir de 1830, explorando duas frentes de enriquecimento disponíveis naquele período: a expansão do café, concentrada em dezenas de fazendas no Vale do Paraíba Fluminense, e o tráfico ilegal de pessoas de origem africana. A expansão cafeeira naquela região criou as bases da classe senhorial do período imperial, em conjunto com os antigos proprietários da região de Itaboraí, Maricá e Saquarema, que conformavam o núcleo do Partido Conservador. Já o envolvimento

com o tráfico ilegal de africanos impulsionou a construção do patrimônio dos Souza Breves, que se tornaram uns dos maiores proprietários de pessoas escravizadas do período imperial (LOURENÇO, 2010).

A Fazenda Santa Rita, ligada ao mar de Angra dos Reis, exercia um papel estratégico no abastecimento de mão de obra para as fazendas de café e cana-de-açúcar. Ela foi adquirida por José de Souza Breves em 1829 e serviu, durante muitos anos, como um porto seguro para o desembarque de africanos após a primeira proibição do tráfico atlântico, em 1831[1]. Seu engenho produzia essencialmente aguardente, mercadoria chave no comércio escravista na costa atlântica.

> As fazendas da Marambaia e de Santa Rita do Bracuhy estavam entre aquelas propriedades organizadas para receber os africanos recém-chegados da travessia atlântica no período do tráfico ilegal. Após 1830, barracões e fazendas do litoral recriavam as estruturas outrora destruídas pela Lei de 7 de novembro de 1831. Canoas, barracões para quarentena e locais de "engorda" conformavam as estruturas de recepção. Indivíduos especializados em se comunicar com as diferentes nações africanas, os chamados *Línguas*, em sua maioria escravos ou ex-escravos, vinham nos tumbeiros ou esperavam em terra a carga humana, junto com os demais sujeitos do empreendimento negreiro. Além deles, outros homens transportavam por terra os "negros novos" para quarentena ou os redistribuíam pelas fazendas da região. São esses sujeitos, ainda desconhecidos pela historiografia, que faziam funcionar o tráfico de africanos na clandestinidade, dinamizando o funcionamento das fazendas receptoras de escravos no litoral brasileiro (LOURENÇO, 2010, p. 131).

Como aponta Lourenço (2010), já na década de 1830, os irmãos Breves estavam envolvidos com o "comércio negreiro" que, por conta da lei proibitiva, foi desarticulado do mercado do Valongo, no Rio de Janeiro, e reestruturado ilegalmente no litoral sul fluminense. Até a primeira metade da década de 1850, as reincidentes denúncias e acusações do envolvimento dos irmãos com comércio ilícito de africanos chegaram a estampar jornais da época. O envolvimento dos Breves com o tráfico vinha não só de longa data, como também era público e notório. "Na década de 1840, enquanto foi possível, José defendeu politicamente o tráfico, ao mesmo tempo em que seu irmão [Joaquim] apostava na corrupção prática da lei, dando continuidade aos empreendimentos traficantes" (LOURENÇO, 2010, p. 57). Na década de 1840, exercendo cargos políticos de destaque no legislativo da Província do Rio de Janeiro, os irmãos defendiam a anulação da lei antitráfico de 1831 e, não raramente, ocuparam, ao

mesmo tempo, cadeiras na Assembleia Provincial Fluminense e das câmaras dos municípios de Pirahy e São João do Príncipe (LOURENÇO, 2010).

A partir da década de 1850, com a ratificação da proibição ao tráfico pela Lei Euzébio de Queiroz[2] e com o aumento da repressão ao comércio de pessoas, a Fazenda Santa Rita chegou a ser vasculhada diversas vezes pela polícia da Corte em busca de "negros novos". Nos anos seguintes, a fazenda entra em um período de decadência, "sendo praticamente abandonada à sorte de seus habitantes" (LOURENÇO, 2010, p. 126). No final da década de 1870, José de Souza Breves registrou em seu testamento a doação daquelas terras, que se encontrariam em "lastimável estado de penúria", às pessoas ex-escravizadas que ali residiam e trabalhavam (TESTAMENTO[3], 1887 apud MATTOS et al., 2009).

Como indica o relatório de Mattos et al. (2009), dentre os herdeiros da fazenda Santa Rita do Bracuí, a maioria era composta por famílias de ex-escravizados e as doações de parcelas de terras foram acompanhadas de alforrias. As famílias já consolidadas, os então agregados ou moradores, tornaram-se livres num determinado momento – provavelmente no momento de crise econômica após o fim do tráfico africano – e permaneceram naquelas terras. Este fato teria permitido a continuidade do acesso às roças próprias, cultivadas ainda no tempo do cativeiro, e a construção de uma nova comunidade baseada nos referenciais de liberdade dos antigos roceiros livres[4].

Apesar do documento comprobatório da doação, as terras da antiga fazenda Santa Rita do Bracuí nunca foram oficialmente declaradas como de posse dos descendentes daqueles trabalhadores e trabalhadoras. A ausência de documentação legal favoreceu a realização de diversos negócios ilegais em torno daquele território. Segundo relatos das pessoas mais velhas do quilombo, por volta de 1904-1905, alguns antigos moradores, acreditando assinar o documento de legalização da posse, teriam assinado a venda de suas terras a certa pessoa, cujos herdeiros irão protagonizar diversos outros conflitos em períodos mais recentes. Dentre eles, é importante destacar a construção de um condomínio de luxo na parte litorânea da antiga fazenda, antecedido por um processo violento de expulsão dos moradores, que tiveram suas casas incendiadas, lavouras arrasadas e outros tipos de coerção para abandonar a área de interesse imobiliário. A parte de cima da antiga fazenda, ou a área de sertão, também foi alvo de inúmeras ações de grilagem, invasão, desmatamento e aliciamentos para que lotes fossem vendidos por preços irrisórios (MATTOS et al., 2009).

Apesar da disputa por aquelas terras ter se dado já nos anos seguintes à doação, a mudança na forma de ocupação da antiga Fazenda Santa Rita do Bracuí, assim como do município de Angra dos Reis e do litoral sul fluminense como um todo, intensifica-se a partir da década de 1970, com a construção do trecho local da BR-101, Rodovia Rio-Santos. Essa rodovia, que tornou acessível uma região tradicionalmente ocupada por populações caiçaras e descendentes de africanos escravizados, além de tornar possível a exploração turística de "áreas isoladas" do litoral sul fluminense, teria a função de evacuação da população residente em caso de acidente nas usinas nucleares instaladas em Angra a partir de 1972 (BERTONCELLO, 1992; GUIMARÃES, 1997).

É principalmente a partir desse período que o território da antiga fazenda Santa Rita do Bracuí passa a ser invadido pelos chamados "imigrantes", ou seja, grileiros, posseiros e outras pessoas que não descendiam dos trabalhadores que herdaram aquelas terras e que fizeram algum tipo de transação comercial para se instalarem ali.

O que se sistematiza aqui, portanto, é o processo de organização política em torno da retomada daquelas terras, que coincide com o entendimento de que aquela "comunidade negra rural" poderia ser considerada como "remanescente de quilombo". Esta nova maneira de se reconhecer e de se afirmar num campo de disputa por direitos norteará ações que podem ser consideradas como vinculadas à educação popular.

3 A AFIRMAÇÃO QUILOMBOLA COMO EDUCAÇÃO POPULAR

Ainda que alguns autores como Beisiegel (2004) e Paiva (1973) entendam que educação popular seria o mesmo que escolarização do povo ou das massas populares, e em contextos diversos ela tenha sido traduzida como alfabetização de adultos, educação popular passou a tipificar os esforços voltados não apenas à escolarização básica de jovens e adultos – embora a questão da alfabetização inicial fosse um elemento extremamente valorizado –, mas estava referida a atividades de mobilização, intervenção local e conscientização política, mantendo-se, na maior parte das vezes, fora dos muros da escola pública, mesmo quando era promovida por governos. No Brasil, foram desenvolvidas principalmente nos chamados centros de cultura popular, sendo seus exemplos mais notáveis o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a Campanha De Pé no Chão Também

se Aprende a Ler e o Centro Popular de Cultura, da União Nacional dos Estudantes (CPC/UNE)[5].

De acordo com Paludo (2015), a educação popular foi se consolidando, num primeiro momento, entre 1930 e 1960, período considerado desenvolvimentista e, numa segunda etapa, após a onda de ditaduras entre 1960 e 1980, nos processos de redemocratização das sociedades latino-americanas, vindo a se firmar em um período em que as análises teóricas salientavam que o Estado e a educação, sobretudo a formal, reproduziam as relações econômicas e socioculturais. Para ela, o que parece se constituir na América Latina naquele período é um movimento político e sociocultural mais amplo, mediado por recursos financeiros que vinham de entidades de cooperação internacional, por instituições como a Igreja Católica, partidos políticos, centros de educação popular e escolas de formação de abrangência local, regional, nacional e latino-americana; assim como por intelectuais, ativistas, religiosos e lideranças que acabaram por conformar campos de forças políticas e culturais diversos, contra-hegemônicos e orientados por utopias da transformação social.

Para Brandão (1994, p. 36-37), desde a década de 1960, a educação popular: 1) propõe uma teoria renovadora das relações homem-sociedade-cultura-educação e uma pedagogia que pretende fundar, ou seja, uma nova educação, uma educação libertadora; 2) realiza-se no âmbito da educação com adultos das classes populares, definindo-se, pouco a pouco, como trabalho político de libertação popular; 3) afasta-se da mera escolarização popular (alfabetização e pós-alfabetização), buscando meios de ser toda e qualquer prática de agentes eruditos comprometidos e sujeitos populares, onde há qualquer tipo sistemático de intercâmbio de saberes, a partir das próprias práticas populares; 4) perde sua característica original de movimento emergente de educadores e se redefine como um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe, ou tendentes a isso. Trata-se, para ele, da passagem de uma *educação para o povo* para uma *educação que o povo cria*.

A afirmação da identidade quilombola no Quilombo Santa Rita do Bracuí será descrita como um processo de educação popular, com características de movimento político por direitos, que se realiza mediante forte protagonismo comunitário. Ainda que seja saliente o papel dos mediadores e apoiadores, os quilombolas, ao reivindicarem seu direito à terra,

recuperam o passado recente de constituição territorial comunitária e sua ancestralidade negra africana.

Desta forma, o sentido de educação popular que se está atribuindo ao caso do Bracuí pode ser entendido como processo geral de reconstrução do saber social necessário, como educação da comunidade e como trabalho político de luta por transformações sociais, com vistas à emancipação dos sujeitos, à democratização e justiça social, tal como propõem Brandão e Assumpção (2009).

Para sistematizar a forma como a comunidade do Bracuí se organizou em torno da afirmação de sua ancestralidade, da luta pelo seu território e respeito à sua cultura, para além da recuperação de sua importância histórica registrada em estudos como os de Mattos et al (2009) e Lourenço (2010)[6], foi reunida a legislação que trata de direitos territoriais e culturais dos grupos e comunidades que se autorreconhecem quilombolas. Dentre esta, destaca-se o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabelece que: "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos". Já o Decreto 4.887 de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de comunidades quilombolas, define quilombos como "grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida" (BRASIL, 2003).

Como orienta a Associação Brasileira de Antropologia (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 1994), o termo quilombo vem assumindo novos significados, tanto na literatura especializada como para indivíduos, grupos e organizações políticas. Ainda que tenha um conteúdo histórico, ele tem sido ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos no Brasil. Definições têm sido elaboradas por organizações não governamentais, entidades religiosas, organizações autônomas dos trabalhadores e pelo próprio movimento negro. Assim, o termo quilombo não está referido a resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Tampouco se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre se constituíram a partir de uma

referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados. Neste sentido, quilombos são grupos étnicos conceitualmente definidos como um tipo organizacional que confere pertencimento a partir de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão.

No caso do Bracuí, vale já destacar que, apesar das inúmeras situações de desrespeito vivenciadas por várias gerações, os contornos que definem quem é de dentro e quem é de fora se mantêm nítidos e são transmitidos de geração a geração; inclusive as áreas invadidas ou compradas por "imigrantes" são apontadas com menção ao antigo proprietário comunitário assim como o motivo pelo qual aquele pedaço de terra não lhe pertence mais. Da mesma forma, são partilhados e respeitados os limites das áreas que cada família e seus descendentes ocupam naquele território, inexistindo conflito de terra entre os "de dentro". Sob este aspecto, a tradição oral, a memória contada e recontada da escravidão vivida ali, da doação das terras pelo antigo "senhor" e da vida no tempo dos mais antigos adquire característica de fonte documental que reitera a validade de um testamento que nunca adquiriu efeitos legais.

Assim, a tradição oral, transmitida a cada nova geração nos "causos", nas músicas, nas definições territoriais, converte-se em instrumento de luta e defesa da manutenção daquele lugar, o que significa dizer, um processo de valorização de sua cultura, de sua ancestralidade negra e de suas redes de parentesco.

Neste artigo interessa, especialmente, recuperar o processo de mobilização e conscientização comunitária, que culminará na afirmação quilombola, como uma experiência de educação popular. Para tanto, foram realizadas entrevistas com as pessoas que atuaram diretamente na mobilização comunitária, a partir de 1995, e com aquelas que hoje assumiram papeis de liderança, dentre elas, os dois estudantes quilombolas autores deste artigo, que, além de atuarem como pesquisadores, coletando depoimentos e fontes, forneceram parte significativa das informações. A maioria das conversas foi gravada, embora questões relevantes tenham sido coletadas em ocasiões mais descontraídas, como no preparo e consumo das refeições, nas caminhadas pelas trilhas e nos banhos de rio. No caso das gravações, todas ocorreram com a anuência dos participantes.

O quintal da casa de uma das *griôs*[7] do Bracuí foi o espaço para as rodas de conversa que rememoraram um passado recente de organização comunitária, que atualmente se desdobra na luta pela titulação das terras e pelo reconhecimento de uma escola municipal,

instalada naquele território, como escola quilombola. Outros depoimentos foram colhidos individualmente pelos jovens pesquisadores quilombolas, que entrevistaram seus pais, tios e primos. Sob este aspecto, a sistematização deste histórico de luta por conquista e realização de direitos pode colaborar nos enfrentamentos políticos atuais e futuros, além de permitir aos jovens quilombolas oportunidades de atuarem como pesquisadores de sua própria história.

4 RESULTADOS

A gênese do processo de mobilização comunitária que culminará na afirmação quilombola data de meados da década de 1990 quando, segundo um líder comunitário,

> Ninguém tinha a ideia de quilombo aqui. A gente sabia que nós éramos descendentes de escravos, sempre soubemos disso, porque tinha as histórias das nossas avós, bisavós, dos nossos pais, que falavam pra gente como se desenvolviam os trabalhos aqui, como era Santa Rita do Bracuí antigamente, através do exercício da escravidão. Ele [meu pai] falava que minha avó, mãe dele, foi escrava, a mãe da mãe dele foi escrava, só que a gente não sabia das origens como a gente sabe hoje, tão aprofundado como é hoje. Sabia que a Santa Rita foi doada pelo Comendador José de Souza Breves... Não sabia que [o doador] era o Comendador José de Souza Breves, sabia sim que era um dono de escravos, que era do dono de Santa Rita e, depois pelos estudos aí, pelas pesquisas, que era o Comendador José de Souza Breves.

O mesmo líder conta que "não sabia nada sobre quilombo", ou melhor, sabia aquilo que tinha estudado na escola, sobre Zumbi dos Palmares. Mas, em dado momento, uma jovem da comunidade pergunta a ele: "Você sabe que aqui é um quilombo?". Ele responde dizendo que não sabia, e que, para ele, quilombo era um lugar de negros fugidos, de negros que fugiam das senzalas, das fazendas. "Não, não sei de nada disso, não. Eu sei das minhas origens, que sou filho de negro, escravo, criado em Santa Rita. Por quê?" A jovem explicou que, em conversas com pessoas do Quilombo Campinho da Independência, de Paraty (RJ), percebeu que havia semelhanças quanto às origens dos dois territórios, como a permanência dos antigos trabalhadores e a posterior doação das terras.

Ao entender que a antiga fazenda Santa Rita também poderia ser considerada um quilombo, as lideranças comunitárias dão início a diversos procedimentos necessários para seu reconhecimento legal, o que levaria, consequentemente, à titulação daquelas terras.

No processo de mobilização comunitária, segundo uma *griô*, vieram pessoas de um órgão do governo estadual, do qual ela não se recorda mais o nome: "nós estávamos até na

igreja quando eles chegaram dizendo que o estado iria reconhecer aquelas comunidades que eram oriundas de negros no estado do Rio, e ia reconhecer como comunidade quilombola". No mesmo dia a comunidade se reuniu na igreja e, seguindo as orientações trazidas pelas pessoas do governo estadual, indicaram o nome de dois comunitários que pudessem atuar como representantes e deram início à organização de uma associação civil.

As trocas de informações entre as lideranças jovens do Bracuí com as do Quilombo do Campinho, que já vinham acumulando experiência acerca dos passos necessários ao reconhecimento e titulação, foram fundamentais para o desencadeamento do processo de mobilização comunitária em torno de direitos específicos, recém-indicados na Constituição Federal de 1988.

O primeiro instrumento elaborado foi uma carta de autodeclaração comunitária, que antecedeu diversos outros procedimentos apoiados por universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, como a produção de um laudo antropológico, a recuperação das histórias orais e a identificação dos sítios arqueológicos.

Para constituírem a associação civil, contaram com apoio de uma organização da Baía da Ilha Grande e conseguiram realizar um almoço reunindo os moradores do Bracuí. É importante destacar que, naquele momento, já existia uma associação de moradores que reunia as diversas pessoas que ocupavam o território da antiga fazenda Santa Rita. O que se organizava, agora, era uma associação só de descendentes dos trabalhadores escravizados. Como conta a *griô*:

> Nós fizemos um dia de palestras. Chamamos bastante gente e foi bastante gente. Fizemos um almoço. Deu uma chuva! Nós fizemos o almoço lá na igreja, mas assim mesmo deu bastante gente. Então foi feito uma lista e ali começou a primeira associação, a Arquisabra [Associação dos Remanescentes de Quilombo de Santa Rita do Bracuí]. E daí por diante a gente começou a engrenar nessa coisa da associação. Aí veio as pessoas pra nos ensinar a fazer o diagnóstico. Aí vieram as ONGs. O pessoal de uma ONG lá do Rio. Aí fizemos diagnóstico, como é que funciona uma associação, o que é que teria aqui dentro. E está até hoje aí a associação. Mas como eu te digo, antes de chegar esse povo lá do Rio, a gente se reconhecia como comunidade negra rural e só ingressou mesmo no negócio de quilombola quando começou a lei seiscentos e não sei o quê, que eu não consigo gravar, que veio dando esse título de quilombola para as pessoas, pra gente. E já tendo uma associação seria melhor ainda. Mas a lei é de 2000. [Refere-se, provavelmente, ao Decreto 4.887 de 2003]. Porque, quando esse povo veio, ainda não estava esse negócio de quilombo, não, quando o pessoal do Rio veio. Acho que eles vieram por uma lei que tinha. Porque Campinho já era titulado como quilombo. Então eles fizeram um

> estudo lá e viram que aqui também era uma comunidade oriunda de negros. Então eles vieram pra ver se a gente queria trabalhar nesse assunto. Que eu me lembre ainda não estava falando quilombo ainda. Depois que veio essa palavra quilombola.

A partir daí iniciaram-se os procedimentos da Fundação Cultural Palmares, ligada ao Ministério da Cultura, para a elaboração de um laudo antropológico que atestasse que o território da antiga fazenda Santa Rita do Bracuí deveria ser tratado como remanescente de quilombo. A certificação foi emitida em 1999.

Nesse período foi fundada a Associação dos Remanescentes de Quilombo de Santa Rita do Bracuí (Arquisabra) que, paralelamente à luta pela titulação das terras quilombolas, atua numa série de ações culturais voltadas aos moradores quilombolas. Dentre tais ações, a de maior destaque é a "revitalização" do jongo, uma manifestação cultural que integra percussão de tambores, dança coletiva e elementos mágico-poéticos, tendo suas raízes nos saberes, ritos e crenças dos povos africanos, sobretudo os de língua bantu[8]. O jongo consolidou-se entre trabalhadores escravizados das lavouras de café e cana-de-açúcar do Sudeste brasileiro, principalmente no vale do rio Paraíba do Sul, sendo cantado e tocado de diversas formas, dependendo da comunidade que o pratica (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRIO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2007).

A *griô* ainda conta que a novidade de tornar-se quilombola foi aceita mais facilmente pelos mais velhos do que pelos mais jovens:

> As pessoas mais velhas pegaram até mais rápido do que os mais novos. Porque para as pessoas mais velhas ser chamado de quilombola não era um nome assim tão pejorativo, não era um xingamento. O pessoal não entendia isso. Mas nos mais novos tinha esse problema. Ficou como se fosse de xingar o outro. Os mais velhos diziam "eu não entendo bem esse negócio de quilombola não, mas se é uma coisa boa, eu aceito... Porque negros nós somos, já somos chamados de negros, de pretos, não sei o que lá mais, um nome a menos ou a mais não tem problema". Agora, quando esse termo quilombola chegou ao jovem, aí era esquisito, porque eles brigavam mesmo... Eles falavam "não quero ser quilombola". E teve gente que até falou "poxa, a gente já é preta agora vai ter que ser quilombola também". Até entender o que é que é ser um quilombola. Agora não tem mais problema ser quilombola.

Então hoje é bom ser quilombola? Segundo a *griô*, para as pessoas que, como ela, estão na militância, é bom, mas para outros, ainda não:

> [...] porque vem limitando algumas coisas, por exemplo, "eu tenho meu terreno e agora que sou quilombola não posso vender mais" ou "os

> quilombolas não deixam asfaltar a rua" ou "o quilombola não quer que o bairro progrida". E progredir, pra eles, é ter bastante casa, farmácia ali pertinho, mercado ali pertinho, esse é o progredir. Mas a gente pode ter isso e ter uma comunidade de bem com a natureza e de bem com a vida.

A *griô* e seu esposo dão diversos exemplos de ações que poderiam melhorar as condições de vida local sem impactar o meio natural, como uma "farmácia do povo", com remédios naturais, um minimercado com produtos das roças comunitárias, uma estrada boa, arrumada, mas sem asfalto. Perguntada sobre a quantidade de pessoas que pensa dessa forma, se é a maioria ou minoria, ela diz que é a minoria. No entanto, nos últimos anos, os jovens estão "mais adequados a isso. Os jovens estão compreendendo mais a parte quilombola". Mas isto não significa querer voltar a trabalhar na roça como trabalhavam seus pais e avós, de sol a sol, mas estudar, fazer um curso de ensino superior, aprender outras técnicas para trabalhar de outro jeito naquelas terras.

Já os jovens narram que se assumir quilombola também significou assumir-se como pessoa negra. Isto porque a organização comunitária em torno da afirmação quilombola, a organização da associação, a retomada do jongo aproximou os jovens de uma visão positiva de si mesmos e da importância da luta pelo território onde trabalharam seus antepassados e resistiram seus pais e avós. Com a retomada do jongo, segundo um jovem líder jongueiro:

> Conseguimos trazer para o nosso lado vários jovens que hoje se reconhecem como quilombolas, se reconhecem como negros, reconhece seu cabelo afro, por causa desse projeto de conscientização, de identidade negra, quilombola. Em 1995, 1999, a gente não via os meninos com cabelo *black power*, porque era como se fosse um cabelo sujo, porque corte de negão era careca. Você tinha que meter a tesoura e cortar baixinho. Porque parecia que estava sujo, que era mendigo, era marginalizado mesmo. Então a gente sabe que se afirmar quilombola é uma parada legal, porque começou a ter esse pertencimento de identidade.

Conforme conta uma jovem liderança jongueira, o jongo teria ficado adormecido lá por uns trinta anos, vivendo apenas na memória dos *griôs*, acontecendo em momentos muito esporádicos, como em algumas Festas de Santa Rita. Não era mais como era no tempo dos antigos moradores, nem como é hoje:

> Hoje em dia podemos dizer que o coração do quilombo é o jongo. O jongo parou, a articulação do quilombo para. Se o jongo está indo, a comunidade também vai. Tudo aqui na comunidade é o jongo. E essa revitalização do jongo se dá num momento em que os *griôs* estão vendo que está indo embora com eles. Aí eles têm que passar para a juventude, porque antes o

> jongo era praticado apenas pelos adultos, acima dos trinta, quarenta anos. Aí eles já se foram, vão passar pra quem? Pra juventude, né? Porque a juventude está chegando. Então foi passando para a juventude que veio a revitalização do jongo. Os mais velhos passando para os mais jovens os ensinamentos. E por isso que a gente tem muito o respeito aos mais velhos. A gente aprende isso em casa, mas vem muito no jongo, respeitar o mais velho, o mais velho primeiro, o *griô*. Porque não adianta a gente tombar o jongo como Patrimônio Imaterial se a gente não tombar os *griôs*, porque o *griô* é quem detém o conhecimento sobre o jongo. E hoje, na comunidade, quem está levando o jongo é a juventude, os *griôs* já estão velhinhos.

Os jovens da Arquisabra contam que todos seus projetos, atualmente, incluem a expressão "pelos caminhos do jongo". Antigamente o jongo era feito pelas famílias jongueiras da comunidade. Havia diversas pessoas que dançavam o jongo nas confraternizações comunitárias como aniversários, batizados, casamentos etc. No entendimento de um jovem jongueiro, as intensas mudanças nas condições de vida comunitária impulsionadas pela especulação imobiliária e pela perda de vínculo de muitos moradores com o trabalho na terra interferem na forma de transmissão intergeracional do jongo. Ele explica que:

> O jongo é uma dança de matriz africana e, como ele tem várias mirongas, várias marafundas, que são mistérios, quem dançava o jongo eram só os mais velhos. Os mais novos não dançavam o jongo. Ia começar o jongo, os mais novos iam dormir. Então ele tem vários simbolismos, tem a fogueira que dá luz às almas, tem os pontos para se iniciar. Só que como o mais novo não entrava numa roda de jongo, ele aprendia depois, quando ele já tinha idade ele era inserido nessa roda. Como aqui o processo de convivência mudou bruscamente por causa da vinda desse progresso, do suposto progresso, esse mais velho não teve mais como passar isso em diante. Porque esse mais novo teve que se ocupar com seus outros afazeres para sustentar a família. Então ele teve que trabalhar na casa de bacana. E aí que vêm as novas mucamas. O território é invadido. As pessoas saem desse território porque a pressão era muito grande, época de ditadura militar, vem os empreendimentos como os grandes condomínios, pressionando as famílias a vender as terras e sair. Expulsam dizendo que é dono... Enfim, muitas famílias saem, vão viver no centro de Angra, no Rio de Janeiro, São Paulo, e as pessoas que ficam têm que trabalhar em casa de família. E o jongo fica só com esses mais velhos. Chega uma época que esses mais velhos já estão cacurucaio, cada um nas suas casas, não têm mais forças de levar esse jongo adiante. E o jongo praticamente para na comunidade por trinta anos.

Esta revitalização foi acontecendo, a princípio, a partir de "oficinas" apoiadas financeiramente por editais de fomento à ação cultural, onde os mestres jongueiros ensinaram aos mais jovens o que é o jongo, de onde ele veio, como se faz. Desta forma, os mais jovens passaram a aprender os pontos de jongo e a história que estava guardada na memória dos

griôs. Neste sentido, aqueles aprendizados que no tempo dos antigos moradores eram transmitidos na vivência cotidiana, nos dias de hoje foram temáticas de oficinas culturais, que nada mais são do que rodas de conversas. Em algumas dessas rodas, os jovens, entre eles, debatiam também sobre sua ancestralidade africana e a forma negativa com que sua cultura é abordada pela sociedade como um todo. Isso, segundo um jovem jongueiro:

> [...] porque, infelizmente, nós precisamos adaptar pra esse tempo de hoje o que antigamente não se precisava fazer. Hoje em dia você já tem um sistema enorme lá fora que é contra várias coisas, tem instituições religiosas que dizem que o jongo é uma coisa do mal, do demônio, é macumbaria. Hoje em dia você precisa ter uma oficina de jongo pra ensinar esse jovem jongueiro e dizer pra ele: "o atabaque é um instrumento africano, o africano não acredita em demônio, então demônio é de uma cultura europeia introduzida aqui". Então essas oficinas são para esse esclarecimento.

O que fica nítido no caso do Bracuí é que o processo de revitalização do jongo carrega em si uma centralidade agregadora de diversos enfrentamentos, como pelo reconhecimento da importância histórica de uma formação comunitária marcada pelo tráfico atlântico de pessoas escravizadas; a luta pela terra que se inicia imediatamente após a doação testamentária e a salvaguarda de sua tradição oral, que mantém viva a memória do tráfico negreiro, do cativeiro, da ocupação territorial e do seu patrimônio cultural.

Como já foi apontado, a comunidade consegue sua certidão quilombola em 1999. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional proclamou o jongo patrimônio cultural brasileiro em novembro de 2005, mediante o Decreto n. 3.551/2000 (BRASIL, 2000), o que colocou o Bracuí como um dos mais destacados representantes do "Jongo no Sudeste" (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRIO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2007).

Já a titulação das terras quilombolas é de responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, o Incra. Para se ter uma ideia, até o ano de 2014, existiam, no Brasil, 2.394 comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Isto significa que o número de comunidades desse tipo é maior, considerando aquelas que ainda não são reconhecidas oficialmente pelo Estado brasileiro[9]. No mesmo período, apenas 21 territórios haviam sido titulados.

No Bracuí, o Incra vem agindo com extrema morosidade e conivência com as invasões dos "imigrantes". Isto porque à medida que o território permanece não demarcado, mais estradas são abertas, mais lotes são vendidos de forma ilegal, árvores derrubadas e o rio

Bracuí poluído. Num passeio pela área, os(as) quilombolas vão apontando para as casas e dizendo: "aqui é quilombola, aqui é imigrante, quilombola, imigrante...".

O maior contrassenso é que o Incra vem propondo que o território seja demarcado num modelo conhecido como "ilhas", ou seja, ao invés de área contínua, o quilombo perderia toda a área que está irregularmente nas mãos "estrangeiras" pois, segundo os funcionários do instituto, se a comunidade quilombola não aceitar dessa forma, o processo de demarcação vai demorar muito mais. Isto porque ficaria difícil resolver toda a questão dos lotes ocupados por pessoas não-quilombolas e suas "melhorias", como casas, churrasqueiras, piscinas. Em uma das reuniões como os moradores, o técnico do instituto chegou a dizer que não poderia justificar no processo de regularização fundiária que quilombola precisa de piscina e todas outras melhorias construídas pelos invasores. Obviamente que uma das consequências da demora na titulação territorial tem sido a desesperança e a desilusão de muitos dos moradores quilombolas.

Alguns, temerosos de que o processo nunca chegue a termo, ainda tentam vender suas terras. Outros moradores dizem que o Incra nunca fez uma consulta séria aos "imigrantes" sobre seu interesse de sair ou permanecer na área. Inclusive, segundo um *griô*, alguns imigrantes dizem que gostariam de sair daquelas terras caso o governo pagasse uma indenização, mas nem sequer são consultados.

Além da questão territorial, outro desafio para a comunidade é que a escola municipal situada naquele território seja reconhecida pela prefeitura de Angra dos Reis como escola quilombola e, a partir daí, seja elaborado e implementado um projeto político pedagógico específico que dialogue com a importância histórica daquele lugar, suas necessidades de valorização cultural e de melhorias de condições de vida.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Quilombolas (BRASIL, 2011), o fato de a escola estar situada naquele território já exigiria que ela fosse considerada uma "escola quilombola" e, consequentemente, passasse a elaborar um projeto político pedagógico diferenciado, de forma a "garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para seu reconhecimento, valorização e continuidade". Dentre outras coisas, as Diretrizes também indicam que se dê preferência à presença de docentes quilombolas tanto nas escolas inscritas em territórios quilombolas como naquelas que estão próximas e recebem estudantes de quilombos.

As mesmas Diretrizes também orientam que:

> [...] a educação escolar quilombola deve ter como referência valores sociais, culturais, históricos e econômicos dessas comunidades. Para tal, a escola deverá se tornar um espaço educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorize o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território. (BRASIL, 2011).

Em 2015, após diversos encontros e muita pressão da Arquisabra e seus parceiros das universidades, da administração municipal e de organizações sociais, a direção da escola municipal declarou no último Censo Escolar que ali é uma escola quilombola. A partir disso, o próximo desafio é a elaboração e realização de um projeto de educação escolar quilombola em diálogo com as famílias dos estudantes quilombolas e dos não-quilombolas. A construção coletiva deste projeto é imprescindível para que a riqueza histórica e natural que os quilombolas vêm preservando há gerações seja entendida como um bem de todos que vivem naquela região.

Os quilombolas resguardaram, a duras penas, na sua memória e nos resquícios materiais, o passado escravista do Rio de Janeiro e um território étnico formado no contexto da escravidão negra. Por este motivo, se o documento de doação deixado pelo antigo proprietário da fazenda nunca foi plenamente efetivado, a memória e a resistência de uma comunidade formada a partir do tráfico ilegal de pessoas africanas exigem políticas de reparação à opressão histórica sofrida, à omissão dos poderes públicos em relação às sucessivas invasões do território e à forma violenta com que os antigos moradores foram expulsos de suas terras. Neste sentido, a regularização fundiária precisa levar em conta a forma como aqueles moradores deram continuidade ou recriavam a sociabilidade que foi tirada de seus antepassados à força. Isto implica na demarcação de uma área contínua, que possibilite a continuidade de um modo de vida integrado ao meio natural, à preservação das matas, das águas e de uma manifestação cultural que beneficia a sociedade como um todo. Por este motivo, a memória e a manutenção de uma rede de parentesco que delimita "quem é de dentro" e "quem é de fora", quem é quilombola e quem é imigrante atrela à luta pela terra a luta por manter viva a memória dos antepassados.

A sistematização da afirmação quilombola no Quilombo Santa Rita do Bracuí representa a retomada de um processo recente de luta por direitos culturais e territoriais, mas, antes de tudo, uma oportunidade de organização da memória coletiva para o enfrentamento

das atuais e futuras demandas e reivindicações. É, portanto, um processo total de autoeducação comunitária, de conscientização política e de combate a situações históricas de injustiça e desrespeito.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais**. 1994. p. 81-82. Disponível em: <http://www.abant.org.br/?code=2.39>. Acesso em: 14 ago. 2015.

BEISIEGEL**,** C. R. **Estado e educação popular:** um estudo sobre a educação de adultos. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2004.

BERTONCELLO, R. V. **Processo de modernização e espaço local:** o caso do município de Angra dos Reis. 1992. 175 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

BRACUÍ: velhas lutas, jovens histórias. Direção acadêmica: Paulo Carrano. Realização: Observatório Jovem; Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. 43 min., 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2uyGxKpfs-s>. Acesso em 14 ago. 2015.

BRANDÃO, C. R. Da educação fundamental ao fundamental em educação. **Proposta**, Rio de Janeiro, suplemento 1, 1977.

_____. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Org.). **Educação Popular:** utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez: Edusp, 1994, p. 23-49.

_____; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura Rebelde:** escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM581.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:** algumas informações. Brasília: CNE, 2011.

BRASIL possui mais de cinco mil territórios quilombolas. Produção: TVNBR. 25 min., 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dgpZF9-S8U#t=474>. Acesso em: 14 ago. 2015.

CARVALHO, J. D. A. C. L. O tráfico de escravos, a pressão inglesa e a Lei de 1831. **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada**, Juiz de Fora, v. 7, n. 13, p. 95-114, 2012.

COTA, L. G. S. Não só "para inglês ver": justiça, escravidão e abolicionismo em Minas Gerais. **História Social**, Campinas, n. 21, p. 65-92, 2011.

GÓES, M. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964):** uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 209 p.

GUIMARÃES, G. **Uma cidade para todos:** O Plano Diretor do município de Angra dos Reis. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Jongo no Sudeste**. Brasília: IPHAN, 2007.

LOURENÇO, T. C. P. **O Império dos Souza Breves nos Oitocentos:** política e escravidão nas trajetórias dos Comendadores José e Joaquim de Souza Breves. 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MATTOS, H. et al. **Relatório antropológico de caracterização histórica, econômica e sócio-cultural do Quilombo de Santa Rita do Bracuí.** Niterói**:** UFF/FEC/Departamento de Antropologia/Departamento de História; Rio de Janeiro: INCRA, 2009.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos:** contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973. 368 p.

PALUDO, C. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, mai./ago., 2015.

PASSADOS presentes: memória negra no Sul Fluminense. Direção: Hebe Mattos e Martha Abreu. Produção: Labhoi/UFF. 43 min., 2011. Disponível em: <http://www.labhoi.uff.br/passadospresentes/filmes_passados.php>. Acesso em: 14 ago. 2015

WANDERLEY, L. E. **Educar para transformar:** educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984. 524 p.

Artigo recebido em 12/05/2016.
Aceito para publicação em 15/06/2016.

Notas

[1]A Lei, de 7 de novembro de 1831, conhecida como Lei Feijó-Barbacena, foi a primeira norma nacional com o intuito de extinguir o tráfico atlântico em território brasileiro. Esta lei, absolutamente desrespeitada, deu origem a uma expressão popular ainda recorrente nos dias de hoje, "lei para inglês ver" (COTA, 2011; CARVALHO, 2012)

[2]Lei 581, de 4 de setembro de 1850: Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. (BRASIL, 1850).

[3]TESTAMENTO de José Breves, v.1, folhas 157 (verso) a 161.

[4]Sobre a doação de terras aos trabalhadores, às vezes acompanhada da alforria, o relatório destaca que não era uma atitude incomum, fazendo parte de uma estratégia de dominação dos médios e grandes proprietários que pretendiam manter sob controle seus subordinados a partir de diversos incentivos. Soma-se a isto o fato de que José de Souza Breves era viúvo e não tinha herdeiros diretos (MATTOS et al., 2009).

[5]A este respeito, conferir Beisiegel (2004), Brandão (1977), Góes (1980), Paiva (1973) e Wanderley (1984).

[6]Outras pesquisas têm sido brilhantemente registradas em vídeos, como *Passados Presentes: memória negra no Sul Fluminense* (PASSADOS, 2011) e *Bracuí: velhas lutas, jovens histórias* (BRACUÍ, 2007).

[7]No contexto do Bracuí, *griô* é a pessoa mais velha que acumula os conhecimentos sobre a história local, a cultura e os transmite para as novas gerações.

[8]Como explicam Mattos et al (2009, p. 50), a partir da repressão inglesa ao tráfico, o comércio de pessoas africanas tendeu a se afastar de Luanda, concentrando-se em Benguela, Cabinda e em Moçambique, na chamada contra-costa. Os originários daquela região pertenciam a etnias variadas, mas integravam um mesmo grupo linguístico-cultural conhecido por Bantu.

[9]Alguns estudos cartográficos chegam a computar a existência de mais de cinco mil comunidades quilombolas no Brasil: *Brasil possui mais de cinco mil territórios quilombolas* (BRASIL, 2014).

PUC-SP
e-Curriculum
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

A EDUCAÇÃO POPULAR EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: A ARTE-EDUCAÇÃO NA FUNDAÇÃO CASA

CARREIRA, Denise*

ANDRADE, Leila**

RESUMO

É possível construir e desenvolver uma Educação Popular transformadora em contextos de privação de liberdade? Quais são os limites, os desafios e as possibilidades dessas experiências no Brasil, em uma sociedade profundamente desigual que prega o confinamento de seres humanos e o encarceramento em massa como resposta prioritária ao delito? Com base na experiência de arte-educação desenvolvida pela organização não governamental Ação Educativa na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativa ao Adolescente (Casa), instituição do governo do estado de São Paulo responsável por aplicar medidas socioeducativas junto aos(às) adolescentes em conflito com a lei, este artigo aborda o paradoxo: a emancipação dos sujeitos buscada pela Educação Popular em instituições totais. Referenciadas nas definições de Goffman (1987) e Foucault (1987), instituições caracterizadas pela privação de liberdade, pela pedagogia da obediência, pelo adestramento dos corpos e por violações permanentes, sistêmicas e cotidianas dos direitos humanos. Conclui-se que a educação popular tem uma tarefa que ultrapassa o lugar comumente conferido à educação nesses espaços - o de preparar os indivíduos para "o retorno à sociedade" – para se configurar como parte dos processos de resistência, reexistência (SOUZA, 2011) e quilombagem (MOURA, 1992) dos sujeitos privados de liberdade no cotidiano dessas instituições.

Palavras-chave: Privação de liberdade. Medidas socioeducativas. Educação Popular. Arte-educação. Direitos Humanos.

---

*Denise Carreira é educadora popular e jornalista, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Feminista, foi coordenadora da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Relatora Nacional de Educação pela Plataforma Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (DhESCA) Brasil. Atualmente integra a coordenação-executiva da Ação Educativa e coordena a unidade Diversidade, Raça e Participação da instituição.

*Leila Andrade é especialista em História e Educação pela Universidade Estadual de Londrina e sistematizou a experiência de formação de arte educadores do Projeto Arte na Casa.

PUC-SP
e-Curriculum
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

POPULAR EDUCATION IN CONTEXTS OF DEPRIVATION OF LIBERTY: THE ART-EDUCATION PROJECT AT CASA FOUNDATION

CARREIRA, Denise*

ANDRADE, Leila**

ABSTRACT

Would it be possible, in contexts of privation of liberty, to construct and to develop a popular, transforming education? What are the limits, the challenges and the possibilities of these experiences in Brazil, in a society profoundly unequal, which preaches the confinement of human beings, mass incarceration, as a main response do theft offense? Based on the art-education experience developed by the NGO Ação Educativa (Educative Action) at Casa (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativa ao Adolescente / Foundation Center for Socioeducational Assistance to Adolescents), a public institution in São Paulo (Brazil) responsible for applying socio-educational measures to adolescents in conflict with the law, this article discusses the paradox: the emancipation of individuals sought by popular education in situations characterized by deprivation of liberty, pedagogy of obedience, the restriction of bodies, and the permanent, systemic and daily violations of human rights.

Keywords: *Deprivation of liberty. Socio-educational measures. Popular Educational. Art-Education. Human Rights.*

** Denise Carreira is a popular educator and journalist, Master's and Doctor's Degree in Education by the São Paulo University. She is a feminist, former coordinator of the Campanha Nacional pelo Direito à Educação (National Campaign for the Right do Education) and former National Rapporteur od Education by the DHESCA Platform. Currently she is a member of the executive coordination of Ação Educativa, and coordinates the unit Diversidade, Raça e Participação (Diversity, Race and Participation) of the same institution.*

*** Leila Andrade is a specialist in History of Education by the State University of Londrina; she systematized the experience of formation of art educators in Casa's Projeto Arte (Art Project).*

1 INTRODUÇÃO

É possível ser sujeito de algo em instituições de privação de liberdade? Como construir e desenvolver uma Educação Popular transformadora nesses contextos? Quais são os limites, os desafios e as possibilidades dessas experiências no Brasil, em uma sociedade profundamente desigual que prega o confinamento de seres humanos e o encarceramento em massa como resposta prioritária ao delito?

Com base na experiência de arte-educação desenvolvida pela organização não governamental Ação Educativa na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativa ao Adolescente (Casa), instituição do governo do estado de São Paulo responsável por aplicar medidas socioeducativas junto aos(às) adolescentes em conflito com a lei, este artigo aborda o paradoxo: a emancipação dos sujeitos buscada pela Educação Popular em realidades caracterizadas pela privação de liberdade, pela pedagogia da obediência, pelo adestramento dos corpos e por violações permanentes, sistêmicas e cotidianas dos direitos humanos.

O artigo está divido em quatro partes: a exposição do contexto da privação da liberdade no Brasil e, em especial, as medidas socioeducativas destinada a adolescentes em conflito com a lei; os referenciais teóricos desta reflexão; a apresentação do projeto Arte na Casa, desenvolvido pela Ação Educativa na Fundação Casa, particularmente, a sistematização da experiência de formação de arte educadores(as) do Projeto; e a discussão de questões e provocações para a Educação Popular em instituições de privação de liberdade.

2 O CONTEXTO: A PRIVAÇÃO DA LIBERDADE NO BRASIL

Estima-se que mais de 30 milhões de pessoas no mundo estejam privadas de sua liberdade, com as maiores populações se concentrando nos Estados Unidos (2,2 milhões), na China (1,6 milhões), na Rússia (673,8 mil) e no Brasil. Em 2015, segundo dados do Ministério da Justiça, o Brasil apresentava mais de 600 mil pessoas encarceradas no sistema prisional e 23 mil adolescentes privados de liberdade em instituições responsáveis por medidas socioeducativas.

A crescente ampliação do confinamento de seres humanos no país, que registrou um aumento de 80% entre 2004 e 2014, tem como principal alvo adolescentes e jovens negros

advindos de setores populares. Registra-se também, mesmo com uma participação inferior a 6% da população de pessoas privadas de liberdade, o crescimento acelerado nas últimas décadas da presença de mulheres, fenômeno vinculado a maior participação feminina no tráfico de drogas, principalmente na condição de "aviãozinhos"[i].

No Brasil, esse forte investimento no confinamento vem sendo justificado como resposta ao crescimento do crime organizado, sobretudo do narcotráfico, e de conflitos sociais e interpessoais, em sua gigantesca parte decorrentes das perversas desigualdades que impactam o acesso a direitos básicos no país.

Em 2013, o Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Detenção Arbitrária[ii], em visita ao Brasil, criticou o uso excessivo da privação da liberdade como recurso primeiro de punição a crimes, identificando um tratamento desigual do Sistema de Justiça contra populações negras e pobres. Registra-se que esta desigualdade se associa ao fenômeno do chamado genocídio da juventude negra[iii] e ao viés racista da violência policial, denunciado insistentemente pelo movimento negro brasileiro.

Apesar de partirem de concepções, propósitos e marcos normativos distintos, na prática, o sistema de medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei e o sistema prisional no Brasil possuem muitas similaridades, sobretudo em relação à seletividade racial e ao seu persistente caráter violador de direitos, constituindo-se muitas vezes como um *continuum* na vida de muitos adolescentes, jovens e adultos em conflito com a lei. Nos jogos de poder desigual que ocorrem nas fronteiras incertas entre o informal, ilegal e ilícito na sociedade brasileira (TELLES, 2010), manter-se estritamente dentro da lei é quase um privilégio, algo não acessível a todos.

2.1 As medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei

As medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei estão estabelecidas no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990). Ele rompe com a concepção de menor infrator do Código de Menores (1979) e traduz para a realidade brasileira os pressupostos contidos na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989).

Segundo o ECA, as medidas socioeducativas devem dar condições aos(às) adolescentes de ressignificação do ato infracional cometido e das suas trajetórias, assim como a construção de um novo projeto de vida. Dessa forma, como observado por Carmem Craydi

e Liana Gonçalves (2005), o ECA confere um lugar central à educação na aplicação de medidas judiciais para adolescentes que cometeram atos infracionais, indo muito além da escolarização.

Por meio da lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, é função do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) articular os sistemas de ensino, de justiça, de segurança Pública, o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único da Assistência Social (SUAS), além das políticas de cultura, esporte e trabalho, visando o atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

O SINASE prevê que as medidas socioeducativas possam ser executadas em meio aberto – Liberdade Assistida (LA) ou Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) – ou em meio fechado (semiliberdade e internação), sendo os municípios responsáveis pelas medidas em meio aberto e os estados, pelas medidas em meio fechado. À União cabe fixar diretrizes sobre a organização, funcionamento e programas de atendimento das unidades e as normas de referência destinadas ao cumprimento dessas medidas.

Visando estabelecer uma normativa que fortaleça o lugar da educação no SINASE, o Conselho Nacional de Educação deu início em 2012 à construção das Diretrizes Nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo. Ainda não homologadas pelo Ministério da Educação, as diretrizes precisam as condições do atendimento educacional que estão destinadas a garantir a esses adolescentes o direito ao acesso escolar qualificado, à permanência, ao acompanhamento e à progressão, ao atendimento socioeducativo e à ação pedagógica curricular adequada à medida socioeducativa.

Esse avanço normativo das últimas décadas se deu em meio ao recorrente ataque ao ECA por grupos contrários às agendas de direitos humanos, com apoio de determinados setores da mídia. Grupos que defendem, além da redução da maioridade penal, o aumento do encarceramento e o recrudescimento das políticas de segurança pública, muitas vezes sendo coniventes com o aumento da violência policial.

Quanto ao perfil dos adolescentes em conflito com a lei, a Nota Técnica do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2015) revela que 95% dos adolescentes eram do sexo masculino, cerca de 60% tinham idade entre 16 e 18 anos, 60% dos adolescentes

privados de liberdade eram negros, 51% não frequentavam a escola, 49% não trabalhavam quando cometeram o delito e 66% viviam em famílias consideradas extremamente pobres.

Em 2013, somente 12% desses adolescentes estiveram envolvidos em delitos graves (8,39% em homicídios, 1,95% em latrocínios, 1,3% em lesão corporal e 1,05% em estupros) que justificariam o confinamento, segundo a legislação atual. Ao contrário do estabelecido pelo ECA, identifica-se que o Poder Judiciário tem optado prioritariamente por medidas mais severas de internação mesmo em casos de delitos que não se configuram como graves. A mesma Nota Técnica do IPEA chama a atenção para as características comuns existentes entre o sistema prisional e o sistema de medidas socioeducativas no país: a seletividade racial, a massificação do encarceramento, a superlotação, os assassinatos dentro das unidades e os inúmeros relatos de tortura.

A Comissão de Infância e Juventude do Conselho Nacional do Ministério Público divulgou, em 2013, o relatório "Um olhar mais atento às unidades de internação e de semiliberdade para adolescentes", que também vem ressaltar de forma assustadora o quadro de superlotação de unidades de internação de adolescentes em 16 estados. Em alguns desses estados, a superlotação chegou a 300% superior à capacidade de atendimento.

A maior parte dos estabelecimentos não separava os internos provisórios dos definitivos, nem os adolescentes por idade, por compleição física e pelo tipo de infração cometida, como estabelece o ECA. O relatório informa ainda que, entre março de 2012 e março de 2013, registrou-se a fuga de 1.560 adolescentes, número correspondente a 8,48% do total de internos no país. Destaca também a ausência ou presença insuficiente do Ministério Público ou da Defensoria Pública na assistência jurídica aos adolescentes.

2.2 A Fundação Casa

Criada em 2005, a Fundação Casa nasceu como resposta à notificação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos ao Estado brasileiro decorrente de inúmeras denúncias feitas por organizações de sociedade civil sobre a violação sistemática dos direitos de adolescentes confinados na então Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), vinculada ao Governo Estadual de São Paulo.

A nova instituição surgiu com o principal desafio de adequar o modelo de atendimento a adolescentes e jovens com idade entre 12 e 21 anos incompletos em regimes de internação e

de semiliberdade às normativas internacionais e nacionais de defesa e promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes, em especial, ao estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Entre as principais medidas tomadas na época, destacaram-se o investimento em um processo de descentralização do atendimento, com a criação de 59 pequenas unidades com capacidade de atendimento de até 50 adolescentes; formação de agentes socioeducativos; ampliação de equipes multidisciplinares; organização do atendimento escolar com professores da rede estadual de ensino e estabelecimento de parcerias com organizações da sociedade civil, visando quebrar o isolamento social da instituição.

Uma das medidas mais polêmicas foi a demissão indiscriminada de 1.761 funcionários da antiga FEBEM em fevereiro de 2005. Na época, a decisão foi justificada pelo governo estadual como necessária para a eliminação de uma cultura institucional caracterizada por maus-tratos e torturas aos adolescentes. Dois anos depois, a Justiça de Trabalho deu ganho de causa aos funcionários, anulando a exoneração e exigindo a reintegração e o pagamento de salários atrasados e de indenizações por danos morais. Essa situação gerou uma série de problemas, com desdobramentos institucionais até os dias atuais.

Com cerca de dez mil adolescentes internados, o dobro dos adolescentes atendidos pela antiga FEBEM, a Fundação Casa assiste nos últimos anos ao crescimento do número de rebeliões e fugas, de denúncias de tortura e maus-tratos, do aumento da superlotação das unidades e da intensificação de problemas decorrentes de falta de funcionários.

Entidades de direitos das crianças e dos adolescentes, associações de mães e familiares de adolescentes e organizações de direitos humanos, como a Ação Educativa[iv], vêm buscando atuar de forma articulada na denúncia desses casos, questionando o modelo de atendimento e a atuação pró-confinamento de grande parte do Poder Judiciário, pressionando por mais controle social e transparência e demandando a instalação urgente do Comitê de Prevenção e Combate à Tortura do Estado de São Paulo.

O Comitê é instância prevista na lei 12.842, de 10 de julho de 2013[v], que estabelece também o Comitê Nacional e o Mecanismo de Prevenção e Combate à Tortura. Sua atuação tem como foco a intervenção e o monitoramento permanente sobre casos de tortura junto a prisões, instituições de medidas socioeducativas, hospitais psiquiátricos, asilos para idosos e

centros de detenção militar, entre outras instituições totais, como definidas para Goffman (1987) e Foucault (1987).

3 REFERENCIAIS TEÓRICOS: É POSSÍVEL SER SUJEITO NESSES ESPAÇOS?

Apesar dos esforços de mudança institucional empregados na última década, consideramos que, na prática, a Fundação Casa ainda opera como uma instituição total[vi]. Erving Goffman (1987) definiu as instituições totais como estabelecimentos fechados que funcionam em regime de internação; locais nos quais um grupo relativamente numeroso de pessoas vive em tempo integral, funcionando como residência, trabalho, lazer e espaço de alguma atividade específica, que pode ser terapêutica, correcional, educativa, etc. Normalmente há uma equipe que realiza o rigoroso gerenciamento administrativo formal da vida na instituição, responsável pela imposição a todos das obrigações e das regras.

Segundo Goffman (1987), em tais instituições, o processo de "mortificação do eu" é levado às últimas consequências. Para isso, as pessoas internadas são submetidas a perdas frequentes, como a "perda do equipamento de identidade", que compreende a perda do nome, dos bens, do controle sobre seu corpo, da sua aparência, da privacidade, das possibilidades de interação social, entre outros.

Esse conjunto de perdas é sempre mediado por ações verticalizadas, intimidatórias, fortemente hierarquizadas, disciplinadoras e violadoras de direitos. A ordem disciplinar organiza a vida em tais locais, mediadas por punições ou prêmios, conforme o cumprimento das regras e rotinas. A garantia de direitos humanos básicos, como a condições de saúde e de higiene à escolarização, é assumida como privilégio e utilizada como moeda de troca na relação disciplinar (CARREIRA; CARNEIRO, 2009).

Sem negar a nítida distinção entre opressores e oprimidos, Goffman abordou em sua obra a existência nessas instituições de resistências sutis e explícitas, da vigilância permanente e recíproca, das lutas e conflitos, das reações defensivas e sabotadoras, do clima de guerra, das disputas entre os próprios grupos de internados e dirigentes, das estratégias e dos esforços mobilizados em prol da constituição de um mundo pessoal contrário aos objetivos oficiais da instituição (GOFFMAN apud BENELLI, 2004, p. 239). Dessa forma, o sociólogo canadense já revelava um entendimento do poder como relações dinâmicas, jogo

incessante de forças, não o restringindo a estruturas, à repressão ou a algo que somente um grupo deteria em prejuízo de outro, perspectiva que seria aprofundada e ampliada por Foucault.

Mais do que em *Vigiar e punir* (1987), obra em que Foucault pareceu indicar a quase impossibilidade de resistir em instituições totais, foi em *Microfísica do poder* (1999) e *História da sexualidade – a vontade de saber* (1988) que o autor inovou ao abordar o poder como rede de relações de força, na qual todos os indivíduos estão envolvidos. Poder sempre em movimento, marcado por lugares e posições dinâmicas, portador de positividades produtivas. Dessa forma, o filósofo francês rompeu com as concepções clássicas de poder e ampliou as possibilidades de compreensão dessas relações e dos complexos processos de resistências do cotidiano às macroinstituições da sociedade, em especial, em contextos autoritários.

Considerando a Fundação Casa como um espaço predominantemente de adolescentes negros, marcados profundamente pela experiência da violação de direitos humanos em uma sociedade racista, afirmamos aqui a relevância para este artigo dos estudos do sociólogo e historiador Clóvis Moura. Destacamos em sua obra as diversas formas de resistências da população negra à escravização no passado colonial, inclusive no cotidiano das senzalas, aqui compreendidas como instituição total.

Ao estudar as senzalas, os quilombos e outros espaços e processos de luta, Clóvis Moura (1992) apresentou o conceito de quilombagem para revelar o gigantesco esforço de resistência empreendido por pessoas negras em contraposição à negação da condição humana, à violência, à destruição de vínculos afetivos, à invisibilidade compulsória, à desterritorialização imposta pela ordem escravocrata. Resistência também compreendida como reexistência cotidiana, abordada por Ana Lúcia Silva e Souza (2011). Reexistência definida neste artigo como o esforço de sobrevivência, de humanização, de solidariedade e pertença, de criação e recriação de conhecimentos, saberes, vínculos e práticas, de esperança e anúncio de possibilidades e de afirmação identitária como agência para a mudança em realidades profundamente adversas. Perspectiva que também é possível identificar na produção teórica de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), Nilma Lino Gomes (2002) e Sueli Carneiro (2005).

Paulo Freire (1970) afirmou ser fundamental considerar que a opressão desumaniza não somente os oprimidos, mas os opressores. O educador chama a atenção também para a dimensão relacional do poder e para o desafio das práticas educativas contribuírem com o processo de emancipação que aprisiona a todos em um jogo, evidenciando que essa desumanização decorre de causas políticas, econômicas e sociais.

> A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história dos homens, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desobediência, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres por si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 1970, p. 16).

Ao abordar a educação em espaços de privação de liberdade, em especial, nas prisões, o pesquisador belga Marc de Mayer (2006) também destaca, como Freire, a necessidade de as propostas educativas nesses locais buscarem envolver todos os inseridos naquele contexto. Observa que os ambientes de privação da liberdade devem ser reconhecidos como áreas geradoras de aprendizagens e desaprendizagens, muito além daquelas possibilitadas por programas, projetos e ações educativas desenvolvidas por agentes externos.

Qualquer proposta que se pretenda pertinente, inovadora e comprometida com a garantia do direito humano à educação, deve considerar a existência dessas aprendizagens e desaprendizagens informais e essenciais que acontecem entre pares. Avaliando que nem todas são "más", Mayer (2006) observa que a maior parte delas é pautada por necessidades e urgências: de sobreviver; de conhecer as redes de influência; de desenvolver atitudes que possibilitem uma saída mais rápida daquele ambiente; de saber como melhorar aquele cotidiano; de guardar um mínimo de intimidade; de simplesmente existir. Em meio ao forte estímulo institucional à passividade e à obediência como condições para o acesso a vários direitos, a pessoa privada de liberdade aprende e desaprende:

> [...] tudo que teria sido necessário adquirir para, ao sair da prisão, ser alguém dinâmico, organizado, estruturado, capaz de administrar as relações humana, sociais e afetivas. Que curioso paradoxo! (MAYER, 2006, p. 45)

Para o pesquisador belga, a agenda política daqueles e daquelas que atuam pela educação nos espaços de privação de liberdade deve se pautar pela luta para que se assegure que a educação seja assumida como direito humano de todas as pessoas; que a sociedade civil possa cada vez mais entrar nos espaços de privação de liberdade, quebrando o seu isolamento social e sua caracterização como instituição total; e que as necessidades das pessoas privadas de liberdade não sejam respondidas pelo mercado, evitando a privatização desses sistemas, em crescimento em vários países.

4 MATERIAL E MÉTODO

4.1 O Projeto Arte na Casa

O artigo 124 do ECA estabelece o direito de todo adolescente que cumpra medida socioeducativa de internação a atividades de cultura, esporte e lazer, além do ensino regular e profissionalizante e de outros direitos. Com base nessa determinação e na política de ampliação de parcerias com organizações da sociedade civil, a Fundação Casa convidou a Ação Educativa[vii] e outras instituições a desenvolverem atividades de arte e cultura em suas unidades.

Após um longo processo de discussão política interna, que envolveu todas as instâncias de governança da organização sobre o significado, os desafios, os limites, as possibilidades e os riscos envolvidos em uma parceria com uma instituição marcada por um histórico de violação sistemática de direitos, a Ação Educativa decidiu aceitar a proposta de parceria.

Contribuiu para isso a possibilidade de realização de um trabalho inovador, sintonizado com o grande acúmulo da instituição com coletivos de arte e cultura nas periferias da cidade de São Paulo, além da atuação com grupos jovens e no desenvolvimento de experiências em educação. Somou-se também o entendimento – partilhado por outras organizações parceiras e destacado por Mayer (2006) – que a maior presença de instituições e grupos da sociedade civil, externos à Fundação Casa, contribuiria para quebrar seu isolamento social e ampliar as condições de controle social, ainda bastante limitadas na Fundação.

Assinado em 2008, o convênio deu base ao projeto Arte na Casa, cujo objetivo principal é proporcionar o exercício da experimentação das linguagens artísticas, por meio de

oficinas culturais, de maneira que estas façam parte significativa na construção humana e social dos adolescentes atendidos pela Fundação Casa. Experimentações que visam produzir subjetividades individuais e coletivas num movimento de (re)descoberta de identidade e de pertencimento social (MEDEIROS, 2012).

A iniciativa destina-se a vinte unidades da Fundação Casa, atuando junto a cerca de 1500 adolescentes que cumprem medida socioeducativa em regime de internação. O Projeto é desenvolvido tendo como base quatro eixos de ação: promoção de oficinas artísticas nas unidades, entre elas, de teatro, dança, rádio, circo, hip hop (grafite, *rap, street dance*), literatura, fotografia, vídeo (oficina de imagem), fanzine (história em quadrinhos), capoeira, artes plásticas, escultura, desenho e pintura; apresentações de diversos coletivos artísticos com atuação nas periferias da região metropolitana de São Paulo nas unidades de internação e internação provisórias atendidas pelo convênio; saídas dos(as) adolescentes das unidades para apresentações artísticas como resultado das atividades desenvolvidas nos centros e também como espectadores; divulgação dessas apresentações e outras atividades artísticas realizadas nas periferias das cidades por meio de um guia cultural mensal publicado pela Ação Educativa: a Agenda Cultural da Periferia.

Para além da aquisição de técnicas, as oficinas abordam os conteúdos de arte e cultura na perspectiva da formação integral dos adolescentes e com base no reconhecimento do lugar deles como produtores de conhecimento, contextualizando a manifestação cultural em questão.

O Projeto desenvolvido pela Ação Educativa se articula à atuação de outras organizações da sociedade civil, que juntas desenvolvem atividades de arte e cultura em 64 unidades da Fundação Casa, realizando cerca de 5.700 oficinas por mês. Cada oficina é composta por dois encontros com duração de uma hora e meia.

Em 2013, com apoio de edital público da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a Ação Educativa realizou, como atividade complementar, uma formação de 150 agentes da Fundação Casa com duração de 48 horas. A formação abordou questões como direitos humanos, direitos das crianças e adolescentes, juventude e cultura, estimulando os(as) funcionários(as) da instituição a refletirem sobre suas trajetórias individuais e profissionais e a revisarem/construírem novas práticas educativas junto com os(as) adolescentes.

4.2 A sistematização da experiência de formação dos(as) arte-educadores(as)

Desde 2013, a Ação Educativa realiza semanalmente encontros de formação dos profissionais de arte-educação que atuam no Projeto Arte na Casa. Esses profissionais, vinculados aos movimentos e coletivos culturais de regiões periféricas de São Paulo, foram contratados pela Ação Educativa para o desenvolvimento do trabalho por meio de recursos do convênio firmado com a Fundação Casa.

Os encontros de formação são momentos fundamentais para a construção das propostas pedagógicas dos educadores e para a discussão de temas transversais pertinentes a todas as áreas, como Direitos Humanos, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), juventude, gênero, racismo, além de questões relacionadas a eles.

A sistematização da experiência de formação do Arte na Casa envolveu 26 arte-educadores(as) que atuavam no Projeto, além da equipe de assessoras[viii] da Ação Educativa que coordenam a iniciativa. Foram definidos coletivamente dois objetivos do processo de sistematização: a) compreender mais profundamente a experiência de formação que é realizada a fim de melhorar a prática e subsidiar a metodologia da Ação Educativa; b) produzir orientações e material didático para arte-educadores, referenciados aos temas e aos conteúdos desenvolvidos ao longo da formação.

Definiu-se como questão central a identificação das principais orientações e princípios que estavam sendo afirmados no processo formativo do Projeto Arte na Casa, e como eles vinham pautando a ação dos educadores junto aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas na Fundação Casa. A proposta metodológica da sistematização foi essencialmente participativa baseada na definição Holliday que a compreende como:

> [...] interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (2006, p. 24).

Os passos metodológicos seguidos foram, respectivamente, registro das formações; gravação em áudio dessas formações; fotografias das atividades; entrevistas com os arte educadores; reconstrução coletiva do processo por meio de oficinas; ordenamento e classificação das informações disponíveis; análise, síntese e interpretação crítica da experiência.

5 RESULTADOS

A formação dos arte-educadores vem sendo desenvolvida pela Ação Educativa com base na metodologia dos círculos de cultura, cujo princípio epistemológico é a criação de uma "ambiência pedagógica participativa". A opção metodológica tem se mostrado uma produtiva forma de encontro-confronto de saberes, construção da visão sobre o mundo e reconhecimento-fortalecimento das próprias forças perante e em cooperação com o outro.

As principais características de um círculo de cultura são a busca da horizontalidade, o espaço de escuta, a possibilidade de narrar suas próprias experiências, a abertura epistemológica aos vários saberes, a valorização da experiência como saber e a democratização da relação educador-educando (BATISTA; CAVALCANTE, 2007). Essa metodologia vem oferecendo aos arte-educadores a possibilidade de questionar e romper com as características totalizantes da instituição em que atuam.

O processo formativo é desenvolvido no sentido de que os participantes possam simultaneamente perceber e compreender a realidade que os cerca, o mundo em que vivem. Os conteúdos dos círculos são propostos pelos próprios arte-educadores e surgem de questões referentes à prática social, buscando soluções para os problemas do mundo do trabalho e para além dele.

Ao abordar seus interesses e trajetórias, a sistematização dos encontros de formação possibilitou conhecer melhor o grupo de educadores: em sua maioria, artistas com pouca experiência em educação. Alguns estavam trabalhando pela primeira vez com Educação Popular e traziam as marcas de seu lugar, de sua origem e de sua história, muitas das quais similares às dos(as) adolescentes atendidos pela Fundação Casa.

Com base nas inquietações oriundas da atuação dos educadores com os adolescentes, foram propostas questões para o processo de formação realizado em 2013 e 2014. Os temas foram organizados em módulos: concepções de educação; relações sociais de gênero e sexualidade; direitos humanos; raça e etnia.

Os arte-educadores trouxeram para o círculo uma série de temas que gostariam de refletir e aprofundar em cada um dos módulos; cada um destes módulos foi dividido em quatro momentos: definição do tema pelos arte-educadores e de seu escopo; aprofundamento teórico no tema escolhido; retorno à prática, com uma compreensão mais integral e mais

profunda dos processos e suas contradições, a fim de dar sentido consciente à prática e orientá-la numa perspectiva transformadora (HOLLIDAY, 2006); avaliação do módulo de formação.

Especificamente sobre o módulo referente a gênero e sexualidade[ix], as educadoras e os educadores levantaram questões presentes na relação com os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, entre elas: como lidar com a homoafetividade de adolescentes privados de liberdade? Como lidar com a violência sexual velada existente na Fundação Casa? Como mediar conflitos relacionados à repressão da sexualidade? Como mediar conflitos relacionados às relações sociais de gênero? Entre outras questões, foram abordadas as diferentes formas de repressão à sexualidade na Fundação Casa.

Segundo alguns trechos de depoimentos dos(as) arte-educadores do projeto,

> *Nas unidades que abrigam meninas, a afetividade e a homoafetividade são demonstradas mais explicitamente, embora se recusem a demonstrar feminilidade, pois acreditam que ela é um sinal de fraqueza.*
>
> *Nas unidades masculinas, demonstrações de homoafetividade são proibidas e até punidas, mas a partir de uma regra estabelecidas pelos próprios internos. A masturbação também é proibida e os adolescentes não têm nenhuma privacidade.*

Para contribuir com as discussões do módulo sobre gênero e sexualidade, foram convidadas duas especialistas: Camila Gibin, Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ativista de movimentos sociais pelo direito à infância e adolescência e integrante do Coletivo Anastácia Livre; e Taciana Gouveia, educadora feminista e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Camila participou de dois e Taciana de um encontro de formação com os educadores e educadoras do Projeto Arte na Casa.

A primeira especialista buscou relacionar as questões propostas pelos educadores na perspectiva da articulação entre os aparatos formais do Estado (polícia, sistema judiciário e prisões) e as expressões informais de controle social (machismo, racismo étnico-racial, homofobia e adultocentrismo). Abordou também a seletividade penal, a articulação entre controle social formal e informal, o significado do aprisionamento de mulheres, jovens e negras, a relação entre o controle dos corpos (sobretudo, o feminino) e a propriedade privada

e os desafios e preconceitos envolvidos em torna-se mulher cisgênero e transgênero[x] na sociedade brasileira.

A segunda especialista abordou a relação entre gênero, sexualidade e adolescência; sexualidade/fatores biológicos e fatores sociais; sexualidade, classe social, raça e religião; sexualidade/corpo masculino e a centralidade do pênis na construção da sexualidade humana; ato sexual/corpo sexual/corpo reprodutivo; infância e adolescência: sexualidade, sensações e experimentos.

Nas oficinas de formação com as especialistas, os educadores foram provocados a pensar nas preocupações que tinham quando adolescentes, sobre sexualidade. Logo no início dos encontros um deles declarou "*fui pai aos 14 anos!*". Essa afirmação gerou vários debates no grupo de educadores; entre eles, constatou-se que aquele arte-educador, ainda adolescente, experimentava sua sexualidade e já se deparava com as consequências de suas escolhas, o que em contrapartida não ocorre com os adolescentes da Fundação Casa, com os quais esse mesmo educador trabalha, e que tem, no controle de seus corpos, a negação da experimentação da sexualidade.

Após os encontros com as especialistas, as leituras de textos complementares e os debates no círculo, alguns questionamentos foram elaborados: como abordar as questões sobre gênero e sexualidade dentro da Fundação Casa? Compreendendo a sexualidade como uma dimensão importante da vida, como colocar tal tema nos planejamentos dos educadores? Como projetar a arte-educação enquanto instrumento de combate ao controle social, à violência de gênero e à repressão da sexualidade?

Para responder a esses dilemas, foi entregue aos educadores uma ficha com o objetivo de estimular a reflexão sobre como aplicar os conhecimentos adquiridos na formação. As respostas deles expuseram suas inseguranças, mas também apresentaram algumas propostas para se trabalhar gênero e sexualidade. A maioria afirmou não possuir repertório que possa levá-los a introduzir esses assuntos em seu planejamento, mas houve a concordância que se o tema surgir espontaneamente, ele deve ser abordado. Foram demandados mais espaços de formação sobre gênero e sexualidade.

Destaca-se também a explicitação feita pelos educadores dos limites da abordagem de gênero e sexualidade e de outras questões de direitos humanos, em decorrência das barreiras impostas pelos agentes socioeducativos da Fundação Casa. "*Eles (os agentes) não têm formação para atuarem nessas funções*", "*A gente incomoda o trabalho deles!*", "*As situações*

de tensão que acontecem na Casa interferem nas aulas", "*Um dos agentes se indispôs e todos os materiais das oficinas sumiram*" e "*A pedagogia e a segurança não falam a mesma língua*" são alguns trechos dos relatos destes educadores.

As afirmações sobre os agentes socioeducativos remete à reflexão de Goffman (1987) para quem a "característica principal desse grupo é que tende a ser formado por empregados a longo prazo, e, portanto, transmissores de tradição. Além disso, é este grupo que precisa apresentar, pessoalmente as exigências da instituição aos internos" (p. 100).

Como em outros espaços de privação da liberdade, a segurança domina de tal forma as ações dentro da Fundação Casa que acaba prejudicando ou mesmo inviabilizando muitas atividades de arte-educação. Exemplo disso é o fato dos adolescentes não poderem levar para dentro de seus módulos – espaços coletivos em que dormem – os textos da oficina de teatro para estudarem. "*Para nós já é normal que os adolescentes nos chamem de senhor e senhora*", afirma um educador. Goffman (1987) também identifica os atos verbais que fazem parte dos padrões de deferência obrigatória das instituições totais. Assim como manter o corpo em posições humilhantes, os internados podem ser obrigados a dar respostas verbais que reafirmam a subalternidade imposta.

Apesar de todos os desafios e barreiras, a sistematização dessa experiência de formação revelou que os arte-educadores que atuam na Fundação Casa realmente criam, por meio da arte, laços afetivos, no sentido de "afetar" o outro, numa relação dialética de construção de conhecimento. O contato pessoal, a experiência e o fazer artístico são meios eficazes para facilitar a dinâmica educativa e a ressignificação de valores, atuando de maneira positiva no processo de construção da identidade desses adolescentes. Identidade compreendida com base na perspectiva de Hall (2006) que, ao considerar a complexidade do mundo moderno, reconhece que o núcleo interior desse sujeito é constituído na relação com outras pessoas, mediado pela cultura.

Nessa visão, o sujeito se constitui na interação com a sociedade, em um diálogo contínuo com os mundos interno e externo. O núcleo interior é constituído pelo social, ao mesmo tempo em que o constitui. Assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social; é parte e é todo.

O Projeto Arte na Casa é desenvolvido com o objetivo de contribuir para o resgate do sentimento de pertencimento, ainda na perspectiva do sujeito sociológico, fazendo com que o

adolescente se pense e se torne importante, um ser capaz de superar o drama da privação de liberdade o qual foi submetido, reelaborando essa interação com consciência crítica e autônoma. Para Gramsci (1995), o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico. Processo que deixa uma infinidade de traços na vida de cada pessoa que necessitam ser inventariados, para que se avance em consciência crítica.

Imersos nessa construção desafiante, os educadores têm uma grande necessidade de contar suas histórias. O cotidiano da Fundação Casa traz angústias que devem ser partilhadas com seus pares. Ameaças de rebeliões, perseguições e impedimentos dos mais variados tipos fazem com que o trabalho numa instituição violadora de direitos se torne ainda mais angustiante e duro. Nos dias de fugas e rebeliões, por exemplo, as oficinas de arte-educação nas unidades e os encontros de formação dos educadores são interrompidos. Passava-se a discutir as preocupações e informações que os educadores trazem tentando acolher e encontrar coletivamente respostas possíveis para tantas angústias.

Quanto às recomendações do processo de sistematização dos encontros de formação, identificou-se coletivamente a necessidade de: a) planejar formações mais práticas e menos teóricas, embora se reconheça a importância desse tipo de conteúdo. Construir juntos o "como fazer" com pensamento de transformação e não só do fazer artístico; b) produzir atividades que façam conexão entre o que foi discutido e o que se trabalha na prática, por exemplo, como incorporar esses conhecimentos sobre sexualidade e gênero numa aula de escultura?; c) é preciso estudar, aumentar o repertório para conseguir abordar os temas sem preconceitos e conseguir romper com o senso comum. Não existe educação sem pesquisa. É necessário organizar materiais de apoio à qualificação dos temas a partir da sugestão de textos para serem lidos e debatidos; construir uma pauta de observação que oriente os registros dos encontros pelos participantes e ainda prever no planejamento das atividades um tempo para esse registro e para o debate coletivo, produzindo assim conhecimento sobre nossas ações.

Qual a mudança que queremos com a "nossa arte"? Como lidar com o desafio da liberdade criativa (corpo e mente) em uma instituição controlada, monitorada, repressora e que exige o cumprimento das "regras da casa" que se resumem, explicita ou implicitamente, em um conjunto de proibições que determinam a conduta dos(das) adolescentes? Estas questões profundas e complexas dos educadores e educadoras marcaram o final do processo

de sistematização e explicitam os desafios postos por propostas educativas que visam a transformação das relações sociais em instituições totais como a Fundação Casa.

6 CONCLUSÃO

É possível ser sujeito quando se habita espaços de privação de liberdade? Qual a margem para a Educação Popular em instituições totais? Qual a margem para o sujeito? A experiência do Projeto Arte na Casa demonstra que as respostas a essas questões não são simples e conclusivas, muito pelo contrário, se configuram contraditórias, tensas e contextuais.

Os depoimentos dos(as) arte-educadores e os aportes teóricos dos autores e autoras abordados neste artigo evidenciam que apesar de todo o autoritarismo e violência, esses espaços também são povoados por atitudes cotidianas de resistência, de reexistência, de quilombagem contra a desumanização imposta. Desumanização que afeta não somente às pessoas privadas de liberdades – mas com intensidade, formas e implicações diferentes – os agentes que são responsáveis pelo seu confinamento e contenção nessas instituições.

Qual a tarefa da Educação Popular nesses espaços? Em primeiro lugar, ela deve ser abordada, mesmo aquela destinada à escolarização formal, como parte dos processos de resistência, reexistência e quilombagem comprometidos com a afirmação da condição humana dos(as) adolescentes privados de liberdade nesses ambientes e de sua dignidade. Deve possibilitar a esses adolescentes o direito a compreender e a contextualizar as suas trajetórias de vida como parte de uma ordem social desigual: racista, sexista, homo/lesbo/transfóbica, de classe social, etc. Compreender e contextualizar não para reafirmar e justificar lugares e atitudes, mas para abrir possibilidades para transformações subjetivas e sociais.

A Educação Popular deve se desafiar a ir além do lugar conferido à educação nos discursos hegemônicos: o de preparar as pessoas para a "reintegração social" após o período de privação da liberdade. Sem enfrentar aqui o polêmico debate sobre o que se entende por "reintegração social", seus limites e a capacidade dessas instituições de proporcionar efetivamente isso, é fundamental que os projetos educativos contribuam sim para alimentar a esperança no futuro, para problematizar e abrir possibilidades para a construção/reconstrução

de projetos de vida alargados. Projetos que estimulem sonhos e que abordem de forma crítica o mapeamento de possibilidades educacionais e profissionais, a valorização de vínculos afetivos e das redes de solidariedade e à construção de estratégias e planos individuais de ação.

Porém, para além de mirar o futuro, é necessário que os projetos de Educação Popular possam enfrentar também "o aqui e agora" dos espaços de privação de liberdade, contribuindo para fortalecer a capacidade de sobrevivência e de reexistência cotidiana nesses espaços.

Nesse sentido, o trabalho com arte-educação é fértil em possibilidades, como revela a experiência do projeto Arte na Casa, buscando atuar nos três objetivos aqui propostos para a Educação Popular em espaços de privação de liberdade: estimular a construção/reconstrução dos projetos de vida, de forma contextualizada; fortalecer os laços de solidariedade entre pares; preservar e fortalecer um mundo pessoal crítico e criativo, ampliando o potencial de expressão de sentimentos e experiências, de compreensão da realidade e de produção de conhecimentos e culturas.

Na medida do possível, esse trabalho deve envolver uma proposta educativa junto com os agentes da instituição, estimulando a construção/reconstrução de compreensões, lugares e práticas pessoais e profissionais comprometidas com a humanização desse segmento. É necessário destacar também que Educação Popular em instituições de privação de liberdade deve buscar estar profundamente articulada a uma atuação em defesa e promoção dos direitos humanos que contribua para a quebra do isolamento dessas instituições e para o seu maior controle social. Atuação estratégica que possa se somar a quem atua pelo fortalecimento dos mecanismos de denúncias de violações de direitos dos adolescentes, pela disputa do debate público sobre o recrudescimento das políticas de segurança pública e pela ampliação da roda dos que questionam as políticas de confinamento em massa no Brasil como resposta prioritária ao delito.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C.; CAVALCANTE, J. O círculo de cultura: questões pedagógicas, políticas, epistemológicas e didáticas. **Revista de Educação AEC.** São Paulo, n. 143, 2007.

BENELLI, S. J. A instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar. **Estudos de psicologia,** Campinas, v. 21, n. 3, p. 237-252, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2016.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 340p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARREIRA, D.; CARNEIRO, S. **Plataforma brasileira de direitos humanos, econômicos sociais, culturais e ambientais:** educação nas prisões brasileiras. 2009. Disponível em: <http://www.plataformadh.org.br/files/2014/05/2008_2009_educacao_prisoes.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

CRAIDY, C.; GONÇALVES, L. **Medidas socioeducativas:** da repressão à educação; a experiência do Programa de Prestação de serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> . Acesso em 31 mar. 2016.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em 32 mar. 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão; Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro. Record, 1999.

_____. **História da sexualidade – A vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GOMES, N. L.. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 mar. 2016.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. p.11-12.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006. (Série Monitoramento e Avaliação 2) Disponível em:<http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf >. Acesso em: 24 mar. 2016.

MAYER, M de. Aprender e desaprender. In: **Educando para a liberdade**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149515por.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

MEDEIROS, R. (Org.). **Arte na medida**. São Paulo: Ação Educativa, 2012.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática,1992

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação, Porto Alegre, n. 3 v. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em < http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 24 mar. 2016.

SOUZA, A. L. S. **Letramento da reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000769115&fd=y>. Acesso em: 24 mar. 2016.

TELLES, V. da S. A cidade nas fronteiras do legal e ilegal. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010. Disponível em: <http://sociologia.fflch.usp.br/sites/sociologia.fflch.usp.br>. Acesso em: 24 mar. 2016.

Artigo recebido em 01/05/2016.
Aceito para publicação em 15/06/2016.

Notas

[i] No vocabulário do narcotráfico, "avião" é como se designa a pessoa responsável por transportar drogas ou armas dentro e fora das comunidades.

[ii] Informações sobra visita do Grupo de Trabalho sobre Detenção Provisória das Nações Unidas, disponíveis em https://nacoesunidas.org/grupo-de-trabalho-sobre-detencao-arbitraria-declaracao-apos-a-conclusao-de-sua-visita-ao-brasil-18-a-28-marco-de-2013/ Acesso em 13 de mar. 2016

[iii] Segundo o site da organização não governamental Geledés – Instituto da Mulher Negra, genocídio da juventude negra é um termo utilizado para designar crimes que têm como objetivo a eliminação da existência física de grupos étnicos, raciais e/ou religiosos. Também está em jogo a eliminação de aspectos simbólicos e do direito à terra de comunidades tradicionais, como quilombolas, indígenas e de terreiros. Disponível em: <www.geledes.org.br/tag/racismo-mata/>. Acesso em: 24 mar. 2016.

[iv] Desde 2008, Ação Educativa desenvolve oficinas de arte-educação com adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas na Fundação Casa.

[v] A promulgação da Lei 12.842/2013 responde ao compromisso internacional assumido pelo Estado brasileiro em 2007 com a ratificação do Protocolo Facultativo à Convenção Contra Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes da Organização das Nações Unidas (ONU).

[vi] Silvio José Benelli (2004) observa que as instituições totais estão longe de desaparecerem nos dias atuais. Para além das prisões, das instituições responsáveis por medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei e dos hospitais psiquiátricos, o autor identifica as seguintes instituições como totais: internatos escolares, asilos para idosos, orfanatos, quarteis e casernas, escolas para formação de policiais militares, seminários religiosos, plataformas petrolíferas marinhas, casas de acolhimento de criança em risco, entre outras.

[vii] A Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1994. Sua missão é promover direitos educativos, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e a sustentabilidade socioambiental no país. Ver: http://www.acaoeducativa.org.br

[viii] O Projeto Arte na Casa conta atualmente com a coordenação técnica de Fernanda Nascimento e coordenação de áreas de Glauciana Souza e Bergmann de Paula. Até 2013, o projeto foi coordenado tecnicamente por Rodrigo Medeiros. Desde a sua criação, o projeto conta com a coordenação geral de Antonio Eleilson Leite.

[ix] Para efeito dessa pesquisa optou-se por sistematizar apenas o módulo referente à Gênero e Sexualidade.

[x] São consideradas cisgêneras as pessoas que apresentam uma identidade de gênero correspondente ao seu sexo biológico, de acordo com os padrões culturais de gênero hegemônicos na sociedade em questão. As pessoas transgêneras apresentam uma identidade de gênero não correspondente ao seu sexo biológico, contrariando os padrões culturais de gênero hegemônicos atribuídos à distinção sexual.

EDUCAÇÃO POPULAR NA UNIVERSIDADE – UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DAS CONTRADIÇÕES, REFLEXÕES E VIVÊNCIAS A PARTIR DO PET EDUCAÇÂO POPULAR DA UNIFESP-BAIXADA SANTISTA

LEONARDI, Fabricio Leonardi*

ASSUMPÇÃO, Raiane**

RESUMO

O artigo apresenta reflexões sobre a contribuição e inserção da Educação Popular na universidade a partir dos membros do grupo Programa de Educação Tutorial (PET) de Educação Popular: "criando e recriando a realidade social", da UNIFESP-Baixada Santista. A partir de descrição e discussão do processo teórico-metodológico da educação popular, sua inserção nos espaços universitários e o trabalho realizado pelo grupo, a pesquisa buscou, por meio da análise de relatos, portfólios e textos, problematizar os olhares e as vozes dos sujeitos que protagonizam essa experiência para evidenciar, com base nos argumentos deles mesmos, se há e como reconhecem a Educação Popular no espaço acadêmico. A análise realizada permitiu identificar a possibilidade da existência da Educação Popular no espaço da universidade no contexto do século XXI. Evidenciou-se que a Educação Popular consegue existir e ser mantida no espaço da universidade pública brasileira devido à própria natureza contraditória dessa instituição, que reconhece várias conquistas dos direitos sociais, das políticas de democratização e da reivindicação da igualdade de oportunidades para a classe popular, mas que reafirma suas práticas e cultura institucional condizentes com o modelo social historicamente hegemônico. Portanto, a universidade pública é ainda um espaço a ser conquistado, efetivamente, pela classe popular. Nesse sentido, a Educação Popular no espaço da universidade, embora tenha permanecido pouco reconhecida, tem contribuído, permanentemente, para que a universidade pública seja provocada a assumir seu compromisso com a população que historicamente esteve apartada do espaço concebido como produtor do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Popular – Universidade – Educação – Práxis

* Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Franca (2006), especialização na área "Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais"; pela Universidade de Brasília (UNB - 2010) e mestrado pelo Programa Interdisciplinar em Ciências da Saúde da UNIFESP - Câmpus Baixada Santista (2012). Assistente social da Universidade Federal de São Paulo Email: fabricioleonardi@gmail.com

** UNIFESP. Email: raiane.assumpcao@unifesp.br

PUC-SP
e-Curriculum
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

POPULAR EDUCATION IN THE UNIVERSITY – CONSTRUCTING FROM CONTRADICTIONS, REFLECTIONS AND EXPERIENCES OF THE PET POPULAR EDUCATION IN THE UNIFESP- SANTOS CAMPUS

LEONARDI, Fabricio Leonardi[*]

ASSUMPÇÃO, Raiane[**]

ABSTRACT

This article promotes a reflection on the contribution and inclusion of Popular Education at the University by discussing it with the members of PET (Tutorial Education Program) Popular Education: "creating and recreating social reality" of UNIFESP-Santos Campus. The research sought to problematize the subjects' perception and opinions, taking into account the description and discussion of the theoretical and methodological process of popular education, their inclusion in university spaces, and the work done by this group, in order to evaluate, by their own arguments, if the recognition of Popular Education really exists in the academic space, and by what means. The analysis identified the possibility Popular Education within the university space in the context of twenty-first century, and it became evident that Popular Education can exist and be maintained within the Brazilian public University due to the own contradictory nature of this institution; an institution that recognizes various achievements of social rights movements, of democracy policies, and the claim for equality in opportunities for the popular classes. But, at the same time, an institution that reaffirms its institutional culture and practices that are most suitable to the historically hegemonic social model. Therefore, the public university is still a space to be effectively conquered by the popular classes and in this sense, although not very well recognized, Popular Education within the university space has contributed permanently to the public university, in causing it to take commitments to the population that has been historically separated from this space conceived as a producer of knowledge.

Keywords: *Popular Education. University. Education. Praxis.*

[*] Degree in Social Work from the Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP / Franca (2006) , specialization in the " Social Work: social rights and professional skills " ; the University of Brasilia (UNB - 2010) and master the Interdisciplinary Program in Health Sciences, UNIFESP - Campus Santos (2012) . Social Worker of the Federal University of São Paulo
Email: fabricioleonardi@gmail.com

[**] UNIFESP. Email: raiane.assumpcao@unifesp.br

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira neste início do século XXI tem sido marcada por tensões decorrentes dos questionamentos e reposicionamentos em relação às instituições sociais e políticas que, até então, tiveram papel fundamental na estrutura e dinâmica social, dentre elas podemos citar a família, a igreja, o Estado, o partido político, a escola e a mídia.

Ao mesmo tempo em que a conjuntura é assinalada por inúmeras conquistas obtidas com o processo de abertura democrática e a construção do Estado de direito no Brasil, como também por avanços no campo científico e tecnológico, presenciamos, cotidianamente, expressões conservadoras de uma sociedade estruturada no conflito de classes, patriarcalista, construída a partir da valorização da cultura eurocêntrica e americana, pautada por relações de favor e privilégio (elitização), relações de consumo, pelo patrimonialismo estatal e pela dependência e exploração econômica. Essas características constituem uma realidade marcada por imensas desigualdades evidenciadas nas diferentes expressões da questão social – menor salário das mulheres em relação aos homens, predominância de homicídios de jovens negros da periferia, altos índices de violência por homofobia, criminalização dos movimentos sociais, intolerância religiosa, a relação entre condições socioeconômicas e o acesso à universidade, a relação entre localização da habitação e acesso aos bens culturais, entre tantos outros.

Essa conjuntura evidencia as contradições presentes na sociedade brasileira – avanços legais e institucionais no campo dos direitos e permanência de uma cultura e práticas conservadoras, e até mesmo reacionárias –, condizentes com o modelo social hegemônico, excludente e hierarquizante.

Diante desse cenário, são exigidas respostas das instituições sociais vigentes e dos instrumentos legitimados para a ação política para essas questões e expressões que emergem. Segundo Durham (1989), a universidade pública também é questionada: qual a capacidade dessa instituição em desempenhar sua função *sui generis* (instituição responsável pela formação e produção de conhecimento acadêmico-científico referenciado na realidade social e condições ambientais)?

O conjunto de questionamentos referente ao papel social da universidade pública, conforme Santos (2004), decorre de uma crise de hegemonia provocada por mudanças na função social da universidade. A finalidade tradicional de produzir conhecimentos científicos

e humanísticos, comprometidos com a formação e modelo social da elite, é substituída por uma função que responde às demandas emergentes no século XX – como a produção de conhecimentos instrumentais e úteis a formação de mão de obra qualificada, exigida pelo desenvolvimento capitalista, como também decorrente das conquistas dos direitos sociais, políticas de democratização e da reivindicação da igualdade de oportunidades para a classe popular.

No entanto, verifica-se que a mudança da sua função não implica em mudança no papel social que, historicamente, a universidade desempenhou: um espaço em disputa, mas que tem assumido uma posição que corresponde ao projeto hegemônico de sociedade. Assim, argumentamos que a crise de legitimidade da universidade não decorre da mudança de sua função social, mas, em especial, por se manter como uma instituição com acesso restrito, que reproduz a especialização e hierarquização dos saberes e lhe clama a competência de ser a instituição capaz de reconhecer o que é conhecimento e quem está apto a utilizá-lo.

Historicamente as universidades no Brasil vêm demonstrando seu compromisso com a classe dominante e com propostas de formação e produção comprometidas com os projetos socialmente hegemônicos. Entretanto, é importante considerar que, também no interior das universidades, nos diferentes momentos históricos, existiram grupos de caráter progressista, libertário ou comprometido com as mudanças socioeconômicas na perspectiva popular.

Assim, hoje se faz necessário alavancar processos que recoloquem o papel social da universidade, considerando a realidade contraditória, diversa e desigual na qual estamos inseridos.

> Ao mesmo tempo em que, ao longo das últimas décadas, desenvolveram-se programas de pós-graduação reconhecidos internacionalmente, não se desenvolveu um processo efetivo de acesso e permanência das classes populares ao ensino superior qualificado. Além disso, o conhecimento científico produzido nem sempre se articula organicamente com o necessário enfrentamento dos graves problemas sociais, econômicos, culturais e ecológicos do país (FLEURI, 2004, p. 21).

É preciso aprofundar a reflexão sobre o papel da universidade: que conhecimento ela está sendo capaz de gerar (como, para quem e para que o conhecimento tem sido produzido)? Tem sua produção (sistematização de conhecimentos e a formação profissional) referenciada nas questões postas pela realidade ambiental e social, sem se submeter à mesma, articulando saberes por meio de um diálogo crítico, fecundo e propositivo? A sua dinâmica político-

institucional e didático-pedagógica tem sido sustentada pelos princípios da autonomia do saber, da liberdade de expressão, do compromisso público? Tem preservado a sua natureza laica e democrática?

As respostas a essas indagações são formuladas de acordo com as concepções de educação e de projetos societários que disputam o sentido atribuído à formação dos sujeitos, às formas e às estratégias utilizadas para desenvolver a gestão e o processo de ensino-aprendizagem e a intencionalidade da produção do conhecimento. A universidade é uma instituição dinamizada por interesses, demandas e expectativas variadas, podendo coexistir propostas pedagógicas que tenham intencionalidades distintas e até antagônicas, que tomam materialidade no ensino, na pesquisa, na extensão e nas instâncias deliberativas. Portanto, torna-se necessário analisar as concepções e os projetos de educação que se materializam no seu espaço.

Diante do cenário apresentado, buscou-se analisar uma experiência decorrente de um processo contra-hegemônico, que não é novo, mas ainda pouco expressivo no espaço universitário: a Educação Popular. Esta concepção de educação permite compreender que a formação acadêmica deve ser constituída por saberes específicos (técnicos, científicos, históricos e culturais) de um dado campo do conhecimento e por saberes decorrentes das vivências em determinada realidade (priorizando os produzidos pelos movimentos sociais, comunitários e pelas instituições públicas). Sendo coerente com o referencial teórico–metodológico da Educação Popular, considerou-se para o desenvolvimento da análise o "olhar" e a "fala" de uma parcela dos sujeitos (estudantes e egressos) de uma experiência concreta – a vivência em curso na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) pelo Programa de Educação Tutorial (PET) em Educação Popular da UNIFESP/BS, que é materializada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, o objetivo do trabalho foi problematizar os olhares e as vozes dos sujeitos que protagonizam essa experiência para evidenciar, com base nos argumentos deles mesmos, se há e como reconhecem a Educação Popular no espaço acadêmico.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 A Educação Popular na universidade

Considerando que, nos diferentes momentos políticos da sociedade brasileira a Educação Popular foi pouco reconhecida nos espaços acadêmicos, entendemos ser importante analisar experiências que evidenciem o significado dessa concepção contra-hegemônica na formação universitária e na produção de conhecimento.

Em variados momentos históricos, as políticas educacionais adotadas no Brasil e as propostas político-pedagógicas implantadas nas universidades traduziram os princípios e os objetivos de um projeto de sociedade hegemônico, comprometendo-se com o aprimoramento do modelo socioeconômico vigente. É no bojo deste processo que a educação popular se articula com grupos e movimentos que estabelecem correlações de forças e apresentam projetos societários alternativos.

> Mas em alguns lugares algumas vozes começaram a pensar diferente. Elas retomavam a ideia antiga, tantas vezes silenciada, de que educar é fazer perguntas. De que ensinar é criar pessoas em quem a inteligência venha a ser medida mais pelas dúvidas mal formuladas do que pelas certezas bem repetidas. De que aprender é construir um saber pessoal e solidário, através do diálogo entre iguais, sociais e culturalmente diversificados. Elas começaram a suspeitar que um conhecimento apto é uma maneira frágil e efêmera de criar ideias, mais do que de reproduzir saberes (BRANDÃO, 2002, p. 435).

Os estudos sobre a educação popular na universidade brasileira[i], em geral, apresentam experiências ou reflexões sobre ações extensionistas, o que pode ser explicado pelo papel que essa dimensão da formação acadêmica possui frente às demais – o ensino e a pesquisa – na composição da universidade[ii]. Isso não significa que toda extensão universitária esteja pautada pela concepção de educação popular. Pelo contrário, a extensão é parte constitutiva da universidade; portanto, assume diversas formas e propósitos, como também adquire diferentes graus de relevância no espaço universitário.

Assumir a defesa dessa concepção de extensão universitária tem um significado mais amplo e desafiador que meramente uma mudança prática ou a criação de mecanismos que viabilizem uma maior aproximação entre universidade e sociedade. Significa defender um modelo de universidade, uma intencionalidade para a educação e um projeto de sociedade.

Expressa o rompimento de uma lógica elitista e hierarquizada, historicamente instituída na universidade brasileira, em prol de um movimento articulado às forças sociais que têm o propósito de construir conhecimento por meio de uma horizontalização na relação entre o científico e o popular, de forma comprometida com as transformações da realidade social.

A extensão popular, advinda da entrada da Educação Popular na universidade, se configura como uma possibilidade concreta de estar com os setores populares, através do esforço e desejo de dialogar com esses sujeitos. A extensão, quando realizada na perspectiva da Educação Popular, busca a construção de ações geradoras de leitura de mundo, capacidade crítica e emancipação. Os resultados são identificados no processo, na constante formação, construção e transformação da realidade e dos sujeitos envolvidos.

> A Educação Popular se constituiu fortemente vinculada à vida universitária, não como uma ação oficial das políticas acadêmicas universitárias, mas como inspiração de muitas das práticas sociais que estudantes, professores e intelectuais mais inquietos iam tentando implementar nos espaços livres de seus trabalhos (VASCONCELOS; CRUZ, 2011, p. 17).

Embora ainda haja fortes barreiras para a concretização da Educação Popular na universidade, as experiências construídas nos diferentes momentos e territórios da sociedade brasileira têm mostrado a sua inegável potencialidade para que o saber acadêmico tenha significado e seja democraticamente apropriado. Assim, as experiências acadêmicas de educação popular vão além de uma devolutiva para a sociedade do que ela investe na universidade; são focos de resistência, que reverbera em militância pelo diálogo horizontal na construção do conhecimento, transformando-o em potencialidade na sociedade.

Justamente por conceber e fazer a educação de modo diferente e defender uma proposta contra-hegemônica aos padrões acadêmicos, a educação popular sempre foi uma concepção pouco reconhecida no espaço universitário. Essa concepção de educação recoloca as questões postas sobre o papel e o compromisso social da universidade: por ser comprometida com os setores populares da classe trabalhadora, é realmente possível desenvolver a educação popular no interior da universidade? Qual o espaço na universidade possível para a educação popular ser materializada? Por ser uma proposta minoritária e contra-hegemônica, qual a sua implicação na formação acadêmica dos sujeitos? Qual é o seu papel?

Compreendemos que as respostas a essas indagações poderiam ser formuladas de acordo com o sentido atribuído à formação dos sujeitos, às formas e às estratégias utilizadas

para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e à intencionalidade da produção do conhecimento. Assim, essas indagações foram transformadas em questões mobilizadoras para um estudo sobre a educação popular vivenciada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade.

2.2 Apresentando as bases teóricas da Educação Popular

Como afirma Gadotti (1999), a Educação Popular, como prática político-pedagógica, pode ser encontrada em todos os continentes nos vários momentos da história, a partir das grandes transformações sociais e políticas do século XIX, mas com diferentes epistemologias, com concepções e práticas muito distintas e até mesmo antagônicas.

A Educação Popular utilizada neste estudo surgiu na América Latina, intrínseca às lutas populares, dentro e fora do Estado. Assim, a compreensão do significado da Educação Popular requereu a busca de um suporte teórico que possibilitasse conhecê-la e entendê-la no seu processo histórico.

O referencial teórico-metodológico freireano[iii], especialmente as elaborações que dialogam com a produção gramsciana[iv], foi o suporte assumido. Assim, compreendeu-se que as experiências educativas devessem ser capazes de provocar os olhares naturalizados e as explicações costumeiras, gerando provocações, reflexões, inquietude e indignação nos e com os sujeitos, na perspectiva da construção da emancipação do gênero humano.

Freire (2005) concebe os seres humanos no mundo enquanto seres históricos e sociais – sua constituição decorre da relação entre os humanos, e destes com a natureza, para sobreviver e reproduzir. Assim, crê no ser humano como transformador da realidade e, por esse motivo, busca compreender mesmo o que não está visível no mundo – o que denominou como desvelamento da realidade. Para ele, só quando compreendemos a realidade somos capazes de transformá-la.

> A conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação. (FREIRE, 1981, p. 117)

Assume-se esta concepção de Freire (1981 e 2005), identificando-a com base no materialismo histórico dialético presente em Gramsci, especialmente no conceito de *filosofia da práxis*:

> [...] não há filosofia, ou seja, concepção de mundo sem nossa consciência de historicidade [...] na realidade, não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo e sempre se faz uma escolha entre elas [...]. A escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também, fatos políticos (GRAMSCI, 1987, p. 13-15).

A filosofia na compreensão de Gramsci é visão de mundo, assim, uma condição política. Como, então, entendê-la a partir da práxis? Para Gramsci (1987), a *filosofia da práxis* é uma atitude crítica de superação da antiga maneira de pensar, partindo do pensamento concreto existente (o universo cultural existente). Possibilita a superação do senso comum e a elevação da condição cultural dos indivíduos e da massa.

Assim, compreende-se que esta é uma concepção que reafirma e lapida a essência do materialismo histórico dialético clássico. Entendida como uma unidade dialética entre teoria e prática, *a práxis* não é um fator meramente mecânico e sim o construto do *devir* histórico. Esse *devir* deve ser entendido na lógica do ser humano (ou sua natureza) como a expressão da coletividade e suas ações transformadoras de si e dos outros, cujas relações são sociais e históricas. Segundo Gramsci (1987), essa unidade entre teoria e ação é uma relação dialética que postula o ser histórico como político, ampliando a visão de filosofia e política como dados totalizantes, sendo a filosofia e a história em ato a própria condição existencial. Assim, Gramsci (1987) atribui a importância da dimensão cultural nos processos de transformação social. A cultura é compreendida como uma criação social do ser humano; ela é, simultaneamente, um processo e vários produtos construídos na relação entre ser humano e natureza, e com outros humanos. Assim, a cultura é ontológica à existência humana.

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura [...] (FREIRE, 2005, p. 43).

A concepção de educação popular, neste trabalho, tem como perspectiva o processo de consciência dos sujeitos; de si, enquanto ser social, e do mundo, enquanto construção histórica e produto de projetos societários em disputa. Portanto, busca construir a reflexão e a

indignação nos e com os sujeitos, por meio da sua capacidade de ler a realidade e de agir para transformá-la.

> A conscientização é um compromisso histórico [...], implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...], está baseada na relação consciência-mundo (FREIRE, 2005, p. 43).

Para isso, a educação não pode se dar alheia ao contexto dos sujeitos, nem o conhecimento pode ser construído ignorando o seu saber. Nessa concepção de educação, a realidade concreta (aspectos materiais, relacionais, afetivos...), como é apresentada pelos sujeitos, é o ponto de partida para a construção do conhecimento rumo à transformação dos envolvidos e da realidade social. É o que Paulo Freire (1987) definiu como *leitura do mundo*.

Este é um dos elementos teórico-metodológicos centrais, pois permite o desvelamento da realidade e a crítica aos componentes ideológicos da cultura hegemônica, que geram opressão expressas no cotidiano pelas maneiras de sociabilidade vigente. Ao falarmos de "leitura de mundo", falamos da "decifração" da realidade por meio da construção de simbologias interpretativas pelos sujeitos; interpretamos a realidade a partir daquilo a que já, em algum momento de nossas vidas, fomos expostos.

Neste processo, o *Círculo de Cultura* consiste em outro elemento teórico-metodológico importante. É um espaço para reviver a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetivando-o, problematizando-o, compreendendo-o como projeto humano. Todos juntos, em diálogo circular, intersubjetivando-se, vão assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora para reelaborarem o mundo.

> [...] Há, então, dois processos de implicações mútuas e correlacionadas: a estruturação cognitiva de cada intérprete, [...] e a construção do próprio mundo, uma vez que as ações que empreendemos a todo o momento são baseadas em nossas interpretações e julgamentos, e nas possibilidades que vislumbramos. As ideias são elaboradas na tentativa de explicar a realidade e provocar transformações ou a manutenção da ordem. Se estabelecem aquelas que, a seu tempo, se tornam hegemônicas (ASSUMPÇÃO, 2009).

Assim, o conhecer é compreendido como um ato de apreender o mundo concreto em sua totalidade, o que implica num processo dialético de aproximação sucessiva e crítica da realidade, para desvelar sua organização e as contradições que lhe são inerentes. A descodificação e a problematização da realidade em sua diversidade requerem uma cisão e

uma reorganização dos saberes e das práticas, o que configura a transformação da realidade, uma das transformações possíveis. Portanto, essa não é uma tarefa solitária. O ato de conhecer para Freire (1987) ocorre a partir de um processo social, mediado pelo diálogo.

Para Paulo Freire, a dialogicidade, a *ação cultural dialógica*, é uma condição existencial dos sujeitos, que possuem consciência de si e consciência do mundo. É condição básica para as relações entre os seres humanos e para a inserção crítica e de luta dos sujeitos na construção histórica de outra sociedade. "Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto" (FREIRE, 2005, p. 145).

3 MATERIAL E MÉTODO – PESQUISANDO A PRÁXIS

Para o desenvolvimento da análise sobre a presença e as implicações da educação popular universidade, no caso a UNIFESP campus Baixada Santista, partimos de nossa própria práxis: a experiência do Programa de Educação Tutorial (PET) em Educação Popular. Foram considerados os olhares e as vozes dos sujeitos que protagonizam esta experiência[v]. Assim, o ponto de partida para a pesquisa foi a visão de mundo e a percepção dos sujeitos envolvidos no desafio de vivenciar e sistematizar esta práxis (ação-reflexão-ação). Buscamos evidenciar, a partir de seus argumentos, se há o reconhecimento e como reconhecem a educação popular no espaço acadêmico.

O pressuposto existente é de que as ações acadêmicas fundamentadas na Educação Popular devem provocar a universidade a desenvolver sua função – por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão – para que o conhecimento possa ser apropriado e reconstruído pela problematização, na relação saber popular e saber científico, e comprometimento com as necessidades da realidade vivida dos sujeitos envolvidos (especificamente a classe trabalhadora) na perspectiva da emancipação humana.

A pesquisa utilizou como base de dados para análise textos individuais e um vídeo reflexivo[vi], elaborados pelos sujeitos do PET Educação Popular, como forma de sistematizarem sua vivência, já que a temática "Para que(m) serve o seu conhecimento" foi objeto de discussões e reflexões no período em que esta pesquisa se deu, isto é, entre 2013 e 2015. Esses materiais utilizados são decorrentes da práxis vivenciada no grupo e construídos pelo mesmo; portanto, mesmo tendo autoria, são consequências do processo coletivo

vivenciado individualmente. O acordo entre membros do grupo é que estes textos e vídeo são acessíveis e públicos para fins acadêmicos e de ação junto à comunidade.

Os conteúdos coletados desses materiais foram analisados na tentativa de obter respostas para as questões mobilizadoras do estudo, tomando como parâmetro duas dimensões: a político-epistemológica, que diz respeito à compreensão que os sujeitos têm sobre o conhecimento produzido a partir da experiência da educação popular na universidade – a intencionalidade do mesmo; a outra é a ético-política, que corresponde ao significado dessa experiência para a formação acadêmica e política dos sujeitos e ao impacto da educação popular no espaço institucional da universidade.

Como a análise desse processo é resultante da práxis e das percepções dos sujeitos da experiência, não é uma construção *a priori*, mas decorrente do esforço coletivo de evidenciar o papel político-pedagógico da educação popular no espaço acadêmico, na perspectiva de uma formação e da produção do conhecimento comprometidos com a emancipação humana[vii]. Trata-se de uma tentativa de refletir e socializar os saberes elaborados na práxis coletiva, com o propósito de utilizá-lo como instrumento para compreender e avançar nesta práxis existente, como também fazer a defesa dessa concepção de educação no espaço da universidade, considerando os seus propósitos: uma formação universitária comprometida com a autorreflexão, a construção de conhecimentos crítico-reflexivo, práticas sociais éticas e na perspectiva da justiça social, dos direitos humanos e da emancipação humana.

3.1 O Programa de Educação Tutorial de Educação Popular – UNIFESP-BS

O Programa de Educação Tutorial de Educação Popular (PET) é um coletivo formado por (um) docente, (um) técnico e estudantes da UNIFESP-BS, que busca construir um espaço educacional em que se vivenciem, através da educação popular, processos de ensino/aprendizagem e de construção do conhecimento, por meio da formação, da pesquisa e da extensão, de forma comprometida com a transformação da realidade social, na perspectiva da emancipação humana dos sujeitos.

O coletivo constituiu-se a partir de julho de 2010, decorrente do desejo de se efetivar no espaço universitário da UNIFESP-BS uma ação que correspondesse às demandas apresentadas pela conjuntura e por parcela da sociedade da Baixada Santista (SP) – as camadas populares –; como também possibilitasse uma práxis efetiva, considerando as

concepções teóricas e intencionalidades políticas que moviam os sujeitos que se envolveram. Desde o início do processo de constituição do grupo era notório o protagonismo estudantil, manifestado por uma vivacidade e uma "vontade de fazer" emergente da leitura de textos e livros sobre educação popular e sobre o marxismo.

Buscou-se efetivar, no desenvolvimento do grupo, uma prática em que a indissociabilidade e a interdependência entre o ensino, a pesquisa e a extensão fossem garantidas nas ações realizadas, fundadas em um mesmo referencial teórico-metodológico – o referencial freireano: processos de formação (teórico-metodológico e temático) contínuos e sistemáticos, atuação na comunidade local, sistematização da práxis, articulação e atuação com grupos e coletivos que militam nas áreas referentes aos direitos humanos e efetivação do poder popular.

A Educação Tutorial, tal como se apresenta na proposta do PET de Educação Popular "criando e recriando a realidade social", fundamenta-se na ideia de que é importante que o grupo seja composto por sujeitos que estejam inseridos em diferentes períodos do processo de formação acadêmica (o que leva a sempre estarem em interação estudantes de primeiro a quinto ano de graduação), para que aqueles com mais experiência possam auxiliar e apoiar os mais novos. No mesmo caminho, esse grupo integra estudantes de diferentes cursos de graduação, o que possibilita diálogos e planejamentos interdisciplinares. Como consequência desse processo, temos uma dimensão continuada da formação que propicia diferentes níveis de compreensão teórico-práticos de atuação que vão se reconstruindo e desenvolvendo sistematicamente.

A dinâmica de trabalho do grupo é desenvolvida da seguinte forma:

- Reuniões gerais em que são discutidas as diretrizes do grupo, as atuações nas frentes de trabalho, as propostas coletivas de ação dentro e fora da universidade, a organização e a participação em eventos;
- Encontros para formação, estudos e pesquisas (coletivas e individuais);
- Reuniões das frentes para planejamento, estudo, execução e avaliação de projetos de extensão realizados pelos membros do grupo junto à comunidade.

Desde sua origem, o coletivo é constituído por um técnico em educação, (um) assistente social, uma docente e dezoito estudantes (dos cursos de serviço social, psicologia, educação física e terapia ocupacional da UNIFESP-BS), que foram alternando ao longo do

processo, seja por concluírem a graduação ou por optarem por outras inserções na universidade.

As ações foram orientadas por temáticas emergentes da realidade local e por espaços em que foi possível realizar articulações, o que não significa ter um alinhamento político e metodológico entre os projetos e frentes. No período analisado, o coletivo assumiu as temáticas orientadoras e espaços para as ações expressadas a seguir.

3.1.1 Educação Popular e Saúde: apoio aos usuários e estímulo a sua participação política nas políticas sociais – atuação na SECASA (Seção Casa de Apoio e Solidariedade ao Paciente com Aids) em Santos

Frente à situação de gravidade clínica e vulnerabilidade social (violação de direitos) dos usuários do serviço, buscaram-se, por meio de atividades lúdicas, atividades de apoio, de discussão e reflexão, favorecer a autoestima, o reconhecimento do próprio corpo, o estímulo à busca de projetos de vida e a participação política nas políticas públicas. As alternativas pedagógicas utilizadas tiveram o propósito de identificar as demandas dos usuários; a casa (serviço) chega a atender 15 pessoas. O grande desafio encontrado nesse projeto refere-se justamente à situação de gravidade dos casos, sendo que alguns necessitam de cuidados especiais e outros estão acamados. Essa dificuldade fez o grupo dimensionar o agir a partir das relações institucionais, da relação dos funcionários do serviço com os pacientes, mudanças no espaço físico, resgate de memórias, visitas monitoradas a espaços da cidade onde era possível levá-los, etc. Essa dimensão do cuidado e do contato mais subjetivo, da fragilidade extrema do público-alvo, traz a necessidade de uma abordagem específica cujas estratégias foram criadas ao longo do percurso.

3.1.2 Educação Popular e o direito à cidade: formação com movimentos sociais de moradia e comunidade em ocupação – atuação na Vila Sapo.

Buscou-se a identificação da história de moradores e membros dos movimentos sociais de moradia da Vila Sapo, em Santos, com o objetivo de fortalecer o seu autorreconhecimento enquanto comunidade e unidade na luta política pela garantia dos direitos sociais. São aproximadamente 70 famílias que residem na Ponta da Praia, cujo

perímetro do bairro faz divisa com uma série de empreendimentos imobiliários (prédios colossais de vinte e oito andares). A vila, constituída por moradias de madeira, cimento e barracos, está num dos bairros mais valorizados da cidade, o que traz a voracidade da especulação imobiliária, que já é muito forte na cidade – um paradoxo que evidencia a desigualdade que vivemos em nosso país. A Vila montou uma associação (Associação da Vila Sapo) cujo objetivo era defender a permanência dessas famílias no local. Após muitas lutas, a associação iniciou um trabalho para conseguir a construção de moradias populares no terreno e em outro local; o processo foi aprovado e as obras estão em vias de acontecer. Apesar da conquista da Associação dos Moradores, há diversos impasses e atritos relativos à organização da entidade. A frente do PET na Vila Sapo enfrentou o desafio de aproximar-se dessa realidade e de desenvolver um trabalho de educação popular, tendo como pano de fundo esse conflito. Assim, foi pactuado iniciar com a realização de um vídeo-documentário retratando a história do bairro, dos moradores mais antigos e da atual realidade das famílias, não abordando o conflito com a associação. Essa estratégia se colocou como uma forma de suscitar a identidade comunitária, aproximar a equipe da realidade da vila e possibilitar a organização de uma proposta de educação popular mais próxima da realidade e interesses dos moradores. A partir de uma sessão coletiva de cinema na vila, foi planejado um processo de formação mais continuado na sede da associação, visando trabalhar os diversos temas relevantes àquela realidade. Atualmente a edição do vídeo ainda não foi concluída.

3.1.3 Educação Popular e o direito à educação: efetivação do cursinho popular Cardume na UNIFESP – atuação via aula de redação e participação no comitê gestor

Em 2013, o grupo iniciou a formulação da proposta do cursinho, em conjunto com outros sujeitos da universidade. Participou da concepção, formatação, implementação e execução do Cursinho Popular Cardume (CPC), um cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que primasse pela horizontalidade, autonomia e dialogicidade. Contudo, uma vez constituído, o CPC foi apresentando novos desafios que se colocaram no campo da reflexão e discussão teórico-metodológica da Educação Popular de Paulo Freire: que estratégias utilizar para não reproduzirmos a educação bancária em função do denso conteúdo exigido pelos vestibulares? Como possibilitar um aprendizado humanizador, que permita o acesso ao saber sistematizado, mas também leve em conta e dê

importância à vivência dos sujeitos? Como essa educação popular pode contribuir na desconstrução de uma educação depositária e reprodutora de opressões? Essas e outras perguntas impeliram o grupo para uma reflexão sobre metodologias participativas, uma vez que estas são inerentes ao referencial adotado. No Cursinho, a realidade cristalizada, isto é, a realidade de concepções fundadas em preconceitos de várias ordens, intolerância religiosa, machismo, sexismo, racismo, etc., por vezes, é a realidade dos sujeitos heterogêneos que fazem parte dela – trabalhadores, estudantes, jovens, adultos, idosos, majoritariamente oriundos de escola pública, moradores de periferias, com dificuldades financeiras e de permanência, etc., ou, por vezes é o próprio conteúdo do vestibular que se distancia de sentido e identidade para os estudantes do cursinho. Nesse contexto, fazer dessa diversidade uma fonte de riqueza cultural é um desafio: a pesquisa assume importante papel, pois para partir da realidade do outro, precisa entendê-la(o), olhar a partir de seus olhos e são muitos os olhares. A riqueza está em experienciar cada uma dessas possibilidades e coletivamente construir um olhar comum, não padronizante, mas criador de sentido e significado para quem olha e é olhado. O grupo fez uma aproximação do trabalho com as redações ao tema mais geral "combate às opressões", com temáticas transversais e urgentes à realidade dos estudantes. Nessa relação se descobriu, por exemplo, que é importante conhecer a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, como o solicitado na prova do ENEM. Mas, mais importante que isso é que, por meio da escrita, os vestibulandos possam inscrever e entender suas próprias trajetórias; que saibam que não existe apenas o tipo de escrita cobrado no ENEM; que outros gêneros textuais também são importantes e que conhecê-los consolida a percepção deles de como fazer uma redação.

3.1.4 Educação e direitos humanos – intervenções nos espaços públicos e na universidade para provocar reflexões sobre corpo e cultura

A frente surgiu com o nome "Corpo e Cultura" em 2013. Buscou discutir o conceito de corpo e de cultura na sociedade de classes e com herança cultural patriarcal – um diálogo mais aprofundado, plural e horizontal – para construir estratégias de intervenção no espaço da universidade, na perspectiva de gerar reflexões e posições autônomas e contrárias às diversas formas de opressão, estigma e preconceito. Vivenciou ações com os trabalhadores, estudantes e moradores do entorno da UNIFESP que potencializam reflexões através da arte e outras

expressões culturais (como dança, rodas de conversa, etc.). A partir desse processo, percebeu-se a importância de promover intervenções artísticas para conhecer sua visão de mundo e conceitos internalizados dos sujeitos participantes e dialogar na tentativa de construir e construir junto a esses sujeitos, uma posição crítica e libertadora. O grupo buscou na dança uma estratégia para a vivência da práxis revelando valores, códigos e sentidos, que na maioria das vezes passam despercebidos e contribuem na reprodução de uma lógica opressiva e preconceituosa. Desse modo, a perspectiva da educação popular e a intencionalidade política passaram a fazer com que os sujeitos levantassem questionamentos, reflexões e compreendessem a realidade em que estamos inseridos, possibilitando criar propostas de transformação dessa realidade sob um contexto de subjetivação: de abertura para a novidade, de contato com o próximo e da transversalidade das afetações. As oficinas de dança possibilitaram a criação de outras atividades geradoras de questionamentos, com ênfase em temas referentes ao racismo, machismo e intolerância, e outras formas de desrespeito à pluralidade e aos direitos humanos.

4 RESULTADOS – PARA QUE(M) SERVE MEU CONHECIMENTO? VIVÊNCIAS ESTUDANTIS A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR

Para a realização da análise foram compiladas as ideias centrais dos sujeitos expressas nos textos elaborados individualmente e também nas falas transcritas do vídeo desenvolvido pelo grupo. Os fragmentos elencados foram organizados conforme as categorias analíticas definidas, descritas acima, o que gerou reflexões acerca das questões motivadoras deste estudo.

4.1 Dimensão político-epistemológica (diz respeito à compreensão que os sujeitos têm sobre o conhecimento produzido a partir da experiência da Educação Popular na universidade)

> AR: *A Educação Popular entra na minha vida causando uma grande inquietação e me tirando da "zona de conforto", mostrando que existem outras possibilidades. A Educação Popular necessita de escuta, vínculo e todo um trabalho de construção coletiva [...].*
>
> BM: *[...] vi que o conhecimento pode e deve ser compartilhado. Que não só a educação acadêmica ensina, mas também a vivência [...].*
>
> BB: *Não há que se falar em Educação Popular se esta estiver distante de um contexto de luta, de mudança. [...] As atividades desenvolvidas com a*

Educação Popular são imbuídas de intencionalidade política. [...] Assim, se em nosso projeto ético-político apontamos para um horizonte de transformação social, essa transformação não pode vir das mãos que oprimem, daí a necessidade do protagonismo da classe trabalhadora.

DR: *[...] trazendo a Educação Popular como forma de emancipação do sujeito na tentativa de mudar o panorama de sua realidade social.*

HL: *[...] leva em conta a realidade dos sujeitos a fim de construir participação social e contribuir para a melhor compreensão da realidade social, política e econômica. Gosto de investir na ideia da construção coletiva, saberes diferentes que juntos formam um saber que não seja único [...].*

JP: *A importância dada ao processo educacional, a humanização, a visão crítica, a abertura de possibilidades para todas as classes sociais e a busca de atividades emancipadoras são fatores que fundamentam meu interesse nesta caminhada, descrevem minha percepção do que estamos trilhando.*

MF: *[...] como rever minha própria prática e quais os caminhos possíveis para uma construção efetivamente feita com o outro e não somente para o outro. [...] a meu ver, tem o potencial de possibilitar que todos os agentes envolvidos se percebam sujeitos de sua própria história e não meros espectadores.*

NH: *E mesmo dentro dos muros e/ou formalidades, o meu conhecimento será para aqueles que são barrados nas catracas de um sistema que os negam a classe trabalhadora e na busca de nos educarmos.*

VO: *[...] Aprender e viver. Mas o aprendizado nada é sem refletir. Todos os dias, aprendemos.*
[...] E sigo vivendo, para viver
Aprendendo e ensinando.
Ensinando e aprendendo.
E refletindo, mudei a trajetória
Do que tinha na memória.
E assim, reescrever minha história,
Para o seu conhecimento.

MH: [...] proporciona encontros, trocas, outra maneira de fazer educação, outra maneira de se relacionar com a comunidade [...].

TA: Tem um pensamento que é diferente daquele que a gente encontra aqui na universidade. A gente percebe que tem um pouco mais de liberdade também na atuação. [...] a gente pretende facilitar o convívio entre a universidade e a população local.

BI: Como eu vou fazer alguma coisa sem estar naquele formato quadrado e acadêmico? [...] faz muito mais sentido trabalhar dessa forma, partindo da realidade daqueles que estou trabalhando [...].

4.2 Dimensão ético-política (corresponde ao significado dessa experiência para a formação acadêmica e política dos sujeitos e ao impacto da educação popular no espaço institucional da universidade)

AR: *Me fez acreditar em uma educação que respeite a história e concepção de mundo do sujeito, [...] minha luta é para que o meu conhecimento, construído coletivamente, caminhe na contramão do projeto em vigência, com ações libertadoras, críticas e emancipadora.*

BM: *[...] entendo o meu conhecimento como algo incompleto a ser compartilhado e enriquecido, não só os processos acadêmicos como também os processos da vida, tornam-se movimentos dialéticos, saindo do formato quadrado e horizontal, abrindo portas para um crescimento sem igual que nos transforma a todo o momento.*

BB: *Quando, durante a supervisão, eu invoquei a Educação Popular como relevante no estágio e no exercício profissional, era justamente por perceber a Educação Popular como a pedagogia dos trabalhadores, uma questão de coerência. Sendo assim, se nossa profissão é parte e coloca-se solidária à classe trabalhadora, a práxis pedagógica também precisa expressar isso.*

HL: *Até me aproximar da realidade da formação em universidades públicas, não fazia a mínima ideia do que era pesquisa, quiçá extensão. [...] percebi o quanto me faltava para alcançar de fato meu ideal. [...] Não bastava a formação pela simples inserção no mercado de trabalho e ponto. Olhando para dentro do que é ser Assistente Social e toda a responsabilidade, ligada às atribuições, competências, valores e princípios, percebi que era hora de acumular/trocar conhecimento de fato.*

MF: *A meu ver, a universidade pública deveria ter um papel determinante para a construção de um modelo de educação que se propõe mais do que simplesmente colaborar na compreensão de determinado conteúdo programático. A educação só tem sentido neste processo de negociação constante entre o que é idealizado e as diferentes realidades.*

NH: *[...]encontrei a Educação Popular e achei difícil me relacionar com algo que não tivesse uma fórmula, um passo a passo a seguir; mas eu sabia que tinha muito da minha vida naquele espaço, a concepção mais bela, não somente por partir da realidade dos sujeitos e das sujeitas, ou pela troca de saberes, mas também por enxergá-la como um direcionamento para minhas ações profissionais e pessoais, como possibilidade de construção e transformação.*

VO: *Pra que(m) serve o seu conhecimento? Serve para aprender e conhecer. Conhecer é saber. Saber é refletir, para transmitir e ensinar. Ensinando, volto a aprender.*

BR: A educação popular como a possibilidade da mudança e da transformação. E ela só faz sentido quando disponibilizada pra quem é o sujeito dessa ação, dessa transformação; na minha perspectiva, os

> *trabalhadores e a população que é oprimida. Então é nesse sentido que eu venho tentando direcionar o meu conhecimento, [...] contribuir para que o oprimido consiga traçar estratégias, fazer frente a isso, se organizar, se formar, subverter...*
>
> *TA: O meu conhecimento, esse conhecimento que eu adquiri tanto dentro da academia quanto fora dela, é pro meu povo, é pras pessoas que lutam e que acreditam que a sociedade pode ser um lugar melhor.*
>
> *AL: O meu conhecimento está em construção e transformação. Mas tenho muito claro e firme pra que e a serviço de quem eu quero que meu conhecimento esteja.*

5 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS – NO ESPAÇO UNIVERSITÁRIO, QUAL A IMPLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES E DA DINÂMICA INSTITUCIONAL?

A educação popular se materializa no espaço acadêmico como uma concepção contra-hegemônica por viabilizar aos estudantes um processo formativo permanente, vivenciado e conduzido pelos próprios sujeitos, com ações e posturas que vinculam teoria e prática às aspirações da classe trabalhadora, na perspectiva da emancipação humana – construir uma sociedade economicamente justa, culturalmente diversificada e politicamente igualitária.

Pelos relatos analisados, foi possível constatar que a experiência no PET de Educação Popular impactou a visão de mundo dos estudantes, o seu desenvolvimento acadêmico e o seu compromisso ético-político com a classe trabalhadora. Seja por apresentar uma possibilidade de construção e intenção do conhecimento que desestabiliza modelos padronizados e convicções enraizadas nos sujeitos por processos formativos hegemônicos, ou por reafirmar propostas já vivenciadas por alguns sujeitos com movimentos sociais ou comunidades, abrindo espaço e importância para este aprendizado no âmbito da universidade.

Assim, o material analisado apresentou pistas sobre a construção de uma experiência de Educação Popular no espaço universitário, sobre o sentido, a intencionalidade desta construção e sobre os desafios e as conquistas obtidas ao longo do processo vivido.

Aspecto a ser ressaltado é o processo grupal experienciado na Educação Popular, tendo em conta as características e o formato institucional da universidade, que é muito diferente, por exemplo, da lógica vivenciada em movimentos sociais. A academia é constituída por calendário letivo, matriz curricular com horários de aulas e horas

complementares (que os estudantes devem frequentar), e o montante de atribuições, trabalhos e provas que o processo de ensino na graduação exige. Além disso, o Programa de Educação Tutorial – MEC/SESu determina o fornecimento de relatórios periódicos, processos seletivos públicos, participação em congressos e eventos com apresentação de trabalhos acadêmicos, notas mínimas e assiduidade nas atribuições para o recebimento da bolsa. Essas condicionalidades somam-se ao fato de que a participação do estudante é determinada pelo tempo da graduação (o simbólico diploma); no término do curso a vinculação com o Programa também acaba.

Portanto, uma primeira questão a ser discutida é a relação entre a dinâmica institucional da universidade e a vivência da Educação Popular. Considerando a lógica universitária, descrita acima, e o conteúdo dos relatos dos estudantes, é evidenciado o desfio de dar conta das demandas institucionais, criando e apresentando alternativas à burocratização, à meritocracia e à hierarquização no espaço universitário.

Outro aspecto diz respeito à formação acadêmica. Pudemos observar que, em muitos casos, a Educação Popular constitui-se como arcabouço teórico-metodológico "divisor de águas" na formação. A maioria dos estudantes apontou que mudaram a visão de mundo e o propósito da sua formação profissional após entrar em contato com a Educação Popular, além de demonstrar carinho e satisfação em pertencer ao grupo. Em alguns casos, os estudantes também mudaram a maneira de se relacionarem com os estudos da graduação, elencando novas prioridades e caminhos. Essas atitudes e reorientação, a partir do referencial teórico-metodológico assumido, são necessárias para que a educação popular no espaço universitário não seja apenas mais uma das atividades curriculares paralelas e/ou destacadas da ação popular.

Os processos educativos fundados na lógica da Educação Popular são marcantes nas falas e experiências. A ênfase dada pelos estudantes está muito relacionada ao método, aos procedimentos e ao uso das múltiplas linguagens que buscam o desenvolvimento das várias potencialidades e dimensões do ser humano.

Assim, a dimensão afetiva, os vínculos, as amizades, a paixão pelas pessoas ganham relevância, tornando-se um aspecto diferenciado se comparado às lógicas comuns do espaço universitário (o que não significa que não existam). Muitos projetos de ensino, pesquisa e extensão estão ancorados numa lógica produtivista, hierárquica, individualista, cercada por certificados, diplomas, méritos, premiações, vantagens, que podem levar o fazer acadêmico

ser um percurso angustiante e competitivo, no qual o outro é sempre inimigo ou adversário, mesmo que seja do próprio grupo. A alegria, por outro lado, de participar dos processos de Educação Popular, está muito fundada na ampliação do universo afetivo, na troca e nas possibilidades de criação e criatividade conjunta.

Também é muito presente nos relatos a necessidade da ação para fora dos muros da universidade, o que reafirma a forte vinculação nos projetos e programas de extensão, a partir da Extensão Popular. Esse desejo pelo agir aparece permeado por uma questão de classe – um posicionamento a favor de uma determinada classe, a classe trabalhadora –, o que demonstra que os estudantes fizeram um percurso de refletir criticamente a sociedade.

Os descritores "encontro" e "troca", presentes nos relatos, exemplificam que a opção por uma classe social não implica em sectarismo, mas também não pode seguir para um caminho em que todos os saberes são válidos, justificáveis e passíveis de aceitação e deferência. Nesse sentido, o encontro com o diferente se torna pura e simplesmente o "encontro com outras vivências e outros saberes", um fim em si mesmo; descolado da sua dimensão ético-política, o que minimiza e fragiliza o conceito de conscientização.

Outros dois conceitos que necessitam maior aprofundamento são os conceitos "participação social" e "emancipação". São reiteradamente colocados, mas aparecem de forma ampla e genérica. O uso de conceitos amplos sem a compreensão de seu significado, mesmo que haja diversas acepções e seja preciso apresentar alguma discussão em torno dos mesmos, causa descrédito em outros espaços universitários e despolitiza os debates.

Outra palavra frequentemente citada é a palavra transformação. É possível perceber vários níveis e sentidos para a mesma. Ela está presente para relacionar a "mudanças estruturais da sociedade" como para exemplificar as mudanças internas, subjetivas, assim nos dá a possibilidade de refletir sobre mudança dialeticamente, na relação do eu com o mundo, não como algo mecânico que parte de um lugar ao outro ou vice e versa. Do ponto de vista individual, revela um empenho em assegurar condições favoráveis de descoberta de potencialidades e talentos, além de trabalhar as dificuldades e limites. Esse processo de construção da autocrítica é difícil e complexo, mas deve ser levado a cabo – porém, muitas vezes surge naturalmente na dinâmica dos trabalhos. Do ponto de vista coletivo, mais amplo, revela o esforço de entendimento dos determinantes e mecanismos macroestruturais, bem como a necessária vinculação da educação popular com a memória histórica das experiências humanas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu identificar a possibilidade da existência da Educação Popular no espaço da universidade no contexto do século XXI. Evidenciou-se que a Educação Popular consegue existir e ser mantida no espaço da universidade pública brasileira devido à própria natureza contraditória desta instituição: que reconhece várias conquistas dos direitos sociais, das políticas de democratização e da reivindicação da igualdade de oportunidades para a classe popular; mas que reafirma suas práticas e cultura institucional condizente com o modelo social historicamente hegemônico. Portanto, a universidade pública é ainda um espaço a ser conquistado, efetivamente, pela classe popular.

É esse desafio, o desejo da conquista de uma universidade pública para todos, que tem motivado a práxis da maioria dos estudantes universitários engajados no PET de Educação Popular da UNIFESP-BS. Esses estudantes expressam em suas falas que é possível vivenciar a Educação Popular no espaço acadêmico desde que as ações e reflexões realizadas estejam vinculadas ou intrinsicamente ligadas às necessidades e às causas da classe trabalhadora. Assim, a concepção da Educação Popular se fez presente na universidade pela vivência de pequenos grupos que se articulam com movimentos socais, realizam trabalhos de extensão, estudos e pesquisas por meio de metodologias participativas (como pesquisa-ação, pesquisa participante, sistematização da práxis, entre outras). Os integrantes do grupo afirmam, ainda, que os processos de aprendizagem vivenciados nesta experiência de Educação Popular diferem de outras experiências na universidade por pautar-se em práticas pedagógicas e organizacionais que contemplam e respeitam as diferentes trajetórias dos sujeitos, por considerar as pessoas como humanas (buscando propiciar o desenvolvimento de todas as suas dimensões: intelectuais, biofísicas, afetivas e sociais), por democratizar o acesso às produções e às tomadas de decisões.

Nesse sentido, a Educação Popular no espaço da universidade, embora tenha permanecido pouco reconhecida, tem contribuído, permanentemente, para que a universidade pública brasileira seja provocada a assumir seu compromisso com a população que historicamente esteve apartada do espaço concebido como produtor do conhecimento. Para tanto, deve romper com a hierarquização dos saberes e a imposição das lógicas de produção

do conhecimento; reconhecendo e dialogando, de forma respeitosa e crítica, com os diversos saberes existentes e produzidos na sociedade, na perspectiva da justiça e equidade.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, R. (Org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DURHAM, E. R. **A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações.** In: Documento de trabalho 09/1989. São Paulo: NUPES: FFLCH, 1989.

FLEURI, R. M. **Educação Popular e Universidade:** contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular na Universidade Estadual de Campinas. Florianópolis: NUP: CED: UFSC, 2001.

_____. Sociedade, Democracia e Educação: Qual universidade? Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. p.1-45.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MELO NETO, J. F. **Extensão Popular**. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2014.

GADOTTI, M. **Para chegar lá juntos e em tempo:** caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. Cadernos de EJA, v. 06. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 2 v.

SANTOS, B. S. **A universidade do Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória. São Paulo: Cortez, 2004.

VASCONCELOS, E. M.; CRUZ, P. J. S. C. (Org.). **Educação popular na formação universitária:** reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2011.

Artigo recebido em 12/05/2016.
Aceito para publicação em 27/06/2016.

Notas

[i]Fleuri (2001 e 2004) apresenta reflexões sobre a educação popular na universidade, referentes ao período dos anos 80; Vasconcelos e Cruz (Org.) (2013) e Melo Neto (2014) no contexto atual, século XXI.

[ii]Historicamente, aquilo que ocorre no âmbito da universidade brasileira e não é caracterizado como ensino regular ou pesquisa, é definido como extensão. Por isso, temos a extensão como curso não regular, a extensão como serviço e prestação de serviço, a extensão efêmera como assistência, a extensão como responsabilidade social e a extensão como ação política.

[iii]Freire (1979); (1981); (1983) e (2005).

[iv]Antonio Gramsci. Gramsci (1987); (1991) e (2001).

[v]Aline L. R. Gomes, Ana Gabriela S. A. Prado, Bianca O. Melo, Brenda B. Silva, Bruna F. Carvalho, Edson B. Rocha, Hellen P. N. Santos, Juliana B. F. S. Picolo, Maria Helena C. Lemes, Mariana F. S. Santos, Núbia C. Silva, Tatiane C. B. Q. Lobo e Valeria Ap. O. Silva.

[vi]Pra que(m) serve seu conhecimento? PET Educação Popular UNIFESP-BS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fMXpUi20xEU>. Acesso em: 14 mar. 2016.

[vii]Referenciada na concepção freiriana como resgate da humanização, que é uma tarefa histórica do ser humano situado num contexto social e objetivo concreto. "[...] A pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará" (FREIRE, 2005, p. 16).

e-Curriculum
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo
PUC-SP

AS LUTAS E PROPOSIÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO: O BLOCO AFRO AKOMABU DO CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO (CCN-MA)

REGIS, Kátia Evangelista[*]

PAGLIOSA, Marcelo[**]

SOUZA, Gracy Kelly[***]

RESUMO

Este artigo discute os resultados da pesquisa realizada no Bloco Afro Akomabu do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA), que teve por objetivo compreender como as ações educativas realizadas pelo Bloco contribuem para a construção da identidade negra. Discute-se se as intencionalidades da ação educativa realizada pelo Bloco dialogam com outros movimentos sociais e refletem sobre os subsídios que as atividades do Bloco Afro Akomabu oferecem para a realização de práticas educativas que contemplem a diversidade étnico-racial no contexto da implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Para tanto, debate-se neste trabalho as políticas públicas federais para a população negra que foram desenvolvidas desde 2003 e realiza-se um breve histórico das lutas da população negra do Maranhão. Conclui-se que as ações do Bloco Afro Akomabu e do CCN-MA colaboram para o processo de construção da identidade negra, para o reconhecimento e valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e proporcionam elementos para o questionamento dos currículos eurocêntricos das instituições educacionais.

Palavras-chave: Movimento negro. História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Lei nº 10.639/2003.

[*] Graduada em História pela Universidade de São Paulo (2000), Mestre (2004) e Doutora (2009) em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-Doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP em parceria com a Universidade Pedagógica de Moçambique. É Professora Adjunta II da Universidade Federal do Maranhão (Campus São Luís)..Email:.katia_educ@yahoo.com.br

[**] Graduado em História (2000), Mestre (2006) e Doutor (2011) em Educação pela Universidade de São Paulo. É Professor Adjunto II da Universidade Federal do Maranhão (UFMA - Campus São Luís).Email: marcelo.pagliosa@yahoo.com.br

[***] Email: gks@gmail.com

e-Curriculum
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo
PUC-SP

STRUGGLES AND PROPOSALS OF THE BLACK MOVEMENT: THE AFRO AKOMABU BLOCK FROM THE BLACK CULTURE CENTER OF MARANHÃO (CCN-MA)

REGIS, Kátia Evangelista[*]

PAGLIOSA, Marcelo[**]

SOUZA, Gracy Kelly[***]

ABSTRACT

This article discusses the results of the research conducted in the African Akomabu Block from the Black Culture Center of Maranhão (CCN-MA), which aims to understand how the educational activities carried out by the Block contribute to the construction of black identity. We discussed the intentionality of the educational action performed by the block, as it maintains a dialogue with other social movements and ponders on the subsidies offered by activities from the African Akomabu Block to the conduction of educational practices that address racial and ethnic diversity, in context with the implementation of the Law 10,639/2003, which made compulsory the teaching of African and African-Brazilian History and Culture. For this we discussed the federal public policies for the black population, developed since 2003, and made a brief history of the struggles of the black population in Maranhão (São Luís, Brazil). We concluded that the actions of the Afro Akomabu Block and the CCN-MA collaborate for the construction of black identity, for the recognition and appreciation of African and Afro-Brazilian history and culture, and provide elements for questioning the Eurocentric curriculum of educational institutions.

Keywords: *Black Movement. African and Afro-Brazilian History and Culture. Law 10.639/2003.*

[*] *Graduated in History from the University of São Paulo (2000), M.Sc. (2004) and PhD (2009) in Education : Curriculum from the Catholic University of São Paulo (PUC -SP) . Postdoctoral held at the Post -Graduate Education : Curriculum , PUC -SP in partnership with the Pedagogical University of Mozambique . He is Associate Professor II of the Federal University of Maranhão (Campus St. Louis) ..*
Email:.katia_educ@yahoo.com.br

[**] *Graduate in History (2000), M.Sc. (2006) and PhD (2011) in Education from the University of São Paulo. He is Adjunct Professor of the Federal University of Maranhão (UFMA - Campus St. Louis) .*
Email: marcelo.pagliosa@yahoo.com.br

[***] *Email: gks@gmail.com*

1 INTRODUÇÃO

Vivencia-se, desde 2003, uma importante edificação de políticas públicas para a população negra, desenvolvidas pelo Estado brasileiro, que objetivam a promoção da igualdade étnico-racial no país. Como exemplo inicial, podemos citar a implementação de políticas de ações afirmativas, na modalidade cotas, nas universidades públicas brasileiras. Ocorreram avanços no arcabouço legal: a aprovação da Lei nº 10.639/2003[i], que tornou obrigatório o ensino da História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares brasileiros e a ratificação da constitucionalidade das ações afirmativas realizada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por unanimidade (2012). Tal postura estatal diverge das políticas públicas historicamente adotadas no país para a população negra. De acordo com Santos (2013), o Brasil teve um importante avanço jurídico-político a partir de 2003. Não há garantia de que esse avanço leve a transformações drásticas reais na sociedade, entretanto, as mudanças ocorrem primeiramente na lei e de maneira muito mais lenta influenciam as instituições e vão conformando as subjetividades e mentalidades.

Todas estas conquistas não aconteceram devido a simples benesses governamentais – apesar de reconhecermos a postura mais ativa no que tange à construção de políticas antirracistas e/ou de igualdade racial nas administrações de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2014/2015-em andamento). Tais ações foram resultado das históricas lutas do movimento negro brasileiro para que suas histórias/memórias e culturas fossem tratadas/reconhecidas adequadamente. Contudo, há muito que se avançar para que ocorra o enraizamento destas políticas públicas, e as organizações do movimento negro possuem um papel fundamental neste processo. A própria Lei nº 10.639/2003 pode ser considerada como parte do projeto educativo emancipatório do movimento negro, como afirmam Arroyo (2007) e Gomes (2007).

No Maranhão, o movimento negro ganhou visibilidade a partir das ações de grupos que problematizaram o contexto social, econômico, cultural e étnico-racial no final dos anos 1970. Da concretização das ideias do coletivo, surgiu o Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA), que desenvolve, desde 1979, estudos e pesquisas sobre a realidade social da população negra maranhense[ii]. A própria questão dos remanescentes de quilombolas maranhenses insere-se na história do CCN-MA, entidade cuja luta, organização e projetos

possibilitou visibilizar os conflitos de terras nos quais eram vitimadas as comunidades quilombolas/terras de preto.

O CCN-MA, portanto, é uma reconhecida entidade do movimento negro brasileiro que desenvolve há mais de três décadas um trabalho de valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, de reivindicações e de proposição de políticas públicas em prol da população negra maranhense/brasileira, de formação de novas lideranças negras. O Bloco Afro Akomabu do CCN-MA, que surgiu em 1984, consiste em uma de suas valiosas ações artístico-culturais que procuram valorizar a cultura afro-brasileira e afro-maranhense.

Este artigo objetiva apresentar resultados da pesquisa que buscou compreender como as ações educativas realizadas pelo Bloco Afro Akomabu para propiciar o conhecimento sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira contribuem para a construção da identidade negra e para o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial do Brasil. Procura, ainda, discutir se as intencionalidades das ações educativas realizadas pelo Bloco dialogam com outros movimentos sociais e refletir sobre os subsídios que as ações do Bloco Afro Akomabu oferecem para a realização de práticas educativas que contemplem a diversidade étnico-racial no contexto da implementação da Lei nº 10.639/2003.

A proposta teórico-metodológica utilizada foi a de sistematização de práticas sociais, uma vez que se constitui em um instrumento pedagógico que instiga coletivos humanos à produção de conhecimentos e aprendizagens, contribui para a formação de sujeitos, de pensamento e ação que possibilitam aos sujeitos participantes a reflexão e oportunidades para vivenciar experiências propositivas. De acordo com Falkembach (2006, p. 6),

> A sistematização intensifica a vivência coletiva no interior da prática social em estudo. Procura fazer com que os processos instalados afetem e convoquem seus integrantes a narrá-la, sob o foco definido, marcando essas narrativas com significados diversos, como são diversas as vozes que narram. Esses significados são dinâmicos, passam por mudanças ou "deslocamentos" em razão das interações e jogos de verdades que ocorrem no interior da prática em estudo. Costumamos dizer que a sistematização incentiva a construção de uma narrativa que contempla "olhares singulares, plurais e sensíveis às mudanças.

No presente artigo discutiremos brevemente as ações do movimento negro brasileiro a partir do final dos anos 1970 em sua denúncia contra o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial no Brasil. Em meados dos anos 1980, esse movimento vai substituindo a denúncia por proposições e ações concretas, postura que permanece nos anos 1990 (GONÇALVES E SILVA, 2000). Destacamos que a partir de 2003 ocorreram importantes

avanços na legislação para a garantia do direito a diversidade étnico-racial do Brasil, apesar dos desafios para a consolidação deste arcabouço legal.

Em seguida situamos a ação do movimento negro do Maranhão, em suas lutas históricas para o reconhecimento e a valorização da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Afro-Maranhense; na problematização das desigualdades étnico-raciais na sociedade maranhense[iii]; na denúncia contra a situação a que são submetidos os quilombos maranhenses e nas proposições para a garantia dos direitos dos(as) quilombolas; na luta contra a discriminação das religiões de matriz africana, e nas ações para a inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições educacionais. É justamente nesse cenário que procuramos entender as práticas do CCN-MA e, particularmente, do Bloco Afro Akomabu.

Por fim, discutimos os resultados apontando desafios apresentados pelos(as) participantes da pesquisa, como as poucas referências à ancestralidade africana e à população negra brasileira nas instituições de educação escolar, a ausência da temática em seus próprios processos de escolarização e as dificuldades apontadas pelos integrantes do Bloco Afro Akomabu de elaboração de pautas comuns de reivindicações com outros movimentos sociais. Também destaca-se a importância do conhecimento sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir da atuação no Bloco Afro Akomabu, pois contribui para a construção da identidade negra dos(as) entrevistados(as).

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: A LUTA DO MOVIMENTO NEGRO E AS AÇÕES DO ESTADO BRASILEIRO

No Brasil, a partir de meados da década de 1970, emergiram movimentos sociais que lutavam por melhores condições de vida, reivindicando direitos que influenciariam as políticas públicas no período constituinte. O movimento negro denuncia a discriminação racial e o racismo na sociedade brasileira enriquecido pela experiência dos movimentos anteriores no Brasil e pelas lutas de libertação dos países africanos, particularmente os de língua portuguesa, pela luta contra o Apartheid na África do Sul e pelo movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos.

A unificação das entidades que lutavam contra o racismo ocorreu em 18 de junho de 1978 por meio da criação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (o nome foi simplificado para MNU), durante a realização de Ato Público reunindo mais de três

mil pessoas nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Os fatos que determinaram a sua convocação foram: a morte do trabalhador negro Robson Silveira da Luz, no mês de maio daquele ano, decorrentes das torturas executadas por policiais em uma delegacia de Guaianases, a expulsão de quatro atletas negros do time juvenil do Clube de Regatas Tietê e o assassinato do operário negro Nilton Lourenço por um policial no bairro da Lapa.

Nos anos 1980, diversos encontros e seminários que foram organizados pelo movimento negro ou apoiados por ele tiveram a educação como tema fundamental, a saber: o seminário "O negro e a educação" realizado em 1986, organizado pela Fundação Carlos Chagas[iv] e pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de São Paulo; o Seminário "Educação e discriminação de negros" realizado em 1987 em Belo Horizonte/MG; e a realização dos Encontros Estaduais e Regionais das Entidades Negras no final dos anos 1980, que culminaram no 1º Encontro Nacional de Entidades Negras ocorrido em 1991, em São Paulo (RODRIGUES, 2005). A autora, a partir da leitura dos trabalhos apresentados e dos anais desses encontros, aponta três aspectos que lhes são comuns:

- a reafirmação da centralidade da educação como um dos mecanismos de mobilização política e como o principal elemento da mobilidade social da população negra;
- a denúncia das desigualdades educacionais entre negros(as) e brancos(as);
- a apresentação de reivindicações e propostas, muitas vezes partindo de experiências educacionais de organizações negras, objetivando discutir a real contribuição da população negra no Brasil, elemento considerado necessário para a construção de uma identidade negra positiva.

Segundo Gonçalves e Silva (2000), o movimento negro atuou durante os anos 1980 em defesa da democratização do ensino. Essa década pode ser dividida em dois momentos: no primeiro, as organizações denunciavam o eurocentrismo e a consequente ausência da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no livro didático, nos currículos, na formação dos(as) educadores(as), dentre outras questões; no segundo, o movimento negro vai substituindo a denúncia por proposições e ações concretas. Este posicionamento prossegue nos anos 1990.

Durante o processo constituinte, vários movimentos sociais, dentre eles o movimento negro, lutaram para que suas reivindicações fossem atendidas na Carta Magna. A incorporação do debate sobre a temática étnico-racial durante a Assembleia Nacional Constituinte (ANC) ocorreu devido à reivindicação desse movimento. Nos trabalhos da ANC[v], os(as) parlamentares dividiram-se em oito comissões temáticas e 24 subcomissões

temáticas, cada uma responsável pela regulamentação de um tema diferente. Em relação à educação, o anteprojeto da Subcomissão de Negros, Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias destacava o papel fundamental da escola enquanto instituição que deveria valorizar a diversidade, combater o racismo e todas as formas de exclusão. O documento final da Constituição Federal de 1988 sinalizou para a necessidade de o currículo refletir a diversidade étnico-racial do Brasil, mas retirou as propostas de obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e da reformulação dos currículos de História do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, começou a ser discutida após a promulgação da Constituição Federal e apenas reproduziu os princípios sobre a temática étnico-racial que estavam expressos na Carta Magna: "Art. 242. § 1º O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro" (RODRIGUES, 2005).

As políticas públicas voltadas à população negra no Brasil têm um impulso significativo no início da década de 2000, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2002. Reivindicações históricas do movimento negro foram conquistadas nesse período: a promulgação da Lei nº 10.639/2003; a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)[vi]; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012).

Apesar do avanço no aspecto legal ocorrido nos governos Lula e Dilma, são muitos os problemas ainda vivenciados por grandes contingentes da população negra brasileira. As políticas públicas, mesmo com as ações adotadas a partir de 2003, continuam com grandes desafios no tocante a solucionar as muitas mazelas que persistem, como, por exemplo: a omissão do Estado brasileiro quanto ao extermínio da população jovem e negra, realizado principalmente por suas próprias forças de repressão (as polícias militares são as maiores algozes); a falta de ações federais mais contundentes para a implementação da Lei nº 10.639/2003; o fechamento da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a falta de recursos financeiros alocados na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), órgão do Ministério da Educação responsável

em desenvolver políticas educacionais que visem a extensão do Direito Humano à Educação para a população negra; a pouca contundência em reconhecer e titular as comunidades quilombolas; e o combate mais incisivo às desigualdades étnico-raciais presentes na área educacional, no acesso à renda, em cargos de chefia nos postos de trabalho para que se tenha um país com justiça racial.

Assim, as lutas do movimento quilombola para valerem o direito à terra conquistado na Constituição de 1988, a explosão do Movimento Hip Hop na década de 1990, organizado por jovens em praticamente todas as unidades da federação do país, a existência de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) em mais de cem instituições de ensino superior no Brasil, a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) em 2000 e a instituição do Grupo de Trabalho nº 21 "Educação e Relações Étnico-Raciais" na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) são algumas amostras que confirmam a tese a qual nos referimos: a população negra, por meio de suas lutas individuais e, especialmente, coletivas foram cobrando do Estado brasileiro o desenvolvimento de ações que objetivavam garantir o direito dos(as) negros(os) em políticas públicas antes negadas. Segundo Arroyo (2007, p. 115), "[...] É dever do Estado eliminar toda forma de racismos instituídos".

Por óbvio, há uma distância considerável entre a promulgação das referidas leis e as condições efetivas para suas implementações/efetivações; entre a importante criação de órgãos estatais específicos para a questão (Seppir e Secadi) e as verbas que são alocadas para elas nos orçamentos anuais; entre a permanência desses órgãos, mesmo com as críticas que sofrem de setores sociais conservadores que apregoam a diminuição no número de ministérios ou secretarias internas, e o grau de importância que possuem dentro da esplanada ministerial e/ou o poder de intervenção em temas de outras secretarias ou ministérios.

Faz-se essa ressalva uma vez que pensar em políticas públicas para a população negra não pode ser apenas desenvolver ações específicas nos âmbitos da Seppir e da Secadi, apesar de serem fundamentais. Todos os ministérios, no momento de aplicar suas ações, deveriam ter quadros internos qualificados que refletissem e propusessem medidas que abarcassem políticas públicas afirmativas para a população negra (53,6% da população brasileira, segundo a Síntese dos Indicadores Sociais – IBGE, 2015) ou, no mínimo, que consultassem para valer, com poder de voz deliberativa, os órgãos específicos que discutem a diversidade.

As reivindicações conquistadas nos últimos treze anos, realçamos, não foram fruto de dádivas governamentais puras e simples, apesar de deverem ser saudadas enquanto possibilidades de políticas públicas mais justas. Tais ganhos foram consequência da luta empreendida pelo movimento negro ao longo da história brasileira para a garantia de seus direitos, possuem este horizonte emancipatório e dialogam com movimentos sociais e de educação popular.

Arroyo (2007), em seu texto "A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar", parte da seguinte indagação: de que forma uma pedagogia multirracial dialoga com o pensamento e a pedagogia popular e escolar? Segundo o autor, é possível estabelecer esse diálogo, até porque estaria nas origens do Movimento de Educação Popular "a busca de sua inspiração nos movimentos sociais de descolonização, emancipação e libertação da África que vinham acontecendo desde as décadas de [19]60 e [19]70" (2007, p. 112). A troca de opiniões tem acontecido por meio da identidade ou confluência de concepções e de matrizes educativas, porém, principalmente, o diálogo torna-se viável pela identidade de concepções de sociedade e de ideias de igualdade, emancipação e liberdade.

O direito à diversidade seria o fator de aproximação entre a pedagogia multirracial e a pedagogia popular. É valioso lembrar que Paulo Freire dedicou especial atenção ao Continente Africano e aos processos de descolonização dos currículos. Arroyo (2007, p. 113) ressalta inclusive que "[...] as pedagogias multirraciais terão mais facilidade em encontrar um diálogo com a pedagogia popular do que com a pedagogia escolar". O autor (2007) acrescenta que o Movimento Negro nasce com a identidade emancipatória, com o horizonte libertador dos coletivos negros.

Entretanto, a pedagogia multirracial que reconhece sujeitos coletivos de direitos tem dificuldade justamente nesse ponto no diálogo com a pedagogia escolar, que se apega a concepções individualistas de estudantes e de seus direitos à educação, a entrada e permanência nas escolas e universidades. Daí a importância da luta do movimento negro brasileiro e, particularmente, afro-maranhense, como veremos a seguir.

3 BREVE HISTÓRICO DAS LUTAS DA POPULAÇÃO NEGRA DO MARANHÃO

Falar sobre a história da população negra do Maranhão é se referir a uma vasta gama de lutas nas áreas rurais e urbanas, especialmente de São Luís. É relembrar da Balaiada, ocorrida na primeira metade do século XIX, uma das principais revoltas de escravizados(as)

ou libertos(as) da história brasileira. É reverenciar Cosme Bento das Chagas (1800-1842), o Negro Cosme, um dos principais líderes balaios. Assassinado há quase um século e meio, sua figura ainda permanece venerada pelos(as) negros(as) maranhenses como um exemplo de grande guerreiro que lutou contra a sociedade escravista: Negro Cosme, o Imperador da Liberdade. É exaltar Maria Firmina dos Reis (1825-1917), professora e autora de um dos primeiros romances abolicionistas: Úrsula. Ela é considerada a primeira romancista brasileira.

A Balaiada não foi a única resistência ocorrida na área rural no período escravista. Muitos foram os quilombos formados nos períodos colonial e imperial que foram catalogados pela historiografia em várias regiões do atual Estado do Maranhão: na Baixada Maranhense, em Codó, nos vales do Turiaçu, entre outras. A abolição da escravidão não garantiu a inclusão social (educacional, de políticas de saúde, moradia, entre outros) da população negra. O século XX presenciou a luta das centenas de comunidades negras rurais localizadas no Maranhão contra a invasão de suas terras por grileiros. A especulação fundiária e o aumento da ocupação populacional em terras antes isoladas contribuíram para que fazendeiros detentores de poderes econômico e político avançassem nas suas inescrupulosas ganâncias em tomar as terras das muitas vezes centenárias comunidades rurais negras. Os conflitos de terra e o consequente assassinato de muitas lideranças quilombolas ocorreram em muitas regiões do Estado, mas as resistências dessas comunidades rurais quilombolas frente aos ataques dos detentores de poder também não podem deixar de ser lembradas.

Um caso emblemático que gerou muita repercussão foi a desapropriação realizada pelo próprio Estado brasileiro de 52.000 ha de terras quilombolas no município de Alcântara, em 1981, para a instalação de uma base espacial. Centenas de famílias que habitavam esse território foram deslocadas para outras áreas, ficando na maior parte dos casos com terras de baixa fertilidade, distantes das áreas pesqueiras em que obtinham seus sustentos[vii].

Durante a década de 1980, as comunidades negras rurais realizaram uma série de encontros estaduais para unificar suas reivindicações, fortalecer suas lutas e formar lideranças. Em 1988, a Sociedade Maranhense de Direitos Humanos e o Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA) criaram o "Projeto Vida de Negro", que desenvolve ações para os encaminhamentos legais, estudos e identificação de áreas para titulação de posse definitiva pelos quilombolas. Pioneiro no Brasil, esse Projeto tornou-se referência para comunidades quilombolas de outros estados do país e contribuiu para a formação de um movimento nacional que reivindicasse o cumprimento do Artigo 68 do Ato das Disposições

Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, relativo à titulação das Terras de Quilombo[viii]. Desde meados da década de 1990, as comunidades negras rurais formaram a Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ), que atualmente conta com mais de 300 comunidades associadas.

No período atual, pode-se citar a continuidade da luta das religiões de matrizes africanas para manter seus ritos e suas tradições. As diversas manifestações culturais ligadas à população negra também são exemplos da luta dessa população para manter seus costumes: o bumba meu boi em seus diversos sotaques, o movimento regueiro, a juventude do movimento Hip Hop, o Quilombo Urbano, os blocos afros, entre outras manifestações.

Um momento muito especial para todas(os) as(os) integrantes do movimento negro do Maranhão foi a inauguração, em 2015, da primeira Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros do país na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Criada a partir da proposição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFMA, que congrega estudantes, funcionários(as), docentes da instituição e outros(as) colaboradores(as) não pertencentes aos quadros da UFMA, esta Licenciatura oferece uma formação presencial interdisciplinar na área das Ciências Humanas. Essa iniciativa é resultado das lutas históricas empreendidas pelos sujeitos negros para a garantia de seus direitos à história, à memória e teve enorme repercussão nacional e internacional quando do seu lançamento.

Kabengele Munanga (2012, p. 10) realça que o reconhecimento da História da população negra é o primeiro fator constitutivo da identidade dos coletivos negros brasileiros:

> [...] No entanto, essa história, mal a conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do "outro", de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados.

Como veremos a seguir, o CCN-MA desenvolve uma série de atividades educativas que procuram salientar a importância do estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Tais ações procuram formar sujeitos negros(as) que valorizem a identidade coletiva da qual eles e seus antepassados fazem/fizeram parte. A cultura não deve morrer.

4 O BLOCO AFRO AKOMABU DO CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO: A SISTEMATIZAÇÃO DAS SUAS AÇÕES

Conforme destacamos, as organizações do movimento negro são locais de aprendizagem para os(as) que neles atuam ao possibilitar aos sujeitos envolvidos um novo olhar sobre o ser negro(a) e trazer para toda a sociedade reivindicações e proposições para a superação das desigualdades étnico-raciais. Nestes locais são realizadas ações que possibilitam o conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que podem contribuir para a construção da identidade negra e possibilitar a desconstrução de imaginários, discursos, posturas e visões preconceituosas e estereotipadas sobre a população negra. Além disso, realizam reivindicações, críticas e proposições para que esta parcela populacional se constitua enquanto sujeito coletivo de direitos. É neste marco que se situam as ações do Centro de Cultura Negra do Maranhão.

Atualmente, o CCN-MA desenvolve diversas ações artístico-culturais como forma de valorização da cultura afro-brasileira e maranhense. Suas ações são específicas e voltadas para alguns programas, como o "Programa de Formação e Participação", o "Programa Políticas Públicas e Direitos Humanos" e o "Programa Cultura e Identidade Afro-Brasileira". Este último objetiva consolidar e divulgar manifestações culturais da população negra e, com isso, possibilitar alterações das visões preconceituosas acerca da arte e cultura afro-brasileira.

Dentre os projetos há o Bloco Afro Akomabu (Akomabu significa na língua Fon "a cultura não deve morrer"). Criado no dia 3 de março de 1984, constitui-se como uma das formas da luta do CCN-MA no combate ao racismo, ao preconceito racial e à discriminação racial. As ações do Bloco possuem a intencionalidade educativa de propiciar o acesso aos saberes e aos conhecimentos da ancestralidade africana e da população negra brasileira por meio do ritmo Ijexá, utilizando instrumentos como atabaque, agogô, cabaça, marcação, tumbadora e timbal. Esse processo ocorre, por exemplo, a partir da definição do tema do desfile em cada ano, o que impulsiona a realização de pesquisa detalhada sobre a temática para possibilitar a composição das letras das músicas, as danças e a confecção de material para divulgação.

Segundo Souza (2013), a entidade transmite conhecimentos historicamente excluídos do currículo eurocêntrico das instituições educacionais. Dinâmicas mais tradicionais como palestras e oficinas são combinadas com outras como rodas de conversa, atividades culturais, vivências práticas, dentre outras possibilidades que os espaços não escolares oferecem. Para

esse propósito, destaca-se o Bloco Afro Akomabu, que objetiva o acesso a formas diferenciadas de saberes como a música e a dança a partir da necessidade do conhecimento sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

A partir da perspectiva metodológica de sistematização das práticas sociais (FALKEMBACH, 2006), desenvolvemos as seguintes ações:

- revisão bibliográfica sobre as ações das entidades do movimento negro e acerca das suas contribuições para o conhecimento da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira;
- levantamento e análise dos documentos sobre o CCN-MA e, particularmente, acerca do Bloco Afro Akomabu;
- participação nos ensaios do Bloco Afro Akomabu na sede[ix] do CCN-MA nos sábados à noite de outubro/2014 a fevereiro de 2015;
- entrevistas semiestruturadas com quatro integrantes do Bloco;
- participação nos quatro dias de desfile do Akomabu no Carnaval (14 a 17 de fevereiro de 2015);
- realização de sistematização dos coordenadores da pesquisa com quatro integrantes do Bloco no dia 28/02/2015;
- participação no Seminário Akomabu no dia 07/03/2015, que discutiu sobre os seguintes aspectos relacionados às ações do Bloco no Carnaval 2015: Abanjá[x], Bateria, Benção na Sede; Fantasia/Tecido; Divulgação; Circuito Secretaria de Estado da Cultura do Maranhão (SECMA), Serviço Social do Comércio (Sesc) e Passarela do Samba; Ensaios internos e externos; Comissão Akomabu; Música/Tema; Cantores(as) Compositores(as) e Sustentabilidade;
- participação nas reuniões da comissão organizadora do Carnaval 2016, que teve como tema “Divino Espirito Santo”.

O critério utilizado para a seleção das pessoas que seriam entrevistadas e participariam do grupo de sistematização foi o de se buscar aquelas(es) com forte atuação no Bloco Afro Akomabu e que representassem diferentes formas de atuação no CCN-MA. Por conseguinte, o grupo de sistematização foi constituído pelos seguintes integrantes do Bloco:

1. Carlos Benedito Rodrigues da Silva, 64 anos – Cantor e compositor do Bloco Akomabu. Doutorado em Antropologia. Docente do Departamento de Sociologia e

Antropologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Participa da entidade há 33 anos.

2. Ana Amélia Bandeira, 53 anos – Coordenadora do CCN. Graduada em Administração. Atua no CCN desde 1986.
3. Robson Cláudio Lopes dos Santos, 27 anos – Estudante de Música na UFMA e integrante do Bloco. Está na entidade há 19 anos.
4. Samara Regina, 21 anos – Integrante da percussão do Bloco Afro Akomabu. Possui o ensino médio. Operadora de Telemarketing. Participa do Bloco há 4 anos.

Nas entrevistas realizadas, as questões objetivaram identificar como o conhecimento sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir da atuação dos envolvidos no Bloco contribuem para a construção da identidade negra dos(as) entrevistados(as). Desta maneira, observamos suas trajetórias de vida e procuramos compreender seus anseios, suas perspectivas e as motivações que impulsionam as suas permanências na entidade.

5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por intermédio da análise das entrevistas, percebemos que a participação no Bloco Afro Akomabu possibilita o conhecimento sobre a temática e contribui para a afirmação da negritude dos envolvidos. A participação no Bloco colabora para os sujeitos compreenderem e lutarem contra o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial na sociedade brasileira. Influencia, também, a própria escolha profissional dos(as) envolvidos(as), como destaca Robson dos Santos, que iniciou a trajetória no Centro a partir de sua participação no bloco *Os Filhos do Akomabu*[xi]. Robson dos Santos afirma que conheceu primeiramente o Centro de Cultura Negra pelo fato de morar próximo da sede e pela

> *[...] batucada dos tambores que atraiu eu e meus amigos, assim como hoje a gente vê as crianças participando das atividades. Eu era uma dessas crianças que vinha pra cá e me interessei, participando também de alguns projetos. [...] A música sempre fez parte de mim e o CCN deu um salto na minha carreira a partir do despertar da minha negritude.*

Segundo Munanga (2005-2006), ao nos depararmos com concepções sobre a identidade negra, lembramo-nos de como sua relação com a modernidade é marcada pela diáspora africana, ou seja, de como a cultura negra é criada e redefinida a partir de reelaborações culturais. Porém, conforme o destaque de Gomes (2012, p. 43), a construção de

"[...] uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as) [...]".

A afirmação identitária constitui-se como um processo contínuo. A relação de Samara Regina com o Bloco Afro Akomabu é de apenas 4 anos e, com tom de satisfação, conta sua trajetória na entidade:

> *Eu não conhecia nada antes, fui conhecer com ele [um amigo] que me convidou a vir. Eu sempre tive vontade de encontrar um lugar como esse para poder me integrar no meio. O que me motiva estar aqui é saber, aprender mais sobre percussão, poder sair pra fora e mostrar pro povo o que é a cultura negra.*

Gomes (2003) enfatiza que, ao buscar entendimento sobre identidade negra, deve-se pensá-la não como a única possível de ser construída e incorporada pelos sujeitos pertencentes a esse grupo étnico-racial, mas como uma dentre múltiplas inseridas nos conceitos de identidades sociais. Essa construção perpassa um processo individual e coletivo de aprendizagem para além das instituições educacionais, como se observa na fala da entrevistada Samara Regina:

> *O Bloco Afro Akomabu me possibilitou entender questões como preconceito racial, racismo, preconceito contra as mulheres negras. [...] Já possuo outra visão enquanto mulher negra, sobre identidade negra, autoestima. [...].*

Nas entrevistas que realizamos observou-se que o interesse em participar do Bloco Afro Akomabu foi impulsionado por influência familiar, de amigos(as) ou por interesse individual de conhecer mais sobre a musicalidade e a dança africana e afro-brasileira. Robson Santos, por exemplo, nos conta a sua trajetória a partir de sua participação no bloco *Os Filhos do Akomabu* que, em meados dos anos 1990, integrou grande parte das crianças e adolescentes que eram filhos(as) daqueles que atuavam no Bloco Afro Akomabu. É possível ressaltar, por conseguinte, que a criação do Bloco *Os Filhos do Akomabu* foi fundamental para assegurar a participação das crianças no Centro de Cultura Negra, mesmo depois que o carnaval acabava. Hoje Robson é um dos compositores de algumas das músicas do Bloco, além de ser intérprete e DJ das festas institucionais. Como estudante de graduação do curso de música, destaca que:

> *[...] o despertar pela minha negritude foi o fundamental. [...] a música sempre fez parte na minha vida desde a infância. O CCN deu um salto em*

> *minha vida muito grande, na música. Recebi muita formação, conhecimento a partir daqui! Coisa que eu não teria fora. A questão da identificação foi fundamental para eu ainda estar aqui.*

No Grupo de Sistematização objetivamos refletir sobre os desafios da luta do movimento negro para o reconhecimento e para a valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; discutir se as intencionalidades da ação educativa realizada pelo Bloco dialogam com outros movimentos sociais e refletir sobre os subsídios que as ações do Bloco Afro Akomabu oferecem para a realização de práticas educativas que contemplem a diversidade étnico-racial no contexto da implementação da Lei nº 10.639/2003. Refletimos, desta forma, sobre os objetivos do Bloco e como ocorre a concretização destas intenções por meio do desenvolvimento de ações educativas. Tivemos dificuldade em reunir os integrantes da sistematização devido às atividades de trabalho dos participantes e à intensa agenda do Bloco nos finais de semana que antecedem o Carnaval, mas conseguimos reuni-los(as) no dia 28 de fevereiro de 2015.

A sistematização permitiu percebermos que para os envolvidos a atuação do movimento negro nas lutas e reivindicações para a garantia dos direitos educacionais da população negra contribui para a problematização da ideologia de branqueamento e do mito da democracia racial no Brasil, mediante o questionamento das desigualdades étnico-raciais.

Os integrantes apontaram como desafios as dificuldades de aglutinar jovens às ações do CCN/Bloco Afro Akomabu, particularmente daqueles em situação de vulnerabilidade social, como ressalva Carlos Benedito: "*Como garantir a permanência dessa juventude, dessas crianças aqui*? *A gente percebe ao longo desse processo todo que a gente perdeu muitos para o crime e a gente se sente muito impotente*". O entrevistado também salienta a sustentabilidade financeira das ações do Bloco ao apontar a necessidade de uma estrutura interna para garantir os custos financeiros por meio de projetos e patrocínios. Isso possibilitaria sair do controle do Estado que diz quando e onde se pode apresentar, o que acaba retirando a liberdade do Bloco. O entrevistado também entende a permanência dos participantes como fator importante a ser pensado e aponta a necessidade de as pessoas verem o Bloco Afro Akomabu não somente como mais um bloco carnavalesco que passa pela rua:

> *É interesse que elas [os participantes] procurem interagir mais, participar das atividades da entidade. [...] Nesses 30 anos de Bloco, desde que eu cheguei, compreendo o CCN como espaço de formação política, de negritude e de consciência.*

Para a garantia dessa permanência, Carlos Benedito complementa: "*continuar com os momentos de formação, discussão, conhecer outros grupos fora daqui e entender como se dão as articulações lá, promover atividades de discussão de textos, debater*". Outros aspectos também foram destacados como desafios para o trabalho do Bloco Afro Akomabu. Ana Amélia Bandeira realça a necessidade de "*pessoas para trabalharem conosco, de levar o Akomabu para fora do CCN. Precisamos de recursos humanos para conduzir o bloco durante o percurso, trabalhar com as crianças*".

Em relação à articulação com outros movimentos sociais, houve o destaque das dificuldades em elaborar pautas comuns de reivindicações e que nem sempre a dimensão étnico-racial é muito considerada em outros movimentos. Apesar disso, foi apontado que existe a tentativa de diálogo com os movimentos sociais e que o movimento negro no Maranhão, conforme exposto por Ana Amélia Bandeira, busca articular as questões étnico-raciais com relações de gênero e participar nos Fóruns de Juventude, no Grupo de Mulheres Mãe Andresa, na Rede Amiga da Criança, entre outros. Robson dos Santos também aborda esta questão:

> *[...] sinto falta de integração dos movimentos. Eu observei um certo movimento de interação naquele momento de junho de 2013 ("o gigante acordou"), mas fora isso a gente vê os movimentos sociais isolados. Às vezes têm atividades do movimento LGBT que está só o público LGBT, os outros movimentos não abraçam a causa, acho que falta um pouquinho mais de uma interação entre eles. Seria a necessidade de pautas em comum.*

O movimento negro é um dos principais movimentos sociais brasileiros na contemporaneidade e no contexto atual brasileiro são muitos os que estão reivindicando questões específicas com grande repercussão nacional: LGBTTTS (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Simpatizantes), mulheres, jovens, camponeses(as), movimentos por moradia em áreas urbanas, etc. Vale destacar que, apesar de pleitearem causas peculiares, o diálogo e o corte transversal nas reivindicações se fazem necessários.

Muitos militantes LGBTTTS são jovens e, por conseguinte, carregam consigo pautas desses dois grupos, como, por exemplo, o combate à violência homofóbica que atinge jovens gays e lésbicas; muitas das que lutam por moradias nas cidades são mulheres e requerem atenções para o seu gênero. Em relação à questão étnico-racial, é fundamental que seja levada em consideração nas pautas dos outros movimentos supracitados. A maioria que reivindica o

acesso à terra e/ou a moradia é composta por pessoas negras; as mulheres e o público LGBTTTS que são negras(os) estão ainda mais vulneráveis a sofrer violência, a não ocupar empregos com maior remuneração do que as(os) brancas(os); os jovens negros são as maiores vítimas em casos de homicídio no país; os índices educacionais mostram que a evasão escolar atinge mais os(as) jovens negros(as) do que os(as) brancos(as). Em suma, é importante considerar também a dimensão étnico-racial nestes outros movimento sociais, afinal a maioria dos sujeitos excluídos desse país são negros(as).

Ainda sobre o contexto atual dos movimentos sociais, Carlos Benedito Rodrigues da Silva destaca:

> *Parece que houve uma certa desarticulação dos movimentos por conta das lideranças assumiram cargos no estado. Confusão de administrar movimentos sociais e administrar os cargos. Repercutiu numa certa fragilização, mas mesmo assim a gente teve conquistas importantes como fruto da organização do movimento, dessas lideranças. Falando do Movimento Negro, muitas lideranças assumiram cargos no Governo Lula e isso teve frutos importantes como a SECADI, a questão da saúde da população negra, a questão quilombola. Eu acho que houve uma certa fragilização, mas mesmo assim temos ganhos muito importantes. Muitas demandas se transformaram em políticas públicas. As perdas talvez tenham a ver mais com as barreiras que o racismo enfrenta.*

As mudanças no cenário político brasileiro desencadeadas pela ascensão ao poder do governo Lula contaram com características mais inclusivas – sem nos esquecermos da coalizão com frações do capital nacional e das alianças realizadas com setores conservadores ou mesmo oligárquicos – e as reformas na gestão das políticas sociais acabaram por reformular muitas das relações entre importantes setores dos movimentos sociais e o governo federal.

Antes de tudo, não se pode deixar de mencionar as contradições presentes nas gestões Lula e Dilma. Avanços sociais consideráveis, como o desenvolvimento de políticas de renda mínima (Bolsa Família, entre outros), a elevação real do salário mínimo e o consequente aumento do poder de compra de setores até ali alijados de direitos básicos, foram implementados sem uma mudança na lógica do processo de desenvolvimento capitalista, sem reformas tributária, agrária, entre outras consideradas indispensáveis para uma ruptura na concentração de riquezas brasileira.

Vivencia-se também alterações abruptas nas formulações e implementações das políticas sociais. Novos atores são chamados a desenvolvê-las. Criam-se mecanismos de

parcerias com Organizações Sociais (OSs) e programas de Parceria Público-Privada que alteram a atuação direta do Estado na prestação de alguns serviços sociais e transferem a operacionalização para o setor privado sem fins lucrativos (GOHN, 2014). É imperioso citar, outrossim, que a reserva de mercado para o setor privado com fins lucrativos, tão em voga durante as gestões Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), não se exauriu nos governos Lula e Dilma. A expansão da saúde e do ensino superior privados são alguns dos contundentes exemplos.

A reconfiguração do panorama do associativismo civil acabou gerando, por outro lado, o desenvolvimento de importantes aspectos de interlocução entre o Estado e a sociedade civil:

> [...] Novas redes de participação institucionalizadas foram criadas com os conselhos, câmaras, fóruns e assembleias nacionais, implementadas pelo poder público por meio de políticas sociais para atender às novas exigências constitucionais. Essas formas de participação institucionalizada, regulada por normas e regras do setor público estatal, passaram a ocupar o espaço associativo antes dominado pelos movimentos sociais. Portanto, para entender a construção e a dinâmica do sujeito nos movimentos e redes sociais civis na atualidade, é necessário entender as novas políticas institucionalizadas do país [...] (GOHN, 2014, p. 58).

O resultado desse processo é o descentramento dos sujeitos históricos. Se até a década de 1990 as iniciativas sociais, geralmente, focavam na questão da classe social e gravitavam em torno dos movimentos populares, reivindicando dos poderes públicos pautas centradas em direitos universalistas, a nova reconfiguração da relação Estado-sociedade civil coloca para dentro do corpo organizativo estatal muitos movimentos sociais. Gohn (2014, p. 59, aspas da autora) ressalta algumas das características desse novo tipo de relação:

> A nova política estatal de distribuição e gestão dos fundos públicos, em parceria com a sociedade organizada, favoreceu projetos focalizados, pontuais, dirigidos a crianças, jovens, mulheres, índios etc. A palavra de ordem desses projetos e programas passou a ser: ser propositivo e não apenas reivindicativo, ativo e não apenas um passivo reivindicante, incorporar-se ou propor um projeto social de ação. A atuação por projetos exige resultados e tem prazos. Muitos movimentos se transformaram em ONGs ou se incorporaram às ONGs que já os apoiavam. Associações e ONGs foram criadas autodenominando-se de "movimento social".

Por certo não foram todos os movimentos sociais que passaram a atuar de maneira quase endógena na aparelhagem estatal. Muitos continuaram ou se configuraram fora do braço oficial, não realizando parcerias como as descritas. Ademais, em muitas situações (mas

não em todas, é bom realçar) esses movimentos sociais são chamados para auxiliar o poder público a formular e implementar políticas públicas mais inclusivas, a fiscalizar ações estatais desenvolvidas em áreas sociais.

Outro desafio apontado pelos(as) integrantes do grupo de sistematização diz respeito aos(às) participantes afirmarem que há poucas referências à ancestralidade africana e à população negra brasileira nas instituições de educação escolar, e que, inclusive, a atuação no CCN-MA e no Bloco ofereceu subsídios para o questionamento dos currículos eurocêntricos da educação básica e do ensino superior.

Além disso, destacam a ausência da temática em seus próprios processos de escolarização. Quando questionada sobre o seu percurso escolar, Samara Regina afirma que toda a sua formação sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira foi longe do espaço escolar:

> *Na escola não aprendi nada, fui aprender fora da escola. A gente questionava a professora, pois queríamos aprender sobre isso, mas nada era dito. [...] Na escola é falado só por falar mesmo, não chega a aprofundar o assunto.*

Robson dos Santos também opina sobre esta questão:

> *[...] Tenho pouca referência escolar sobre a História do povo negro. Quando estudava no ensino médio (2003 e 2004), eu discutia com a professora de História, pois como já havia recebido algumas informações do Centro de Cultura Negra do Maranhão questionava os professores sobre a maneira como eram passadas as informações sobre o 13 de maio e o 20 de novembro, únicos momentos que a nossa história era contada, de maneira defasada e tímida. Os professores sempre se baseavam na história oficial, da maneira que estava no livro. Fui aprender a história no Centro de Cultura Negra do Maranhão.*

Cabe salientar que as ações educativas realizadas pelo CCN-MA dialogam com o pensamento e os processos metodológicos comuns ao que se denominou pedagogia popular ou Educação Popular: a) a busca por se constituir em um ambiente democrático de discussões e de formação de novas lideranças; b) a ocupação de um espaço de educação não formal que insere temáticas que o sistema formal de educação desmerece e/ou opta por ocultar; e c) a pressão para que as instituições educacionais e os órgãos governamentais reconheçam (ou sejam obrigadas a reconhecer) as histórias e culturas advindas da população negra que até o momento eram desprezadas pelos detentores de poder.

Desta forma, destacamos que para o reconhecimento e para a valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira são fundamentais as contribuições das organizações e entidades do movimento negro. Estas organizações e entidades podem oferecer elementos para as instituições educacionais acerca de saberes e conhecimentos dos(as) africanos(as) e da diáspora no contexto da implementação da Lei nº 10.639/2003. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) estabelecem que os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão constituir canais de comunicação com o movimento negro, grupos culturais negros, objetivando buscar elementos e trocar experiências para a realização de planos institucionais, pedagógicos e projetos de ensino sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, oferecendo elementos para o combate ao racismo e às discriminações presentes na educação escolar. Conforme Arroyo,

> De alguma forma os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica. Um pensamento que tinha como tradição pensar essa história como apêndice da história oficial, das articulações do poder, das concessões das elites, das demandas do mercado [...]. (2003, p. 30)

Reiteramos que nas ações do Bloco Afro Akomabu e nas atividades do CCN-MA sempre houve a preocupação em favorecer o conhecimento sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileiro, como aponta Carlos Benedito:

> *Mesmo antes da aprovação da Lei [Lei nº 10.639/03] a gente já tinha essa preocupação, porque a gente fazia no período de maio a semana do negro e a proposta era irmos às escolas cantar música, falar do negro na sociedade. E mesmo antes até no final dos anos [19]80 a gente tinha os encontros de negros do Norte e do Nordeste nos quais toda essa demanda da lei já era discutida pelas organizações do movimento social negro ao longo de muito tempo. As escolas, os encontros nas comunidades quilombolas. E as músicas servem pra isso, pois muitos professores que conhecem ou já passaram pelo CCN usam um ou outro CD em aula nesse período do 20 de novembro e essa referência ficou.*

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Bloco Afro Akomabu vem redefinir e alargar possibilidades de combate ao racismo, criando formas de acesso de crianças, adolescentes e adultos negros(as) em um processo educativo que valoriza a importância da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira por meio da música, da dança, do vestuário e das estamparias. A participação das crianças e adolescentes é crucial para a continuidade do Bloco e, ao mesmo tempo, para a transmissão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Muitas das ações realizadas pelo bloco se coadunam ao que se convencionou chamar de Educação Popular. As atividades desenvolvidas pelo CCN-MA e por seu Bloco Akomabu, em um processo dialético, influenciaram e sofreram influência das prerrogativas da Educação Popular que tiveram ápice na década de 1980, muito devido às ideias de Paulo Freire. É mister salientar que esse educador, apesar de não ter sido um especialista que focou suas análises na questão étnico-racial, teve uma importante preocupação com o processo de independência dos países africanos ocorrido na segunda metade do século XX e com a formação educacional que seria proporcionada aos(às) africanos(as). Freire também chamava a atenção para a abominável desigualdade racial presente no Brasil, que vitimava/vitima grandes contingentes da população negra brasileira. A Educação Popular sempre esteve muito ligada ao espaço da Cultura Popular e o Akomabu simboliza essa interligação, esse tão necessário diálogo entre educação e cultura populares.

As contribuições das organizações do Movimento Negro para o reconhecimento da diversidade étnico-racial notoriamente vão para além da denúncia do racismo, propondo práticas educativas questionadoras do currículo escolar e, ao mesmo tempo, contribuindo para a inserção do ensino da História Africana e Afro-Brasileira no ambiente educacional. A cultura, tal como a área educacional, é um espaço de disputa. No caso do Akomabu, inclusive se destaca o espaço de disputa curricular. A música, a dança e as artes plásticas presentes em cada desfile carregam a luta de inserir a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar, servem de base para o reconhecimento e para a valorização identitária do coletivo negro maranhense. O reconhecimento da identidade de sujeitos coletivos alijados de seus direitos e de suas histórias, como é o caso da população negra brasileira, é um campo de disputas e, por isso, campo de possibilidades, de utopias, de possíveis avanços na discussão da temática étnico-racial.

Os relatos presentes nas entrevistas demonstram que as escolas formais ainda permanecem como espaços em que a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira não são adequadamente consideradas, mesmo após treze anos da implantação da Lei nº 10.639/2003. O CCN-MA/Bloco Afro Akomabu, ao realizar oficinas em escolas públicas com o objetivo de mostrar a riqueza das contribuições históricas, filosóficas, econômicas, sociais, culturais das(os) africanas(os) e das(os) afro-brasileiras(os), contribui para que a cultura desses povos não morra, como destaca o próprio nome do Akomabu.

Entender a musicalidade de origem africana significa compreender que é composta de ritmos que remetem à ancestralidade e aos sons dos terreiros, que contribui para a reflexão sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Como outros processos identitários, a identidade negra é construída em um processo coletivo, nas relações que os sujeitos estabelecem com o outro.

O CCN-MA cumpre um papel primordial na discussão sobre o racismo no Brasil, na luta pela manutenção das terras quilombolas, na exaltação da importância da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Brasil. Ao longo dos seus de 36 anos de existência, contribuiu na formação política e educacional de uma grande parte das lideranças negras do Maranhão, mesmo das que atualmente se encontram atuando em outras entidades ou instituições.

O conhecimento da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira cantada e dançada desde 1984 pelo Bloco Afro Akomabu colabora para este processo de construção da identidade negra e para o reconhecimento e valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, conforme o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, jan.-jun. 2003.

_____. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-130.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. 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.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena".

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD: SEPPIR, 2009.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC/SECADI: SEB: CNE/CEB, 2012.

CÉU sem eternidade. Direção de Eliane Caffe. Brasil, 70 min., 2011, documentário.

FALKEMBACH, E. M. F. Sistematização, uma arte de ampliar cabeças. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE – MMA/PDA. **Arte de ampliar cabeças: uma leitura transversal**. Brasília: MMA: PDA, 2006.

GOHN, M. G. M. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOMES, N. L. Apresentação. In: Desigualdades e diversidade na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 33, p. 687-693, 2012.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182. jan.-jun. 2003.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2015.

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente*:* um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, vol. 4, n. 8, p. 06-14, jul.-out. 2012. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/358>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Algumas considerações sobre raça, ações afirmativas e identidade negra no Brasil: Fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-47, dez.-fev., 2005-2006.

RODRIGUES, T. C. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, I. de; GONÇALVES E SILVA, P. B.; PINTO, R. P. (Org.). **Negro e Educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa: ANPED, 2005.

SANTOS, B. de S. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, B. de S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013. p. 41-133.

"AUTOR". **O Bloco Afro Akomabu como espaço de educação não-formal**. 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2013.

SILVA, P. B. G. e; GONÇALVES. L. A. O. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 135-158, set.-dez.,2000.

Artigo recebido em 12/05/2016.
Aceito para publicação em 27/06/2016.

[i] A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, anteriormente modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
[ii] Apesar de ter surgido em 1979, apenas no ano seguinte a entidade conseguiu se organizar juridicamente.
[iii] Segundo os dados da Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2015), o Maranhão é o estado com o maior percentual de população negra no Brasil: 80,6%
[iv] O Cadernos de Pesquisa n. 63 (1987), produzido pela Fundação Carlos Chagas, foi elaborado a partir desse seminário.
[v] A Assembleia Nacional Constituinte ocorreu entre 01 de fevereiro de 1987 e 05 de outubro de 1988.
[vi] Posteriormente denominada Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

[vii] Sobre as repercussões negativas para as comunidades quilombolas ocasionadas pela construção do centro de lançamento de foguetes em Alcântara, indicamos o documentário "Céu sem Eternidade" (2011) de Eliane Caffe.

[viii] Vale citar que, apesar do trecho constitucional adotar a denominação "remanescentes das comunidades dos quilombolas", o "Projeto Vida de Negro" prefere adotar a categoria "terras de preto" em função da autodenominação difundida no meio rural maranhense, onde existem centenas de povoados.

[ix] Segundo "Autor" (2013, p. 31), "Construída para fins militares em 1821 para funcionamento de uma Casa de Pólvora, a atual sede do CCN-MA também fora, em meados do século XIX, utilizada como depósito de escravizados. No dia 05 de dezembro de 1978, o prédio onde hoje funciona o CCN foi reconhecido como patrimônio histórico artístico e paisagístico do Estado do Maranhão. Porém a obtenção da sede por meio legal só ocorreu através da Lei Municipal nº 3.373 de 29 de dezembro de 1994. 'Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a fazer doação ao Centro de Cultura Negra do Maranhão, do domínio pleno de uma área de terreno situada na Rua dos Guaranis, Quadra 223, Lote 298 – Barés, bairro do João Paulo".

[x] O Abanjá (significa em Yorubá "Na luta agora já") é o grupo de dança do Bloco Afro Akomabu. Completou 30 anos de existência e foi o tema do Carnaval 2015.

[xi] Em meados dos anos 1990 o Bloco Os Filhos do Akomabu integrou crianças e adolescentes que eram filhos(as) dos(as) integrantes do Bloco Afro Akomabu.

PUC-SP
e-Curriculum
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

NOVAS FORMAS DE ATIVISMO SOCIAL: O QUE HÁ POR TRÁS DAS MOBILIZAÇÕES DE RUA? O MOVIMENTO PASSE LIVRE DE SÃO PAULO (MPL-SP)

HADDAD, Sérgio*

RESUMO

Este trabalho trata de desvendar a forma e o sentido que tiveram práticas educativas de um dos movimentos que deram origem às manifestações ocorridas no Brasil em 2013: o Movimento Passe Livre de São Paulo (MPL-SP). O MPL é identificado no contexto das lutas pelo direito à cidade, tendo como referência central a conquista da tarifa zero para os transportes coletivos. Tomando como referência a Educação Popular, o trabalho foi produzido tendo como base documentos e entrevistas com três dos seus participantes. O resultado aponta para a preocupação do movimento em fazer do trabalho educativo uma das suas estratégias para arregimentar novos participantes, em particular nas escolas. Mostra, também, a preocupação com o trabalho de formação dos seus militantes, sendo esse assistemático e construído a partir da vontade e orientação descentralizada da base do movimento. O estudo discute que, apesar dessas práticas educativas terem identidade com as características da tradição da Educação Popular, elas se distanciam no sentido do peso que a formação teórica tem para o trabalho político do movimento.

Palavras-chave: Educação Popular; Educação não escolar; Movimento Passe Livre.

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, pesquisador da Ação Educativa, professor da Universidade de Caxias do Sul. Email: sergio.haddad@terra.com.br

PUC-SP
e-Curriculum
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

NEW FORMS OF SOCIAL ACTIVISM: WHAT IS BEHIND THE STRET DEMONSTRATIONS? THE PASSE LIVRE MOVEMENT IN SÃO PAULO (MPL-SP)

HADDAD, Sérgio*

ABSTRACT

This article attends to unravel the form and the meaning of educational practices from one of the movements that gave rise to demonstrations occurred in Brazil in 2013: The Passe Livre Movement in São Paulo (MPL-SP). The MPL identifies itself with the struggle for the "rights to the city," having as a central issue the claim for no fees in public transportation. Having Popular Education as a reference, this article was based on documents and interviews with three of its members. The results point to the movement's preoccupation in turning the educative work into one of its main strategies to gather new members, particularly in schools. It also demonstrates a preoccupation with the formation of its militants, being this formation unsystematic and built upon the will and decentralized orientation of the movement's [base]. This study demonstrates that, in spite of the similarities between these practices and the Popular Education tradition, it distances itself in the sense of the weight that theoretical formation has for the political work within the movement.

Keywords: *Popular Education. Non-formal education. Movimento Passe Livre.*

* *Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, pesquisador da Ação Educativa, professor da Universidade de Caxias do Sul. Email: sergio.haddad@terra.com.br*

1 INTRODUÇÃO

Em junho de 2013, uma série de manifestações tomou conta das ruas de várias cidades do país que impressionaram pela forma massiva com que ocuparam os espaços públicos. Tendo como estopim os protestos contra o aumento das passagens de ônibus em São Paulo, logo foram adensadas por outras demandas sociais, atingindo mais de 350 cidades e milhões de pessoas em todo o país.

Manifestações desta natureza, com horizontalidade nas suas convocações e organização, que se utilizam das mídias sociais, ocupando espaços públicos em ações de protestos e com hegemônica presença de jovens, têm ocorrido em várias partes do mundo nos últimos anos e com propósitos diferenciados, como os Indignados, na Espanha, Occupy Wall Street, nos EUA, o movimento estudantil Chileno ou Canadense.

No Brasil, em 2013, inicialmente protagonizadas pelo Movimento Passe Livre (MPL), tais ações mostraram-se efetivas pelo foco da sua demanda – o custo e a qualidade da mobilidade urbana – irradiando para outros temas como o direito à cidade, saúde, a privatização dos espaços públicos, creche, trabalho, modelo de desenvolvimento etc.

As manifestações ganharam impulso com o aumento da violência da repressão policial que acabou por atingir jornalistas e o público em geral. Por consequência, a grande imprensa, inicialmente pouco entusiasmada, reagiu dando destaque às mobilizações e ampliando o debate e reverberando a opinião da população sobre elas. A militarização das polícias foi colocada em questão e a demanda por uma nova política de segurança pública ganhou manchetes ao mostrar a inabilidade da polícia militar, legado da ditatura, em lidar com a proteção do (da) cidadão (dã) durante as manifestações.

O ambiente da Copa das Confederações de 2013 colocou em questão a Copa do Mundo de 2014, problematizando os gastos realizados com os novos estádios frente às demandas da população por mais e melhores serviços públicos, bem como sobre o sentido político em organizar eventos desta natureza, que produzem violações de direitos em diversos níveis. A FIFA foi questionada pelos seus interesses econômicos e o governo e o parlamento por se colocarem submissos frente às exigências muitas vezes absurdas desta organização na elaboração da Lei Geral da Copa.

Ao mesmo tempo, setoriais de trabalhadores e movimentos sociais tradicionais ocuparam espaços públicos demandando direitos. Movimentos autonomistas se apresentaram

questionando as institucionalidades de partidos políticos, governos e sindicatos bem como suas formas de atuação. Movimentos anarquistas participaram das manifestações e os Black Blocs ganharam espaço, reconhecimento e críticas.

Muitas ações terminaram em conflitos e violências, com depredação de bens públicos e privados provocados pela atuação de determinados grupos ou indivíduos presentes nas manifestações e, principalmente, pela ação policial que procurava desarticular o movimento e impedir o seu deslocamento pela cidade.

A partir do ocorrido, não só o aumento das passagens foi revogado naquele ano de 2013 em várias cidades, como governos estaduais, municipais e o governo federal, afetados em sua imagem e apresentando queda nos índices de popularidade, deram respostas públicas às demandas por meio de propostas de políticas e ações pontuais.

Frente a esses fatos, vários estudos e interpretações sobre eles surgiram em função da sua relevância. Como investigadores de práticas de educação não escolares, procuramos analisar as dimensões educativas dessas manifestações, tanto aquelas produzidas por seus ativistas para atingir os seus fins, como os processos de aprendizagem vivenciados por eles nos procedimentos em torno dos atos. Em particular, tomamos a decisão de afunilar o espectro da pesquisa para a análise das atividades do MPL-SP, por sua relevância nas manifestações de 2013 e por ter sido encontrado um maior número de trabalhos a seu respeito.

2 A INTERPRETAÇÃO DO CONTEXTO E DOS FATOS: OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Um conjunto de informações e análises na busca por respostas para algo que parecia incompreensível à primeira vista foi produzido nos momentos seguintes às mobilizações. Estudos colocaram em evidência fatos, muitos deles interconectados, que ajudaram a melhor conhecer o que havia se passado, suas causas, as consequências e os desdobramentos daquelas manifestações.

Uma linha de investigação inicial procurou identificar quem estava nas ruas, quem eram os personagens dos protestos, como se organizavam. Em um dos primeiros trabalhos publicados sobre o assunto, Singer produziu uma análise sobre a composição social dos participantes:

> (...) sugerimos que a melhor imagem para descrever a composição social das manifestações seja a de dois blocos relativamente equivalente, formados por

> jovens e jovens adultos de classe média e por outros da mesma faixa etária, mas pertencentes à metade inferior da estrutura social brasileira, sendo estes com menos escolaridade média... A segunda fase das manifestações teria produzido um cruzamento de classes. Embora os dados não sejam suficientes para fechar um diagnóstico, para aí apontam as pistas mais interessantes que eles nos deixam, juntamente com as evidências de que o subproletariado pouco participou dos protestos (SINGER, 2013, p. 32-33).

A evidência de que a majoritária participação foi dos jovens de classe média e inferior, se reproduziu em outros estudos, ganhando relevância analítica.

Outro conjunto de estudos procurou investigar a natureza destas ações e o quanto ela se assemelhava aos movimentos recentemente ocorridos em outros países, destacando a ampla participação de jovens, sua forma horizontal de funcionamento, e utilização das mídias sociais (CAVA, 2013; DUPUIS-DÉRI, 2014; HARVEY, 2013; MARICATO, 2013; RICCI; ARLEY, 2014; SINGER, 2013).

Singer, no mesmo artigo citado acima, afirma, comentando entrevistas de dois militantes do Movimento Passe Livre no programa Roda Vida da TV Cultura em 2013[i]:

> Aquela entrevista representou a aparição, no cenário político brasileiro, de uma nova esquerda, em sintonia com aquela do Occupy Wall Street norte-americano e dos Indignados espanhóis (SINGER, 2013, p. 33).

Uma terceira linha investigativa tentou identificar as causas que levaram estes setores da população a ocuparem o espaço público para expressar as suas demandas. Para Ermínia Maricato, é impossível dissociar, no Brasil, as principais razões, objetivas e subjetivas desses protestos, da condição das cidades, mesmo em tempo de melhorias no emprego e salários (MARICATO, 2013). Segundo ela,

> As cidades são o principal local onde se dá a reprodução da força de trabalho. Nem toda melhoria das condições de vida é acessível com melhores salários ou com melhor distribuição de renda. Boas condições de vida dependem, frequentemente, de políticas públicas urbanas – transporte, moradia, saneamento, educação, saúde, lazer, iluminação pública, coleta de lixo, segurança (MARICATO, 2013, p. 20).

Portanto, se houve uma melhoria das condições de vida da população na primeira década deste século, em particular nos dois governos Lula, com aumento real no salário mínimo, transferência de renda com leve melhoria na sua distribuição e aumento do consumo dos setores mais pobres da população que até então não tinham condições de acesso ao

mercado, esse tipo de melhoria teve de se confrontar com uma piora da vida nas cidades, o que levou a relativizar o impacto de parte dessas conquistas sociais.

Um dos fatores de piora da vida urbana foi a forte especulação imobiliária: a partir de 2009 ocorreu um grande crescimento da construção civil e melhoria do emprego no setor, consequência do aumento da disponibilidade do capital privado e dos subsídios governamentais que facilitaram o financiamento de imóveis. Esse crescimento ocorreu de maneira pouco planejada e sem que houvesse uma reforma urbana que contivesse a ação voraz da especulação imobiliária que desloca pessoas, invade mananciais e reservas ambientais e desrespeita regras básicas do urbanismo. Ao mesmo tempo, uma grande parcela da população pobre, vivia em ocupações ou loteamento ilegais, com baixíssimas condições de atendimento dos serviços públicos, empurradas para locais cada vez mais distantes do centro. Quando isto não ocorria, acabavam permanecendo em condições degradantes, em cortiços ou favelas.

Esse quadro de apartação social, unido ao precário atendimento dos transportes coletivos e ao incremento do número de carros nas ruas e avenidas, consequência do estímulo governamental à produção de veículos e ao seu consumo, fez da mobilidade urbana um inferno na vida da população das grandes e médias cidades brasileiras, que passa a maior parte do seu dia em longos e desgastantes deslocamentos de casa ao trabalho e vice-versa. Isto sem contar com o aumento da poluição e a piora da qualidade do ar respirado.

A especulação imobiliária é também produto do momento histórico de reprodução do capital financeiro mundial, crescente e cada vez mais globalizado nestes tempos neoliberais. Para David Harvey (2014), as cidades têm sido locais para absorção da acumulação do crescente capital excedente no plano global que procura investimentos para a sua reprodução.

> O capital adora esses megaprojetos, como os envolvidos em Copas do Mundo e Olimpíadas, porque são uma ótima oportunidade para gastar muito dinheiro na construção de novas infraestruturas... A maioria dos lugares que sediam esses eventos tem problemas financeiros sérios depois, mas, no processo, as empreiteiras, construtoras e financiadoras ganham muito dinheiro (HARVEY, 2014, p. 10).

A afirmação não nos parece distante da realidade no Brasil: estádios para a Copa do Mundo ficaram subutilizados, impacto na crise econômica nos anos seguintes, superfaturamento das grandes empreiteiras com denúncias de corrupção.

Por outro lado, a atuação financeira do excedente do capital no setor imobiliário tem produzido um enorme mecanismo de expropriação da renda do trabalhador como consequência da elevação dos preços dos imóveis e dos aluguéis. Para o autor, há um deslocamento do processo de exploração do trabalho do campo da produção para o campo da reprodução da vida, na medida em que os aluguéis e prestações se tornam cada vez mais altos, comprometendo o salário do trabalhador. Ao mesmo tempo, Harvey discute como o processo de urbanização desempenhou um papel crucial na absorção de excedentes de capital ao longo da história, mas, alerta o autor, "ao preço de processos florescentes de destruição criativa que implicam a desapropriação das massas urbanas de todo e qualquer direito à cidade" (HARVEY, 2014a, p. 59). Por isso há sinais de revolta por todas as partes, conclui o autor, que deveriam ser canalizadas para que fossem suplantadas as orientações neoliberais em direção ao maior controle do excedente pelo Estado, mas, alerta, isso "só funcionará se o próprio Estado reformular-se e voltar a se colocar sob o controle democrático do povo" (HARVEY, 2014a, p. 62).

Na mesma direção, sobre a importância da participação social no controle das cidades, Lefebvre (2009) afirma que a vida urbana para a grande maioria da população, não começou a ser construída em função do ainda significativo peso do mundo rural. Para que isso se realize, afirma o autor, é necessária uma ciência da cidade. No entanto, ela não é suficiente e tem seus limites, pois precisam de uma estratégia de intervenção urbana e de um programa, mas também, e principalmente, é necessário confrontá-la com a vida social (a práxis).

> Necessário, o programático não basta. Ele se transforma no decorrer da execução. Apenas a força social capaz de se investir a si mesma no urbano, no decorrer de uma longa experiência política, pode se encarregar da realização do programa referente à sociedade urbana (LEFEBVRE, 2009, p. 115).

Estas condições estruturais explicativas da vida na cidade e da ausência de direitos de uma grande parcela da população é confrontada com o momento conjuntural político vivenciado no período das grandes manifestações. Para Cava e Cocco (2013), elas foram produto das contradições do Lulismo[ii] e seu desdobramento no governo da presidenta Dilma. A primeira contradição trata dos limites das políticas de inserção pelo consumo de uma parcela significativa dos pobres, de onde arrancava seu apoio político, ao mesmo tempo em que deixava de lado a relação destes mesmos setores com as políticas públicas universais (saúde, educação, segurança pública) e a sua relação com a cidade (mobilidade urbana,

habitação, saneamento). A segunda diz respeito ao pacto de governabilidade que garantia o exercício do poder em tempos de altos índices de popularidade. Com a chegada da crise econômica, veio a crise política, pois o pacto de governabilidade vai sendo minado pela perda de apoio popular e por um conjunto de reinvindicações que ganham as ruas e que fogem ao pacto até então vigente. "As conquistas pretextam novas conquistas, multiplicando-se em uma dinâmica expansiva de direitos" (CAVA; COCCO, 2013, p. 76).

Outra linha de explicações das manifestações, para além daquelas de natureza estrutural e conjuntural, é ancorada na presença majoritária dos jovens nas manifestações e nas suas características, mesmo reconhecendo não terem sidos movimentos estritamente juvenis. Em artigo publicado em 2000, Marilia Spósito, fazendo um balanço da produção de conhecimento sobre o tema "juventude", afirmava serem muito recentes os estudos sobre a presença dos jovens e suas motivações na cena pública; a tradição, segundo ela, estava muito mais referida aos temas ligados ao seu comportamento infracional, focados sobre sua responsabilidade pelo crescimento da violência e por sua ação transgressora de comportamentos sociais estabelecidos. Ao mesmo tempo, as novas gerações são estigmatizadas por seu individualismo, voltado ao consumismo e ao desinteresse pelas causas públicas, produto desta fase recente do neoliberalismo e da lógica de mercado. No entanto, segundo a autora, estudos recentes mostraram ações coletivas crescentes de jovens com interesses diversos, ocupando a cena pública em fazeres e lógicas de interpretações não convencionais (SPÓSITO, 2000).

Entre as diversas interpretações a respeito das manifestações, natureza, composição e sentido político, muito pouco se escreveu sobre processos educativos e organizativos dos grupos envolvidos que pudessem servir como elementos de análises sobre as motivações e as estratégias utilizadas pelos diversos coletivos e indivíduos que se envolveram com elas.

Tomamos como referencial analítico o que se consumou chamar por Educação Popular, cujas características dos processos educativos podem ser sintetizadas em: partir do conhecimento crítico da realidade para transformar as condições que produzem injustiças e exclusõescomprometida com uma opção política e ética; apostar no empoderamento dos excluídos e dos desiguais, por meio da sua organização e mobilização; buscar resultado de práticas educativas horizontais que apostam no diálogo de saberes e culturas; comprometer-se com a produção de novos conhecimentos teóricos e práticos voltados à emancipação humana e social (MEJIA, 2013; PALUDO, 2015; STRECK; ESTEBAN, 2013).

Frente a este quadro, questiona-se sobre o sentido das mobilizações de 2013: seriam elas espontâneas? Estariam elas inseridas em processos formais de organização, mobilização e formação política? Se sim, que tipo de formação estaria ocorrendo? Haveria diálogo e referência com as tradicionais práticas denominadas por educação popular?

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder as questões acima, procuramos utilizar uma metodologia participativa, contando com a disponibilidade de militantes para levar adiante um processo de sistematização da própria prática. No entanto, esse processo não pôde ser implementado a contento, tanto pela dificuldade em encontrar ativistas dispostos a realizar tal tarefa, quanto pelos obstáculos que enfrentamos frente à natureza do próprio movimento e sua forma de organização. O fato do movimento não autorizar que seus militantes falem em seu próprio nome e sim apenas em caráter de mandato imperativo do seu coletivo, acabou por criar um constrangimento em produzir interpretações gerais por parte dos sistematizadores.

Portanto, para além das revisões bibliográficas que permitiram construir um quadro teórico e um conhecimento sobre as mobilizações e o MPL, e frente ao fato de não haver especificamente muitos documentos que ajudassem a responder às perguntas sobre o sentido educativo do movimento, a pesquisa colheu depoimentos de três integrantes (dois homens e uma mulher) do Movimento, dois de São Paulo e uma de Guarulhos. Os dois possuíam trajetórias de pelo menos quatro anos de participação no movimento e uma apenas dois anos. Suas escolhas se deram menos por critérios seletivos e mais pela disponibilidade em conceder as entrevistas. Os três eram estudantes de universidades públicas e vinculados aos cursos de Pedagogia, Letras e Filosofia, filhos de pais com formação superior (uma delas foi criada por tios com formação superior), dois concluíram o secundário em escolas privadas, uma em escola pública. Podemos caracterizá-los como pertencentes aos setores médios da população.

Como orientação metodológica, na medida do possível, levamos em consideração as recomendações feitas por Spósito (2014) por ocasião das entrevistas com os ativistas. São elas: manter um cuidado epistemológico de não atribuir a princípio um sentido ao movimento que está muitas vezes na cabeça do pesquisador do que propriamente na realidade; manter o olhar atento para além das manifestações, trabalhar no sentido de buscar compreender os momentos de aparente não ação, quando as pessoas não estão nas ruas; tratar a questão não

apenas sob o ponto de vista racional dos motivos da luta, mas também os aspectos afetivos. Não abrir mão da individualidade no interior dessas novas formas coletivas de luta. Não ser dissolvido no coletivo; um movimento é uma síntese, mas também uma pluralidade de sentidos. A pesquisa deve não só se ater aos elementos comuns, mas também aos não homogêneos.

4 MOVIMENTO PASSE LIVRE – "POR UMA VIDA SEM CATRACAS"

O Movimento Passe Livre não se formou em 2013, quando ocorreram as manifestações que ocuparam as ruas. Um dos seus marcos de origem foi a chamada Revolta do Buzu, ocorrida no ano de 2003 em Salvador, em função do aumento das passagens dos transportes coletivos. Em 2004, novas manifestações vieram a ocorrer contra o aumento da tarifa, desta vez em Florianópolis, e que acabaram sendo conhecidas como a Revolta da Catraca. No ano seguinte, em janeiro de 2005, e como desdobramento dessas experiências anteriores, o Movimento Passe Livre foi oficializado no V Fórum Social Mundial em Porto Alegre, na Plenária Nacional pelo Passe Livre. Novas revoltas de tamanho significativo vieram a ocorrer em Vitória (2006), Teresina (2011), Aracaju e Natal (2012), Porto Alegre e Goiânia (início de 2013).

Sua bandeira principal é a implementação da tarifa zero nos transportes públicos. Segundo a Carta de Princípios do movimento, disponibilizada no seu site,

> O movimento Passe Livre (MPL) é um movimento social autônomo, apartidário, horizontal e independente, que luta por um transporte público de verdade, gratuito para o conjunto da população e fora da iniciativa privada. O MPL é um grupo de pessoas comuns que se juntam há quase uma década para discutir e lutar por outro projeto de transporte para a cidade. Estamos presentes em várias cidades do Brasil e lutamos pela democratização efetiva do acesso ao espaço urbano e seus serviços a partir da Tarifa Zero![iii]

Em São Paulo, mesmo antes de 2013, algumas manifestações já haviam ganhado destaque, sempre com o objetivo da revogação imediata do aumento da passagem. Em 2006, quando a tarifa de ônibus subiu de R$2 para R$2,30, o MPL de São Paulo convocou uma Frente de Luta Contra o Aumento que foi responsável pela realização de diversas manifestações, sofrendo sempre repressão por parte da Polícia Militar. Em 2010, com um novo aumento para R$2,70, o movimento constituiu a Rede Contra o Aumento da Tarifa, a partir de uma convocatória geral para outros movimentos sociais se somarem à luta. A última

grande manifestação pré-2013 ocorreu no início de 2011, quando houve novamente um reajuste na tarifa, passando a ser cobrado o valor de R$3,00.

As características de autonomia, apartidarismo, horizontalidade e independência já haviam sido marcas nos movimentos de Salvador e Florianópolis, além da forte composição juvenil e secundarista dos participantes. O fato do grupo não ser ligado a nenhum partido, não significa ser antipartido, mas sim apartidário como coletivo; o princípio da horizontalidade na tomada de decisões é central para o movimento. Não há dirigentes dentro da organização, e todos os membros que constituem o grupo têm o mesmo poder de voz e de decisão – sendo que os princípios constitutivos do movimento seriam sempre definidos através de consenso; no que se referem às demais decisões, caso o consenso não seja alcançado, as propostas deveriam submeter-se a votações**.**

Os coletivos locais que constituem o MPL não se submetem a qualquer organização central. Sua política é deliberada por todos, com as decisões sendo tomadas na base do movimento, em espaços que não possuem dirigentes, nem respondem a qualquer instância externa superior (MOVIMENTO PASSE LIVRE, 2013).

Pudemos notar que este princípio da horizontalidade no modo de tomar decisões foi reconhecido como uma virtude por todos os nossos entrevistados, afirmando ainda ser um processo permanente de aprendizagem:

> *MA: A gente define as coisas coletivamente, inclusive trabalha com consenso nas reuniões, então para ter consenso tem muita conversa. Às vezes é até um pouco difícil, porque é exaustivo chegar num consenso. Quando dá, né. Claro que não é sempre que todo mundo consensua. É difícil, mas eu acho que é uma experiência de muita discussão e de formação.*
>
> *[...] Isso de ser um movimento horizontal é uma coisa que tá sempre sendo repensada. Não é fácil, não é que é "ai é tudo ótimo", é uma coisa que tem que ser construída.*
>
> *AP: É, sempre por consenso. A gente tenta até o fim ser por consenso. Quando não tem jeito mesmo, aí a gente apela pra democracia da maioria. Mas aí tem que ter claro o porquê da divergência, entender aquela divergência. Mas é sempre por consenso. Nas falas, também, não existe alguém mais ou menos. Tem pessoas que têm acúmulos, a gente tem que ter noção disso, mas isso não quer dizer absolutamente nada.*

A ideia da horizontalidade é algo que procura acompanhar a vida dos militantes em vários espaços, como afirma uma das entrevistadas:

> *AP: Então, quando você começa a trabalhar com ela [a horizontalidade], fica muito mais complicado trabalhar com a hierarquia. Aí é muito mais difícil afirmar as nossas práticas horizontais, de repente, em alguns ambientes que te pedem a hierarquia. Por exemplo a própria universidade, há uma hierarquia nela. E trabalhar com isso já se torna um problema para o militante que tem a prática que é horizontal...Na verdade, o negócio da horizontalidade, por exemplo, eu sei que isso tem que estar em todos os lugares da minha vida pessoal, inclusive nas minhas relações afetivas, esse negócio da hierarquização da família, isso é um negócio que pra mim eu tenho que desconstruir bastante, como a hierarquização entre um homem e uma mulher, eu tenho que descontruir… Isso tem muito a ver.*

O MPL frisa que a sua independência se constituiu também no que diz respeito às ONGs, instituições religiosas e financeiras (os princípios do MPL podem ser encontrados no Anexo 1). Acreditam que podem compor junto com outros grupos uma frente única, desde que estes tenham como pauta prioritária a luta pelo transporte público, evitando, desta maneira, disputas de agenda com outros coletivos. Os movimentos com os quais o MPL concorda em aliar-se são aqueles que contestam a ordem do capitalismo; a força pela qual as reivindicações são exigidas deve vir sempre das ruas, e não por vias parlamentares.

Essa postura em se manter como um movimento, ocupando os espaços públicos na defesa de uma demanda clara, em alianças com outros movimentos que comungam do mesmo objetivo, distanciados das instâncias mais institucionalizadas como partidos e governos, mostra-se também uma construção conflitiva e de difícil administração, como pudemos observar:

> *SH: A relação com a política institucional é sempre um conflito?*
> *AP: É um conflito, não tem como... A prática do partido não pode ser levada pro movimento, não tem como, ela é incompatível com o movimento.*
> *SH: Vocês são muito críticos aos partidos de uma maneira geral, seria pelo temor de instrumentalizar o movimento?*
> *AP: Exatamente, é o negócio, a gente é apartidário, mas não é antipartido. Os partidos são bem-vindos pra se somarem à luta. É muito importante que eles estejam juntos, a gente entende como um espaço da classe trabalhadora pra se organizar. Mas a gente tem todas as críticas que devem ser feitas, que é a instrumentalização, a direção... A gente compreende, mas ao mesmo tempo é bem complicado... Porque uma das críticas que a gente faz aos partidos é que muitas vezes eles não constroem junto.*
> *SH: Vocês acham que estão construindo uma nova geração política? Quer dizer, a minha geração tinha um modelo de fazer política que era muito institucionalizado, vocês acham que vocês estão retomando a ideia de fazer política de outra natureza? Essa geração anterior à de vocês meio que já era sob o ponto de vista da forma do exercício da política?*
> *AP: Não é que já era, é porque eu acho que não responde mais.*
> *[...]*

SH: Mas tem muita gente que é de militância partidária no movimento, não tem? A juventude do PT, a juventude do...
MV: Tem, mas essa juventude não tá deixando de ir pra rua também, eu acho que essa é uma diferença. Não sei exatamente como tá a JPT [Juventude do PT] nessa questão em São Paulo, mas as correntes do PSOL [Partido Socialismo e Liberdade] não estão deixando de ir aos atos. Por mais que seja um partido com uma organização tradicional, eles não estão deixando de ocupar esses novos espaços também.
AP: [...] Eu acredito que a gente esteja criando, pelo menos essa nova geração, uma organização para além da instituição, [aquela] das assembleias populares, de uma democracia mais alinhada...
SH: Tem alguns partidos, por exemplo, o PCdoB [Partido Comunista do Brasil], que trabalham com os estudantes, eles disputam muito o espaço das entidades estudantis, etc. É um jeito de fazer política muito parecido com um jeito mais tradicional de fazer política.
AP: O PCdoB tá com a UNE [União Nacional dos Estudantes]... Eles fizeram um calendário, e os calendários são diferentes, porque é a palavra institucional; além de ser a palavra institucional, isso desagrega a luta na rua... Eles se reuniram com o prefeito a portas fechadas, e o que eu acho que as ruas mostram é que isso não é o que a população quer.
SH: Você acha que vai chegar a um confronto em certo momento?
AP: Acho que já é, na verdade... Aqui a gente teve uma reunião aberta que teve um menino da UJS [União da Juventude Socialista], ele começou a falar, teve um momento na fala dele que ele começou a falar "A gente tem que ir contra o PSDB [Partido da Social Democracia Brasileira] e pedir a reforma política e não sei o que", e colocando a pauta do PT, e a galera tipo "meu, não é isso", a gente tem uma pauta única... Confronto acontece o tempo todo nos atos, eles tentam tomar a frente de atos, é muito complicado...

O MPL acredita que suas atividades devem ser um meio para a organização de um novo tipo de sociedade, e seu fim não está nele mesmo, da mesma forma que ocorre com a tarifa zero: "(...) ela é o instrumento inicial de debate sobre a transformação da atual concepção de transporte coletivo urbano, rechaçando a concepção mercadológica de transporte e abrindo a luta por um transporte público, gratuito e de qualidade, como direito para o conjunto da sociedade (...)"[iv]. Para o movimento, o controle do transporte público deve ser efetivado pelos trabalhadores e pela população, e um dos objetivos que o MPL se coloca é o de mobilizar a população e fomentar debates acerca do tema, assim como impulsionar discussões sobre as metrópoles contemporâneas, especulação imobiliária, desigualdade social, entre outros. Ultimamente, o grupo vem promovendo este tipo de discussão a partir de aulas públicas. O Movimento Passe Livre também se coloca como um coletivo que atua contra a criminalização e repressão dos movimentos sociais – repressão que eles mesmo são

acometidos; se colocam também contra qualquer tipo de preconceito, seja ele social, racial, de gênero ou sexualidade e creem que o contato com as mídias alternativas deve ser priorizado.

Por acreditar nas peculiaridades de cada lugar, o Movimento Passe Livre organiza-se por meio de um pacto federativo: a autonomia local de cada grupo é respeitada, tendo sempre em vista o acatamento dos princípios federais. A organização do movimento em nível nacional se dá por meio de representantes das cidades. Estes constituem um Grupo de Trabalho (GT) de um a três membros ratificados pelas delegações presentes no núcleo. Em 2006, um ano depois de se constituírem como movimento nacional, o MPL convocou o 3º Encontro Nacional que ocorreu na Escola Nacional Florestan Fernandes, com a participação de mais de dez cidades. Motivados pela conquista de junho, em 2013 ocorreu o 4º Encontro Nacional em Brasília.

A semana do dia 26 de outubro é tida como a Semana Nacional de Luta pelo Passe Livre. Durante esta semana, o movimento busca realizar mobilizações locais sobre o tema e, caso seja possível, elas deveriam acontecer no mesmo dia e horário, mas cada grupo local tem autonomia para realizar as atividades que julgar mais apropriadas.

4.1 Tarifa zero

O Movimento Passe Livre defende que seja implementada a tarifa zero, ou seja, a gratuidade nos transportes; essa seria a maneira mais prática de certificar o direito da população de ir e vir. Para o movimento, o transporte é um direito fundamental. Essa ideia tem como lógica a concepção de que o transporte, assim como a saúde e a educação, é um serviço público essencial e mais, é o serviço que garante o acesso aos demais direitos: para se chegar até a escola, ao hospital, o transporte é necessário. Na mesma entrevista citada concedida ao programa Roda Viva em 2013, Nina Cappello, destacada para falar em nome do movimento, afirmou que "uma vez que o transporte é essencial para garantir outros direitos, é essencial para circular pelas cidades, para as pessoas se apropriarem da cidade, ele não deveria ser pago mediante tarifa." O custo dos transportes não é o único problema: cada vez mais o tempo de deslocamento amplia-se em função da forma como os setores populares são afastados das regiões mais centrais das cidades conforme vimos anteriormente.

O transporte gratuito também é pensado como uma forma de libertar as pessoas para outras atividades, para trabalhos de formação, por exemplo:

> *MA: [...] Mas a gente pensa bastante também no potencial de mobilização que o transporte tem, porque se as pessoas podem transitar pela cidade, elas podem se encontrar, elas podem ir pra uma praça pública, conversar, elas podem ir de fato pra aula pública de sei lá quem... O transporte tem um potencial de formação das pessoas, porque é quase como se ele aprisionasse as pessoas dentro de casa, dentro do próprio transporte ou em casa, e no trabalho, porque ele é pensado pra levar a pessoa pro trabalho, ele não é pensado pra outras coisas.*
>
> *AP: A gente, para falar do transporte, tem que falar da questão urbana, como o modelo de cidade se deu. A gente tem que falar sobre isso sempre, como que é, como que as pessoas conseguem se locomover.... Aí já entra tudo, não tem como não falar da questão urbana.*

Para custear a tarifa zero, entre outras propostas, o MPL propõe um Fundo de Transportes cujos recursos deveriam ser arrecadados de maneira progressiva. Isso significa que os setores mais ricos da sociedade – como bancos, shoppings, hotéis, etc. – deveriam pagar mais para que um transporte de fato público, gratuito e de qualidade, seja assegurado e atenda a toda a população.

O MPL luta por uma sociedade igualitária, por isso sua luta – a tarifa zero – se une com outras lutas sociais para realizar seu objetivo:

> Pensamos na mudança da sociedade através da mudança na lógica da mobilidade urbana com a implementação da Tarifa Zero. Não queremos que os ônibus tenham catracas, que impedem tanta gente de ir e vir em todas as grandes cidades do Brasil e que hoje excluem 37 milhões de brasileiros que não podem pagar as tarifas do transporte coletivo. Mas sabemos que só isso não basta. Além da exclusão pelo transporte, há desigualdades entre brancos e negros, homens e mulheres, ricos e pobres. Temos um mundo inteiro para reconstruir! A catraca que o MPL repudia é também simbólica. Existem catracas invisíveis por todas as partes, impedindo acesso pleno aos espaços e serviços. Precisamos juntos destruir todas elas. Pela luta queremos construir um mundo em que não haja nenhuma catraca![v]

Entre os seus documentos e pelo relato dos entrevistados, o MPL, ao tomar o mote da tarifa zero como central nas suas reivindicações, mesmo que ampliando o debate para outros temas relacionados, avança para a discussão sobre o direito à cidade, principalmente pelos setores mais pobres da população, correlacionando-o com o modelo de sociedade em que vivemos. A forma como determinadas classes se apropriam das cidades a partir dos seus interesses particulares, a crítica ao sistema de transporte privado, o direito à mobilidade gratuita como um direito de todo cidadão para o exercício de sua cidadania, são temas que surgem como elementos críticos da sociedade capitalista.

4.2 Formação

Nosso interesse nesta pesquisa esteve em identificar a maneira como os militantes do movimento se formam frente ao desafio colocado por eles em implantar a tarifa zero e fazer dela fator de alavancagem de um processo de transformação das condições de vida da população excluída. Isto foi feito a partir da leitura de documentos do MPL, discussões sobre eles e entrevistas com ativistas do movimento no estado de São Paulo.

Procuramos avançar em uma perspectiva de análise da educação que ocorreu tanto na prática de militar no movimento, quanto nos espaços de formação voltados aos estudos de temas e análises de natureza teórica e informativa que servissem como apoio ao trabalho que realizavam nas escolas, em aulas públicas, ou como elementos preparatórios às manifestações.

Em documento produzido pelo MPL de São Paulo, o movimento afirma que as escolas e as salas de aula ocupam um lugar especial em seu trabalho político, não só porque os comitês municipais, embriões do movimento como foram as manifestações da Revolta do Buzu em 2003 e a Revolta da Catraca em 2004 e 2005, conformados basicamente por organizações de alunos e alunas de grêmios e pequenos grupos políticos ao redor de uma pauta estudantil, como também pelo fato das escolas serem o palco de boa parte do trabalho de arregimentação, mobilização e formação do movimento (MPL SÃO PAULO, 2014, p. 48).

Perguntados sobre o que mais aprenderam com a participação no movimento, nossos entrevistados foram coincidentes em identificar na militância e nos estudos necessários para o trabalho militante, com destaque para o de formação nas escolas, os fatores essenciais na sua própria formação:

> *MA: Acho que eu aprendi bastante não só sobre transporte, mas sobre militar, eu nunca tinha militado em nenhum lugar.*
> *SH: Você estudou bastante o tema do transporte?*
> *MA: Estudei. Eu aprendi bastante com as pessoas. Às vezes a gente faz formações. Eu gosto muito de fazer trabalho em escola, acho que é o que eu mais gosto da militância.*
> *SH: Você já tinha entrado em uma escola pública antes ou não?*
> *MA: Já tinha entrado em escola pública, tinha feito trabalho com o grêmio quando eu tava no ensino médio, mas as escolas públicas que eu entrei não eram do mesmo perfil de escola pública da M'boi... É impressionante o jeito, parece um pouco um presídio.*

Segundo nossa entrevistada, a militância, unida ao trabalho de preparação para a ação nas escolas públicas, foram elementos importantes na sua formação. Pode-se destacar também

o conhecimento de uma outra realidade vivenciada em escolas de periferia onde o trabalho dela se realizava.

> *SH: O que você acha que aprendeu no movimento, no que ele foi importante para tua vida?*
> *AP: Eu acho que a formação política foi essencial.*
> *SH: Que se fez pelos estudos, com o grupo...*
> *AP: Também. Pelos estudos com o grupo, pelas vivências com o grupo, pela própria luta em si. Desde estudar e ver, sobre o feminismo e tal, numa linha mais teórica, quanto ir pra rua e fazer um ato. Coisas que na formação política são essenciais. Quanto às escolas, olhar as escolas de outra forma, eu acho que isso é importante, a gente pegar cada um [aluno], as suas experiências, e tentar entender aquele espaço como um espaço importante de formação, que pode ser uma formação não formal, que não precisa necessariamente ser enquadrada e colocada dentro das aulas, há outros modos de trabalhar as questões da tarifa zero. Trabalhar com projetos, trabalhar de outras formas, outras vivências mesmo. E é isso, eu acho que o mais importante foi isso, a consciência com a política, o porquê da cidade ser desse jeito. Isso é da formação mesmo, você vai abrindo a cabeça, vai abrindo, como que as coisas funcionam... E conseguindo chegar próximo às pessoas, próximo ao trabalhador, ver que isso é uma pauta importante, próximo ao estudante... se identificar com a pauta acho que é essencial.*

Para outra entrevistada, a relação entre teoria e prática foi fundamental na sua formação política, assim como a sua aproximação com a realidade dos alunos com os quais trabalhava. Perguntada sobre o porquê dos estudos sobre o feminismo, se era uma pauta geral do movimento, ela respondeu:

> *AP: Então, é uma pauta geral. Eu acho que, na verdade, em qualquer movimento social deveria ser. Mas a gente focou um pouco mais nisso porque era o momento em que a gente precisava focar mesmo... Hoje [nós mulheres] somos maioria. Então é um momento de empoderar, de empoderamento mesmo da mulher, de entender como esse processo se dá, tanto com os companheiros, quanto com as companheiras, dentro do movimento social. Eu acho que é uma pauta superimportante.*
> *SH: Então, na parte de formação de vocês, qual a regularidade no trabalho?*
> *AP: Então, a gente não tem uma regularidade, ainda. Agora a gente vai começar uma nova formação. A gente teve uma formação sobre feminismo há um mês atrás, mas aí estouraram as jornadas [...]. Agora que a gente tá conseguindo se organizar novamente em torno de fazer uma nova formação. E talvez essa formação seja aberta para quem quiser participar, que é a partir de um livro:* Direito à cidade*, do Lefebvre.*
> *SH: Vocês vão ler juntos, chamar alguém que ajude vocês...?*
> *AP: Não... Ler juntos, entre nós mesmos.*

Para um terceiro entrevistado, mesmo sem menosprezar outras formas de aprendizagem, seu destaque é para os processos de luta que se davam na rua, assim como na sua preparação e avaliação.

> *LCC: Olha, eu acho que os processos de luta, não exatamente os atos, mas os processos de luta, são espaços, são períodos de formação muito interessantes. É aí eu acho que está o grosso da formação militante, está aí no processo de luta, não dá para o militante não se formar na luta.*
> *LCC: Acho que, se tem um ponto de formação que a gente sempre remete, que a gente aprendeu a fazer luta de rua, a fazer manifestação, tal, foi em 2011. Aí a gente começou a pegar tarefa mesmo de ato, tarefa de falar com imprensa, o pessoal botava a gente para fazer as coisas e aí a gente aprendeu bastante, a gente não estava assim super à frente da luta, mas estávamos bem envolvidos, participamos de tudo e nisso a gente aprendeu bastante. Estava lembrando que em 2010, justamente por ter sido um ano mais de refluxo e tal, foi um ano de muitas formações internas do movimento.*

Perguntados sobre como eram os trabalhos de formação teórica ou metodológica que os militantes passavam, as respostas se mostraram bastante diversas, o que nos permitiu inferir não haver um processo de formação sistemática.

> *SH: O que que é isso [trabalho de formação]? Tem leitura coletiva, é trazer gente para dar aula, é o quê?*
> *LCC: Eu acho que tem de tudo, menos trazer gente de fora, é, muitas vezes, partir de textos, mas é muito variado o jeito que se lê e tal. Às vezes são textos de análise, às vezes são documentos oficiais ou documentos históricos...*
> *SH: Cada um dava uma ideia, ou tinha alguém que centralizava isso, que cuidava da formação, era uma coisa mais coletiva?*
> *LCC: O MPL chegou a ter em alguns momentos, eu não lembro se nesse momento tinha, uma Comissão de Formação, que preparava as formações, enfim, decidia coletivamente mais ou menos os temas, as datas, e essa comissão preparava. Normalmente, a maior parte das vezes, ainda mais naquela época, ao redor do transporte; eu lembro que teve uma formação sobre Conselho Municipal de Transportes, a gente via as várias formas de conselhos, por que podia ser bom ou não ter um conselho, tal, era uma coisa bem técnica até. [...] Sempre teve formação, logo antes da luta, teve formação de segurança, isso sempre tinha também. Até hoje existe uma comissão de segurança e aí a gente tinha procedimentos, sei lá, tanto na rua quanto de segurança na internet e tudo mais. Eram formações engraçadas, divertidas.*
> *SH: Quantas pessoas participavam, por exemplo?*
> *LCC: Ah, participava todo mundo de São Paulo, não era muita gente. Eram umas 20 pessoas. E muitas dessas formações eram também espaços para aproximar pessoas próximas do movimento, sempre teve isso também, principalmente as [formações] que não eram tão técnicas. Teve um tipo, um tipo muito específico de formação que acontecia com alguma frequência,*

> *eram as atividades para novos militantes que normalmente acontecia depois das lutas ou para trazer pessoas que estavam querendo se aproximar, uma primeira sistematização do que era o movimento. Eu lembro de uma por exemplo que a gente fez, acho que no fim de 2010, ou foi no fim de 2011, sobre a história das lutas de transporte, então pegava textos sobre as revoltas que tiveram em São Paulo ao longo do século XX e tal. Enfim, já teve um pouco de tudo nas formações eu acho.*
> *SH: E era uma coisa mensal?*
> *LCC: Não, nunca chegou a ter essa frequência eu acho, talvez só em épocas de muito refluxo, que não tinha nada mais acontecendo. Ah, eu diria que uma, duas vezes por semestre.*

Como se pode deduzir, o trabalho de formação teórico é assistemático, notadamente nos momentos de refluxo dos atos de rua, quase sempre escolhidos pelos militantes de cada local e de acordo com seus interesses imediatos. Não há um processo de formação sistemática dos militantes.

Sobre a história do movimento e o sentido de pertença, elementos chaves de uma formação militante, pode-se observar uma ação assistemática, deixada ao acaso do interesse de quem participava. No entanto, os muitos textos produzidos sobre o MPL, e mesmo pelo MPL, ajudam no conhecimento da sua história, princípios e das suas lutas.

> *LCC: Isso é interessante também [...], mas a gente nunca teve, eu acho, uma atividade de formação sobre a história do movimento. Não sei, talvez já tenha tido alguma sim, mas isso é muito das conversas e dos textos – o movimento tem um acúmulo de textos razoável. E aí, acho que a gente grudava nesses textos, os militantes mais velhos também sempre tinham o esforço de nos mandar esses textos, já tinha até os textos prontos assim, para mandar para os militantes novos uma época. Era sempre muito comum para quem entrasse no movimento, enfim, tivesse uma pessoa mais próxima, uma coisa meio natural, uma pessoa que vai explicar um pouco as coisas na reunião [...] depois, a gente até tentou formalizar um pouco mais isso, mas também não sei se deu muito certo. Mas explicar as coisas, enviar textos, tirar dúvidas, sentar, conversar, então você vai lendo e um militante vai contando para o outro, o pessoal vai conversando e vai constituindo uma narrativa, tem uma espécie de narrativa meio difusa da história do movimento, que também é uma narrativa que deixa certas coisas de lado, a gente tem que tomar cuidado.*
> *SH: Porque ele é só muito autocentrado assim, por exemplo, essa narrativa?*
> *LCC: Sim, constrói uma imagem do movimento... E não sei, não sei se essa é a única, tem que investigar. Mas foi muito importante para a gente, enfim, entrar em contato com essa narrativa, participar da elaboração dela. É muito legal, você encontra um militante super velho, de outro estado, quando isso acontece.... Depois de 2013 a gente teve mais oportunidade de viajar, de conhecer os outros MPLs, trocar ideia tomando cerveja e tal, sobre como tinha sido a história do movimento. Tem muitos documentários também, que são muito importantes e que a gente usava também nas escolas, tem documentário sobre a revolta do Buzu, que foi importantíssimo*

> *para o movimento, o pessoal de Floripa usava ele e foi isso que deu gás para as revoltas de Floripa.*

Tratando-se da formação nos processos de luta, que comportavam os atos, mas também todo o seu entorno, pode-se perceber que há uma crença de que a participação nas atividades é forte componente entre os elementos de formação dos militantes do MPL.

> *LCC: Tem a formação prática ali do que fazer na rua, de como organizar o ato, como dirigir um ato, que funções têm no ato. Isso tinha formação inclusive antes, que funções a gente ia ter no ato, tal. Mas só na rua que você aprende mesmo o que cada um faz. Por exemplo, se você fala com a imprensa também é outro exercício de sistematizar o discurso em poucas frases, e tentar entender os interesses que estão em jogo. Numa luta, o movimento tem que ficar fazendo constantemente uma análise de conjuntura... Você vai aprendendo a olhar para todas essas coisas, você está muito mais envolvido.*
> *Toda a relação com as outras organizações também. De 2010 para 2011 não era mais uma rede, virou uma frente, o MPL tentou construir uma frente por consenso que daí não deixava tanto espaço para as várias organizações pequenas aparelharem a luta, ao mesmo tempo, aumentava o poder do MPL. E aí tinha toda uma dificuldade de negociação, quando você vai numa reunião dessas você escuta, você tem que entender o que cada organização está pensando, tem o esforço de negociação com a polícia e acompanhar isso, também, é outra coisa. E você pensa muito, você está toda hora refletindo sobre a luta, sobre o que está acontecendo em todos os espaços.*
> *Mas o interessante disso, da formação por meio da luta, mais do que talvez a importância dessas grandes lutas, é a das pequenas lutas. Por exemplo, essa de 2010 que eu entrei, para mim foi muito importante, foi o ano que eu entrei pela primeira vez em contato com os atos. E, por exemplo, esses atos pequenos de escolas [...], não são todos os militantes do movimento que vão organizar o ato, vão ser dois, três, quatro; no dia talvez venha mais. Mas os militantes mais jovens, que estão há menos tempo no movimento, tem que aprender na marra, num espaço que é bem menos arriscado, que é bem mais tranquilo, tanto sistematizar o discurso do movimento e convencer as pessoas a "vamos para a rua". A gente fazia isso as vezes, em época do Dia Nacional do Passe Livre, que é 26 de outubro, ou logo antes das lutas contra o aumento, mas às vezes bem antes, dois meses e tal. E começada a fazer esses trabalhos.... Acho que a gente, aí sim, os militantes ganhavam autonomia nessas tarefas, aprendiam... Tem coisas práticas também, tipo fazer panfletos, às vezes vai centralizando, alguns militantes fazem panfleto, mas quando tem que fazer esses atos menores, aí você arrisca fazer um panfleto.*

A atividade de formação nas escolas tem sido um forte instrumento utilizado para mobilizar as pessoas para os atos, aqueles sensibilizados para a temática e para o ativismo político, como também para aproximar secundaristas do movimento. Depois das mobilizações de 2013, houve uma preocupação em desenvolver um trabalho mais permanente de formação

política por parte do MPL, ampliando o contato com as pessoas para além das ações em torno dos atos.

> A mudança estrutural por que está passando o movimento depois de julho de 2013, afastando-se do centro do palco daquele espetáculo que os atos proporcionavam, trouxe a necessidade de enraizar seus trabalhos nos bairros e estabelecer lutas regionais espalhadas pela cidade. Isto significa uma busca constante pela organização. Nessa linha, mais do que uma ação de propaganda, essa nova experiência é um espaço de formação política com os secundaristas, um convite a repensar o cotidiano na cidade e a criar novas formas de atuação (MPL SÃO PAULO, 2014, p. 60).

Essa foi, pelo menos, a preocupação de um dos núcleos do movimento, o do M'Boi Mirim que buscou, por meio de uma atividade mais permanente, fazer um trabalho de formação política que acabou por ampliar o escopo temático para além da tarifa zero. O trabalho se desenvolveu com estudantes do terceiro ano do ensino médio de duas escolas, apenas para aqueles que tinham interesse, os demais permaneciam nas suas aulas regulares. Tendo como tema central as catracas que cerceiam a vida da cidade, os meninos discutiram temas como *rolezinhos*, greves, eleições, mídia, repressão policial, prisões e transporte (MPL SÃO PAULO, 2014, p. 60).

Além do trabalho com os secundaristas, este núcleo procurou avançar para a organização e formação de outros setores, conforme depoimento de um dos nossos entrevistados, que atuava na região:

> *SH: E o que é o trabalho de base para vocês, é o trabalho em escola?*
> *LCC: Então, acho que dá para ser em escola também, a gente tentou lá no M'Boi as duas coisas: um trabalho mais regular em escola, que não tivesse focado só em mobilizar as pessoas para uma ação, mas sim que estivesse focado em sair de lá com algum tipo de organização das pessoas. Acho que pode ser comunitário também. Ou pode ser no local de trabalho, mas nesse a gente estava engatinhando um pouco, também estava tentando com os rodoviários, com os metroviários já tem o sindicato, mas a gente tem um contato melhor. A gente começou a fazer trabalho tentando impulsionar a organização em várias comunidades em diferentes pontos da cidade ao redor do transporte, daí não era nem mais a tarifa, era muito mais corte de linha de ônibus, depois virou também asfalto, questões como essas. E isso exige que você esteja presente no lugar pelo menos uma vez por semana.*

A necessidade de um trabalho mais permanente, um trabalho de formação política de base, que pudesse avançar na organização do movimento para além dos momentos em que ocorriam os atos, passou a ser uma das preocupações e das críticas que o movimento, ao ganhar visibilidade nacional a partir de 2013, passou a sofrer.

> *LCC: Acho que um pouco da crítica depois de 2013 começou com o trabalho nas escolas do MPL, é que ele normalmente era um trabalho de agitação: ia na escola, ficava várias semanas, várias atividades preparadas, mais ou menos esquematizadas, e aí ia para o ato e normalmente não tinha muita continuidade. Não era um trabalho muito... Enfim, de uma formação um pouco mais contínua. Era um trabalho um pouco mais de agitação, talvez de informação também, apresentar o movimento, mas não tinha muita continuidade.*

Este caminho por um trabalho de base mais permanente, que pudesse se aproximar do legado da Educação Popular, mostrou-se uma preocupação de alguns setores do movimento nos anos mais recentes. Mesmo não dominando a literatura sobre o assunto, nem passando por processos mais regulares de formação sobre a temática, nossos entrevistados falaram sobre o assunto.

> *SH: [O trabalho que vocês realizam] me faz lembrar muito dos trabalhos de base de tempos passados. Você já leu alguma coisa de Educação Popular…?*
> *MA: Não, nunca li.*
> *SH: Quando você prepara uma aula pública, ela tem determinadas informações. Essas informações são confrontadas com aquelas que as pessoas trazem? Que o usuário traz. Você se considera também uma investigadora do problema de transporte, por exemplo?*
> *MA: Ah, acho que sim.*
> *SH: Você sente que quando você conversa com as pessoas, você aprende, muda a opinião e troca?*
> *MA: Com certeza. Até porque a realidade que eu vivo, se eu não saísse dessa região, é muito diferente da realidade que as pessoas vivem lá.*
> *SH: O trabalho de base é importante sob o ponto de vista do movimento?*
> *MA: Eu acho que sim, junho de 2013 só aconteceu porque a gente veio debatendo isso por muitos anos, fazendo muito trabalho em escola, panfletando muito na rua… Eu não sei dizer porque aconteceu junho, mas acho que uma das coisas que ajudou bastante foi esse trabalho de base nos bairros, nas escolas…*

> *SH: Sobre Educação Popular ou Paulo Freire, alguma coisa dessa natureza, vocês tinham um conceito por trás ou vocês iam fazendo assim...*
> *LCC: É, acho que não. A gente, ao mesmo tempo que estava ali sistematizando porque a gente estava falando sobre o que era o movimento, ao falar, a gente escutava coisas, porque as atividades eram sempre dialogadas, a gente entendia muito melhor como que era o sistema de transportes da cidade e podia formular muito melhor as nossas críticas. A gente precisa entender a realidade do sistema de transportes, mesmo pensando só o MPL, porque, se a gente quer entender a realidade social, a gente precisa conversar, e entrar em contato com a realidade da classe trabalhadora.*
> *SH: Mas isso era um princípio na formação de vocês, de que este diálogo auxilia a pensar o mundo, a aprender, a conhecer outras visões, etc.?*

LCC: Eu acho que não era um princípio sistematizado, mas, eu acho que todo mundo...
SH: Bebia dessa...?
LCC: É, e aprendia muito e vinha contando "ah, tal aluno falou isso quanto a tal situação". E aí vai surgindo um discurso muito mais sólido sobre, por exemplo, transporte como prisão na periferia, porque a gente vai conversando com todo mundo e vendo, "é isso mesmo, não tem transporte para as pessoas não saírem de casa, o transporte só é acesso para o trabalho". A gente ia mais, principalmente no começo, com o discurso da tarifa zero, aí a gente foi percebendo: não é só a tarifa zero, tem que ter ônibus em todos os horários...
SH: Tem algum texto, por exemplo, que fala sobre a concepção educativa do movimento?
LCC: Não...
SH: Algum de vocês leu algum vez alguma coisa de Educação Popular?
LCC: Não, não. Não tem nenhum princípio
SH: Nem Paulo Freire, nunca?
LCC: Bom, talvez antes de mim. Mas essa sistematização que a gente fez traz muito disso, como as escolas eram espaços importantes da gente aprender, de reflexão para o movimento, para os militantes. Eu falo dos processos de luta porque eu acho que eles são isso vezes mil, quem aprende [...]. Assim, pensando, por exemplo, 2013, foi um avanço de consciência para todo mundo, todo mundo estava na rua, então, talvez tenha percebido mais coisas, o transporte entrou mais no debate; para a gente, também, foi muito grande [...] eu tenho um amigo que fala " eu virei classista em junho de 2013". A gente, por exemplo, nesses atos das escolas, ou nos atos das periferias, a gente estava lá tentando mobilizar a comunidade, tentando desencadear a oportunidade de formação, de organização, mas ao mesmo tempo, e talvez com igual importância, estava o objetivo de formação dos militantes mesmo, porque a gente acha que só nos processos de luta as pessoas se formam... Então é importante a gente ter luta acontecendo para o pessoal estar lá porque é nesse diálogo justamente, né? E o que é interessante é que aí que está o pensamento crítico. Então, é muito importante, muito mais, talvez, do que achar que a gente está salvando as pessoas, ou está organizando as pessoas, ou está fazendo alguma coisa, ali, pelas pessoas, a gente está fazendo uma coisa pela gente também, porque...
SH: Você acha que isso é um pensamento comum?
LCC: Não. Acho que tinham algumas pessoas ali que estavam muito preocupadas, se fazia sentido o que a gente estava fazendo, para onde ia levar... Seis meses, a gente ficou na escola e não foi para lugar nenhum a coisa na escola. Então, e a gente estava preocupado "poxa, será que faz sentido?", e pensando nisso a gente percebia que se tinha sentido era porque formava... Todo mundo, estar todo mundo pronto, pelo menos, para, em um processo maior de luta, saber minimamente o que fazer, se a gente não ia conseguir uma coisa gigantesca, pelo menos a gente estava fazendo o essencial que era formar os militantes.
SH: Você que é pedagoga, e que tá trabalhando, estudando educação, tal, Paulo Freire te orienta em alguma coisa, ou não?
AP: Orra. Muito mesmo! Principal.
SH: E no movimento você sente que isso tem a ver, vocês leem coisas, citam coisas do Freire?

> *AP: Eu acho até que o que nos une bastante, que a gente brinca, todos somos freireanos, e isso é muito importante. A prática do Freire quando ele escreve sobre o escutar, a pedagogia da autonomia, ela vai permear todo esse tipo de movimento horizontal, não tem como…Tem tudo a ver. E na escola a gente tem que continuar sendo horizontal, e é a ideia do professor e tal, e aí a gente vai pra escola… Paulo Freire… Como trabalhar essa horizontalidade? É paulofreireano.*

Depois de 2013, houve um crescimento do número de militantes que gostariam de participar do MPL. De um pequeno grupo em torno de 20, o MPL em SP cresceu e neste momento apareceram os limites de um trabalho de formação assistemático dentro do movimento. Não havia mais condições de continuar na forma em que estava e esta preocupação acabou não se concretizando nos anos seguintes, ao menos até 2015, conforme um dos nossos entrevistados:

> *LCC: Depois de junho de 2013 muita gente queria entrar, queria conhecer, e a gente não sabia o que fazer com isso, enfim, e mesmo assim o movimento cresceu muito, o movimento, sei lá, de um grupinho de vinte pessoas que era antes de junho, depois, com o tempo, chegou a cinquenta, sessenta pessoas – que é bastante. Nesse processo, acho que o tipo de formação que a gente tinha, que é essa formação solta, nos espaços, nos processos de luta, nas reuniões, e principalmente, nas conversas informais e tal, que dependia desses espaços, não funcionava mais. A gente perdeu a oportunidade de tentar sistematizar um pouquinho melhor a nossa formação, de cuidar um pouquinho melhor dela, até porque, talvez era um momento que mais, mais do que todos, era um momento que precisava muito refletir, que a gente precisava pensar o que fazer, e acho, na verdade, que foi se cultivando dentro do movimento uma tendência a não refletir, a se apegar ao que era o movimento, a não criticar, e, se criticar, que fosse só internamente, que é de novo "ah, só diz respeito a nós", né?*

A crítica, aí realizada, demonstra a dificuldade do movimento em refletir sobre a sua própria prática, deixando de aproveitar a oportunidade criada pela visibilidade atingida depois de 2013, para olhar internamente o que se passou e projetar o futuro do movimento considerando a crescente responsabilidade que se colocou em suas mãos e o aumento do número de militantes.

> *LCC: A gente começou a incentivar, "não, as pessoas tem que escrever, a gente tem que ter mais registro escrito", tem até uma tradição disso, mas não estava tendo mais [...] Só que a gente não conseguiu caminhar muito nessa direção e acho que talvez a gente precisasse de uma coisa mais até sistematizada, [...] pelo menos em grupos de estudo. A gente começou a buscar espaço de reflexão fora do movimento, desde o fim ano passado, de 2014, a gente fez um grupo sobre os novos movimentos sociais da década de 80 com pessoas do MPL e outras, e aí começou a debater o que que era*

> *trabalho de base naquela época. A gente foi atrás do pessoal que estava lá, na ativa, naquela época, a gente fez entrevistas com o pessoal da oposição sindical metalúrgica daqui de São Paulo também tem uma história muito legal, com o pessoal do ABC, com o pessoal dos clubes de mães, que tinha uma atuação que interessava muito porque era na periferia e era por local de moradia, [...]. Foi um processo de reflexão para a gente muito legal, só que era mal visto, inclusive dentro do movimento, [...], como se a gente estivesse participando de uma organização política, que estava dirigindo a gente dentro do movimento.*

Sob o título "o que o MPL aprende", o documento que sistematiza o trabalho nas escolas realizado pelo MPL de São Paulo, afirma sobre o tema:

> Todos e todas que, em nome do trabalho pela tarifa zero e seus desdobramentos, vão nas escolas conversar com secundaristas, são professores da fé na liberdade, igualdade e solidariedade e, assim como adverte Paulo Freire, tem consciência da posição desde onde se comunicam. Da mesma forma, tem também consciência da posição desde onde os alunos e alunas da escola se colocam, e o processo que se dá é de troca, de aprendizagem em ambos os lados, e solidarização, porque todas e todos se percebem como iguais em suas diferenças (MPL SÃO PAULO, 2014, p. 61).

O documento termina afirmando:

> A experiência de via dupla de aprendizagem tem seu maior valor não apenas pelo acúmulo de conhecimento que promove em estudantes e militantes, mas principalmente por seu processo. A horizontalidade, tão cara ao MPL, é tanto um fim como um meio, e a experiência de desconstrução da formalidade, da normalidade, do condicionamento, da hierarquização e do autoritarismo da escola, além do debate de problemas sociais que atingem a todos e todas, e um dos maiores frutos que poderíamos receber destes encontros. Nós precisamos tanto imaginar uma cidade onde todas e todos possam se movimentar com liberdade como nos auto-organizar. O que as alunas e os alunos em todas as oficinas nos ensinam, através de uma postura antiautoritária, é que a luta já acontece, na prática, de forma tão cotidiana quanto o próprio sofrimento. Nosso trabalho, por fim, será apenas reafirmar: tamo junto" (MPL SÃO PAULO, 2014, p. 61)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O MPL é um movimento constituído basicamente por jovens, nascido em ações no meio estudantil secundarista, e que ganha adesão nacional e de outros setores da juventude e da sociedade. Nasce lutando pela redução das tarifas dos transportes coletivos e pela tarifa zero; nasce como consequência de uma luta mais ampla pelo direito à cidade.

A condição de pobreza de uma parcela da população, não permite o acesso e a mobilidade nas grandes cidades, afastada que está dos centros, local em que se produz majoritariamente o trabalho, a cultura e o lazer. O custo da passagem do transporte coletivo é a barreira – a "catraca", como afirma o MPL, que dificulta ir e voltar do trabalho, e limita a mobilidade para outros fins, encarcerando os jovens e suas famílias em suas casas e arredores. Não é diferente com a maioria dos trabalhadores. Como vimos, o processo de expropriação dos setores mais pobres do usufruto da cidade é fruto da luta entre interesses de classes sociais no capitalismo, em que o capital hegemonicamente exerce o seu poder, em particular o capital financeiro.

As ações do Movimento Passe Livre começaram pequenas, nas unidades escolares, como práticas autônomas frente aos movimentos mais institucionalizados das juventudes partidárias ou de outros grupos de jovens organizados por interesses diversos. O MPL não rechaça a institucionalidade, mas não se engaja nela. Forma alianças com outros setores organizados em torno do seu objetivo central: a tarifa zero.

Esta mesma autonomia ocorre com relação aos partidos políticos, às empresas e outras entidades da sociedade civil sem fins lucrativos. Podem vir desde que participem dos coletivos e decidam juntos. Isto porque o MPL tem a horizontalidade como princípio, onde as hierarquias e os diversos poderes se homogeneízam no diálogo, pelo consenso. Esta não é uma construção fácil, mas aparentam disposição para levá-la em frente, reconhecendo que só é possível exercitar a horizontalidade se ela for considerada dentro de um processo. Quando isto não ocorre, frente ao esclarecimento das diversas posições para o coletivo, acolhem o voto da maioria. A horizontalidade também é orientadora da organização do movimento. Os núcleos são autônomos em regime federado, não há hierarquias, e os ocupantes das instâncias de governança e de trabalho são escolhidos pelos militantes de base e não estão autorizados a falar em nome do movimento[vi].

As pessoas que participam do movimento aprendem pela prática, são levadas à luta pelos atos, pelas manifestações que realizam contra os aumentos das passagens e em favor da tarifa zero. Ali aprendem a militar, a se organizar para os atos, a trabalhar na convocação, na segurança, nas alianças, nos panfletos, nas palavras de ordem, nas estratégias de defesa contra a repressão policial.

A formação política também ocorre por meio de estudos que são realizados como processo preparatório das atividades nas escolas. A centralidade temática é sobre mobilidade

urbana e o que gira em seu entorno. Para se prepararem para as atividades, leem sobre o assunto a ser trabalhado com os estudantes secundaristas, preparam suas intervenções, mas reconhecem que aprendem muito no diálogo com os alunos e a comunidade onde atuam. Procuram ser consequentes nas práticas pedagógicas com o princípio de horizontalidade que vivenciam no movimento.

Não há, de forma sistemática, um processo de formação teórica pelo qual passam todos os militantes. Os temas de estudos, que se dão pela vontade de uma pessoa ou de um conjunto, são descentralizados e de acordo com as necessidades de cada coletivo. O mesmo ocorre com a metodologia adotada para o trabalho de formação e a sua periodicidade.

Não há uma sistematização do MPL sobre a sua experiência de formação, nem uma orientação teórica que possa dizer que esta experiência, que existe de forma descentralizada, seja fundada em princípios freireanos e/ou de Educação Popular. No entanto, princípios do MPL orientam práticas pedagógicas bastante similares às da Educação Popular, como é o caso da horizontalidade e do diálogo de saberes, que resulta na construção de consensos e na produção de conhecimentos. O mesmo ocorre quando se organizam para ouvir os usuários do transporte coletivo. Reconhecem que por meio deste diálogo descobrem um outro mundo que ajuda a compreender e aprender coisas novas aumentando sua consciência política.

Por outro lado, o MPL não propicia uma formação política sistemática e coletiva que ajude a dar sentido ao movimento sobre a sua luta em um contexto mais amplo de interpretação da realidade, apesar de se unir a movimentos que questionam a ordem capitalista.

REFERÊNCIAS

CAVA, B. **A multidão foi ao deserto:** as manifestações do Brasil em 2013. São Paulo: Annablume, 2013.

MARICATO, E. É a questão urbana, estúpido. In: MARICATO, E. ROLNIK, R, HARVEY, D. et al. **Cidades rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013. p. 19-26

DUPUIS-DÉRI, F. **Black Blocs**. São Paulo: Veneta, 2014.

HARVEY, D. A liberdade da cidade. In: MARICATO, E., ROLNIK, R., HARVEY, D. et al. **Cidades rebeldes:** Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

_____. O direto à cidade. In: **Cidades Rebeldes**. São Paulo: Martins Fontes, 2014. p. 27-207.

_____. Entrevista: Vivemos hoje no que eu chamaria de ditadura totalitária. **Revista Poli**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 9-11, 2014a.

LEFEBREV, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2009.

MEJIA, M. R. La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 369-398.

MOVIMENTO PASSE LIVRE-SP. Não começa em Salvador não vai terminar em São Paulo. In: MARICATO, E., ROLNIK, R., HARVEY, D. et al. **Cidades rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

CARNEIRO, H., HARVEY, D, ZIZEK, S. et al. **Occupy**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, Campinas: v. 35, p. 219-238, 2015.

RICCI, R.; ARLEY, P. **Nas ruas:** a outra política que emergiu em junho de 2013. Belo Horizonte: Letramento, 2014.

SINGER, A. **O sentido do Lulismo:** reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia da Letras, 2012.

_____. Brasil, junho de 2013. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 97, p. 22-41, 2013.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre juventude, educação e movimento sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 73-94, 2000.

_____. Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In: CARRANO, P.; FAVERO, O. (Org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niteroi: Ed. UFF, p. 97-130, 2014.

STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MPL SÃO PAULO. In: KUNSCH, G. **Urbania 5**. São Paulo: Pressa, p. 48-63, 2014.

Anexo 1

Princípios do MPL

Autonomia

A autonomia é o mesmo que autogestão. Significa que todos os recursos financeiros do movimento devem ser administrados, criados e geridos pelo movimento. Aqui, não vale depender de doações de empresas, ONGs, partidos políticos e outras organizações.

Independência

A independência é uma das consequências da autonomia. Os coletivos do MPL são independentes entre si, em suas ações locais, desde que respeitem os princípios organizativos nacionais. O MPL também age independentemente de partidos políticos, ONGs, governos, ideologias e de unidades teóricas. O MPL depende apenas das pessoas que o constituem.

Horizontalidade

Todas as pessoas envolvidas no MPL devem possuir o mesmo poder de decisão, o mesmo direito à voz e a liderança nata. Pode-se dizer que um movimento horizontal é um movimento onde todos e todas são líderes, ou onde esses líderes não existem. Desta forma, todos e todas têm os mesmos direitos e deveres, não há cargos instituídos, todos e todas devem ter o acesso a todas as informações. As responsabilidades por tarefas específicas devem ser rotatórias, para que os membros do grupo possam aprender diversas funções.

Apartidarismo, mas não antipartidarismo

Os partidos políticos oficiais e não oficiais, enquanto organização, não participam do Movimento Passe Livre. Entretanto, pessoas de partidos, enquanto indivíduos, podem participar desde que aceitem os princípios e objetivos do MPL, sem utilizá-lo como fator de projeção política. O MPL não deve apoiar candidatos a cargos eletivos, mesmo que o candidato em questão participe do movimento.

Federalismo

O MPL é um movimento nacional que se organiza através de um Pacto Federativo, que consiste na adoção dos princípios de independência, apartidarismo, horizontalidade, decisões por consenso e federalismo. Isso confere autonomia a cada coletivo local, desde que estes respeitem os princípios do Movimento Nacional. Os coletivos devem ainda estabelecer uma

rede de contatos intercoletivos, tentando ao máximo se aproximar uns dos outros, tornando real o apoio mútuo entre coletivos, o que garantirá organicidade ao Pacto Federativo do MPL.

---

[i] Disponível em: <http://www.brasil247.com/pt/247/video/105798/Roda-Viva-entrevista-representantes-do-MPL.htm>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

[ii] Termo cunhado por André Singer em SINGER, 2012.

[iii]Movimento Passe Livre. *Carta de princípios.* Disponível em: <http://saopaulo.mpl.org.br/apresentacao/carta-de-principios/>. Acesso em: 24 jul. 2015.

[iv]Movimento Passe Livre. *Carta de princípios.* Disponível em: <http://saopaulo.mpl.org.br/apresentacao/carta-de-principios/>. Acesso em: 24 jul. 2015.

[v]Movimento Passe Livre – Florianópolis. O que é o MPL? Disponível em: <https://mplfloripa.wordpress.com/about/>. Acesso em: 23 jun. 2015.

[vi] Na primeira semana de agosto de 2015, enquanto escrevia estas notas, iniciava-se um debate político dentro do MPL, e fora dele, com a publicação de um artigo de um dos seus militantes históricos cujo título dá o tom sobre o que vem ocorrendo: "O Movimento Passe Livre acabou?" Disponível em: <http://passapalavra.info/2015/08/105592>. Acesso em: 05 de ago. 2015. Nele, o articulista considerava que os princípios do movimento, a autonomia, a independência, o apartidarismo e a horizontalidade, estabelecida como uma crítica à velha esquerda e aos partidos, haviam sido fundamentais para o desenvolvimento do MPL, tanto para ser uma referência prática para aqueles que recusavam a organização política por meio de doutrinas, quanto para permitir o aprofundamento da discussão sobre transporte e sua relação com a estruturação da cidade. Contudo, o artigo afirma que "os princípios foram transformados em nossa própria doutrina", passando a produzir contradições e distanciamento das lutas em curso. Mais à frente, atesta: "Considero que o MPL, ao não se pensar como um movimento inserido nas dinâmicas de lutas mais amplas dos trabalhadores e trabalhadoras, foi incapaz de superar seus próprios limites... Entendo que a potencialidade transformadora de um movimento não é medida pela radicalidade de sua pauta, mas sim pela maneira como a mobilização em torno dela é capaz de produzir novas dinâmicas e experiências de luta. Por isso entendo que ao olhar para o próprio movimento e não para o transporte inserido na dinâmica da luta de classes, o MPL deixou de ser capaz de criar novas estruturas políticas e sociais, chegando ao seu fim. "

O artigo provocou divergências entre membros do movimento e pessoas interessadas que podem ser acompanhadas no próprio site onde foi publicado. Não nos cabe aqui estender as nossas análises para além do que pudemos investigar. A referência sobre o debate foi produzida nos momentos posteriores às grandes manifestações de 2013 e nos anos seguintes. A discussão serviu para questionar alguns princípios do movimento, mas pouco avançou sobre o trabalho de formação que realizavam, assim como a dos seus quadros. O movimento não morreu. Novas manifestações ocorreram nos meses iniciais de 2016 e é parte de uma experiência que precisa ser mais estudada.

Artigo recebido em 12/05/2016.
Aceito para publicação em 27/06/2016.

FEMINISMOAGORA! AUTORREFLEXÃO E FORMAÇÃO POLÍTICA

SILVA, Carmem Silvia Maria da*

RESUMO

O artigo apresenta uma experiência de formação feminista com mulheres jovens, em Recife, realizada nos anos de 2013 e 2014, com base no feminismo e na perspectiva pedagógica de Paulo Freire. O objetivo é discutir a metodologia de autorreflexão como elemento relevante do debate educacional sobre pedagogia feminista. Com base na metodologia de sistematização de Educação Popular, narra o desenvolvimento e os resultados da experiência para discutir a relação entre Educação Popular e Pedagogia Feminista. Os procedimentos adotados foram o debate em grupo focal orientado por problematizações formuladas a partir da experiência compartilhada por educadora e educandas. Na sua conclusão traz como principal achado deste processo de pesquisa-sistematização a relevância de associar à metodologia de autorreflexão, elementos de formação política e acompanhamento da atuação coletiva como fundamentais para a formação em movimentos sociais.

Palavras-chave: Feminismo. Educação popular. Movimentos sociais.

* Jornalista (UFMA), Educadora com mestrado em História e Filosofia da Educação (PUC SP), mestre em Políticas Públicas (UFMA) e doutoranda em Sociologia (UFPE). Email: carmen@soscorpo.org.br

e-Curriculum
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo
PUC-SP

FEMINISM NOW! SELF-EVALUATION AND POLITICAL EDUCATION

SILVA, Carmem Silvia Maria da[*]

ABSTRACT

This article presents an experience in feminist education with young women in Recife (Pernambuco, Brazil) made between the years 2013 and 2014 and based on feminist theory and on Paulo Freire's pedagogical perspective. The aim is to discuss self-reflection methodology as an important element of the educational debate on feminist pedagog It describes the development and the results of the experience in order to discuss the relation between Popular Education and Feminist Pedagogy. The procedures adopted were the focal group discussion guided by problematizations formulated from the experience shared by educator and educandas. In its conclusion, the study's main finding of this research process systematization the importance of associating the self-reflection methodology, policy formation elements and monitoring of collective action as key to the formation in social movement

Keywords: *Feminism. Popular Education. Social Movements.*

[*] *Journalist (UFMA) , Educator with a Masters in History and Philosophy of Education (PUC SP) , Master in Public Policy (UFMA) and PhD in Sociology (UFPE). Email: carmen@soscorpo.org.br*

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970, com o ressurgimento do movimento feminista como espaço de auto-organização das mulheres em torno das lutas por direitos e com a participação na resistência à Ditadura Militar, a educação entre mulheres tem sido um elemento central. Os grupos feministas se consolidaram como espaço de autorreflexão – também denominados grupos de autoconsciência (REGIA, 1988) –, e com ações para a sociedade, a exemplo dos jornais da imprensa feminista na década de 1980 (LEITE; TELES, 2013), mobilizações nacionais em defesa de direitos, como a ação no processo constituinte de 1986-1988, que ficou conhecido como *lobby do batom* (SCHUMAHER, 2008) e, posteriormente, com incidência sobre o Congresso Nacional e o poder executivo, gerou-se o que hoje conhecemos, no plano do governo federal, como Políticas para Mulheres. Este processo em si confere relevância ao feminismo como movimento social e justifica pesquisas sobre a ação educativa que se desenvolve no interior deste movimento.

A pesquisa sobre a pedagogia feminista se insere no campo de estudos que analisa a relação entre Educação e Movimentos Sociais. Nesse campo há fortes referências à educação sindical (MANFREDI, 1986), à educação política com ênfases em partidos (SILVA, 1996), à educação em movimentos sociais (GOHN, 1995), e a ações educativas desenvolvidas por Organizações Não Governamentais (ONGs), com maior ou menor inserção em movimentos populares (FISCHER, 1987) e algumas relativas à educação feminista (CARREIRA, 2001). Neste ambiente teórico-político, a ação educativa é nomeada como *formação* e, em alguns casos, são estudadas as *Políticas de formação* internas e específicas de cada organização, movimento social ou partido político, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (CALDART, 2008) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) (CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES, 1990). Aqui não vamos discutir a estruturação destas políticas internas no movimento feminista, e sim a concepção pedagógica que se desenvolve na formação feminista realizada por uma organização, o SOS Corpo Instituto Feminista para a Democracia[i], tomando por referência uma experiência de processo educativo com mulheres jovens, realizado em 2013 e 2014, em Recife (PE).

A experiência pedagógica descrita faz parte de um plano mais amplo do SOS Corpo forjado na intenção de fortalecer o movimento feminista na região metropolitana do Recife, a partir do acompanhamento sistemático de grupos de mulheres, resgatando e reconstruindo antigas referências metodológicas para o trabalho educativo que estiveram presentes no feminismo há quatro décadas, a exemplo da metodologia de autorreflexão. Este artigo pretende falar do que as jovens mulheres

participantes pensam sobre suas experiências de vida, mas também como elas observam que os problemas discutidos neste processo estão sendo vivenciadas por outras jovens com as quais elas convivem. Nesse sentido, pode contribuir para retomar a reflexão sobre algumas tradicionais questões feministas. Além disso, discutiremos como as experiências pedagógicas com autorreflexão feminista podem ser um elemento central na articulação entre a concepção pedagógica de Educação Popular e a Pedagogia Feminista e na potencialidade de engajamento das mulheres nos movimentos sociais.

Tomamos como ponto de partida para essa reflexão a minha experiência pessoal como educadora responsável por este processo e que continua, após seu término, convivendo com as participantes nas ações coletivas do movimento feminista. A perspectiva pela qual me oriento implica em um conhecimento situado, mas também capaz de articular militância política e produção do conhecimento, tal relação vista, ela mesma, como fundante na construção da teoria social feminista (SORJ, 1992). Pensando que a razão de existência do feminismo enquanto movimento social é a luta política contra o patriarcado, mas também contra o racismo e o capitalismo, uma vez que a situação das mulheres está enredada em uma trama que entrecruza as relações sociais de sexo, de classe e de raça (KERGOAT, 2010), convêm refletir sobre as implicações deste modo de ver para a prática pedagógica.

Para o SOS Corpo, o feminismo é um pensamento crítico diante da situação de exploração e dominação que nós mulheres vivemos e um movimento social de luta para mudar esta situação. O feminismo é também uma atitude cotidiana de resistência com a qual nós mulheres construímos a nós mesmas e o nosso projeto de vida, para além daquilo que o mundo nos diz que deve ser uma mulher. O feminismo é uma linha melódica, uma inspiração de um sopro, mas nunca um caminho linear e uma trajetória segura (COLLIN, 2010). É sempre cheio de sobressaltos, idas e vindas, que fazem dele fonte de encontros conosco mesmo e com as outras, de alegrias com nossas pequenas conquistas no enfrentamento ao sistema, de tristezas frente às nossas recaídas na cultura patriarcal e de raiva frente ao crescimento de tudo que nos oprime.

A visão de mundo que consubstancia nossa perspectiva pedagógica parte da análise da formação social brasileira como sociedade capitalista, baseada na exploração do trabalho e na sua divisão e hierarquização por sexo e por raça; no patriarcado, como sistema de estruturas e práticas sociais em que os homens dominam, oprimem e exploram as mulheres em todos os âmbitos da vida; e no racismo, como sistema de negação da humanidade das pessoas negras engendrado, no Brasil, a partir da escravização do povo africano e dizimação dos povos originários daqui no período colonial

e na não reparação pelo Estado republicano. No momento atual o sistema se encontra mundializado e articulado a partir da ideologia neoliberal e se expressa em crises de ordem ambiental, alimentar, financeira, do padrão energético, e mais recentemente na crise da migração e nas guerras que mobilizam fundamentalismos religiosos como suas justificativas.

O espaço criado nesta experiência possibilitou o encontro de mulheres jovens que tinham distintas aproximações com o feminismo, umas muito decididas e atuantes em alguns coletivos organizados recentemente, outras iniciando o contato, algumas retomando-a depois de um tempo e/ou de algumas críticas à forma como o movimento atua, outras ainda bem definidas em sua identidade feminista individual, mas sem nenhuma experiência de atuação coletiva. Também nos encontramos com algumas garotas para as quais o feminismo e a própria ideia de movimento social era em si uma novidade. Estas diferenças constituíram um dos pontos fortes do processo pedagógico.

Iniciamos com um grupo de 27 mulheres jovens, majoritariamente em torno de 23 anos, algumas negras, algumas lésbicas, a maioria com formação universitária em curso ou concluída, concentradas especialmente nas áreas de humanas, residentes em Recife, portanto, uma capital, sendo em torno de um terço delas moradoras de periferias da cidade, e algumas já haviam ingressado no mercado de trabalho.

Esta sistematização registra um processo pedagógico que se moldou basicamente com um encontro por mês de um dia e com uma metodologia participativa muito simples. A articulação das participantes se deu em uma comunicação direta, boca a boca, a partir de algumas jovens conhecidas e interessadas em feminismo. Agendamos uma primeira reunião para apresentar a ideia e, em seguida um primeiro encontro durante um sábado, para iniciar o processo de formação. Elas decidiram juntas quais temas eram fundamentais e aceitaram de bom grado a proposta metodológica, acrescentando a ela uma vivência artístico-cultural. Os encontros eram abertos com uma animação cultural ou com dinâmicas de integração, seguiam as manhãs com *oficinas de autorreflexão* sobre o tema previamente decidido, almoçávamos juntas e à tarde fazíamos uma *roda de diálogo* a partir de subsídios distribuídos anteriormente sobre o mesmo tema. Para fechar, discutíamos alguns encaminhamentos relativos ao funcionamento do grupo ou à participação em atividades dos movimentos sociais e em seguida tínhamos outra vivência artística e/ou uma dinâmica de integração.

Entre um encontro e outro a comunicação se dava na lista de e-mails, na qual circulávamos também os materiais preparatórios; textos, vídeos, poesias e comentários. Uma comissão era

escolhida a cada encontro para preparar o próximo, e fazia isso em conjunto, no início também com outra educadora que acompanhava o processo, em duas ou três reuniões durante o mês. Esta decisão, além de facilitar a construção do grupo enquanto tal, a partir da corresponsabilidade, permitia que esta equipe aprofundasse um pouco mais a questão ou tema em debate e pensasse sobre o processo de auto-organização em si.

Paralelo a este processo, algumas integrantes participaram do curso de formação política Cirandas Feministas, oferecido pelo SOS Corpo a cada ano, em quatro módulos de quatro dias cada. Além disso, fez parte do processo de auto-organização a participação e apoio de todas quando do desenvolvimento de ações coletivas por algumas integrantes ou de seus grupos previamente existentes. São exemplos disso a mobilização e panfletagem nas ruas centrais da cidade contra o projeto de lei conhecido como Estatuto do Nascituro, a atuação conjunta na Parada da Diversidade em 2013, com a mobilização nomeada 'Felicidade é ter direitos'; o engajamento na construção da Marcha das Vadias; a participação no bloco carnavalesco lésbico-feminista Ou Vai Ou Racha; o enfrentamento de rua nos protestos durante as mobilizações de junho de 2013; a presença ativa no acampamento e nas passeatas do movimento Ocupe Estelita, entre outras.

As *oficinas de autorreflexão* se constituíram em espaços pedagógicos onde cada uma era convidada a refletir sobre a sua própria experiência de vida a partir de uma questão provocadora apresentada pela educadora. Sentadas no chão em círculo, elas tomavam a palavra, sempre na primeira pessoa do singular, verbalizando o que tinham vivido sobre o assunto, e que havia marcado a vida de cada uma. Assim ocorreram discussões sobre corpo, sexualidade, participação política, trabalho, racismo, violência, lesbianidade, entre outras questões, com depoimentos pessoais que exigiam de cada uma a capacidade de revisitar suas histórias de vida e suas ideias sobre esses elementos que circularam na roda. Para gerar condições de possibilidade para o aprofundamento da reflexão, utilizamos dinâmicas corporais e outras com materiais expressivos, que favorecem o uso de diversas formas de expressão e de todos os sentidos, potencializando e deslocando o grupo do hábito de apresentar opiniões preconcebidas, potencializando a escuta e a entrega, e favorecendo a intensidade do momento vivido coletivamente. Antes de iniciar, sempre reafirmamos o compromisso construído no início do processo de que este momento é de escuta e partilha, não sendo desejável a expressão de opiniões ou julgamento sobre os depoimentos de outras, além de não ser desejável que as partilhas feitas neste espaço extrapolem o círculo do grupo.

Como ensina Maria José de Lima,

> A conscientização das mulheres não é um estágio no movimento feminista, mas parte essencial de sua estratégia. Esta conscientização é norteada por princípios políticos que devem conduzir-nos às fontes originais de nossa opressão, tanto históricas, quanto pessoais, e permitir-nos ir até as mulheres, ir até a experiência para forma a teoria e a estratégia de ação. A importância de escutarmos os sentimentos de uma mulher está em analisarmos a situação das mulheres em geral e não em analisarmos a mulher em questão. (1988, p.34)

As *rodas de diálogo* vinham a seguir, no mesmo dia, e elas permitiam sair da experiência individual para buscar compreender a situação das mulheres em relação à mesma questão refletida, considerando sempre as diferenças e desigualdades de classe, raça, sexualidade e identidade de gênero existente entre nós mulheres. Elas eram preparadas previamente com a leitura de textos que circulavam antes do dia do encontro, os quais nem todas liam, mas que sempre despertava o interesse de algumas que, a partir deles, formulavam ideias para debates na roda. A roda de diálogo tinha o caráter de debate teórico e político, buscando aprofundar o tema, a partir das singularidades do grupo, uma vez que existiam diferenças consideráveis em relação ao grau de formação feminista e sobre o pensamento social em geral.

A nossa concepção pedagógica nos impulsiona a acompanharmos processos como este buscando construir capacidade crítica, criatividade e autonomia nos grupos e nas pessoas envolvidas. Para isso, nos parecia fundamental o reconhecimento das diferenças e desigualdades que existem entre nós mulheres, mas também os processos de identificação com o que temos em comum como mulheres. Daí o resgate da metodologia de autorreflexão feminista nos pareceu o melhor caminho para trilharmos. Ao mesmo tempo, o debate teórico-político e o apoio às ações de cada grupo envolvido parecia ter potencial para facilitar uma integração deste processo ao movimento feminista como um todo, entendido aqui como algo que vai além da soma de seus grupos, articulações e ações políticas, ou seja, como um sentido geral da ação coletiva das mulheres, enquanto sujeito político, contra o sistema patriarcal, racista e capitalista. Esta é, em síntese, a perspectiva feminista que nos move. E este era o objetivo do processo pedagógico: educar para o engajamento militante no feminismo, mas não apenas em um *movimento feminista* em particular.

Ao final do primeiro ano deste processo de formação, uma das integrantes do grupo, Sophia Branco, sistematizou as oficinas realizadas e registra a definição inicial do grupo sobre si mesmo: "um pessoal que chegou junto porque queria construir ações feministas de forma coletiva" (BRANCO, 2014, p. 1). Ela apresenta o entendimento da ação educativa como um ato político.

> A vontade de construir juntas deve ser maior do que a disputa política ou o medo da disputa. Este foi o mote que surgiu nas nossas primeiras conversas sobre o que deveria nos caracterizar. Podemos considerá-lo a nossa primeira escolha metodológica: queríamos discutir política com seriedade, mas queríamos fazê-lo em um ambiente leve e convidativo. Um sentimento que quase todas partilhamos – se não todas – é o de não reconhecimento em vários espaços de debate políticos consolidados, pelas suas formas de pensar e fazer política. Gostaríamos de transformar aqueles encontros numa tentativa diferente de articulação, onde pudéssemos partilhar nossas vivências, trabalhar a autoestima e a autonomia, tantas vezes boicotadas em outros espaços, sem perder de vista o debate teórico-político (BRANCO, 2014, p. 9).

Após dois anos encerramos essa experiência e elas, as participantes, seguem construindo o feminismo em suas vidas e nos coletivos nos quais atuam, refletindo sobre sua situação como mulheres, organizando ações coletivas de expressão de modos de vida e de luta por direitos, participando em movimentos sociais em torno de causas compartilhadas, se expressando com poesia, música, grafite, design, e também no jeito de ser e estar no mundo, transformando-o. O grupo que se constituiu neste processo chama-se FeminismoAgora!, com o sinal de exclamação no final. Foi uma experiência significativa de reconstrução de um modo de fazer feminismo que esteve na origem do movimento, nos termos nos quais ele se apresenta hoje.

Esta experiência aponta vários elementos para pensarmos como a situação de vida das mulheres é estruturada pela imbricação das relações sociais de exploração e dominação que moldam o sistema patriarcal, racista e capitalista, e também como uma pedagogia, inspirada na Educação Popular e em princípios feministas, pode ser relevante para favorecer a formação e a atuação coletiva em movimentos sociais. Por este motivo, realizamos esta sistematização.

2 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE SISTEMATIZAÇÃO

Partindo da perspectiva da Educação Popular (HOLLIDAY, 1996; FALKEMBACH, 1991), buscamos construir uma proposta metodológica de sistematização que simplificasse o trabalho sem perder a sua característica de reflexão coletiva sobre a prática vivenciada. O fato de todos os encontros de formação e das reuniões preparatórias terem sido registrados gerou uma condição mais favorável. Ao final do primeiro ano, foi produzida uma síntese das reflexões desenvolvidas. Escrito e editado por uma das integrantes do grupo, este material foi diagramado por outra participante e depois publicado com encadernação artesanal feita de forma coletiva em uma oficina de ‘artesanato intelectual[ii]’.

Entendemos sistematização como um processo de registro e análise crítica das experiências, elaborado pelos sujeitos que as vivenciaram, com o objetivo de buscar maior coerência metodológica, maior consistência teórica, reorientação e/ou revitalização das práticas e maior eficácia política (HOLLIDAY, 1996). Nesta perspectiva, sistematização é diferente de registro e de avaliação. Registro escrito é apenas uma, entre outras, memórias possíveis sobre o acontecido. Avaliação permite verificar a execução do planejado, mede os efeitos do processo e os resultados obtidos. A sistematização registra a experiência em seu contexto e a expõe para quem não a conhece, explicita a lógica interna do processo, as razões para ter sido feito assim, estuda a experiência, reflete a partir de outras experiências ou de contribuições teóricas, tira conclusões que indica caminhos para novas experiências. Ela, em geral, levanta problematizações a serem enfrentadas em pesquisas mais amplas e que exigem maior profundidade teórica. Não tendo tempo disponível para uma sistematização mais exaustiva, tentamos fazer, ao final da experiência, um grupo de discussão sobre as problematizações construídas, para garantirmos uma reflexão coletiva sobre o processo pedagógico.

A metodologia de sistematização, embora distinta, guarda aproximações com a pesquisa-ação que também nos serviu como fonte de inspiração. A metodologia da pesquisa-ação pode ser definida como um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os(as) pesquisadores(as) e os(as) participantes representativos(as) da situação ou do problema estão envolvidos(as) de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985). No trabalho com a pesquisa-ação há três propósitos a serem alcançados: a resolução de problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento (THIOLLENT,1985). O trabalho reflexivo proposto pela sistematização em Educação Popular segue propósitos semelhantes. Falkembach a nomeou “a arte de ampliar as cabeças”. Em artigo com este título, ela afirma que

> A sistematização possibilita, a partir dos lugares que ocupamos e dos tempos em que vivemos, transformar nossas práticas sociais em objeto de reflexão, produção de conhecimentos e aprendizagens [...] A sistematização transforma práticas sociais em objetos para o pensamento. Com isso, possibilita que os seus integrantes, sem se distanciarem da singularidade do seu mundo cultural, o vejam e deem conta da relação deste com um exterior. Permite que percebam, ainda, que a complexidade das coisas com as quais se debatem para realizar ações, produzir conhecimentos e aprendizagens advém também desse pertencimento a algo mais amplo. Um processo de sistematização concentra-se, portanto, em um objeto – prática social – porém o faz desde espaços-tempo que o significam (FALKEMBACH, 2006, p. 3).

A prática social tomada por esta sistematização é uma prática pedagógica de educação não formal realizada por uma organização feminista. Ela foi iniciada quatro meses após o processo pedagógico ter sido concluído. Não obstante, o grupo que se gerou continua existindo e atuando como parte do movimento feminista. Elas tomaram para si a nomeação da lista de e-mails, assumindo-o como nome público: FeminismoAgora!, e estão se organizando e realizando diversas atividades, a exemplo de oficinas de autorreflexão nas quais acolhem novas participantes, grupo de estudo sobre feminismo, cine clube itinerante e estão tentando organizar uma batucada feminista. Além disso, elas têm atuado nas ações coletivas do movimento feminista na cidade do Recife, a exemplo de protestos em relação a atos de machismo em salas de projeção de filmes protagonizadas por homens cineastas locais; organização coletiva do 8 de março e da manifestação "ocupe passarinho" em um bairro do mesmo nome na periferia do Recife; um "beijaço", ação pública de protesto contra atos de lesbofobia ocorrida em um bar da cidade, entre outras.

O processo de sistematização consistiu em cinco passos: definição do foco da sistematização e da perspectiva teórico-metodológica; análise dos registros das oficinas e formulação de problematizações; grupo de discussão orientado por problemas com as participantes[iii]; redação a partir dos debates no grupo; e discussão do texto com o grupo para finalização.

Para análise deste processo pedagógico adotamos a perspectiva teórica da Educação Popular freireana e da elaboração sobre Pedagogia Feminista que temos desenvolvido, em diálogo com outras reflexões neste campo. Partimos também de uma compreensão de feminismo e de movimentos sociais, como fundamentos que alicerçam esta elaboração. As noções de experiência e de cotidiano, cara à história social e ao pensamento feminista, constituíram-se em um pressuposto fundamental a esta perspectiva educacional. Como afirma Betania Ávila,

> o movimento de mulheres – assim como outros movimentos sociais – tem construído teias de organizações que perpassam o dia a dia da vida das pessoas, tomando as experiências cotidianas de injustiça, de violência e de carência como base de reflexão e luta política por direitos para sua superação, nas quais se forjam também novas propostas de organização da vida social, dessa maneira, o conflito se espalha e se enreda, integrando espaços coletivos e vida pessoal, cuidando do presente e construindo mudanças para o futuro. (2009, p.5)

A Educação Popular é uma concepção pedagógica, mais precisamente "um ideário educacional que alimenta um conjunto de práticas sociais, marcada fortemente pela dialogicidade e pela perspectiva de formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, que se mobilizam pela transformação social" (SILVA, 1996). A pedagogia feminista assim como a pedagogia freireana

apontam as necessidades urgentes de transformações estruturais, tanto no campo econômico como político e cultural e veem a ação político educativa como um processo, e não apenas como uma atividade.

A pedagogia feminista que adotamos apoiou-se na concepção de educação de Paulo Freire em articulação com dinâmicas da psicologia e reflexões oriundas da teoria crítica e do pensamento feminista. A partir deste diálogo desenvolvemos, em outra sistematização, alguns elementos que fundamentaram o percurso pedagógico desta experiência:

> [...] a dialogicidade e o ato político-educativo de 'ouvir as mulheres' como um dos fundamentos da construção do conhecimento na prática educativa a partir das experiências cotidianas; a perspectiva voltada para as mulheres como sujeitos do conhecimento e para a ação política como transformadora de suas vidas e do mundo; o necessário impulso, para esta ação, da auto-organização das mulheres como movimento feminista autônomo, ou seja, constituído por mulheres e em torno da causa das mulheres; a perspectiva crítica permanente frente ao mundo, às teorias que o explicam e até mesmo frente ao próprio movimento feminista. Este sentido que damos à educação exige também não apenas ver a pessoa presente no ato educativo, mas vê-la em sua singularidade e como ser humano integral, desenvolvendo atividades que estimulem o raciocínio sistemático e o livre-pensar, o sentimento do belo, o estranhamento ao modo de vida cotidiano, a solidariedade com todas as mulheres e a paixão pela ação política e pela inovação. Desta forma, é possível ao feminismo, como pensamento que já está de certa forma institucionalizado, acolher o *novo* que advém destes processos educativos, as criações, as descobertas, as pujanças dos meandros do cotidiano que se impõem quando existe a possibilidade de ouvir as mulheres. A questão colocada pela filósofa francesa Françoise Collin acerca da arte e da criação também pode nos ser útil para nos questionarmos sobre a relação com o *novo* que se impõe nos processos educativos: "Será o pensamento pensado capaz de acolher o pensamento pensante?" (SILVA, 2010, p. 5).

As organizações dos movimentos de mulheres têm diversas experiências de formação. Algumas se voltam para a realização de projetos sociais que comportam trabalhos educativos mas não se envolvem com a organização de lutas e mobilizações. Outras procuram construir as ações educativas dando-lhes sentido político e se engajam nas lutas e processos organizativos dos movimentos. Esta diferenciação tem ensejado o debate sobre o lugar da educação na constituição do feminismo como movimento social dentro do campo político dos movimentos sociais que lutam pela transformação.

Em pesquisa anterior (HADDAD, 2008) sobre a situação dos estudos acadêmicos a respeito da ação educativa com mulheres no campo da educação não formal, classificam-se as teses e dissertações analisadas em quatro campos. O primeiro diz respeito à ação social desenvolvida por organizações não governamentais e serviços de extensão universitária que têm as mulheres de

classes populares como público. O segundo trata dos estudos sobre programas públicos de assistência social nos quais as mulheres são as beneficiárias. O terceiro busca construir conhecimento sobre a auto-organização e/ou a participação das mulheres em movimentos sociais e organizações não governamentais, no qual se incluem estudos sobre movimentos de mulheres e sobre a questão de gênero em movimentos sociais compostos por homens e mulheres. O último campo refere-se a trabalhos voltados para a reflexão sobre a identidade das mulheres e os processos que as gestam. Constatamos, nesta pesquisa, que um vasto campo de formação feminista não foi contemplado: aquele que ocorre em ambiente acadêmico e que, pelas relações de poder com as quais se institui, pode exercer influência sobre os outros campos. Analisando este contexto da educação não escolar com mulheres, afirmamos anteriormente apresentando a concepção pedagógica do SOS Corpo, que

> Alguns setores veem a educação feminista da perspectiva de acumulação de conhecimentos teóricos sobre a situação das mulheres ou sobre a questão de gênero, que lhes permitam interpretar a realidade e/ou avaliar políticas públicas. Outros se voltam especialmente para a formação centrada na pessoa, ou seja, uma formação que propicie, a cada mulher em particular, sua autoconstrução como sujeito autônomo e, desta forma, favoreça o seu engajamento em quaisquer processos de mudança. Nós compreendemos que o sentido do nosso trabalho educativo é contribuir para a formação das mulheres para ação política feminista transformadora. Esta compreensão inclui tanto a aquisição de conhecimentos já sistematizados quanto a perspectiva de fortalecimento do sujeito individual, que entendemos como muito relevantes, mas vai um pouco além: exige a geração de condições de fortalecimento do feminismo como sujeito político coletivo (SILVA, 2010, p. 4).

O feminismo como movimento social, como o concebemos, é um processo sistemático de ações coletivas das mulheres contra a exploração e dominação patriarcal, capitalista e racista. Razão pela qual a sua pedagogia se fundamenta em análises sobre a situação das mulheres compreendendo as desigualdades entre nós, pois se trata de projetar a educação centrada na emancipação das mulheres como grupo social e como pessoas, o que exige compreender o feminismo como sujeito político voltado para a transformação social, mas que comporta diferentes expressões individuais e congrega diferentes articulações políticas de mulheres identificadas com causas coletivas como, por exemplo, a causa antirracista e a causa lésbica, entre outras.

3 RESULTADOS

3. 1 Questões feministas hoje

Os temas desenvolvidos no processo de formação foram abordados, como já dissemos, a partir de autorreflexão e de rodas de diálogo teórico-político. Além disso, para facilitar a grupalização utilizávamos dinâmicas, jogos e técnicas pedagógicas lúdicas e interativas, em alguns momentos, em outros elas foram voltadas para introspecção e sensibilização, a fim de facilitar a escuta e a expressão pessoal pela palavra. Desta forma, os momentos de autorreflexão permitiram que temas consagrados no movimento feminista, sobre os quais já foram produzidas diversas abordagens, pudessem ser debatidos à luz de experiências de mulheres jovens, dando a eles uma visão mais contemporânea. Os comentários rápidos sobre alguns destes momentos visam demonstrar o potencial do processo pedagógico para a produção de conhecimento e para a formação das pessoas.

A sexualidade foi um dos temas discutidos em mais de uma oficina. Um mote que mobilizou o grupo foi a consigna "pergunta se ela goza" escrita pelo movimento feminista em Recife no início da década de 1970 nos muros da cidade, como forma de colocar em debate na sociedade o direito ao prazer sexual para as mulheres. Na sistematização (BRANCO, 2014) está descrito que o sentimento geral entre elas sobre isso é de que a geração atual de mulheres é mais livre que as anteriores. "Somos mais livres, porém, muitas vezes acreditamos que somos mais livres do que realmente somos" (BRANCO, 2014, p 10), disseram, afirmando que esta crença gera acomodação por parte das mulheres jovens em relação às lutas por igualdade e por liberdade sexual. Elas afirmam que

> Gozar deixa de ser um erro, mas querer gozar muito, sempre, com diferentes homens ou mulheres, continua demasiado libertino aos olhos da sociedade. De fato temos a liberdade de experimentar o prazer sexual com diversxs parceirxs e de diversas formas, mas uma vez realizada esta escolha, arque com as consequências, é o que a sociedade nos diz. Continuamos sob o jugo de uma sociedade hipócrita e moralista e nos vemos coibidas cotidianamente, muitas vezes até mesmo em esferas sociais que consideramos libertárias (BRANCO, 2014, p. 16).

A diferença da opressão no momento atual, no campo da sexualidade, estaria na capacidade de mercantilização e de dissimulação. A mercantilização é discutida no sentido de que as possibilidades de prazer são disseminadas como mercadorias a serem consumidas e a dissimulação diz respeito ao fato de que a aparência de maior liberdade pode gerar situações de difícil enfrentamento para as mulheres em alguns meios de convivência que se apresentam como mais abertos a novos modos de vida.

> Constatamos estas dificuldades nas tentativas de relacionamento aberto e poliamor

> que algumas viveram ou acompanharam de perto. O amor livre e o poliamor, quase um consenso entre as meninas do grupo, é uma forma de amar que coloca em cheque uma série de pressupostos da sociedade em que vivemos, dentre eles a desigualdade de gênero. Tem como um dos primeiros fundamentos a construção de relacionamentos igualitários onde a liberdade seja alcançada por todas as partes. É, por esse e outros fatores, em si, uma proposta libertária. Concordamos que é uma busca incessante e que pode funcionar. O que vivenciamos, entretanto, nos mostra que não é uma escolha simples. O machismo enraizado na construção de nossas identidades, quando não intensamente discutido e trabalhado, pode fazer com que tentativas libertárias acabem por perpetuar antigas relações de poder, onde as mulheres continuam oprimidas, sejam porque acatam a propostas que não gostariam de acatar e acabam sofrendo, seja porque os homens acabam por viver essa liberdade de forma mais concreta que as mulheres (BRANCO, 2014, p.18).

Em muitos encontros, os debates geravam a necessidade de auto-organização e de ação coletiva. Na discussão sobre aborto, o grupo decidiu chamar outros coletivos para uma ação de rua, panfletagem no centro da cidade contra o projeto de lei em tramitação na Câmara dos Deputados conhecido como Estatuto do Nascituro, e assim fizeram. Quando foi discutido lesbianidade o grupo decidiu reunir outros grupos para uma atuação durante a Parada da Diversidade, tradicional manifestação do movimento LGBT na cidade. Assim realizou a ação lésbico-feminista 'Felicidade é ter direitos', com o bloco carnavalesco Ou Vai Ou Racha, manifestando-se no interior da Parada. Além disso, realizaram sessões especiais sobre a questão lésbica em dois cineclubes nos quais algumas delas atuavam: o cine Fazendo Milagres, em Olinda, e o cine Vila, na vila Santa Luzia; entre outras ações.

Embora as mulheres envolvidas neste processo de formação não se constituíssem como um grupo ainda, a participação política já era uma preocupação geral, eivada de reflexões sobre como não gerar constrangimentos para quem não tinha esta perspectiva claramente estabelecida. Desta forma, algumas das integrantes e seus grupos mais próximos, estiveram atuando nas mobilizações que ficaram conhecidas como Jornadas de Junho de 2013. Em Recife, o lado militante destas Jornadas veio da Frente de Luta por Transporte que, em janeiro de 2012, já tinha realizado uma jornada de lutas semelhante e vivido fortes enfrentamentos com o aparato policial. Em 2013, este processo ficou misturado com as convocações amplas para as mobilizações, o que gerou fortes debates sobre o seu sentido e a pertinência ou não de participação, além de questionamentos a forma de organização e ação de vários movimentos.

Na publicação do grupo em 2014, esse foi o mote que mais mobilizou a reflexão entre as participantes: Por uma vida sem catracas!, pois ele se articula muito bem com os debates feministas que vinham sendo travados e foi também o título do panfleto disseminado pelo Fórum de Mulheres

de Pernambuco durante uma das manifestações. No dia da grande manifestação, 20 de junho de 2013, que contou com a divulgação da Rede Globo, o grupo tentou ir junto com os movimentos feministas, mas dado às dimensões da multidão, todas acabaram se dispersando; as reflexões sobre a manifestação foram bastante críticas. Nas outras manifestações, puxadas pela Frente de Transporte, foi possível uma atuação mais coesa e articulada. A passeata comandada pelas centrais sindicais também foi criticada pela forma tradicional de sair às ruas, com roupas iguais e disputas por comandos de microfones nos carros de som. O encontro no qual elas refletiram sobre estes acontecimentos foi um momento de muita inquietação e perplexidade, ao perceber as contradições dos partidos de esquerda no poder e também as contradições que permearam as ruas. Tudo isso foi vivido, por esta geração, como um momento novo, uma nova possibilidade histórica. Do rico debate feito, pelo menos uma conclusão se destaca, a partir do olhar delas: "resgatamos que é legítimo nos rebelar e que é legítimo ocupar" (BRANCO, 2014, p. 30).

A reflexão sobre o racismo como um elemento estruturante da formação social brasileira, perpassou o processo de formação e teve também um momento específico. Antes que o encontro acontecesse, ainda na preparação na lista de e-mails, as mulheres reagiram à questão apresentada fazendo circular textos, vídeos, poesias e comentando os problemas vivenciados pelas mulheres negras na realidade brasileira em função da estrutura racista. Era novembro, os grupos dos quais as jovens participavam estavam envolvidos com o debate da consciência negra. No período do encontro, a Marcha das Vadias preparava um debate sobre os impasses e desafios da Marcha na relação com o feminismo negro; o Flores Crew, grupo de *hip-hop* que tinha uma participante no processo de formação, estava organizando o encontro/acampamento Florescendo Ideias, que discute centralmente o racismo e a cultura negra; O Cine Vila e o Cine Fazendo Milagres, cada um com uma participante no grupo, prepararam sessões especiais com filmes sobre racismo. Todas estas ações revelaram a importância do processo educativo estar vinculado com o mundo "lá fora", como elas disseram, a fim de não perder o sentido de formar para a atuação.

O centro da discussão foi o desvelamento das relações sociais racializadas. A partir dos depoimentos ficou nítida a dimensão de sofrimento que é imputada às pessoas negras pelo racismo, em especial às mulheres. Os relatos trouxeram para a roda situações familiares, de trabalho, relativas à vivência da sexualidade, de religião, entre outras, demonstrando como o racismo é uma estrutura que nada tem de sutil na vida cotidiana, e que nega, a cada momento, o mito da democracia racial construído no discurso nacional. Os depoimentos abaixo mostram como a experiência do racismo foi refletida

> – A ação do Estado racista não é sutil. Para negro, pobre e favelado, nada é sutil; – Meu irmão de 16 anos está usando maconha. Ele tá no risco. A gente tem medo, porque ele é preto. Numa batida policial ele é que é o alvo; – No trabalho na TV eu fui chamada pra fazer externa porque a outra repórter, que era negra, estava com o cabelo desarrumado; – Sou preta e sou a mais branca lá de casa; – Tinha muita tontura sempre que estava de cabelo preso, o olho estica, a cabeça dói; - O cabelo! Meu presente de aniversário foi não alisar o cabelo. Alisei até o início do ano. Não tinha coragem de não alisar, achava prático. A transição foi difícil, foram 14 anos alisando o cabelo; – Até entrar na faculdade eu nunca tinha refletido sobre a temática racial. Eu era contra as cotas e lá fiquei a favor. Me vi sendo transformada, mudei minha opinião. Comecei a entender porque tinha privilégios por ser branca (BRANCO, 2014, p. 25).

Esses extratos das reflexões e debates sobre os temas trabalhados no processo educativo demonstram como o grupo ganhou intimidade para falar a partir de suas próprias vivências, como ampliou sua capacidade reflexiva e foi construindo concepções coletivas sobre os problemas que são enfrentados por nós mulheres na vida cotidiana. Além disso, a metodologia desenvolvida criou um *núcleo desejante* de atuação feminista permanente que, ainda neste momento em que não se configurava totalmente como um grupo de militância, foi construindo princípios e a sua forma própria de participar, de realizar ações, de atuar, enfim, dentro e fora do movimento feminista. A metodologia de autorreflexão foi fundamental neste processo de formação, no sentido de formar militantes com ganas de atuação coletiva no movimento, de construção de conhecimentos e com projetos de vida feministas.

3.2 A experiência de autorreflexão feminista

Nos anos 1970 e 1980, nos pequenos grupos feministas, a experiência de autorreflexão e/ou autoconsciência foi fundamental para constituição da teoria e da prática política; este método formou uma geração de feministas. Segundo algumas mulheres que viveram estas experiências à época, elas consistiam em refletir juntas, em grupo, sobre si mesma, sua própria vida, mas também pensar a partir de várias teorias que elas tinham acesso e levavam para os grupos para interpretar suas próprias vivências. A concepção pedagógica que foi se forjando nesse processo apoiava-se na ideia de integralidade da mulher como um elemento essencial para a formação do sujeito político; considerava a necessidade da formação da pessoa, entendida como geração de autoconfiança, consciência de si e construção da identidade pessoal própria, não subordinada à expectativa social que define como as mulheres devem ser. Como escreve Maria José Lima,

> Os grupos de autoconsciência unem as mulheres, criando um vínculo significativo entre si, e vão gerando, pela tomada de consciência, percepção intelectual e emocional, cooperação e confiança... A reflexão coletiva leva-nos a desenvolver uma prática de percepção da condição da mulher e de autoconsciência do corpo e da mente, essa autoconsciência é o elemento fundamental da prática política feminista (LIMA, 1988, p. 33).

É, novamente, Maria José Lima que nos dá indicação de como era a formação nos grupos de mulheres no início da década de 1980. Segundo ela,

> Grupo de autoconsciência é um trabalho que se realiza a partir da experiência vital de cada mulher na busca de problemas que são comuns a todas, por um período determinado. [...] Nos grupos de autoconsciência se inter-relacionam, de um lado, os questionamentos, as inquietações e as experiências e, do outro, os conhecimentos, as investigações e a produção de estudos sobre as mulheres (LIMA, 1988, p. 35).

Nas décadas seguintes, a grande maioria dos grupos e movimentos feministas parece ter abandonado ou reduzido a prática de autorreflexão. Em seu lugar começaram a acontecer oficinas temáticas com metodologias participativas. No processo que constituiu o FeminismoAgora!, foi feita uma tentativa de retomar este método reelaborando-o a partir das possibilidades atuais. O objetivo era contribuir com a formação de feministas, em uma concepção integral de sujeitos políticos.

Refletindo sobre isso, no *grupo de discussão orientado por problemas*, nesta sistematização, as participantes construíram um sentido para a experiência de autorreflexão feminista nos termos em que ela ocorreu neste processo pedagógico. No *grupo da sistematização*, elas afirmaram que a autorreflexão possibilita o autoconhecimento, o respeito ao próximo, o aprendizado com as experiências das outras pessoas, bem como ajuda a refletir sobre problemáticas mais amplas, que estruturam a realidade social como classe e raça. A fala de uma participante[iv] reflete a metodologia como uma possibilidade de construção de valores necessários à integração solidária em um grupo:

> *Eu acho que a coisa de autorreflexão tem sido um aprendizado mesmo porque a gente não é acostumada a falar sobre a nossa própria vida, nossa própria experiência, a se entender... Sempre a gente quer formar um conceito, entender a realidade. Eu acho essa coisa do momento de autorreflexão, do ritual, assim: agora a gente vai se concentrar, vai respirar, vai respeitar o momento de fala de cada uma, a gente não vai desrespeitar as outras, a gente não vai dizer a experiência dela fora daqui, a gente vai aprender com a experiência de cada pessoa, respeitar mesmo a experiência de cada mulher que tá aqui* (P1).

Outra integrante afirma que a vivência de autorreflexão proporciona mudança pessoal e no relacionamento com as outras pessoas, além de fortalecer a cada uma, pessoalmente. Duas

integrantes tentam elaborar verbalmente esta vivência:

> *Encontrei lugares em mim que estavam muito escondidos, essa coisa de falar, de chegar, de ouvir, de descobrir coisas que você não valorizava...Você achava que estava bem resolvida, mas com a possibilidade de falar, de ouvir depoimentos das outras... Essa experiência mudou radicalmente como eu sou e a forma que eu me relaciono com as outras pessoas, não só com as mulheres. […] eu passei por um processo muito intenso, foi um filminho que você vê tudo que você viveu, foi um momento muito importante em relação ao grupo... Eu tô meio emocionada... Foi um processo de empoderamento, de colocar algumas fragilidades, elas não são banais, elas reverberam reflexões profundas que não é pequeno, é um processo de fortalecimento muito importante* (P2).

> *Sempre tive problemas pra falar, eu penso muito, é minha parte preferida... Mas eu passei a me conhecer melhor e passo a conhecer melhor um tema a partir da vivência de cada uma, a partir do que cada pessoa vivenciou e que começava a fazer sentido... É um lugar que eu me sinto muito à vontade e eu nunca tinha participado de nada. Apesar de não falar muito eu pensava muito, eu ficava borbulhando, como se eu fosse subindo uma escadinha cada vez que vocês falavam* (P3).

Referindo-se a participação no curso de formação – Cirandas Feministas – em conjunto com mulheres de classes populares, integrantes de outros grupos e majoritariamente adultas, elas afirmam que

> *[…] quando eu participei do Cirandas, a gente discutiu violência. A situação de violência de outras mulheres é muito foda... Você vê que a realidade é muito diferente, mas vê também que, às vezes, você vive situação de violência subjetiva que você nem percebe. Percebe como é importante sempre escutar as outras, até para entender a gente mesmo. Enfim, eu acho que vários temas foram muitos importantes. Trabalhar sexualidade, corpo, raça... Tudo continua motivo para autorreflexão. Discutir sobre classe foi muito importante para gente entender um mundo de coisas. [Com a autorreflexão] eu acho que muda a relação que você tem com outras mulheres, porque você passa a ver que todas as mulheres têm uma história, é outro respeito que você tem com as mulheres* (P1).

> *Eu fui pro Cirandas também, a mais nova tinha 16 anos e a mais velha 70. Conheci mulheres reais, a gente dialoga, a gente pensa igual, são mulheres iguais a mim* (P4).

Outras mulheres participantes da experiência também se referem à autorreflexão como processo contínuo que ajuda a criar laços de amizade e de identificação com outras mulheres.

> *Eu não conhecia essa metodologia, nunca tinha escutado falar antes de chegar aqui e gostei de me perceber no processo, ao fazer essas dinâmicas, ao participar desses momentos de autorreflexão, dando meus depoimentos, vivenciando, sem pensar muito, apenas vivendo... E depois percebendo o reflexo de ter dito certas coisas e escutar muitas coisas... Depois eu vejo reflexos daquilo que eu falei em mim. Durante o processo eu me abri a outras mulheres e fui abrindo... A gente cria*

> *um laço, simpatia, disposição em conhecer, disposição em ser amiga, em criar esse laço mesmo... Foi fundamental ter sido contínuo, a gente se encontrar, e como eu passei a ver outras mulheres, como passei a ver vocês...* (P4).

A experiência de autorreflexão associada à formação política, como foi vivenciado nesta experiência pedagógica, é vista por uma integrante como algo que ajuda a reconhecer-se como sujeito feminista, proporciona maturidade política e desenvoltura na realização de parcerias com outras mulheres, na construção de coletivos.

> *O Feminismo Agora! é um divisor de águas na minha vida. Existe eu antes do processo do FeminismoAgora! e eu depois do FeminismoAgora! Eu acho que essa metodologia trouxe um reconhecimento do meu sujeito feminista. Foi um momento de entender e reconhecer meu próprio processo, onde vivem meus monstros, minhas crises, esse processo vem maturando, vem desdobrando, a gente dentro daqui conseguiu construir um processo de fortalecimento e como isso é real, como isso se desdobra. Quando você não tá só aqui dentro e você tem que dar conta, o processo é pesado. E eu acho que eu tenho vivido desdobramentos disso agora... Sinceramente, eu acho que eu tô bem feliz por ter crescido, por ter crescido com vocês, e tá tomando lugares e posições dentro do campo profissional e dentro da militância que eu nunca esperei... Vai cavando... As pessoas lhe reconhecem e pedem desculpas por serem machistas, e senta com você pra rever. Eu mandei um e-mail agora pouco pra vocês... Não vamos ver só as fragilidades, mas vamos ver o quanto a gente cresceu, a gente criou um negócio grande. Se a gente perder de vista isso... Vamos fortalecer no conflito, no duelo, na própria maturidade que a gente tem um bocado... Esse processo de auto-organização, as parceiras que a gente tem feito, as pessoas que a gente tem dialogado, uma diversidade tremenda de mulheres e todas elas com essa força e você se sentir pertencente desse espaço e do espaço delas também, a gente tá aprendendo sororidade na prática, a gente tem conseguido dar passos largos* (P5).

Tudo indica que o método feminista de autorreflexão é, de fato, uma possibilidade de formação de sujeitos na perspectiva da integralidade, tomando a reflexão sobre as experiências vivenciadas como insumo para o processo de reflexão individual sobre si mesma e seu projeto de vida. Porém, a partilha e a vivência coletiva a partir das dinâmicas pedagógicas que articulam a corporeidade e todos os sentidos, parece potencializar muito mais esta perspectiva. Ademais, pensando que este processo pedagógico associou a autorreflexão ao aprendizado político, experienciado e refletivo coletivamente, a partir de insumos introduzidos pela educadora e de experiências práticas de engajamento, torna-se necessário discutir até que ponto os resultados obtidos na reflexão sobre si mesma, enquanto sujeitos de sua própria existência, deve-se apenas à metodologia de autorreflexão ou ao processo como um todo.

Temos trabalhado com a ideia de que o feminismo, além de uma teoria e um movimento social, é também uma atitude pessoal diante da vida, razão pela qual a pedagogia feminista busca construir coerência entre a intenção e o gesto, entre a reflexão e o engajamento, entre construir a

nós mesmas e construir coletivamente as nossas lutas e os nossos movimentos.

> Ser feminista é, ao mesmo tempo, preocupar-se com a situação de todas as mulheres, e cuidar de si, como mulher, inserida nesta situação. Ser feminista é caminhar no rumo de sua autonomia pessoal e, ao mesmo tempo, lutar coletivamente pela autonomia e liberdade de todas as mulheres. O feminismo é, neste sentido, um projeto de vida, e isso exige coerência entre o nosso pensar, sentir e agir, o que todas nós sabemos ser um permanente desafio. A educação feminista deve, portanto, responder a este desafio: contribuir com a formação de mulheres para ação política transformadora de si mesmas e do mundo (SILVA, 2010, p. 9).

As oficinas de autorreflexão potencializaram a construção da identidade feminista, vista tanto como uma perspectiva individual de construção da pessoa, como uma perspectiva coletiva de atuação no mundo. A ideia de que o feminismo transforma a vida das mulheres é uma ideia-força no movimento, todavia, ela é criticada por muitas vezes favorecer estilos de vida elitistas, que hierarquizam a posição das feministas em relação a outras mulheres. A educadora, escritora e militante feminista negra americana, bell hooks[v] desenvolve a crítica da seguinte forma:

> Costumo criticar o feminismo baseado num estilo de vida determinado, pois temo que qualquer processo de transformação feminista que busque mudar a sociedade seja facilmente cooptado se não estiver radicado num compromisso político com um movimento feminista de massas. No patriarcado capitalista da supremacia branca, já assistimos à mercantilização do pensamento feminista (assim como assistimos à mercantilização da negritude) de um jeito tal que dá a impressão de que alguém pode participar do "bem" que esses movimentos produzem sem ter de se comprometer como uma política e uma prática transformadoras (HOOKS, 2013, p. 98).

Concordando com bell hooks, insistimos que a formação para o engajamento político com uma prática transformadora, central na perspectiva freireana de Educação Popular, também é fundamental para a pedagogia feminista que temos construído.

3.3 A formação feminista e a auto-organização em movimento

O feminismo é um movimento social no sentido largo, de longa duração, como processo político cultural geral. Nele existem distintas articulações feministas que são também chamadas *movimentos feministas*. Estes *movimentos* definem seu projeto político e/ou demandas, pautas, propostas e, em torno dela, realizam lutas. As lutas constituem-se como processos de mobilização que enfrentam conflitos frente ao Estado e/ou à sociedade. O SOS Corpo apoia um destes movimentos, a Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB) que, em Recife, se organiza como

Fórum de Mulheres de Pernambuco. Mas, nesta experiência educativa que sistematizamos aqui, fizemos uma escolha política ao fazer um processo pedagógico aberto e não a "formação da AMB" com este grupo, no intuito de não o enquadrar em algo pelo qual ele não tinha optado. Ou seja, uma vez que este não era um grupo de integrantes deste movimento, a bem da verdade, nem era um grupo, buscamos trabalhar a formação feminista ampla, sem dirigir o processo para a formação política de um movimento específico. Independente da nossa vontade, um poderíamos, por um lado, ter caído na perspectiva vanguardista do dirigismo ou, por outro, poderíamos não ter acumulado o suficiente para a auto-organização em movimento. Ou seja, com a intenção de não dirigir para o engajamento em um movimento pelo qual as participantes não haviam decidido, corremos o risco de não impulsionar o engajamento em movimento algum. Essa foi a questão na segunda roda de debates no *grupo de discussão orientado por problemas* que realizamos neste processo de sistematização.

Uma das participantes discutiu o sentido do tempo nesta experiência. Para ela, o tempo possibilitou a criação de laços, que por sua vez ajudou na consolidação dessa formação e despertou o desejo e compromisso de se auto-organizar e construir coletivamente a ação feminista.

> *Foi o tempo, foi muito tempo, só foi depois dos dois anos... No meu ponto de vista não teria sido assim se não fosse o tempo que vivemos juntas. Isso não me leva a questionar o nosso potencial de reflexão e de organização, não. Eu sinto que algumas têm se sentido um pouco com medo das coisas não darem certo, mas é porque, sei lá. […] A regularidade nesses dois anos, eu não sei, se tivesse sido seis meses, não sei se tinha rolado. Depois que a gente terminou, tem rolado uma coisa massa, aquele compromisso... Fiquei pensando, talvez o FeminismoAgora! se desfragmente logo de cara, se o processo tivesse sido mais curto, talvez... […] Como isso me transformou, o tipo de construção coletiva que isso me possibilitou, essa coisa de olhar a outra, de ver a outra, me despertou uma sensibilidade outra, mudou minha forma de me colocar, meu compromisso, o que você constrói com as pessoas, fica, e isso tem a ver com a própria metodologia, faz com que meus desejos de construção coletiva sejam outros […] O tempo foi estabelecendo laços entre a gente, mas também só o tempo me fez entender o processo de me sentir forte, a própria metodologia da autorreflexão, ver quando ela pode ser utilizada e quando ela é eficaz. [...] Eu me senti tão pertencente, minhas particularidades como potenciais, não com pequenez, eu fiquei pensando como, a partir desse lugar, eu posso me unir a essas lutas...* (P2).

Outra integrante afirma que foi a formação que possibilitou a aproximação com as articulações e as pautas feministas. Ela discute também a relação entre o grupo formado no processo – o Feminismo Agora! – e outros grupos feministas que algumas das participantes integram.

> *A gente, enquanto Feminismo Agora!, tem um processo, as coisas se misturam, mas a Marcha das Vadias é uma coisa e o Feminismo Agora! é outra, do mesmo jeito com o Ou Vai Ou Racha, pra gente pontuar, a gente tá junto, mas não é a*

> *mesma coisa. [...] Eu acho muito bom essa história de autorreflexão, você não tem uma leitura da conjuntura externa, você fala a partir de você e sempre saí algo legal. Dentro desse processo eu me senti muito privilegiada. Nunca tive aproximação com o Fórum de Mulheres e de uma maneira geral foi um espaço que mexeu muito comigo, de feminista, de fortalecimento, participei de dois encontros feministas, tudo isso saiu me jogando pra AMB, você se aproxima das pautas, das discussões, das amigas, tão na luta, reconhece a luta, admira, um espaço que faz você admirar as pessoas, querer tá junta no processo... Uma questão que se coloca pra mim porque eu posso dizer que tenho uma aproximação e um carinho pela AMB, pela luta, pelas pessoas, e essa pergunta me deixou muito em dúvida... Eu fico pensando muito nessas coisas, eu não quero mesmo que o processo seja feminismo carreira solo, não tem como dissociar muito as coisas, uma coisa já tá tocando a outra. Para mim tá sendo um processo muito dialógico. Potencializando o processo à medida que tô vivendo o processo. Eu acho que a gente não pode se deixar levar por picuinhas, se paralisar, isso não dá visibilidade às coisas. Acho que a gente tem que se organizar, mas eu tenho um certo receio de levar a cabo todo os conflitos... Eu fico um pouco em dúvida, mas é um caminho que tá se desenrolando, com esse tempo que tá maturando (P5).*

Os conflitos existentes entre as diferentes articulações do movimento e mesmo no interior de cada uma delas foi pontuado por uma participante como sendo um elemento importante percebido no processo de formação: "Se a gente tivesse sido direcionada, a gente não tinha espaço para perceber esses problemas. Isso ajuda a querer fazer algo nosso, a fazer algo nosso, perceber os conflitos e tentar resolver" (P6). Outra demonstra interesse em se engajar em algum movimento feminista mais consolidado, a exemplo do Fórum de Mulheres de Pernambuco, e relaciona esta perspectiva à discussão sobre as classes sociais no interior do movimento feminista

> *Quando eu comecei nessa formação, eu estava muito em busca de um processo desse de formação política, formação política feminista, me encontrei muito, eu queria participar de um processo desse pra agir politicamente, mas eu sinto muito dificuldade nisso porque política é conflito e lidar com conflito é muito difícil, muitas vezes eu fico me saindo dos conflitos... O FeminismoAgora! é um coletivo que eu tô e sinto que eu não vou deixá-lo, como aconteceu com outras situações, em outro coletivo que eu sai, senti que era melhor assim pra mim e pro coletivo e eu acho importante a gente pensar na gente, mas de maneira nenhuma quando me retirei fiquei numa coisa de maldizer e desejar uma coisa ruim, foi sempre querendo apoiar e querendo que dê certo. Eu tô num processo que tô querendo me envolver numa coisa maior, num grupo ou coletivo, conheço pessoas da Marcha Mundial de Mulheres, da AMB, decidi que vou conhecer melhor o Fórum pra ver... Quando teve o encontro, essa sala tava cheia de mulheres, você vê o quê essas mulheres fazem e você vê que não faz nada, aquela culpa de classe, a culpa não serve pra nada, mas assim se você conseguir pegar isso e transformar isso pra mover você e perceber as pessoas numa situação mais difícil que você...* (P1).

Para algumas a formação despertou o desejo de difundir a metodologia de autorreflexão em outros espaços dentro do movimento social, pois, para esta participante, a metodologia contribui

para o fortalecimento dos grupos e também individual, para além do feminismo.

> *Eu já venho do movimento um pouco diferente, venho do geral pra conhecer o feminismo, não tinha compreensão. Depois que vim senti a necessidade de fazer uma coisa com meu grupo [...]. A gente que tá no movimento geral não sabe, os grupos não são abertos para esta pedagogia, pra mim deu certo pra fortalecer [...], fortaleceu da questão do movimento de mulheres e do movimento estudantil* (P7).

Uma das integrantes que entrou no grupo após o término do processo de formação colabora com o debate a partir de um outro olhar, mas focando a necessidade de engajamento no movimento social de mulheres e a necessidade de construir coletivamente.

> *Eu sentia a necessidade de não ser mais feminista carreira solo, como vocês chamam, queria tá envolvida com as mulheres e as ações. Eu ajudava, mas não construía. Apesar do pouco tempo, eu já percebo essas coisas que vocês falaram, do pertencimento... Eu já era feminista e não conhecia os grupos feministas de Recife. A partir do FeminismoAgora! eu resolvi ir construir a Marcha das Vadias, fiquei pensando como seria a organização do 8 de Março, tanta gente envolvida para as ações darem certo, eu era feminista e não conhecia as pessoas...* (P8).

A percepção do feminismo como uma rede faz com estas jovens vejam o processo de formação que vivenciaram como uma abertura para diferentes tipos de engajamento e de formas de luta.

> *Ter esse grupo catalisou o processo de cada uma pra tá em outros espaços, pra dar base, se reconhecer feminista e estar no mundo, se posicionando, observando, estar em outros espaços... Sempre vi o feminismo como uma rede, um grupo de articulação, e agora a gente tá buscando auto-organização, buscando essa metodologia de se autonomizar, é uma nova fase extremamente desafiadora [...] a gente tá vislumbrando um processo maior, de picuinhas e problemas que sempre vão ocorrer, da necessidade da gente não se perder nisso, de enfrentar os conflitos, de saber se organizar, participar das lutas...* (P4).

Para elas, este momento no qual desejam construir um grupo de mulheres inserido no movimento feminista de forma autônoma é um desafio. Uma afirma que é preciso olhar a história de luta das mulheres que antecederam para poder vencer o medo e seguir na construção do coletivo autonomamente (P9). Outra salienta que a formação possibilitou conhecer outros movimentos de mulheres e participar de ações da luta feminista e também de se encontrar nas manifestações com as mulheres de periferia e dizer "eu conheço estas mulheres" e se ver seguindo o mesmo caminho (P10). Outra ainda informa que, antes do processo de formação, ela já tinha certeza de ser feminista, porém o processo provocou uma disposição para estar juntas e olhar para fora, pra atuação política e pra construção de alianças (P6).

> *O processo construiu algo essencial pra ter um grupo: confiança e pertencimento. Teve um pontapé que tem total relação com autorreflexão, que é o passo da gente olhar pra fora, não menosprezando de forma alguma nossas questões, mas para ir além desse processo e vê que a gente tá no mundo [...]. A gente percebeu que a gente não tá inventando algo, a gente tá querendo olhar pra quem já tá fazendo o feminismo, essa disposição pra aliança foi algo que foi estimulado aqui (P6).*

Com a conclusão do processo de formação, elas organizaram um grupo de militância feminista. Esse resultado pode ser interpretado de forma muito linear, uma vez que um dos objetivos do processo era exatamente o engajamento político. Todavia, a profundidade da reflexão desenvolvida por elas sobre a sua identificação com o feminismo, o tipo de prática política que desejam ter e os desafios colocados para os movimentos de mulheres hoje indicam que o caminho percorrido permitiu-lhes galgar uma dada profundidade reflexiva. Entendo que isso foi possível por elas terem vivido essa experiência pedagógica, com as características de autorreflexão, formação teórico-política e oportunidades de atuação política, neste contexto do movimento feminista de Recife e neste tempo histórico que vivemos. Recife é uma cidade com uma longa trajetória de movimento feminista organizando e atuante, com vários processos de luta e de mobilizações constantes. Atualmente este movimento tem sido renovado com o surgimento de vários coletivos feministas compostos majoritariamente por mulheres jovens, com distintas perspectivas políticas.

3.4 Feminismo hoje: na rede e nas ruas

Nos últimos anos desenvolveu-se uma nova forma de socialização feminista através da comunicação na internet; hoje, o número de produção e de circulação de informações feministas é grande. Também passaram a existir inúmeros novos coletivos feministas, a maioria deles são constituídos por jovens, que se articulam ou iniciaram seus processos a partir da comunicação virtual. Seguramente este fenômeno tem maior incidência sobre as mulheres jovens do que sobre as mais velhas, e também sobre aquelas que têm maior acesso ao mundo digital, majoritariamente a classe média, embora atinja também as classes populares. Este momento apresenta muitos desafios para o movimento feminista, mas também para a ação educativa que se desenvolve nele. Parecem ser, ao mesmo tempo, crescimento e dispersão. E também pode abrir novas possibilidades de organização e atuação para o feminismo enquanto movimento social. Esta questão potencializou a terceira rodada de debates no *grupo de discussão orientado por problemas* nesta sistematização.

Para as mulheres do FeminismoAgora!, esse momento tem vários desafios. Um deles é a necessária contextualização histórica do feminismo, o que ocorre em processos de formação, mas

não é tão fácil de encontrar a partir das buscas livres na internet (P6). Outro desafio é "não cair na esparrela de imaginar que estamos inventando a roda", dizem, referindo-se ao desafio de buscar compreender a história e partir do que foi enfrentando em cada momento, com as possibilidades que existiam naqueles contextos (P4). Foi registrado também a visão sobre as dificuldades de organização política atualmente diante do crescimento do individualismo (P1) e a necessidade de transformar o acúmulo de informação e conhecimento possível de ser adquirido na internet em insumos para a organização e a ação coletiva.

> *Eu acho que a internet propiciou às pessoas, numa maneira geral, conhecer a militância do mundo, mas tem gerado muito ativismo de sofá. É importante as pessoas que tem acesso a lutas no mundo verem que tem muita coisa construída que tem reverberado no movimento, por exemplo, a maneira como o Ocupe Estelita se organiza, o próprio* boom *do movimento Ocupe Estelita foi quando colocaram no grupo da internet Direitos Urbanos que tava acontecendo lá e daí todo mundo chegou junto e ocupou. A internet é importante como meio de mobilização e conhecimento, mas se ficar só nisso não traz consequências. É preciso o fortalecimento individual, a noção de conhecer as histórias, tem o desafio organização política, quando você sai do plano virtual é bem difícil...* (P9)

O desafio de construir processos políticos, com continuidade de ações e movimentos que são puxados pela internet no plano da ação de rua é fundamental para o fortalecimento político dos movimentos. Esta ideia veio para o debate associada ao enfrentamento do problema da inclusão digital de mulheres de classes populares.

> *Eu acho que é superimportante a internet como ferramenta. Tem Blogueiras Feministas, Blogueiras Negras. É importante pra tá divulgando, e ver como isso pode capitalizar uma ação. O movimento Marcha das Vadias tem muito a ver com a internet. Um Bilhão Que Se Ergue também. O desafio é pensar a continuidade disso... Outra questão é que grande parte das mulheres não tem acesso à internet. Existem pessoas ainda que não sabem escrever, digitar. Temos que pensar como dentro do movimento vai se pensar essa formação, essa inclusão digital das mulheres, o domínio dessas ferramentas* (P1).

> *O desafio é essas jovens mulheres de 15, 16 anos, como chegar nelas? Temos que pensar estratégias de como chegar nessas meninas que estão conhecendo o feminismo pela internet* (P8).

Por fim, o grupo apresentou também preocupações que dizem respeito ao projeto político feminista e, mais amplamente, à crise de projeto que estamos vivendo no campo político dos movimentos sociais, na chamada esquerda social.

> *Tudo isso passa por uma crise da esquerda no país, a falta de um projeto político que capitalize as forças, uma certa crise de utopia faz com que a gente se agarre com as lutas específicas, mas quando as lutas específicas não estão articuladas a*

> *um bloco maior, ela só consegue andar um pouco e volta. Faz falta um projeto de sociedade que consiga aglomerar muitas forças, um pacto que a gente tá nessa... E tem uma questão regional de América Latina, que é um lance também, essa onda de vários governos de esquerda que avançaram em muitas questões, mas também que engessaram uma esquerda de pensar em certos projetos políticos mais amplos. Tem essa onda conservadora... E depois o movimento feminista também por ser uma bandeira muito de cooptação, porque ele pode ser muito capitalista, liberal, ele não é uno, tipo somos feministas e estamos juntas... Tudo isso deixa uma fragmentação, não sei, mas que reverbera numa desarticulação dos movimentos, a pauta específica talvez seja uma coisa que a gente consegue se agarrar pra seguir, mas a crise gera novas utopias, novas pautas* (P2).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando esta experiência, vemos que a Educação Popular tem muitos elementos em comum com a educação que se consolidou dentro do movimento feminista. Um deles, e talvez o mais forte, é o caráter político. Para ambas as expressões pedagógicas, os processos educativos visam à formação de sujeitos políticos, e o conhecimento é percebido como parte da construção do projeto desse sujeito e de suas lutas. As duas vertentes também se preocupam com a integralidade desses sujeitos, embora as ênfases sejam diferentes, a educação popular na sua visão de sociedade foca tradicionalmente na estrutura de classe e, pedagogicamente, é mais voltada para as dinâmicas de participação. A educação feminista que propomos afirma que a sociedade está estruturada a partir das relações sociais de classe, sexo e raça, de forma conjunta e completamente enredadas e, na sua pedagogia dá espaço para a racionalidade crítica, para a vivência das emoções e da corporeidade e também para a autorreflexão a partir das experiências individuais e coletivas.

Debatendo a relação entre Paulo Freire, a "educação como prática da liberdade" e a pedagogia feminista que se alimentou de suas ideias, a feminista e educadora argentina Claudia Korol (2007) comenta

> Personalmente, sigo enamorada de aquella búsqueda todavía inmadura y limitada de Freire, que concebía a la educación como "práctica de la libertad". Aún compartiendo su crítica a la misma, veo la oportunidad de recuperarla y recrearla, poniendo énfasis en nuestra experiencia político pedagógica en las batallas por la libertad, no sólo en el más allá deseado, sino en nuestra propria cotidianidad. La "práctica de la libertad" no se limitaría así a un discurso contra las formas opresivas y represivas del Estado burgués y patriarcal, de sus instituciones de reproducción de la cultura capitalista, androcéntrica, colonizadora. Es sobre todo la posibilidad de un ejercicio de lucha material y también subjetiva contra la enajenación, contra la mercantilización de nuestras vidas, la privatización de nuestros deseos, la domesticación de nuestros cuerpos, la negación sistemática de nuestros sueños, la mutilación de nuestras rebeldías, la invisibilización de nuestras

> huellas, el silenciamiento de nuestra palabra, y la desembozada represión de nuestros actos subversivos (KOROL, 2007, p. 16).

Se Paulo Freire estivesse ainda por aqui, neste momento da história, certamente estaria preocupado com as guerras supostamente em nome de religiões, mas que seguem os ditames do capital, com o crescimento do fundamentalismo e da xenofobia do mundo e como tudo isso coloca em cheque esta civilização que se forjou baseada na exploração do trabalho e dos territórios, na dominação racista e patriarcal. É dele que aprendemos a ideia de uma pedagogia da autonomia, voltada para formar sujeitos pensantes, mas também amorosos, críticos e certamente criativos, curiosos e convictos de que "um outro mundo é possível" e, sempre, com consciência do inacabamento de nossa própria proposta pedagógica (FREIRE, 1996).

Dialogando com a perspectiva de Paulo Freire, Claudia Korol e de bell hooks, nos propomos a uma pedagogia que seja capaz de transgredir na sua atuação no mundo e na sua inserção no próprio movimento feminista. Queremos que o ambiente educativo no interior do movimento feminista (e dos movimentos sociais em geral) seja capaz de ver o novo, de abrir-se para a crítica, de impulsionar a criatividade, de permitir a todas as pessoas o exercício da reflexão, o estímulo aos sentidos, a elaboração de ideias novas e, sobretudo, a maestria de renovar as nossas esperanças na utopia de um mundo melhor para se viver.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, B. Vida Cotidiana: um desafio teórico e político para o feminismo. **Cadernos de Crítica Feminista**, Recife, n. 2, p. 44-79, 2009.

BRANCO, S. **FeminismoAgora!** Notas sobre um processo de reflexão e fortalecimento. Recife: SOS Corpo, 2014.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARREIRA, D. **Viver é afinar um instrumento:** processos de formação feminista no Brasil. 2001. Dissertação (Metrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Seminário nacional de metodologia**. Forma e Conteúdo, São Paulo, 1, fev. 1990.

COLLIN, F. Textualidade da libertação. **Cadernos de Crítica Feminista**, Recife, n. 3, p. 68-81, 2010.

FALKEMBACH, E. M. **Sistematização**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

_____. **Sistematização uma arte de ampliar as cabeças**. 2006. Mimeo.

FISCHER, M. C. B. **Do agente ao educador popular**: reflexões sobre um trabalho popular. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

HADDAD, S. (Org.). **Educação não escolar de adultos:** estado da arte. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: Ed. UFPB, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação com prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KERGOAT, D. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. Novos Estudos, São Paulo, n. 86, p. 35-57, 2010.

KOROL, C. **Hacia una pedagogia feminista**. Buenos Aires: El Coletivo Panuelos em Rebeldía:

América Libre, 2007.

LEITE, R. S. C.; TELES, A. **Da guerrilha à imprensa feminista**: a construção do feminismo pós-luta armada no Brasil (1975-1980). São Paulo: Intermeio, 2013.

LIMA, M. J. Linha da vida ou grupo de autoconsciência: uma reflexão sobre a ótica feminista. In: RÉGIA, M.; CAMURÇA, S.; OLIVEIRA, E. et al. **Como trabalhar com mulheres**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

MANFREDI, S. M. **Educação sindical entre conformismo e a crítica**. São Paulo: Loyola, 1986.

MILLS, C. W. **Artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

REGIA, M. **Como trabalhar com mulheres**. Petrópolis: Vozes, 1988.

SCHUMAHER, S. O lobby do batom para dar o nosso tom. **Cadernos de Crítica Feminista**, Recife, n. 1, p. 87-91, 2008.

SILVA, C. S. M. **Contribuições a uma análise da política de formação do Partido dos Trabalhadores**. 1996. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

_____. **Experiências em pedagogia feminista**. Recife: SOS Corpo, 2010.

SORJ, B. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: COSTA, A. de Oliveira; BRUSCHINI, C. (Org). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1985.

Artigo recebido em 12/05/2016.
Aceito para publicação em 27/06/2016.

Notas

i SOS Corpo Instituto Feminista para Democracia é uma organização feminista com 35 anos de existência, sediada em Recife (PE). Ver www.soscorpo.org

ii Utilizamos a expressão "artesanato intelectual" para nomear esta oficina de aprendizagem de encadernação em referência bem-humorada à contribuição de Writh Mills (2009) para a forma de pensar sobre os problemas sociais.

iii O *grupo de discussão orientado por problemas* reuniu-se em dois momentos distintos e contou com a participação de Camila Santana de Melo, Cristiana Cavalcanti, Sophia Branco, Thisbe Driele Martins, Ingrid Abage, Flávia Vieira, Eloah Vieira, Cecília Cuentro, Agsa Gaige, Ju Dolores, Gabriela Cordeiro, Neide Silva e Marilia Nascimento. Neste artigo, as falas das participantes serão registradas por números, a exemplo de P1, P2, que não correspondem, necessariamente, a ordem dessa lista apresentada.

[iv] As participantes foram nomeadas como P1, P2, e assim sucessivamente, para efeito de citação.

[v] bell hooks, grafado com minúscula por decisão própria para determinadas publicações, é pseudônimo de Gloria Jean Watkins.

PUC-SP
e-Curriculum
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

PROCESSOS DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGENS PROMOVIDOS PELO PROGRAMA URBANO NOS MOVIMENTOS DE MORADIA EM SÃO PAULO

KOHARA, Luiz Tokuzi *

SILVA, Marcos José Pereira **

RESUMO

Neste artigo, com base em conceitos e práticas de Educação Popular, analisamos em que medida os processos de formação político-pedagógica, presentes na luta cotidiana, entendidos como articulação, mobilização e organização dos movimentos sociais de moradia em São Paulo, bem como os enfrentamentos junto ao Estado para a conquista do direito à moradia e à cidade, geram aprendizados e formação política para seus participantes. Estão presentes, neste trabalho, as ações desenvolvidas pelo Programa Urbano (PU), organizado pela Associação de Auxílio Mútuo da Região Leste (APOIO) e pelo Movimento de Defesa do Favelado (MDF). Foi possível analisar como se dá a formação na ação pelo intenso trabalho de campo, com entrevistas e acompanhamento sistemático de atividades junto às duas organizações, que articulam 150 grupos de base com cerca de 3.950 famílias.
Ficou demonstrado pelos resultados obtidos que é na disputa pelo direito à cidade e nas diversas mobilizações que os movimentos sociais desenvolvem estratégias de formação na ação e se apropriam de conhecimentos sobre as origens das desigualdades e as formas de sua superação.

Palavras-chave: Movimento de moradia. Direito à cidade. Educação Popular. Educação política. Formação na ação.

* Doutor em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutorado na área de Sociologia Urbana pela USP. Secretário executivo do Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos e assessor do Centro de Apoio e Assessoria a Iniciativas Sociais (CAIS). Email: luizkohara@gmail.com

** Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Assessor em Educação Popular, Planejamento e Avaliação e membro da Coordenação Executiva da Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação. E-mail: marcosjpsilva@uol.com.br

FORMATION PROCESSES AND APPRENTICESHIPS PROMOTED BY THE URBAN PROGRAM IN THE HOUSING MOVEMENTS IN SÃO PAULO

KOHARA, Luiz Tokuzi *

SILVA, Marcos José Pereira **

ABSTRACT

In this article, based on concepts and practices of Popular Education, we investigated to what extent the daily processes of political and pedagogical formation – understood as articulation, mobilization and organization of social movements for habitation in São Paulo (Brazil), as well as the struggle, against the State, for the right to adequate housing and the right to the city – can generate awareness and political formation for its participants. This study comprehends actions taken by the Programa Urbano (Urban Program, PU), organized by Associação de Auxílio Mútuo da Região Leste (Mutual Aid Association in the East Region, APOIO) and by Movimento de Defesa do Favelado (The Slum Dweller Aid Movement, MDF). Through intense fieldwork – comprehending interviews and systematic attendance of activities with both organizations which articulate 150 base groups and around 3950 families – it was possible to analyze how this formation takes place in the practices itselves. We could demonstrate that it is by the results obtained, in the struggle for the rights to the city and in various mobilizations, that the social movements can develop formation strategies and acquire knowledge of the origins of inequality and the means to overcome it.

Keywords: *Housing movement. Rights to the city. Popular Education. Political education. Formation within the practices.*

** Doctor of Architecture and Urbanism from the University of São Paulo (USP) and post-doctoral researcher of Urban Sociology in the same institution. Executive secretary of the Gaspar Garcia Center for Human Rights, and advisor of Centro de Apoio e Assessoria a Iniciativas Sociais (Center for Support and Advising to Social Initiatives, CAIS). Email: luizkohara@gmail.com*

***Master of Education from the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP); Advisor in Popular Education, Planning and Evaluation; and member of the Executive Coordination of Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação. E-mail: marcosjpsilva@uol.com.br*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a sistematização das ações do Programa Urbano (PU) coordenado, desde 2004[i], por duas organizações do movimento de moradia: a Associação de Auxílio Mútuo da Região Leste (APOIO)[ii] e o Movimento de Defesa do Favelado (MDF)[iii]. O PU é desenvolvido em parceria e com financiamento da Agência Católica de Desenvolvimento Internacional da Inglaterra e país de Gales (em inglês, The Catholic Agency for Overseas Development – CAFOD)[iv] e da União Europeia[v].

Pretendemos debater aqui como o movimento social de moradia desenvolveu uma formação na ação[vi] na cidade de São Paulo (SP), entre os anos de 2014 e 2015. A hipótese apresentada expõe que as ações organizadas pelos movimentos, na perspectiva de exercer o direito à moradia e direito à cidade, criam situações de formação, aprendizado e apropriação das discussões sobre a complexidade da disputa política pelo território e pela cidade. Analisaremos as possibilidades e os limites desse processo de formação.

Esse debate é relevante, sobretudo, porque cria elementos para verificarmos as práticas de Educação Popular de grupos que disputam território e direito à cidade.

Tomamos como referência principal Paulo Freire (1981), para quem, o processo de aprendizagem não é espontâneo, mas crítico, frente ao conteúdo que o saber dominante insiste em levar pronto para o homem simples. Aqui, estamos tratando de um processo de conscientização. Sendo assim, há o perigo de traduzir conscientização como proposição de palavras de ordem ou formas simplificadas e ideologizadas dos conflitos sociais. A análise dessas práticas e o cuidado em partir sempre da consciência do real (FREIRE, 1981) nos ajuda a não nos limitarmos nessa simplificação. Em síntese, este trabalho analisa e coloca em debate as ações desenvolvidas pelo PU, as estratégias políticas de organização dos movimentos populares e a experiência de formação na ação na perspectiva da Educação Popular.

O artigo foi elaborado com base na demanda de sistematização das práticas dos movimentos APOIO e MDF e de CAFOD. Seus participantes, após pelo menos 3 anos de práticas, sentiram a necessidade de sistematizar sua experiência de formação.

Os autores do artigo tiveram o papel de trazer instrumentais de análise, entrevistar 34 pessoas e à luz dos referenciais teóricos da educação popular, trazer à tona a experiência de formação realizada, seus significados e resultados, bem como as conclusões possíveis.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 Direito à moradia

Para compreendermos as ações que ocorrem no campo da formação do PU, partimos do período em que se acentuam os problemas da moradia na cidade de São Paulo e que são as bases para o surgimento dos atuais movimentos aqui analisados. Tomamos como referências teóricas sobre o direito à moradia autores como Bonduki (2004), Maricato (1996), Kohara (2013), Rolnik, Kowarick e Somekh (1990).

Em São Paulo, o acesso à moradia digna para os trabalhadores de baixa renda é um problema histórico desde o início do acelerado processo de metropolização nas primeiras décadas do século XX. Com o crescente aumento populacional, os espaços urbanos são produzidos sem planejamento e os escassos investimentos públicos destinados à infraestrutura são direcionados para áreas de interesse da classe dominante. Por outro lado, o acesso das famílias de baixa renda à habitação digna se torna demasiadamente difícil nas áreas urbanizadas, restando a esse segmento social moradias em condições de extrema precariedade e localizadas em áreas sem urbanização. Vale destacar a contribuição de Nabil Bonduki (2004, p. 8) quando analisa que "[...] a habitação no capitalismo é uma mercadoria como qualquer outra. A produção privada de moradias para gente de todas as classes sociais é uma das mais importantes áreas de aplicação de capital". No entanto, como a moradia é uma mercadoria caríssima, o trabalhador de baixa renda não consegue acessar uma moradia adequada e localizada em áreas com infraestrutura.

O crescimento econômico brasileiro da década 1970[vii] pouco contribuiu para o desenvolvimento social do país, caracterizado pela forte concentração de capital, expansão desordenada das cidades brasileiras e pelo rebaixamento da renda dos trabalhadores. Essa situação agravou-se com a recessão da economia brasileira nos anos 1980[viii], com altos índices de desemprego, inflação descontrolada e acentuada pauperização da população.

Em São Paulo, essa crise se expressa também na ampliação das desigualdades sociourbanas, segregação territorial e degradação ambiental. De um lado, a cidade rica e moderna e, de outro, a periferia pobre com as intermináveis aglomerações precárias sem infraestrutura, com centenas de milhares de pessoas vivendo em habitações insalubres,

situadas em áreas de riscos de desmoronamentos ou enchentes, e em bairros populares construídos em áreas de mananciais.

> O processo de urbanização, acelerado e concentrado, marcado pelo "desenvolvimento moderno do atraso", cobrou, a partir dos anos 80, após poucas décadas de intenso crescimento econômico do país, um alto preço, mediante a predação ao meio ambiente, baixa qualidade de vida, gigantesca miséria social e seu corolário, a violência (MARICATO, 1996, p. 31).

A política habitacional arquitetada pelos governos militares a partir da criação do Sistema Financeiro de Habitação (SFH) e do Banco Nacional de Habitação (BNH), construídos com o objetivo de enfrentar o problema de moradia, entra em crise no final da década 1970. O SFH tornou-se um financiador de setor imobiliário e da estruturação urbana, perdendo o seu objetivo social. A produção de moradia para as famílias de menor renda ocorreu por meio dos projetos como o Programa de Financiamento de Lotes Urbanizados (Profilurb); já o Promorar financiava urbanização e produção de moradia e o Programa João de Barro financiava terreno e material de construção – produziram 285 mil unidades, o que representa apenas cerca 7% da produção habitacional do BNH. Essa grave ocorrência demonstra que apenas uma pequena parcela de sua produção é destinada ao atendimento de famílias de baixa renda, além de um grande número de mutuários terem sofrido ações de despejos pela impossibilidade de arcar com as prestações dos financiamentos imobiliários que aumentaram com a correção monetária e índices muito superiores aos dos salários. Em 1986, tanto o SFH como o BNH foram extintos, sendo transferida para a Caixa Econômica Federal a responsabilidade na gestão dos recursos.

As distantes periferias crescem velozmente, em especial por meio dos loteamentos irregulares e/ou clandestinos[ix], levando famílias pobres para regiões sem infraestrutura e serviços públicos. Conforme o documento *Profavela, Promorar e Properiferia – Estágio e avaliação dos programas sociais* (1981), produzido pela Empresa Municipal de Urbanização (EMURB), havia, em 1981, 4.800 loteamentos irregulares na cidade São Paulo, englobando cerca de 2,4 milhões de habitantes. A Secretaria Municipal de Planejamento, em sua publicação *São Paulo: crise e mudança* (ROLNIK; KOWARICK; SOMEKH, 1990), relatou que, já em 1991, ocupando um total 16% da área do município, contabilizava-se 2.500 processos de loteamentos irregulares em andamento nos órgãos especializados da Prefeitura de São Paulo, sendo 161 loteamentos clandestinos situados em áreas de mananciais.

A Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo (COHAB-SP), com financiamento do BNH e recursos próprios, construiu grandes conjuntos habitacionais populares na periferia da cidade, onde não havia equipamentos públicos, como escolas, postos de saúde e espaços para lazer. Essa política resultou em habitações de baixa qualidade, em áreas sem urbanização e sem trabalho, onde o valor da terra era inferior comparado ao centro da cidade.

Nesse contexto, as famílias que acessaram os conjuntos habitacionais da COHAB-SP e os loteamentos – legais, irregulares ou clandestinos – nos bairros sem urbanização e trabalho mobilizaram-se para reivindicar saneamento básico, iluminação e asfaltamento das ruas, linhas de ônibus, creches, escolas, postos de saúde, hospitais, áreas de lazer, segurança pública e outros serviços que inexistiam nos seus bairros. Isso fortalecia o entendimento de que a moradia, para ser digna, necessitava, além de um abrigo adequado, estar localizada em áreas com infraestrutura e serviços públicos consolidados.

A periferização da pobreza, patrocinada por agentes privados e públicos, expressa as disputas do setor imobiliário pela apropriação e pelo uso dos espaços urbanos; na verdade, os interesses desses negócios sobrepõem-se aos da cidade e de toda sociedade. As disputas eram, muitas vezes, ocultadas pelos planos de urbanização e pela legislação de uso e ocupação do solo, apresentados à sociedade como ordenamento da cidade, mas que, na realidade, eram instrumentos que determinavam os locais das moradias das diversas classes sociais, conforme os interesses do setor imobiliário.

O rebaixamento salarial, a diminuição de áreas disponíveis para os loteamentos populares e a criminalização dos que efetuassem loteamentos irregulares, contida na Lei Federal nº 6.766, de 1979, fizeram com que as favelas – que se caracterizam pelas ocupações espontâneas de terrenos desocupados e pelas construções de moradias precárias – expandissem ainda mais como alternativa habitacional para a população de baixa renda.

Dados da Prefeitura Municipal de São Paulo estimavam que, em 1973, 71.840 pessoas residiam em favelas; em 1980, 375.023 e, em 1987, 812.764 pessoas. No período entre 1973 e 1987, a população da cidade cresceu 61%, enquanto que a população de favelas teve incremento de 1.031% (ROLNIK, R.; KOWARICK, L.; SOMEKH, N., 1990).

A ampliação das favelas na cidade de São Paulo refletia os contratastes sociais e a desigualdade de acesso ao solo urbano e à moradia. De um lado, a expansão luxuosa da região Sudoeste, seguindo o sentido da Avenida Paulista, Avenida Faria Lima e Marginal Pinheiros,

simbolizava a riqueza e a modernização; de outro, a pobreza com a presença de favelas, em todas as regiões.

Os graves problemas vivenciados pelos favelados, como despejos, falta de água, luz, saneamento básico e incêndios provocaram, nesse segmento social, mobilizações de resistência às reintegrações de posse e de reivindicações por infraestrutura. Foi significativo o apoio recebido de diversos setores da sociedade, ligados às Igrejas Cristãs, Católicas, Luteranas, bem como de lideranças do movimento sindical, de militantes políticos e servidores públicos da área social; a constituição da Associação de Auxílio Mútuo da Região Leste (APOIO) e pelo Movimento de Defesa do Favelado (MDF) é resultando desse processo de luta.

A inexistência de políticas públicas de habitação desde o encerramento do BNH, em 1986, gerou um déficit quantitativo de moradia e elevação nos preços dos aluguéis. Os trabalhadores de baixa renda, vítimas dessa situação, ficaram na encruzilhada entre a alternativa de morar nas favelas precárias e o confronto de ocupar, de forma coletiva, as glebas de terras que estavam vazias, para especulação e valorização fundiária.

A partir de meados da década 1980, ocorreram ocupações planejadas em todas as regiões da cidade de São Paulo, sendo algumas delas compostas por mais de mil famílias. Diferentemente da formação de favelas, caracterizada por ser uma apropriação relativamente espontânea, cotidiana e realizada pela família que vai residir na unidade domiciliar, as ocupações se dão em massa e em um só momento, muitas apresentam confronto com a polícia e o governo local e bastante tensão política. Elas também contribuíram para que as lutas por moradia tivessem nova forma de organização e que seus membros ampliassem a compreensão política sobre as questões de habitação. Dessas ocupações nascem movimentos que expressam, com diferentes denominações, as condições dos participantes, como os movimentos sem-teto e sem-terra. Essas ocupações expuseram a existência de grandes glebas de terra sem função social em áreas intermediárias da cidade à espera da valorização fundiária (KOHARA, 2013).

Os movimentos de moradia também passaram a pressionar as instituições públicas para a produção de habitações populares ou desapropriação de áreas para que eles mesmos construíssem suas casas. Postulando-se como independentes do Estado e dos partidos, os movimentos reivindicaram direitos, e não favores (SADER, 1988). Na medida em que os movimentos ganham expressão na sociedade e reconhecimento pelo Estado como

interlocutores daqueles que não possuem moradia adequada, surgem a necessidade da atuação em rede, de modo articulado para dialogar com mais força com o Estado. Surgem então articulações com foco em questões urbanas e de moradia, como a Confederação Nacional das Associações de Moradores (CONAM), a União Nacional dos Movimentos de Moradia (UNMM); a Central de Movimentos Populares (CMP), a Associação Nacional do Solo Urbano (ANSUR) e o Fórum Nacional de Reforma Urbana (FNRU) (KOHARA, 2013).

Em 1987 é fundada a União dos Movimentos de Moradia de São Paulo (UMMSP)[x], que passa a agregar movimentos que atuam na área de favelas, cortiços, sem-teto, mutirões, ocupações e loteamentos clandestinos. Desde sua formação, a UMMSP defende a reforma urbana como caminho para que a população que sofre a exclusão social conquiste o direito à cidade. Defende a autogestão de programas e projetos. Como forma de dar visibilidade ao problema da falta de moradia, assume a ocupação de imóveis e áreas como uma das estratégias de luta dos movimentos de moradia (KOHARA, 2013).

No final da década 1980, os moradores de cortiços que viviam nos bairros centrais da cidade, vítimas de exploradores inescrupulosos que cobravam aluguéis altíssimos por pequenos espaços precários, passaram a se organizar em movimentos que defendem o direito de morar dignamente no centro da cidade de São Paulo. A produção de habitação de interesse social, no Centro, reforçou o entendimento de que a efetivação do direito à cidade tem como base a moradia e fomentou reflexões de questões essenciais da luta, tais como: a localização das moradias, os prejuízos sociais, urbanos e ambientais com a periferização da pobreza em áreas sem infraestrutura ou em áreas de mananciais; o grande número de edifícios abandonados que não cumpriam a função social da propriedade, a mobilidade urbana e a gentrificação (KOHARA, 2013).

Em 2004, vários movimentos integrantes da UMMSP, que priorizavam ocupações como forma de dar visibilidade às demandas por moradia popular, formaram a articulação Frente de Luta por Moradia (FLM)[xi]. A FLM protagonizou diversas ações de ocupações de terreno ou edifícios sem função social, com o objetivo de pressionar as instituições públicas para a produção de habitações de interesse social.

Os movimentos de moradia, que visavam ampliar a capacidade de incidência nas políticas públicas por meio de pressão social e diálogos nos espaços institucionais, perceberam a necessidade das lideranças e dos participantes apropriarem-se de conhecimentos básicos sobre vários temas, entre os quais questões urbanas, legislações urbanísticas,

programas habitacionais, funcionamento da máquina pública e análises de conjuntura. Para responder a essa necessidade, os movimentos realizaram várias atividades de formação técnica e política, com apoio de militantes, ativistas sociais, ONGs e universidades (SILVA, 2000).

Essas atividades de formação realizam-se dentro da perspectiva da Educação Popular, pois consideram fundamental a produção coletiva do conhecimento, partem da realidade das pessoas envolvidas nas atividades e buscam a transformação da sociedade para que todos direitos sejam assegurados (GOLVÊA, 1997).

2.1.1 Educação Popular e formação

Entendemos por Educação Popular aquela que é realizada na dinâmica "movimentista"[xii] das organizações; ela se dá em processos de formação político-pedagógica e contribui para práticas transformadoras. Autores como Arendt (2006), Arroyo (1988), Barrero (1974), Bengoa (1988), Dagnino (1994), Freire (1999), Haddad (2009), Paludo (2001) Wanderley (1981) nos ajudam a compreender a Educação Popular e o processo de formação atrelado a ela.

Paludo (2001) e estudiosos demonstram que, em vários momentos da história recente, houve encontros entre saber e fazer política. Destacamos dois, como exemplos: nas articulações dos movimentos durante o processo constituinte de 1988, e na forma como foram disputadas as eleições presidencial e estadual de 1989. Em todas essas ocasiões, grupos populares, movimentos e instituições, que refletiam sobre o que estava ocorrendo na conjuntura política e institucional, procuraram se articular. Nesses momentos de encontro entre saber e fazer política, é fundamental analisar a relação entre participação e conhecimento para superar uma compreensão superficial de que participação gera automaticamente conhecimentos (HADDAD, 2009). Para a Educação Popular, a prática política é, antes de tudo, um processo de aprendizagem e a prática pedagógica é uma atividade política (FREIRE, 1999). Entendemos que formação é um processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos para participação, e não processo espontâneo que acontece como reflexo das condições sociais (BARRERO, 1974). Tampouco pode ser entendido como reprodução e internalização de formas preconcebidas de pensamento, ou seja, a formação supõe processos de tomada de consciência, sendo três situações fundamentais para isso: a aquisição de novos conhecimentos para participação, a apropriação de novas categorias

críticas de explicação da realidade e a ação que visa a superação da situação de dominação (BARRERO, 1974).

Bengoa (1988) ressalta três desafios para processos de formação em Educação Popular: não reduzir-se a um conjunto de metodologias interessado no conhecimento advindo estritamente da indução, isto é, de fatos e experiências, como se fossem construídos em oposição à teoria; superar a dimensão do político como prática autorreferida e buscar, de fato, a teoria política, como explicação totalizante, que ajuda a quem procura entender o real para além do que está vendo no imediato; e, por fim, discutir a relação entre educação e conhecimento moderno, incorporando a tecnologia e formas inovadoras de conhecimento técnico não derivado da luta popular. Esses enfrentamentos teórico-práticos são fundamentais para a Educação Popular não ficar privada do que há de inovador na produção de conhecimento da humanidade. Cuidando desses desafios, evitaremos dois extremos: o populismo pedagógico, segundo o qual o povo sabe tudo, e o elitismo pedagógico, segundo o qual o povo não sabe nada (ARROYO, 1988).

A Educação Popular, que se dá na dinâmica "movimentista" dos movimentos sociais de moradia – cuja experiência está sendo sistematizada neste trabalho –, está presente na combinação entre estratégias de diálogo e pressão sobre o Estado, além da participação ativa nos processos políticos eleitorais (WANDERLEY, 1981).

Como nos ensina Arendt (2006) e Dagnino (1994), o conceito de direito a ter direitos é apropriado para entender a dinâmica "movimentista" dos movimentos de moradia porque possibilita estudar a importância da organização política para defender os direitos. Embora em muitos aspectos o direito à moradia esteja circunscrito à possibilidade de habitar, inserindo-se no capitalismo, ele representa também e, sobretudo, uma estratégia de luta política desde os de baixo (DAGNINO, 1994). A ação política destes movimentos produz igualdade, na medida em que defende direito para todos Arendt (2006)[xiii].

3 MATERIAL E MÉTODO

Para entendermos os sujeitos da pesquisa faz-se necessário precisar o que estamos chamando de movimentos sociais, redes e articulações, organizações de assessoria, bem como as organizações internacionais que apoiam as ações destes grupos.

Uma das contribuições mais completas para conceituar os sujeitos que impulsionaram processos de democratização no Brasil ainda na década de 70 é de Eder Sader (1988). Em sua obra *Quando novos personagens entram em cena*, apresenta-nos um modo de entender os movimentos sociais como novos fenômenos que surgiram na história do Brasil na década de 70. Constatando o surgimento do movimento grevista de 1978, afirma que há uma ruptura cruzando a história do movimento operário, ou classes populares ou setores dominados. A luta deste movimento social faz emergir um sujeito coletivo com visibilidade pública.

SCHERER-WARREN (2000) nos ajuda a entender os outros dois sujeitos, as redes de movimentos e as organizações internacionais de solidariedade. As redes de movimentos são constituídas por "movimentos sociais de base locais (moradores, sem teto, sem terra, etc.) percebem cada vez mais a necessidade de se articularem com outros grupos com a mesma identidade social ou política, a fim de ganhar visibilidade, produzir impacto na esfera pública e obter conquistas para a cidadania". A sustentação material destes movimentos vem de agências não governamentais, nacionais e internacionais, todas situadas em um campo da solidariedade cidadã (SCHERER-WARREN, 2006, pág. 5).

A APOIO e o MDF articulam o Programa Urbano (PU) desde 2004. Esses dois movimentos entendem que, para atuar no espaço urbano, é importante trabalhar em conjunto com movimentos e redes, ato que resulta também em uma forma mais fácil de obter apoio e financiamento para suas ações. O objetivo geral do PU é contribuir para a boa implementação de políticas públicas habitacionais para população de baixa renda. O movimento também incorporou como preocupações estratégicas outros temas além da moradia, como, por exemplo, questões de gênero e o papel dos jovens como lideranças.

De 2013 a 2015, o MDF e a APOIO, com suporte da Agência Católica de Desenvolvimento Internacional da Inglaterra e país de Gales (CAFOD) e da União Europeia, executaram um projeto que articula moradia e questões ambientais: "Promovendo uma cidade inclusiva e sustentável: redução de vulnerabilidades social, ambiental e climática das comunidades pobres", projeto que acumulou experiências anteriores na área de moradia para a população de zero a três salários mínimos, e acrescentou questões de sustentabilidade ambiental.

O PU está organizado em 150 grupos de base espalhados na Região Central e nas periferias da cidade de São Paulo, com predomínio nas Zonas Leste e Sul, e estão vinculados a 3.950 famílias. Segundo o diagnóstico inicial elaborado pelo Programa, destacamos algumas

características dos participantes dos grupos de base: em 2013, 26,7% dos entrevistados possuíam trabalho com carteira assinada e, para 77,5%, o rendimento era de até dois salários mínimos; 53,4% residiam em favela, 41% acessavam o Bolsa Família. A maioria tinha baixa escolaridade: 7,4% nunca frequentou escola; 24,4% não completou o Ensino Fundamental I; 9,4% possuíam Ensino Fundamental I completo – o significa que 41,2% possuíam baixíssima escolarização (GOUVEIA, 2013)[xiv].

Para a sistematização dessas experiências de formação, ocorridas em 2014 e 2015, a metodologia foi organizada em quatro frentes: a) análise individual dos pesquisadores, com base na participação em atividades desenvolvidas pelo Programa Urbano (três seminários, 12 reuniões com coordenação, seis seminários de avaliação, três atividades públicas, como atos e campanha sobre a função social da propriedade; quatro reuniões com grupos de base, oito visitas a favelas e grupos de base), leitura de relatórios e documentos produzidos pelo Programa; b) realização de entrevistas com 34 pessoas que participam do Programa Urbano (coordenadora, educadoras ou educadores e participantes). As entrevistas ocorreram individualmente com as duas coordenadoras e quatro professoras, mas houve também algumas em grupo. As pessoas foram escolhidas com base no critério de tempo de participação no PU, bem como a apropriação de experiências de formação. Entrevistamos aqueles que estão desde o início, bem como os que chegaram no movimento recentemente, em 2014. Todas as entrevistas foram obtidas com consentimento livre das pessoas e dos representantes legais e com o compromisso de não identificar os sujeitos participantes. Foram utilizados questionários semiestruturados em alguns casos, e perguntas abertas durante reunião dos educadores, educadoras e coordenação em outros. Consideramos apenas análise qualitativa; c) análise dos documentos e produções do projeto: boletins, cartilhas, relatórios narrativos de atividades de 2013, 2014 e 2015, matérias publicadas na mídia e divulgadas em rádios; d) revisão bibliográfica sobre o debate relativo ao direito à cidade, moradia e reforma urbana, democracia, políticas públicas e conscientização. A revisão da literatura sobre Educação Popular e movimentos sociais e populares foi uma forma de compreender as estratégias dos movimentos.

4 RESULTADOS

As análises da coleta de dados tiveram como orientação duas questões: como se deu a formação para exercer o direito à moradia e o que há de estratégia de formação nas atividades desenvolvidas. As respostas ofereceram os elementos para situarmos as práticas de formação dentro do que estamos considerando Educação Popular.

Podemos agrupar as ações desenvolvidas com os 150 grupos de base do Programa Urbano, na cidade de São Paulo, coordenados pelo MDF e pela APOIO, em seis modalidades: ocupações de áreas públicas e privadas, sejam elas de prédios ou terrenos na cidade de São Paulo; negociação com gestores e técnicos da Prefeitura de São Paulo, do governo do Estado e das concessionárias de serviços de água e luz; participação em atos e manifestações por moradia, políticas públicas, direito à cidade, Dia Internacional de Luta das Mulheres, entre outros eventos; assembleias, reuniões e visitas às pessoas nas favelas; construção de cisternas em favelas para armazenar água da chuva; e participação em conselhos, como no Conselho Municipal de Habitação, no Conselho Municipal do Verde e Meio Ambiente e no Conselho Municipal Participativo.

4.1 Formação que ocorre nessas ações

4.1.1 Ocupações

Sem situar a formação e os processos de aprendizagem como aquisição de novos conhecimentos para ação transformadora, tal como entendemos em Educação Popular, não é possível compreender os resultados obtidos pelos movimentos de moradia que participam do Programa Urbano. Mesmo em uma conjuntura adversa, com negação do direito à moradia, a formação na ação manteve mobilização de seus participantes. Nesse sentido, as ocupações de terrenos ou prédios, públicos ou privados, organizadas pelos movimentos, demandaram estratégias complexas discutidas e preparadas desde a tomada de decisão: escolha do imóvel, organização interna durante a ocupação, diálogos com autoridades, risco da violência policial, resposta à criminalização das ocupações pela grande mídia, resultados contrários aos esperados com a ocupação, conservadorismo do judiciário e situações de tensão nas reintegrações de posse. Entre os anos de 2014 e 2015, havia 21 ocupações promovidas pelo PU, envolvendo perto de 10 mil pessoas na cidade de São Paulo, conforme os relatórios do Programa Urbano enviados para CAFOD e União Europeia.

Constatamos que havia um programa de formação desenvolvido nas ocupações, com conteúdo, metodologia e tempo previsto para as atividades. A temática da formação estava vinculada à vida dos membros e versou sobre suas necessidades e como se poderia exercer o direito à moradia. As pessoas que chegavam ao movimento, como novos participantes, tiveram oportunidade de debater a origem dos seus problemas, em especial, a falta de moradia para os pobres; discutiram a dinâmica da sociedade, os processos de reprodução das desigualdades; estudaram os direitos humanos em geral; conheceram um pouco sobre a origem dos movimentos de moradia; decidiram que adotariam ocupação como forma de luta.

A metodologia adotada para a formação teve como base o processo de ver, julgar e agir. Os participantes das reuniões foram chamados a discutir a situação e julgar com base nos direitos e na Constituição Brasileira, bem como reconhecer a legitimidade de sua luta, baseada no direito à moradia, e agir para mudar a situação atual de negação dos direitos.

O tempo necessário da formação para ação foi o mesmo da organização para a ocupação. A percepção da oportunidade ou da falta dela para ocupar, a dinâmica própria de funcionamento do grupo e a necessidade das pessoas sem moradia foram aspectos definidores do tempo que o grupo precisou para a formação, organização da ocupação e avaliação das ações.

Segundo uma participante da oficina de formação na Avenida São João, “uma das vantagens do processo de formação na ação é que fica mais fácil da gente entender, quem sabe mais luta melhor”.

As oficinas de formação partiram da realidade e da necessidade dos participantes. Como prática de Educação Popular, partir do conhecimento que seus participantes já dispõem é importante para evitar a negação absoluta da compreensão que as classes populares têm sobre o mundo. Por outro lado, estas práticas de formação trouxeram novos conhecimentos a fim de evitar o populismo pedagógico, como mencionamos acima. Outro aspecto reafirmado pelos participantes foi a formação de laços.

Como diz uma das coordenadoras “As pessoas passam a se conhecer e estabelecem laços, de modo a facilitar a criação de uma comunidade [...], os projetos que trazem mais pessoas para luta e para novas conquistas são aqueles nos quais se formaram laços de amizade entre seus participantes” HRS.

O aprendizado coletivo foi que o importante não é somente conquistar a casa, mas formar uma comunidade e evitar que o crime se instale em algumas comunidades e seduza os

jovens. Nas ocupações, há exercícios contínuos de tomada de decisões coletivas com base nos princípios orientadores do movimento.

Os limites e as desvantagens desse tipo de processo de formação estão vinculados ao modo como essa atividade é preparada e realizada. Houve situações em que o tempo previsto para o exercício de formação precisou ser abreviado porque as pessoas não chegaram na hora determinada. A estratégia utilizada foi tratar o assunto em várias reuniões, para contornar o pouco tempo disponível e aprofundar a complexidade do tema em debate.

Foi levado em consideração, no momento em que as educadoras preparavam a formação, o fato de que cada participante tem uma história, escolaridade e capacidade diferenciada de compreensão. O conteúdo que para uns é mais difícil, quando trabalhado em apenas uma reunião, para outros pode parecer muito básico. Nesse sentido, as educadoras organizaram subsídios com linguagem adequada para detalhar sobre o plano diretor estratégico da cidade de São Paulo. Sendo assim, as pessoas com mais tempo de participação e que já dominavam um pouco de política urbana na cidade de São Paulo foram chamadas para coordenar subgrupos e ajudar nos esclarecimentos junto às pessoas que estavam chegando.

A experiência de ocupação foi marcante na vida das pessoas, principalmente daquelas que participaram ativamente. É comum para aqueles que passaram por essa vivência expressarem que compreenderam na prática as contradições urbanas, e que se sentem mais comprometidos com a luta pelo direito à equidade social. Um participante relatou: "Minha vida é uma, antes da ocupação e outra, agora, depois que realizei a ocupação. Antes eu não entendia nada, agora eu sei por que não temos moradia e como fazer para brigar por ela" ECC.

4.1.2 Negociações

Durante o período desta análise, os membros do PU participaram de inúmeras negociações com gestores ou técnicos da Prefeitura de São Paulo, do Governo do Estado de São Paulo e das concessionárias de serviços de água (Sabesp) e luz (Eletropaulo) para proposições de melhorias urbanas, além disto acompanharam a elaboração dos projetos e execução das obras.

As ações de preparação para essas negociações, incluindo a escolha das estratégias, geraram aprendizados e novos conhecimentos. Primeiramente, como as ações perpassaram

diferentes áreas das políticas públicas, era preciso saber as responsabilidades de cada instituição pública, que nem sempre são claras e, muitas vezes, conflitantes e desarticuladas quando não há orientação aos moradores por parte do poder público. Além disso, o próprio processo de mobilização dos moradores, a forma de convencê-los a comparecer às reuniões com representantes das empresas e do poder público também produziram aprendizados.

4.1.3 Atos e manifestações

Os atos e manifestações foram oportunidades para dar ampla visibilidade aos problemas dos moradores, como a falta de moradia e, em especial, afirmar os direitos das mulheres. A participação nesses espaços faz parte da estratégia para ampliar a compreensão sobre as questões de luta pela moradia e direito à cidade, articulação com outros atores que agem nas mesmas questões e pressão social para mudanças necessárias; e quando feita de forma ativa nas manifestações, gerou aprendizados, pois exigiu preparação com objetivo claro, capacidade de mobilização e análise e formas de enfrentar os riscos. Por exemplo, antes de ir para o ato de 8 de março, Dia Internacional das Mulheres, as coordenadoras e os coordenadores debateram nos grupos de base e dialogaram sobre questões de gênero, sobre a situação da mulher no mercado de trabalho, na família, na política e no movimento. No próprio ato, os discursos e as palavras de ordem reforçaram ideias sobre os direitos das mulheres.

Outros atos mencionados foram os que ocorreram, em maio, “Políticas Públicas com Participação Popular” e, em agosto de 2014, “Moradia digna e Reforma Urbana”, promovidos pela Central de Movimentos Populares (CMP), União dos Movimentos de Moradia (UMM), Frente de Lutas por Moradia (FLM) e Movimento Nacional de Luta por Moradia (MNLM).

A interação com outros grupos e pessoas na cidade, com a mesma negação de direitos, mostrou que as pessoas dos movimentos não estão sozinhas na luta. Nas reuniões para conversar sobre o que eles acharam dos eventos e como foi participar dos atos, uma integrante dos grupos de base na Zona Leste chegou a dizer que “não sabia que tem tanta gente pobre, com falta de moradia, dá desânimo e esperança, ao mesmo tempo, mas tem fé de que o povo ainda há de conseguir a moradia” TCS.

4.1.4 Assembleias, reuniões e visitas às pessoas nas favelas

As assembleias mensais do MDF foram precedidas por reuniões preparatórias nas favelas para mobilizar e pautar os temas a serem tratados. O ritmo de organização do movimento e o planejamento estratégico que realizam, anualmente, definiram os assuntos a serem abordados. A dinâmica desses encontros previa o que chamam de fila do povo. Com microfone aberto, as pessoas falavam sobre suas expectativas, problemáticas e o que julgavam ser importante.

Podemos agrupar os temas e as questões tratadas nessas assembleias, reuniões e visitas do MDF às favelas em três grandes grupos: organização das associações, suas diretorias e a parte formal dos registros das associações de moradores, que precisam estar legalmente constituídas, além das demandas específicas de cada favela, tais como, construção de muro de arrimo, escadas, canalização de córregos, etc.; aprendizado para o diálogo e a negociação com o poder público, no caso subprefeituras, Secretaria de Habitação do Município, COHAB, Secretaria Estadual de Habitação, Caixa Econômica Federal e empresas concessionárias de serviços públicos (basicamente Eletropaulo e Sabesp); enfrentamento político para disputa pela posse da terra e território na cidade: Plano Diretor Estratégico (PDE), usucapião, posse da terra e regularização fundiária.

As educadoras e os educadores do MDF planejaram-se para essas ações e estudaram os temas antes das assembleias e visitas. Algumas ações foram realizadas dentro de atividades mais conhecidas como de formação: seminários, debates, oficinas e eventos.

Para trabalhar com esses temas, educadores e educadoras prepararam-se de vários modos. Participando de debates junto à subprefeitura e de cursos em ONGs especialistas nas questões urbanas. Debatendo junto a outros movimentos, como a CMP e a UMM, e diálogo com especialistas como arquitetos, vereadores e entidades acadêmicas também ocorreram.

4.1.5 A construção de cisternas

Essa iniciativa surgiu como resposta imediata à crise de abastecimento de água, em São Paulo, paralelamente aos seminários e debates que o movimento fez em relação à casa e à cidade ambientalmente sustentáveis. Foram construídas cerca de 30 cisternas em casas unifamiliares ou em lugares comuns para que mais famílias as utilizassem coletivamente. Em alguns casos, realizaram-se oficinas antes de implantar as cisternas para debater sobre moradia e meio ambiente, utilizando a cartilha produzida pelo PU, denominada “O povo quer moradia digna e sustentável”.

A construção das cisternas foi um momento importante para reunir as comunidades, com presença de muitos homens, fato raro de acontecer, pois as mulheres estão sempre em maior número nas reuniões. As pessoas trouxeram preocupações com relação ao meio ambiente, como mudanças climáticas e consciência sobre o uso dos recursos naturais finitos.

Havia o cuidado de não responsabilizar o pequeno consumidor de água pela crise de abastecimento. A coordenação chegou a ser entrevistada por rádios, TVs[xv] e matérias foram divulgadas, mostrando o exemplo de famílias que se organizaram para captar água da chuva, nesse contexto de crise de abastecimento de água.

4.1.6 Participação em conselhos

Os movimentos que compõem o PU (APOIO e MDF) têm como parte das estratégias de luta a participação popular e o controle social das políticas públicas para assegurar que os recursos públicos sejam direcionados para as necessidades das populações mais vulneráveis e para atender suas reivindicações. Nesse sentido, priorizaram a participação em três conselhos: o Conselho Municipal de Habitação (CMH), que tem a função de deliberação sobre os recursos e programas habitacionais; o Conselho Municipal Participativo, que é consultivo e territorial, vinculado a cada subprefeitura; e o Conselho Municipal do Verde e Meio Ambiente (CADES), que é deliberativo sobre questões de preservação ambiental.

Os movimentos de moradia, vinculados ao PU, articularam-se com outros movimentos, mobilizaram pessoas para votarem nos conselhos e elegeram sete representantes no CMH (seis mulheres e um homem), 23 representantes (14 mulheres e nove homens) no Conselho Municipal Participativo e uma mulher no CADES.

O aprendizado e a avaliação dos membros do PU apontam que esses conselhos possuem muita dependência dos gestores públicos quanto ao funcionamento e às decisões, não tendo conseguido efetividade na alocação dos recursos, depois de decisão tomada pelos conselhos.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O próprio movimento se pergunta se as ações são suficientes para fazer diretamente a disputa pela terra, reafirmando o direito à moradia e à cidade com sustentabilidade ambiental.

Considerando que 41,2% das pessoas possuem baixíssima escolarização – apenas o primeiro ciclo do ensino fundamental –, a participação no movimento lhes ofereceu novos conhecimentos que eles não teriam acesso caso não houvesse uma luta por seus direitos. A solidariedade experimentada entre eles e a convicção de que pertencem à mesma classe social permitiram aos participantes estabelecer formas de superar a negação aos direitos sociais que lhes são impostas.

Em todas as organizações do movimento, houve incentivo para as pessoas estudarem. As próprias educadoras e os educadores foram completar o ensino médio, outros fizeram curso superior de Direito, Serviço Social, Pedagogia, Teologia e Pós-graduação em Gestão do terceiro setor. Para construir casa em mutirão, os integrantes do movimento fizeram cursos profissionalizantes de pedreiro, encanador, eletricista, pintor, etc. Hoje, alguns assumiram esse aprendizado como profissão.

Partir da necessidade das pessoas nas ocupações e negociações ajudou os movimentos a terem o ponto de partida na situação real de negação dos direitos. As trocas e os diálogos ocorridos nesses eventos foram importantes para a compreensão dos problemas. As lideranças desenvolveram laços afetivos com os participantes, conheceram mais de perto todo tipo de dificuldade e aprenderam a enfrentar situações de pobreza e miséria extremas.

No depoimento de uma coordenadora do Programa Urbano, ela afirma que

> [...] há governos em que os espaços de negociação e diálogo estão simplesmente fechados, no caso dos governos municipais do Maluf, Serra e Kassab na Prefeitura de São Paulo; outros como no caso dos governos municipais da Luiza Erundina, Marta Suplicy e Fernando Haddad na Prefeitura de São Paulo em que há diálogo, negociação, mas os problemas de moradia permanecem sem solução, depende sempre de muita pressão popular para que as demandas sejam atendidas, e ainda assim não totalmente SFAM.

Ilustrando a afirmação da coordenadora, constatamos que mesmo com a grande produção do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), o déficit habitacional continuou crescendo para as famílias de baixíssima renda (BARBOSA, 2014).

Retomando a questão inicial sobre a efetividade da luta dos movimentos, observamos que após anos de investimentos em práticas e eventos formativos, surgiram novas lideranças mais qualificadas. A APOIO e o MDF pensaram suas práticas dentro da lógica do Planejamento, Monitoramento e Avaliação (PMA), organizaram planejamento estratégico, avaliação anual, monitoraram o planejado e incorporaram novas questões de conjuntura, ao

longo do ano, em reuniões semanais e mensais. Intencionalmente, nas negociações com o poder público sobre urbanização de algumas áreas de risco, o movimento inseriu a importância de pensar sobre a sustentabilidade ambiental. O principal ganho apontado pela coordenação é a experiência coletiva. Partem efetivamente das pessoas, sentimentos, singularidade, da importância de participação e do que precisa ser modificado.

Uma educadora do Programa Urbano da Zona Norte relatou, sobre o método de trabalho, que "Nosso método supõe, presença frequente nas comunidades e favelas, manutenção de vínculo com as pessoas, ouvi-las, comemorar aniversários, participar de batizados e casamentos" ECC. Uma das lacunas apontadas pelo grupo o pouco tempo para a sistematização da própria experiência de formação. Os aprendizados gerados foram observados no engajamento e na decisão dos participantes em realizar uma ocupação, participar de um ato, deslocar-se de sua casa para debater seus problemas e somar-se aos demais na busca de solução coletiva para realizar um direito, como o da moradia.

A margem de escolha desse tipo de formação deriva em parte da evidência de que práticas de Educação Popular são carregadas de intencionalidade, que a ação não é um ativismo desorientado. Sem dúvida, as atividades de Educação Popular incorporam e trazem à tona a necessidade desses sujeitos manterem interlocução com o Estado, disputando a formulação e a implementação de políticas públicas de moradia para os pobres, sobretudo, pessoas com renda de zero a três salários mínimos. Doimo (1994) ajuda-nos a entender que esses sujeitos buscam um grau de institucionalização para pressionar o Estado e, simultaneamente, introduzir novas preocupações, como no caso do Programa Urbano, que inseriu o desenvolvimento sustentável e a mitigação dos efeitos das mudanças climáticas.

O envolvimento dos movimentos populares de moradia na disputa pelo Plano Diretor Estratégico (PDE) em 2013 representou o lugar da ação política na disputa pela cidade, porque possibilitou que os movimentos disputassem o ordenamento da cidade com uma visão de longo prazo, visto que o PDE será revisto em 2021, com objetivos previstos até 2029.

Ainda como resultados, ressaltamos duas produções que o PU elaborou e utilizou como subsidio para a formação na ação: a cartilha "O povo quer moradia digna e sustentável", como instrumento de formação; com essa cartilha, foram organizadas 18 oficinas. Outra produção do Programa Urbano foi o Projeto Piloto[xvi], que procura adensar estratégias e propostas do PU para moradia sustentável. A ideia fundamental para tornar as cidades mais sustentáveis é reduzir a desigualdade socioterritorial.

6 CONCLUSÕES

É dentro de um contexto de ganhos e derrotas, de avanços e refluxos, no entanto, com exercícios contínuos de análises conjunturais e reconstrução de estratégias políticas na defesa dos seus direitos, que o movimento renova quando realiza os rompimentos das normas jurídicas majoritariamente estabelecidas, como são as ocupações de imóveis vazios. Como explica Barbosa (2014),

> A rebeldia dos sem teto na afirmação dos seus direitos, é muito mais do que uma simples afirmação de justaposição de leis e processos abstratamente bem construídos. É um processo pedagógico de aprendizados, onde as pessoas coletivamente apreendem, onde a história de cada sujeito, o aprendizado individual, acúmulos subjetivos, são também importantes para as construções coletivas de novos sujeitos, que emergirão nos processos de confronto direto por direitos (p. 104).

A formação na ação muitas vezes utiliza-se de estratégias de confronto e rebeldia frente à ordem estabelecida de proteção à propriedade em detrimento do direito à moradia. As ocupações inserem-se nessa perspectiva porque são estratégias de luta política na defesa dos direitos e ato pedagógico. As ações não caem no ativismo, ao contrário, provocam novos desafios e demandam reflexão, pesquisa, busca de assessorias novas para superar os aprendizados velhos. Barbosa (2014) considera essas estratégias como pedagogia do confronto.

Essa condição, que faz com que uma pessoa "com necessidade de moradia" se torne parte de um sujeito coletivo protagonista de sua própria história, é resultado dos investimentos do PU na formação, aprendizado e apropriação das discussões sobre a complexidade da disputa política pelo território e pela cidade.

O processo de sistematização da experiência de formação na ação do Programa Urbano trouxe evidências sobre três aspectos da Educação Popular, ressaltados por Pontual e Haddad (1996), a saber: Educação Popular e as práticas políticas, Educação Popular e o processo educativo e Educação Popular e a constituição de sujeitos sociais.

É possível perceber a Educação Popular nas práticas políticas de três formas: primeiramente, quando os movimentos recorrem à Educação Popular como orientação de suas práticas políticas, como, por exemplo, na organização de debates entre seus pares, antes dos encontros de negociação ou de enfrentamento com o poder público; quando buscam ampliar o

poder político do movimento, em relação à ocupação de espaços de participação no Estado, como conselhos, grupos de trabalho e outros, visando ampliar o poder na sociedade civil; e, por último, na participação em espaços mais amplos de articulação dos movimentos, como a UMM, a FLM e a CMP, como forma de assegurar mais poder e protagonismo nas decisões políticas fundamentais visando uma sociedade justa e igualitária.

A Educação Popular e o processo educativo podem ser notados de dois modos: nas práticas que demonstram sobre a aprendizagem que se deu em espaços não escolares, quando participantes de ocupações aprenderam sobre o funcionamento da política, reforçaram sua identidade de classe, reconstruindo um saber dos que são expropriados. O outro modo é a retomada dos estudos e a insistência em concluir a educação formal, por parte de educadoras, as quais se viram em necessidade de aprender e disputar o "latifúndio do saber", ainda não totalmente acessível às classes populares, como disse GMC. Essa sistematização realizada com o PU é importante para avançar na construção de conhecimento a partir das práticas. Os processos de aprendizagem, aqui, são muito mais do que saber alguns conceitos, mas correspondem à adesão a um projeto pessoal e coletivo de construção da sociedade.

A Educação Popular e a constituição de sujeitos sociais estão evidentes na teimosia em reafirmar o que o PU chama de trabalho de base, cujas ações se dão, por meio de centenas de eventos, tais como, visitas às comunidades e favelas, reuniões de grupos de base, ocupações de imóveis que não cumprem sua função social, atos, manifestações, participação em conselhos, elaboração de propostas e planejamento, monitoramento e avaliação da ação. O Programa Urbano mantém os cerca de 150 grupos de base articulados.

É na disputa pelo direito à cidade, animando e mobilizando as pessoas individual e coletivamente, expondo as contradições e desigualdades urbanas estabelecidas como naturais, que os movimentos desenvolvem estratégias de formação na ação.

REFERÊNCIAS

ARENDT, 2006, Origens do totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. **Educação e Cidadania.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 95 p.

BARBOSA, B. R. **Protagonismo dos movimentos de moradia no centro de São Paulo:** trajetória, lutas e influencias nas políticas habitacionais. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Gestão do Território) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2014.

BARRERO, J. **Educación popular y proceso de conscientización.** 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1974.

BENGOA, J. La educación para los movimientos sociales. In: DAM, A. V.; OOIJENS, j. L. P.; PETER, G. (Org.) **Educación Popular en América Latina.** La Haya: Centro para el Estudio de la Educación en Países en via de Desarrollo, 1988. n.p.

BONDUKI, N. **Origens da habitação social no Brasil:** arquitetura moderna, lei do inquilinato e difusão da casa própria. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

BRASIL. Lei n. 6.766, de 19 de dezembro de 1979. Sobre o parcelamento do Solo Urbano e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6766.htm>. Acesso em: 31 mar. 2016.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (Org.) **Anos 90 – Política e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-115.

DOIMO, A. M. **ONGs no Brasil pós-70:** da educação popular à luta pela cidadania. Vitória: SBPC, 1994. Mimeografado.

EMURB. **Profavela, Promorar e Properiferia:** Estágio e avaliação dos programas sociais. São Paulo: EMURB, 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOUVÊA, Maria das Graças de. 1997. Educação Popular junto aos movimentos Sociais: O Centro de Direitos Humanos e Educação Popular - CDHEP. São Paulo: PUC-SP. Tese de doutorado - Programa de Pós-graduação em Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

HADDAD, S. Balanço da produção de conhecimentos sobre educação não escolar de adultos: educação e desenvolvimento. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-20, 2009. Disponível em:<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/251>. Acesso em: 10 jan. 2016.

KOHARA, L. T. **As contribuições dos movimentos de moradia do Centro para as políticas habitacionais e para o desenvolvimento urbano do centro da cidade de São Paulo.** 2013. 237 f. Tese (Pós-Doutorado em Sociologia Urbana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARICATO, E. **Metrópole na periferia do capitalismo:** ilegalidade, desigualdade e violência. São Paulo: Hucitec, 1996.

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

PONTUAL, P.; HADDAD, S. **Educação Popular na América Latina**. São Paulo: [s.n.], 1996. Mimeografado.

ROLNIK, R.; KOWARICK, L.; SOMEKH, N. (Org.). **São Paulo: crise e mudança.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena:** experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCHERER-WARREN, Ilse. 2000. Movimentos em cena... as teorias por onde andam? In: SCHERERWARREN, Ilse, et al. Cidadania e multiculturalismo: a teoria social no Brasil contemporâneo. Lisboa: Socius, Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.

SCHERER-WARREN, Ilse. 2006. **Das mobilizações às redes de movimentos sociais**. Disponível em http://periodicos.unb.br/index.php/estado/article/viewFile/3565/3120,Acesso em: 18.junho.2016.

SILVA, Marcos José P. **Novos sentidos da educação popular nos anos 90: as práticas do Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo – CDHEP**. 2000. 172 f. Dissertação de Mestrado. PUC – SP. Programa Educação: História e Filosofia da Educação, 2000.

WANDERLEY, L. E. Educação Popular e Processo de Democratização In**:** BRANDÃO, C, R. et al. (Org.). **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 194 p.

Notas

[i] O Programa Urbano surge em 2004 como articulação do MDF, da APOIO e do CCJ, para trabalhar simultaneamente várias questões vinculadas ao espaço urbano. Seu objetivo geral é o de contribuir para a "boa implementação de políticas públicas habitacionais para população de baixa renda", mas incorporaram outras questões além da moradia, como as de gênero e o papel dos jovens como lideranças. Inicialmente, em 2004, o Programa Urbano era formado por três organizações: APOIO, MDF e o Centro de Capacitação da Juventude (CCJ). A partir de 2013, quando houve mudança no foco do trabalho, incorporando sustentabilidade ambiental à moradia, ficaram apenas APOIO e MDF.

[ii] A Associação de Auxílio Mútuo da Região Leste, fundada em 18 de dezembro de 1993, organização civil sem fins lucrativos, iniciou suas atividades durante a Campanha de Combate à Fome. A partir de 1996, consolidou seu trabalho em diversos bairros da Região Leste, o que permitiu o implemento de atividades sociais junto a moradores de favelas e cortiços do centro expandido da cidade. Ver: www.apoio-sp.org.br

[iii] O Movimento de Defesa do Favelado nasceu da luta dos favelados por saneamento básico e terra, nos anos 1970. Essa luta se concretizou com a formação de pequenos grupos, que se juntaram, apoiados pelos grupos de base ligados à Igreja Católica, no bairro do Belém. Em 1978, foi possível organizar a primeira Assembleia Regional do MDF, mas foi, em 1985, que o MDF foi legalmente instituído, tornando-se, então, referência para toda a cidade. Na favela da Vila Prudente, uma das maiores da cidade de São Paulo, concretizaram muitos projetos, como uma rede de esgoto e uma creche. Ver: www.mdf.org.br

[iv] The Catholic Agency For Overseas Development, no Brasil conhecida como Agência Católica da Inglaterra e país de Gales (CAFOD) de desenvolvimento internacional trabalha em 40 países, em parceria com mais de 500 organizações da sociedade civil, para combater a pobreza e promover um mundo mais seguro, sustentável e pacífico. Ver: www.cafod.org.uk

[v] A União Europeia (UE) é uma parceria econômica e política de características únicas, constituída por 28 países, que, em conjunto, abarcam grande parte do continente europeu.
Ela foi criada logo após a Segunda Guerra Mundial; sua intenção inicial era incentivar a cooperação econômica, partindo do pressuposto de que se os países tivessem relações comerciais entre si se tornariam economicamente dependentes uns dos outros, reduzindo assim os riscos de conflitos. Ver: http://europa.eu/about-eu/basic-information/about/index_pt.htm

[vi] Entendemos "formação na ação" o processo de aprendizagem derivado da participação dos agentes envolvidos em todas as ações dos movimentos sociais de moradia.

[vii] Entre 1968 e 1973, o PIB brasileiro teve crescimento médio anual de 11,2%, conhecido como período do milagre econômico brasileiro; entre 1974 e 1978, teve o crescimento médio anual de 6,7%.

[viii] A década 1980 ficou conhecida como década perdida, devido ao baixíssimo crescimento do PIB, aos altos índices de inflação e desemprego, à produção industrial fraca e à perda do poder de compra dos salários.

[ix] Apesar de, muitas vezes, os termos irregular e clandestino para loteamentos serem utilizados como sinônimos, eles definem situações diferentes. Os loteamentos irregulares, em geral, obtiveram algum reconhecimento do poder público, mas apresentam irregularidades de ordem jurídica como incorreções nos títulos de propriedade da gleba loteada e/ou urbanística. É o caso, por exemplo, de loteamento registrado no Cartório de Registro de Imóveis, mas sem infraestrutura e equipamentos comunitários e sem destinação de áreas verdes de acordo com a aprovação do projeto, dificultando a regularização da propriedade. Os loteamentos clandestinos são aqueles que não possuem nenhuma aprovação nos órgãos municipais, apresentam irregularidades jurídicas e são parcelamentos do solo fora dos parâmetros legais; muitas vezes, estão em áreas de riscos ou de mananciais, feitos por loteadores criminosos.

[x] Um dos movimentos importantes que dá visibilidade ao direito à moradia a União dos Movimentos de Moradia de São Paulo. Disponível em: http://sp.unmp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=391&Itemid=31, acesso em: 18.junho.2016.

[xi] A Frente de Luta por Moradia é articulada pela APOIO junto com um coletivo de luta por moradia, formado por representantes de movimentos autônomos, que somam esforços para conquistar projetos habitacionais. A FLM estimula e articula, ainda, lutas populares em geral, defendendo a luta popular permanente, o mais abrangente possível, com participação intensa das famílias. A FLM participa de outras organizações de luta social, em âmbito internacional, nacional, estadual, regional e municipal, visando somar esforços no sentido de fortalecer o desenvolvimento de programas habitacionais e sociais para as famílias de baixa renda. Disponível em http://www.portalflm.com.br/luta-historico,: acesso em: 12.agosto.2015.

[xii] A educação popular "movimentista" investe em formação político-pedagógica dentro de uma lógica de estruturação e organização dos movimentos sociais. Entendida como aquela produzida pelas classes populares, ou para as classes populares em função de seus interesses de classes, como afirma Wanderley (1981).

[xiii] Não é objetivo deste artigo debater as condições para ação política, tampouco a relação entre direitos humanos, cidadania e formação dos estados-nacionais. Uma síntese deste debate está disponível em Mellegari (2011) publicado em http://gajop.org.br/justicacidada/wp-content/uploads/direito-a-ter-direitos-em-Hannah-Arendt.pdf , entre outras coisas autora afirma que para Hannah Arendt, a criação do Estado-nação é "uma forma de organização política, baseada na territorialidade e nascimento, quem não possuísse uma nacionalidade, não possuía um lugar na Terra, não por falta espaço, mas por problema de organização" (pág. 7).

[xiv] Taciana Gouveia, 2013. Diagnóstico: Situação das Famílias – Projeto Promovendo uma cidade inclusiva e sustentável- São Paulo, APOIO, MDF, CAFOD, novembro 2013. Mimeo.

[xv] Entrevista sobre construção de cisterna. Ver: http://globotv.globo.com/rede-globo/bom-dia-brasil/v/morador-cria-a-propria-cisterna-em-sp/3952038/

[xvi] O Projeto Piloto (ver: http://saopaulosustentavel.com/), produção final do projeto executado, constitui-se de cinco elementos: documento para Incidência Política; documento de reivindicações ou manifesto; representação visual chamada de maquete eletrônica, digital, virtual; o estudo de caso e maquete comunitária popular. Foi lançado em dezembro de 2015.

Artigo recebido em 12/05/2016
Aceito para publicação em 27/06/2016

PUC-SP
e-Curriculum
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

A EDUCAÇÃO POPULAR NO LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE DO RIO GRANDE DO SUL: RENOVAÇÕES E PERMANÊNCIAS

PALUDO, Conceição[*]

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos [**]

TADDEI, Paulo Eduardo Dias[***]

RESUMO

Parte de uma pesquisa mais ampla, o artigo apresenta uma análise sobre a Educação Popular (EP) no processo de constituição do Levante Popular da Juventude no Estado do Rio Grande do Sul. Buscou-se compreender como a EP é definida e vivenciada pelo movimento. O referencial teórico metodológico utilizado foi o materialismo histórico-dialético e as técnicas de pesquisa foram a bibliográfica, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. A análise dos resultados permitiu concluir que as práticas formativas do Levante apresentam características próximas aos denominados novos movimentos sociais e, ainda assim, mantêm alguns lineamentos teóricos da perspectiva marxista, de cunho popular, como a centralidade do conceito de classe social e de projeto popular. No Levante, a experimentação, traduzida na autonomia, no protagonismo, na organização, nas atividades de enfrentamento e na vivência de valores humanos, é prioridade na prática cotidiana. É nesse movimento constante que ocorre centralmente o processo formativo dos jovens e se evidencia a secundarização da formação de cunho teórico, o que constitui um grande desafio para a qualificação das intervenções do próprio movimento.

Palavras-chave: Levante Popular da Juventude. Educação Popular. Movimentos sociais. Teoria crítica. Atualidade.

[*]Conceição Paludo é Doutora em Educação e atua na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).Email: c.paludo1@hotmail.com

[**]Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Mestre em Educação pelo mesmo programa. Atualmente é bolsista CAPES. Email: magdacs81@yahoo.com.br

[***]Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Mestre em Educação pelo mesmo programa. Email: paulotaddei.tutor@gmail.com

POPULAR EDUCATION IN THE LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE (RS, BRAZIL): RENEWAL AND CONTINUITY

PALUDO, Conceição [*]

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos [**]

TADDEI, Paulo Eduardo Dias [***]

ABSTRACT

Abstract: This article, part of a larger research, presents an evaluation of Popular Education (PE) practices in the formation process of Levante Popular da Juventude (Popular Rising of the Youth) in the state of Rio Grande do Sul (Brazil). We tried to understand how PE is defined and experienced in this social movement. Our theoretic and methodological references are based on historical-dialectical materialism, and applied by means of bibliographical research, documental analysis and semi-structured interviews. The analysis of the results allowed us to conclude that the formative practices of the Levante possesses characteristics similar to those of the so-called new social movements but still keeping some theoretical alignments with the Marxist perspective of popular demand, with some central concepts as social classes and the popular project. Experimentation, in the Levante, is prioritized on everyday practices; and it can be understood as autonomy, protagonism, organization, and confront activities and experiences based on human values. Within this constant movement is where the formative process of the youth happens, and there it becomes clear that theoretical formation occupies a secondary position. This constitutes a great challenge for the qualifying of the interventions of the movement itself.

Key-words: *Levante Popular da Juventude. Popular Education. Social Movements. Critical theory. Actuality.*

[*] *Doctor of Education degree and works for the Federal University of Rio Grande do Sul. (UFRGS). Email: c.paludo1@hotmail.com*

[**] *Doctoral student of Education in the Federal University of Pelotas and Master in Education from the same institution. She currently receives a CAPES Scholarship. . Email: magdacs81@yahoo.com.br*

[***] *Doctoral student of Education in the Federal University of Pelotas and Master of Education from the same institution. Email: paulotaddei.tutor@gmail.com*

1 INTRODUÇÃO

Juventude é um conceito que surge com a sociedade moderna.

> Falar em juventude é movimentar-se em um campo ambíguo de conceituação. A juventude se constitui enquanto categoria social, no que tange a definição de um intervalo entre a infância e a vida adulta, apenas no final do século XIX, ganhando contornos mais nítidos no início do século XX. A juventude é uma invenção moderna, sendo, desse modo, tecida em um terreno de constantes transformações (DIÓGENES, 1998, p. 93).

O estudo da trajetória histórica de articulação, mobilização, identidades, organização e intervenção de estudantes na dinâmica societária possibilita analisar que, no Brasil, a partir da República, os movimentos populares da juventude, notadamente na década de 1960, pós Ditadura Civil Militar, e nos anos 1990 até a atualidade, sempre se fizeram presentes (SANTOS, 2009; SOFIATI, 2008).

Entretanto, com a democracia formal consolidada na década de 1990, não mais existe uma unidade desses movimentos de caráter político em busca de um fim comum, como na década de 1960 (SPOSITO, 2000). A característica predominante que os autores estudados observam é de uma "geração individualista" que não "abre mão" dos seus desejos, o que dificulta as organizações em torno de causas coletivas (SPOSITO, 2000). O que se encontra é uma fragmentação em lutas específicas e não mais o questionamento do modelo societário dominante em sua totalidade – a discussão fica restrita ao campo da "política" do grupo de interesse. É o período em que predominam movimentos culturais, mas é, também, o período dos "caras pintadas" e de grande destaque para as lutas da juventude do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), um dos movimentos sociais que mais resistiram no enfrentamento do neoliberalismo.

Nesse contexto de fragmentação e dispersão social, o entendimento de movimento social é ressignificado. Também a concepção de Educação Popular (EP), cujo processo de formulação e práticas inicia, no Brasil, na Primeira República, tendo um novo e importante impulso nos anos 1960, consolidando-se no processo de luta pela redemocratização do Brasil, é fortemente questionada. Fala-se em ressignificação e ou refundamentação dessa concepção educativa que possuía como marca central estar vinculada aos interesses dos trabalhadores e aos processos de transformação social

(STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T., 2013; BRANDÃO, 2002; UNESCO. MEC. CEAAL,2005).

Diante do exposto, observou-se que o Levante Popular da Juventude, que emerge no Estado do Rio Grande do Sul no início dos anos 2000, constitui um objeto significativo para a compreensão da atualidade da Educação Popular. Além de investigar a origem e trajetória desse movimento, assim como seus objetivos, identidades, reivindicações e forma organizativa, esta pesquisa está direcionada pelo esforço de entendimento de como a Educação Popular é definida e praticada pelo mesmo.

O referencial teórico metodológico foi o materialismo histórico dialético, e o percurso metodológico foi organizado com as seguintes técnicas: a) pesquisa bibliográfica[i]; b) análise documental[ii]; c) entrevista semiestruturada[iii]. O processo contou com reuniões periódicas dos pesquisadores, nas quais se socializou o trabalho de pesquisa desenvolvido e se realizou a análise de dados e a sistematização do debate. A interpretação dos resultados buscou aprofundar o contexto de surgimento do Levante Popular da Juventude, considerando a emergência do neoliberalismo, no que diz respeito às proposições interpretativas da teoria crítica, conforme se apresenta no primeiro item do artigo. Em um segundo momento, resgatou-se alguns aspectos referentes ao debate sobre os movimentos sociais e a Educação Popular, que foram fundamentais para a análise dos resultados da pesquisa. A terceira etapa centrou-se na experiência do Levante Popular da Juventude, sua constituição, identidade e organicidade, e buscou-se desvelar a forma como a Educação Popular é formulada e praticada pelo movimento. Finalmente foram tecidas algumas considerações.

2 LINEAMENTOS SOBRE A TEORIA CRÍTICA NA ATUALIDADE E A FRAGMENTAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS

A emergência do Levante Popular da Juventude se dá em um período resultante de uma série de transformações no mundo, ocorridas no pós-guerra, mas, principalmente, a partir do final dos anos 1960.

O neoliberalismo, que emerge com força nesse período, é direcionado por dois grandes centros econômicos do capitalismo, Estados Unidos e Inglaterra, que

intensificam políticas de supervalorização do mercado em detrimento do social através, reciprocamente, dos governos Reagan e Thatcher, contribuindo para o aumento da concentração da riqueza em mãos de poucos, influenciando as relações econômicas internacionais e reduzindo a interferência do Estado na economia.

Sobre a "mudança na aparência" do capitalismo a partir da década de setenta, transformação que não altera a sua lógica acumulativa, constituindo-se em mais um momento de transição da crise capitalista do final do referido século, escreve Harvey:

> Afirmei que por certo houve uma imensa mudança na aparência superficial do capitalismo a partir de 1973, embora a lógica inerente da acumulação capitalista e de suas tendências de crise permaneça a mesma. Precisamos considerar, porém, se essas mudanças assinalam o nascimento de um novo regime de acumulação capaz de conter as contradições do capitalismo durante a próxima geração ou se marcam uma série de reparos temporários, constituindo assim um momento transicional de dolorosa crise na configuração do capitalismo do final do século XX. (2014, p. 177)

Dos inúmeros acontecimentos que marcam decisivamente o período compreendido entre os anos 1970 até a primeira década deste século, podemos citar os seguintes: a ascensão do neoliberalismo; as metamorfoses do mundo do trabalho; a crise das esquerdas com a queda do Muro de Berlim, momento simbólico do fim da Guerra Fria; o fim do socialismo real; a revolução científica e tecnológica; as invasões ocidentais no Oriente Médio, assim como a agonia da socialdemocracia e de sua proposta de humanização do capitalismo.

Referente à proposta reformista da socialdemocracia em contraposição à perspectiva revolucionária do socialismo, Chauí atesta que

> O núcleo duro do pensamento socialdemocrata afirma que o socialismo, entendido como a propriedade coletiva dos meios de produção, pode e deve ser alcançado por reformas progressivas impostas ao capitalismo ou à propriedade privada dos meios de produção, e não por uma revolução. Entre o capitalismo e a revolução intercala-se um novo caminho, o da reforma, que humaniza o sistema capitalista e acumula forças para passar pacificamente ao socialismo. Historicamente, os partidos socialistas e a socialdemocracia começaram afirmando que o socialismo é a propriedade coletiva dos meios de produção e dos meios de distribuição. Opuseram-se não só à ideia de revolução, mas também aos Estados totalitários e fizeram resistência ao capitalismo no interior do próprio sistema. (2011, p. 132)

Ainda, segundo Chauí (2011, p. 328), nos anos 1990, a socialdemocracia emerge no cenário político da Grã-Bretanha e dos EUA com a denominação de "terceira via", com uma finalidade claramente eleitoral: "oferecer uma nova cara para o Partido Trabalhista inglês, fustigado pelo thatcherismo, e recuperar o prestígio eleitoral do Partido Democrata norte-americano".

No tocante às metamorfoses no mundo do trabalho, que estão articuladas com a mudança na aparência do capitalismo, afirma Antunes:

> O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do *desemprego estrutural*, que atinge o mundo em escala global. Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma *processualidade contraditória* que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho *precário* e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos. Há, portanto, um processo de maior *heterogeneização, fragmentação* e *complexificação* da classe trabalhadora. (2011, p. 47)

O colapso do comunismo soviético, no final dos anos oitenta e, por consequência, do comunismo do Leste europeu, que para alguns significou o "fim da história" e a "vitória do capitalismo", atingiu fortemente o pensamento das esquerdas em todo o mundo, gerando perplexidade nos primeiros momentos, para, somente depois, começar-se uma avaliação mais qualificada do ocorrido, a partir de uma autocrítica que conduziu à reformulação e a atualização do pensamento socialista. Sobre o colapso do comunismo, refere Hobsbawm:

> Qual o significado histórico de 1989, o ano em que ocorreu o colapso do comunismo no Leste europeu, repentina e presumivelmente de forma irrevogável, antecipando o colapso do regime existente na União Soviética e a ruptura de sua estrutura multinacional? É jogo perigoso dar um diagnóstico instantâneo, quase tão perigoso quanto a profecia instantânea. As únicas pessoas que nele mergulham sem hesitar são aquelas que esperam que seus diagnósticos e suas profecias sejam instantaneamente esquecidos (como jornalistas e comentaristas) ou que não sejam lembrados após uma ou duas eleições (como políticos). Mesmo assim, há momentos quando acontecimentos concentrados em um curto espaço de tempo, não importa como os interpretemos, são obviamente históricos e imediatamente reconhecidos como tal. O ano da Revolução Francesa e 1917 foram tais momentos e 1989 foi claramente outro. Como interpretá-lo? (1992, p. 93)

Nesse período também acontece o que foi chamado de "guerra de civilizações"; o ocidente, liderado pelos Estados Unidos, contra parte do mundo árabe, com ênfase para os seguintes fatos: a Guerra do Golfo de 1991, os atentados de 11 de setembro de 2001 nos EUA e a invasão do Afeganistão e do Iraque, respectivamente, em outubro de 2001 e março de 2003, atingindo o equilíbrio político e de forças na região e possibilitando a expansão do fundamentalismo.

No período analisado, no campo da teoria crítica[iv], prevalecem as seguintes tendências: o marxismo ortodoxo, o marxismo não ortodoxo e os chamados pós-modernos (FILHO, 1998).

A primeira corrente trabalha com uma perspectiva de determinismo econômico e uma leitura mecanicista da realidade. Teve predomínio na Segunda Internacional e no stalinismo, sendo dominada, basicamente, pelos fatores econômicos macroestruturais da sociedade. A segunda, conhecida também por marxismo ocidental, emerge após a Segunda Guerra Mundial, influenciada pelos trabalhos de Rosa Luxemburgo, Gramsci, Lukács e a Escola de Frankfurt.

Sobre o tema, afirma Gohn:

> Sabemos que o paradigma marxista clássico tem duas grandes correntes. Uma ligada ao jovem Marx e a seus estudos sobre consciência, alienação e a ideologia etc., e que criou uma tradição histórica humanista que teve continuidade nos trabalhos de Rosa Luxemburgo, Gramsci, Lukács, e da Escola de Frankfurt após a Segunda Guerra Mundial. Será esta leitura do marxismo que alimentará as análises contemporâneas sobre os movimentos sociais. A outra corrente decorre dos trabalhos do Marx "maduro", após 1850, e seus estudos sobre o desenvolvimento do capital, em que os conceitos básicos serão formação social, forças produtivas, relações de produção, superestrutura, ideologia, determinação em última instância, mais valia etc. Esta corrente privilegia os fatores econômicos, macroestruturais da sociedade. (1997, p. 172)

Escreve, ainda, a autora:

> [...] Estes parâmetros gerais geraram leituras mecanicistas e deterministas da realidade social, como as predominantes na Segunda Internacional, nas primeiras décadas deste século, ou as realizadas durante o período stalinista na Rússia. Elas foram rejeitadas tanto por teóricos não-marxistas como por marxistas. Entre estes últimos estão Manuel Castells, Jean Lojkine, Claus Offe, Laclau e a corrente dos historiadores liderada por Hobsbawm, E. P. Thompson e G. Rudé, os quais constituíram a corrente de estudo sobre os movimentos sociais

> na Europa sob o paradigma denominado neomarxista (GOHN, 1997, p. 172-173).

Com o advento do estado burocrático, após a morte de Lênin, ocorre a destruição da "unidade revolucionária entre a teoria e a prática obtida pela revolução de outubro. Todo o trabalho teórico sério cessou, e o país mais avançado do ponto de vista intelectual se converteu rapidamente em um pátamo" (GOHN, 1997, p. 52-53). Após a Segunda Guerra Mundial, sucede-se um período de trinta anos de prosperidade econômica do capitalismo europeu e americano, o mesmo não acontecendo nos países tutelados pela União Soviética, nos quais "produziram-se crises e ajustes depois da morte de Stalin, mas sem modificações fundamentais em seu funcionamento" (GOHN, 1977, p. 53). Neste cenário econômico é que nasce o denominado "marxismo ocidental".

Sobre este período, Amadeo (2006, p. 53) assevera que "Entre meados da década de vinte e os levantamentos de 1968, o marxismo ocidental se desenvolveu de maneira vigorosa, mas longe de toda prática política de massas". Neste momento histórico, o marxismo abandona as análises econômicas do capitalismo e as análises políticas do estado burguês, bem como das estratégias para sua superação, deslocando seu eixo para a filosofia. Inverte-se o percurso trilhado pelo marxismo clássico, da filosofia, passando pela política para chegar à economia política. A produção do discurso marxista desloca-se gradualmente, segundo Amadeo (2006, p. 54), "dos partidos socialistas e comunistas e dos sindicatos operários para as universidades e para os institutos de pesquisa".

O marxismo ocidental, escreve Amadeo (2006, p. 53), "se estruturou a partir dos trabalhos de uma série de destacados intelectuais provenientes de regiões ocidentais da Europa: Lukács, Korsch, Gramsci, Benjamin, Marcuse, Horkheimer, Adorno, Della Volpe, Colleti, Lefebvre, Sartre e Althusser". A característica principal deste movimento, refere o supracitado autor, é o progressivo e lento distanciamento entre este marxismo e a prática política, que foi se perdendo, pouco a pouco, em meados do século posterior à Primeira Guerra Mundial.

No tocante à terceira tendência da teoria crítica, na década de setenta emerge um movimento que passa a influenciar o pensamento francês: em um primeiro momento, espraiando-se depois para o mundo, é inspirado principalmente em Heidegger e em Nietzsche[v], que tem como principais expoentes Kristeva, Lyotard, Derrida, Foucault,

Deleuze, Guattari e Baudrillard, o qual ficou conhecido como pós-moderno ou pós-modernista.

O "batizado" deste novo movimento, não homogêneo, pode ser encontrado no primeiro parágrafo da introdução da obra "A condição pós-moderna", de Jean François Lyotard:

> Este estudo tem por objeto a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas. Decidiu-se chamá-la de "pós-moderna". A palavra é usada, no continente americano, por sociólogos e críticos. Designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e dasartes a partir do final do século XIX. Aqui, essas transformações serão situadas em relação à crise dos relatos (LYOTARD, 2009, p. 15).

Terry Eagleton, embora reconhecendo a distinção entre pós-modernismo e pós-modernidade, adota a expressão "pós-modernismo" na obra *As ilusões do pós-modernismo*, por ser, segundo ele, mais abrangente. Ele afirma:

> A palavra *pós-modernismo* refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo *pós-modernidade* alude a um período específico. Pós modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades. [...] Pós-modernismo é um estilo de cultura que reflete um pouco essa mudança memorável por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista que obscurece as fronteiras entre a cultura "elitista" e a cultura "popular", bem como entre a arte e a experiência cotidiana. [...] Embora essa distinção entre pós-modernismo e pós-modernidade me pareça útil, não lhe dediquei especial atenção neste livro. Optei por adotar o termo mais trivial "pós-modernismo" para abranger as duas coisas, dada a evidente e estreita relação entre elas (EAGLETON, 1998, p. 03).

Moraes, em uma tentativa de explicar a "agenda pós-moderna", afirma:

> Não é de estranhar, portanto, que a pretensão de delimitar o sentido da agenda pós-moderna depare-se com uma pluralidade de propostas e interpretações, muitas vezes conflitantes entre si. Entre seus representantes mais notáveis – aliás, entre os representantes de qualquer uma de suas frações – existem diferenças marcantes e só

> uma leitura superficial poderia incluí-los na mesma corrente de pensamento. Na verdade, o que se convencionou chamar de pós-moderno adquiriu tamanha abrangência que se transformou em um "conceito guarda-chuva", um tipo de *catch all category*, mais propriamente uma "agenda", dizendo respeito a quase tudo: de questões estéticas e culturais a filosóficas, político-sociais e educacionais. (2004, p. 340)

A característica comum que vincula os pensadores da mencionada "agenda" é a chamada crise dos grandes relatos (LYOTARD, 2009).Outras características presentes nesta tendência são: o ceticismo ontológico, o pragmatismo epistemológico, a "morte do sujeito moderno" (HALL, 2014, p. 17), a descrença em relação à existência de uma realidade objetiva, a consideração do saber científico como uma forma de discurso (LYOTARD, 2009), a substituição dos métodos da modernidade por jogos de linguagem, a função meramente narrativa do saber, a deslegitimação das utopias.

Vásquez, sobre algumas características do movimento pós-moderno, refere:

> A negação do projeto emancipatório é, em suma, uma questão central não apenas teórica, mas também prática, política, já que desqualifica a ação e condena à impotência ou beco sem saída do desespero ao fundamentar – agora sim – a inutilidade de qualquer tentativa de transformar radicalmente a sociedade presente. (2002, p. 417)

No Brasil, a partir da consolidação da democracia formal, nos anos noventa, percebe-se não mais haver uma unidade política nos movimentos da juventude, e não só da juventude, mas no campo das esquerdas, na busca de um fim comum, como na década de 1960: a derrocada do regime civil militar e a transformação social, mas uma fragmentação em vários campos específicos de lutas, como racial, feminista, o Movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT), ambiental, etc., sem uma maior reflexão sobre a categoria do "antagonismo de classes" que atravessa todos esses movimentos. Na verdade, a mencionada categoria, elemento fundamental de análise marxista, deixa de ter relevância para os chamados novos movimentos sociais.

Neste sentido, escreve Boneti:

> Em outras palavras, existe uma ordem mundial comandada por um projeto mundial de produção econômica e organização política que se apresenta ao mundo como um vetor hegemônico, buscando homogeneizar as relações econômicas, tecnologias de produção, hábitos culturais e demais habilidades. Os movimentos sociais,

> normalmente, apresentam-se como uma espécie de contra-hegemonia, não mais a partir de uma luta direta e específica de classe, mas a partir de uma problemática específica. Busca-se o resgate da individualidade, da diferença e da singularidade. Nessa ótica é que se inserem movimentos como o do MST no Brasil, opondo-se ao modelo dominante na tentativa do resgate da produção familiar ou coletiva, e demais movimentos internacionais como o feminismo, o movimento gay, o movimento negro, o movimento ecológico, etc. (2007, p. 66)

É, pois, neste "terreno movediço", que atinge todas as áreas das relações humanas, que se dá a emergência do Levante Popular da Juventude, como um movimento de luta política e social do campo popular e democrático.

3 A EDUCAÇÃO POPULAR E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: EM BUSCA DE REFERENCIAIS

Em estudo bibliográfico realizado anteriormente (PALUDO, 2015), foi possível identificar que a Educação Popular, enquanto uma concepção educativa, isto é, como direcionamento global do processo educativo, é um fenômeno latino-americano. No Brasil, ela se consolidou nos processos de lutas e resistências das classes populares, entre 1930 e 1960, período considerado desenvolvimentista, e após a ditadura civil militar, que ocorreu entre 1964, no processo de redemocratização da sociedade brasileira.

Outra conclusão do estudo citado indica que após a ditadura civil militar, a análise marxista, ainda que com diferentes matizes, sustentava que a educação reproduzia as relações econômicas e socioculturais mais amplas. Como fontes teóricas, também se constatou a importância de autores latino-americanos, como Martí, Mariátegui e Paulo Freire; as matrizes da Teologia da Libertação; do sindicalismo; a indigenista; dos movimentos urbanos, rurais e comunitários; do socialismo; da revolução; das artes, com o Teatro do Oprimido; e a da comunicação.

Constituído por ênfases e tendências diferenciadas, esses campos de forças políticas e culturais realizavam o exercício da contra-hegemonia, orientados por utopias da transformação social, cujos movimentos sociais populares, além de se constituírem no processo, tornaram-se sujeitos fundamentais. O "movimento de Educação Popular" se fez no interior desse processo, na direção da construção de fazer do povo expressão

política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas do desejo de construir o "poder popular".

> Nessa perspectiva, não se tratava somente de fazer para o povo, nem de entendê-la como educação escolar do povo, métodos e técnicas, cultura popular, saber das comunidades, educação de jovens e adultos ou educação permanente (BRANDÃO, 2002). É no interior do "Movimento de Educação Popular", que acontece no interior do "movimento político e sociocultural mais amplo", que vai sendo formulada a "concepção de Educação Popular" e esse mesmo Movimento também se constituía como formador, porque propiciava, na dinâmica política e organizativa dos diferentes movimentos sociais, a vivência concreta de outro modo de relações sociais e de compreensão da realidade.
> Seu direcionamento permitia estabelecer o vínculo contra-hegemônico e de resistência entre a educação e os processos de produção da vida; educação e luta política; educação e classe social; educação e conhecimento; educação e cultura; educação e ética; e entre educação e projeto de sociedade (HURTADO, 1993). Queria-se fazer da educação uma prática social para a transformação da sociedade (TORRES, 2013). As expressões povo sujeito de sua história, autonomia, conscientização, organização, protagonismo popular, luta e transformação indicavam a orientação das práticas, assim como o "fazer com", trabalhado conceitualmente como práxis e por vezes como o movimento permanente entre prática-teoria-prática, ver-julgar-agir ou ação-reflexão-ação, era considerado a lógica metodológica, permeada pela relação entre os saberes populares e o conhecimento historicamente acumulado, pela sistematização, pela pesquisa-ação participante e pelo diálogo, que orientava os métodos, técnicas e procedimentos, incluindo os processos avaliativos, dos múltiplos processos e práticas educativas que se instauraram na América Latina (PALUDO, 2015, p. 227-228).

Como se analisou no item anterior, foi nos anos 1960 que, paralelamente ao processo das transformações em curso, foram sendo formuladas as novas teorias sobre os movimentos sociais. No Brasil, uma obra emblemática é a de Gohn (1997), que apresenta uma síntese das principais teorias explicativas dos movimentos sociais[vi].

Para Gohn (1997), a teoria dos novos movimentos sociais desenvolve a construção de um modelo teórico baseado na cultura, na qual a ideologia deixa de ser compreendida como falsa representação da realidade e de estar associada ao conceito de classe social, centrando suas atenções nos discursos como expressões de práticas culturais; a negação do marxismo enquanto campo teórico capaz de explicar a sociedade contemporânea, uma vez que nele há a primazia do mundo do trabalho; a eliminação do

sujeito histórico da transformação – os trabalhadores, o novo sujeito que surge é difuso, não hierarquizado e, ao mesmo tempo em que luta pelo acesso aos bens da modernidade, critica seus efeitos nocivos; a priorização da política na análise, que passa a ser uma dimensão da vida, no âmbito das relações microssociais e culturais; e a análise dos "atores sociais" por suas ações coletivas e pela identidade criada pelos grupos, no processo de sua constituição.

É esse, em traços gerais, o debate instaurado sobre a Educação Popular e os movimentos sociais, no qual se incluem os movimentos da juventude, conforme se destacou na introdução. As matrizes teóricas da Educação Popular e o papel atribuído aos movimentos sociais das classes populares entram em crise. Muitos dos intelectuais orgânicos assumem outro ideário, a dimensão cultural ganha um destaque forte, os vínculos entre a EP e a cultura distanciam-se da política, a dimensão da luta das classes organizadas perde importância, as categorias trabalho e classe social perdem força na análise da realidade, o conceito de povo e de popular passa a ser rediscutido.

É justamente pelo atual debate instaurado, que desampara em nível teórico, que não é possível tratar de forma homogênea as respostas à hegemonia do capital pelos diferentes movimentos sociais populares e nem tampouco que se fale apenas discursivamente sobre a concepção de Educação Popular. É necessário o estabelecimento de relações entre o campo político, econômico e sociocultural de cada contexto, o movimento das classes populares e a concepção de Educação Popular que busca efetivar-se.

Conforme analisado em outra pesquisa, é muito plausível o estabelecimento

> de relações entre a hegemonia da ideia de que o capitalismo é única forma possível de sociabilidade humana, as transformações ocorridas no mundo do trabalho, a crise da esquerda, o debate em torno da perda da centralidade do trabalho, as consequências sociais, econômicas, políticas e culturais das novas configurações do capitalismo, a partir da década de 1970, e as novas configurações dos Movimentos Sociais. A partir desse lineamento interpretativo, os NMS podem ser compreendidos como intrinsecamente ligados ao modo de produção capitalista, mais precisamente, a mercantilização da vida, que, na atualidade, expande-se em todos os sentidos, dimensões e direções, e ao papel desempenhado pelos Estados nacionais nesse processo. O que se tem, no interior do "sistema metabólico do capital", é uma reação, não mais somente dos movimentos sociais da forma como se constituíram historicamente na América Latina. O que se observa é a emergência de novos sujeitos, cuja resistência faz frente a "todos e tudo virarem mercadorias". No interior das redes, o que existe é a

> disputa de hegemonia porque, se alguns desses movimentos não mantêm o corte de classe e a dimensão do projeto estratégico, outros, como o Movimento Sem Terra, no Brasil, continuam com a convicção de que sob o modo de produção do capital não há possibilidade de uma vida boa para a humanidade e que as possibilidades de transformação vêm, de qualquer modo, do mundo do trabalho e não do capital. (PALUDO; MACHADO, 2013, p. 71-72)

Como foi possível verificar, o Levante Popular da Juventude se constituiu nesse período, no qual os movimentos de juventude, mas não apenas, eles encontram-se fragmentados e dispersos. Um período de vivencias fortes no embate teórico, em torno de teorias explicativas da realidade e consequentemente de caminhos de intervenção, no rumo das transformações necessárias a preservação dos direitos fundamentais do gênero humano.

4 LEVANTE DA JUVENTUDE: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

A experiência do Levante Popular da Juventude[vii] como um movimento social de base popular, suscita reflexões sobre a Educação Popular, especialmente pelo momento histórico em que emerge, como se analisou anteriormente, e por sua organização diferenciada de outros movimentos de base popular.

Como se destacou no primeiro item deste artigo, o processo de expansão, acumulação e financeirização do capital após a década de 1970 impulsionou mudanças significativas não apenas na esfera da produção, como também no âmbito da cultura e da política. No Brasil, esse período é também caracterizado pelo processo de abertura democrática e consolidação da democracia formal. Para os movimentos sociais de base popular, além dos aspectos citados, o fim do socialismo real tem um impacto negativo na organização dos trabalhadores, pois impulsionou a crença na inexorabilidade do capitalismo como sistema hegemônico e na impossibilidade de sua superação, o que dificulta, desde então, a possibilidade das utopias e da disputa por outro projeto de sociedade.

Os movimentos de juventude, como demonstra Sposito (2000), passam, assim, a se caracterizar pela fragmentação e individualização das pautas, com predomínio dos movimentos culturais. Além disso, como destaca Sofiati (2008), a partir dos anos 2000, os espaços religiosos, especialmente os carismáticos e pentecostais, passam a

predominar como espaços de socialização dos jovens. A partir desse período, os próprios conceitos de movimento social e de Educação Popular são ressignificados, como já destacamos no segundo item deste artigo.

Os resultados da pesquisa realizada, cuja metodologia foi explicitada na introdução, demonstram que o Levante Popular da Juventude é um movimento social que se diferencia significativamente dos demais movimentos de juventude da atualidade, pois expressa uma síntese desse processo com experimentações significativas para o campo dos movimentos de base popular. Ainda que em sua perspectiva mantenha alguns dos pilares dos movimentos sociais populares, incorpora características dos denominados novos movimentos sociais e assim apresenta novidades no que se refere à forma como vai se instituindo e realizando o processo formativo dos jovens.

O Levante[viii] é um movimento social, cuja fundação ocorreu em 2006, como uma das demandas da Consulta Popular[ix] e Via Campesina[x]. Segundo os documentos e o relato dos sujeitos da pesquisa, no início dos anos 2000, a Via Campesina já realizava encontros de formação da juventude com o objetivo de fortalecimento da identidade desse segmento do movimento social. No encontro realizado no Estado do Rio Grande do Sul em 2005, a Consulta Popular define a necessidade de organização da juventude da classe trabalhadora, especialmente das periferias, ação considerada fundamental para a construção de um projeto social contra-hegemônico, naquele período histórico em que as contradições entre capital e trabalho acirravam-se em decorrência do neoliberalismo. Tanto a Via Campesina quanto a Consulta Popular compõem o campo de forças que realizam o exercício da contra-hegemonia na perspectiva da transformação social, na construção de um novo projeto de sociedade.

Ambas as organizações apresentam como um dos seus pilares a Educação Popular, basicamente como na concepção formulada anteriormente ao debate de sua ressignificação. O Levante Popular da Juventude no estado do Rio Grande do Sul manteve o objetivo inicial, posto por estas organizações, de reunir jovens do campo e da cidade em torno de um projeto contra-hegemônico de base popular, e esse foi o elemento que manteve sua identidade com os movimentos sociais que foram à fonte de sua origem.

Outro elemento importante de identidade decorre das Pastorais da Juventude dos anos 1960 e 1980: o método, forma de organicidade (organização) e valores: amizade, troca, compartilhamento da vida, vivência e acompanhamento. A "cultura" da Pastoral da Juventude, de reunir pequenos grupos e fazer um debate, é destacada por todos os entrevistados como "determinante" na formação do Movimento. Violão, alimentação coletiva e espaço aconchegante faziam parte da mística dos encontros na Pastoral. Nas entrevistas, esse aspecto aparece como um elemento importante na "reconstrução da teia social", em direção à agregação dos jovens.

> *Todos os elementos de simbologia, elementos de mística vinham desse campo. Eu acho que essa é uma marca fundamental, por exemplo, essa questão da igreja, não é bem igreja, é o processo das pastorais; pastoral da juventude é um DNA que a gente herda desse processo de constituição de grupos de base, um trabalho associativo, o processo organizativo se dá muito mais pelo estabelecimento de vínculos entre os jovens, vínculos afetivos e tal, de relacionamento, que seja econômico, seja político. Então essa cultura das pastorais, esse trabalho de atuar nas comunidades, nos bairros, fazer relação com as associações de moradores. Trabalhar essa estética. Isso não é só estética, mas é o processo da agitação.[...] O que mais caracteriza esse elemento da agitação, ou seja, de colocar os jovens em movimento, de expressar a partir da arte da música, da percussão... O método, nossos signos... Acho que essas heranças eu vejo como constitutivas da nossa identidade – A Via Campesina, as pastorais de juventudes e as organizações latinas no campo da agitação* (Entrevistado LU).

Embora tenha sido impulsionado pela resposta da Consulta Popular e da Via Campesina ao processo de desgaste dos movimentos populares e fragmentação das organizações dos trabalhadores, desde suas primeiras ações coletivas, o Levante procurou vivenciar o protagonismo dos jovens em sua organização e ainda que inicialmente não houvesse uma intenção, foi se tornando um movimento autônomo. Essa autonomia, no entanto, não ocorreu por um processo de ruptura com essas organizações, mas, sim, pelo processo de constituição de uma dinâmica organizativa própria do movimento e pelo intuito dos jovens de garantir seu protagonismo.

Os entrevistados enfatizam que desde seu início houve por parte dos jovens a preocupação em garantir seu protagonismo no movimento que ia se constituindo:

> *[...] é o fato de tu criares um movimento de juventude, construir um processo com a juventude, e não esvaziar ele, assim que tu formas militantes. Porque isso é uma coisa muito comum de acontecer, pelo*

> *menos nós avaliamos, tu formas aí um jovem dois ou três anos, o cara se destaca um pouquinho, aí tu vais botar o cara virar assessor de não sei o que, ou vai entrar para o movimento sindical, ou vai construir o MTD*[xi]*, não, né?! Sempre se teve nesse grupo aí, eu acho nesse grupo inicial a preocupação de que o jovem que se organiza ele tem que trabalhar com jovens, ele tem que se manter no movimento para fazer o movimento crescer [...]* (Entrevistado LU).

Em nossa análise, foram as decisões de manutenção da autonomia e do protagonismo dos jovens que possibilitaram, nesse processo, que o Levante passasse a constituir uma forma organizativa própria, elemento que destaca a sua singularidade frente às organizações de jovens que ocorrem no interior de outros movimentos sociais, ainda que mantenha o vínculo com a perspectiva política dessas organizações.

Na ocasião em que a Consulta Popular sugere a organização dos jovens, havia um consenso sobre a importância dessa organização, porém, não se tinha uma definição sobre a forma de organização e atuação desse Movimento, o que, segundo os entrevistados, foi se constituindo em um processo experimental protagonizado pelos próprios jovens.

> *O processo foi pouco intencional, ele foi muito de experiência, muito laboratorial nesse sentido. Porque não foi um processo altamente refletido, estruturado. [...] Havia um pouco dessa leitura que o [Entrevistado LA] resgatou, no sentido de constituir uma estratégia, de como incidir em setores estratégicos. Os quadros dos movimentos sociais, da Consulta Popular, viam isso e identificavam a juventude, em especial na juventude urbana, um grande potencial e que era necessário construir uma ferramenta de referência para esses setores. Só que o processo de como construir essa referência é que foi totalmente experiencial. Até aí tinha a intencionalidade, temos que construir uma referência, mas o método de construção foi muito laboratorial nesse sentido. Tiveram várias experiências* (Entrevistado LU).

O caráter experimental destacado pelos jovens refere-se também à preocupação apresentada em uma das falas dos entrevistados, de não reprodução dos métodos de organização de outros movimentos, como por exemplo, o movimento estudantil. Os entrevistados citam esse caráter experimental como a 'riqueza' da experiência do Levante *"[...] essa é a riqueza do Levante. Nunca foram estabelecidos critérios a priori; qual é o critério a priori, qual é critério que nós tínhamos? (...) reunir a juventude, voltar e discutir a vida real das pessoas"* (Entrevistado A).

Desta maneira, com o objetivo principal de mobilizar e organizar os jovens, o método e as pautas do Movimento foram definidos no decorrer das ações realizadas, priorizando sempre as ações de massa. A principal intenção era mobilizar os jovens do campo e da cidade já que, segundo os entrevistados, na avaliação do movimento naquela conjuntura, essa seria a prioridade, uma vez que *"[...] as organizações não faziam grandes movimentações sociais, então todo mundo estudava muito entre 2005 e 2008 [...] A luta serviria para o processo organizativo"* (Entrevistado R). O mesmo entrevistado destaca que adesão ao movimento também ocorria em caráter experimental, pois no início até mesmo as intencionalidades das ações não se apresentavam muito claras para todos participantes do grupo.

> *[...] isso também tem uma cultura dos movimentos sociais de fazer luta, na primeira movimentação nós iríamos fazer uma luta, com uma grande quantidade de pessoas, não se determinou, mas uma luta massiva. E a gente começa a entrar na conjuntura, sobre educação. Em função disso a gente pega e olha a conjuntura: naquele momento a gente movimentou para fazer um recorte rápido, 700 pessoas de escolas públicas e dos acampamentos e assentamentos aqui da região. Porque depois, quando esse pequeno grupo que foi tirado voltou e sentou, viu que deveria fazer algo em torno da educação, foi uma ideia bem simples: "Ah! Vamos movimentar um monte de gente nova. Mas como? Para fazer uma luta. Mas não sei o que a gente vai fazer. Vamos convidar esse pessoal para visitar a universidade. Mas o que a gente vai fazer na universidade?*

Como se observa, o movimento entendia que o próprio processo organizativo garantiria a formação necessária naquele momento, assim, ao longo de sua trajetória, foi incorporando novas pautas da juventude e definindo seus métodos e suas formas organizativas, a partir de suas ações práticas, das atividades de mobilização das massas de jovens.

A primeira meta do movimento é definida ainda em 2005: a organização do acampamento de fundação do movimento, que ocorreu em 07 de fevereiro de 2006 em um evento paralelo ao Encontro da Via Campesina. O encontro reuniu 700 jovens do Estado, tendo presentes jovens camponeses, que em parte já participavam de movimentos sociais do campo, jovens da periferia urbana e universitários. Foi nesse encontro, segundo os entrevistados, que o movimento começou a construir sua identidade e foi se tornando mais claro para os jovens que aderiam ao mesmo, o que

representava a perspectiva contra-hegemônica, a qual o movimento que estava a se constituir identificava-se.

É nesse momento que se destaca a preocupação com formação de novos militantes, a partir do trabalho de base realizado pelas células[xii], fundamentados nos valores de vivência, partilha e amizade. Nesse movimento o Levante amplia sua representatividade e renova em termos de movimento de juventude, consolidando os acampamentos como instrumento de massificação e formação. Esses acampamentos apresentam um caráter massivo, pois reuniram e reúnem em torno de 500 jovens e servem como um espaço de apresentação da organização, análise da conjuntura, avaliação das ações realizadas e planejamento de novas ações. Para a realização do acampamento, as tarefas são divididas entre cada um dos municípios participantes, desde a mística, a alimentação, a organização da infraestrutura, a ornamentação, a mobilização, a arrecadação de recursos para financiar o encontro, o deslocamento, etc. Esta dinâmica constitui-se em uma forma de inserir os jovens coletivamente na construção da organização do movimento.

A forma de adesão dos jovens ao movimento também demonstra uma peculiaridade, pois apesar de inspirar-se na prática das Pastorais de base, não priorizou a formação de cunho mais teórico e sim as atividades políticas e culturais. O estudo teórico é feito de forma mais individual, pela trajetória universitária de alguns integrantes do movimento. O próprio objetivo das lutas é fomentar o processo organizativo a partir da reconstituição da "teia social", o que aparece como preocupação central do movimento.

> *[...] a cultura organizativa, em minha opinião, e nisso o Rio Grande do Sul tem uma contribuição, mas a teia social é um pouco mais forte, e quando os quadros pegaram essas tarefas eles começaram a dar consequência organizativa para isso. A simples consequência organizativa, tu organiza um grupo e o que tu faz desse grupo depois? Tu tira referências para esse grupo continuar se pensando, não tinha nenhuma orientação do que fazer, era assim: temos que chegar do outro lado, nós estamos aqui e tem um mato na frente* (Entrevistado R).

A preocupação com a elaboração de um método que parta da experiência e não de uma orientação de cunho mais geral e de centrar na ampliação do que chamam de "teia social" implicou na ênfase do pragmatismo[xiii], que pode ser observado também nas formas de atuação do Levante e, sobretudo, implica no risco do Movimento pautar-se

por um recuo da teoria, uma das características centrais da agenda pós-moderna destacada por Moraes (2004).

Embora para a Via Campesina e para a Consulta Popular estivesse clara a necessidade de uma organização de jovens na perspectiva radical, com base nas entrevistas e na análise dos documentos que registram as primeiras atividades realizadas pelo movimento, pode-se perceber que nem todos os jovens que aderiam tinham clareza sobre o que representava essa perspectiva e que as atividades culturais e a sociabilidade do grupo eram os aspectos predominantes na adesão ao mesmo.

> *[...] quando eu entrei no Levante, por exemplo, eu não entrei no levante porque era o movimento revolucionário, com o seu melhor programa socialista... [...] Eu entrei por essas outras coisas, essas outras experiências, de cunho da mística, da forma de resgatar a sociabilidade, da forma de lidar, das propostas concretas, ou seja, sai daquele mundo estratosférico que a maioria, que até hoje certa parte da esquerda vive* (Entrevistado A).

Com uma maior ênfase nas pautas culturais, principalmente educação e lazer, o Levante passa a se preocupar com as questões de gênero, as questões raciais e questões relativas à mídia e a cultura de massas, e assim se caracteriza pela concomitância de várias pautas que não necessariamente são abordadas a partir de seu vínculo com o mundo do trabalho. O que não significa, de acordo com os documentos e entrevistas, a negação da importância do mesmo para os jovens, assim como a negação da classe social para a leitura da realidade.

No tocante à Educação Popular, a análise da trajetória do movimento expõe que as atividades de mobilização dos jovens, entendidas como "agitação e propaganda", sempre foram priorizadas em relação às atividades de formação. Tal estratégia talvez tenha relação com o uso de táticas diferenciadas como o *escracho*, pichações, teatros, fotografias, música, simbologia, projeção de valores pela política para ações de mobilização, ruptura e resistência, rompendo com a "tradição de agitação" utilizada pela própria esquerda. Normalmente são protestos importantes, com grande participação e que expressam uma inconformidade com o sistema político, cultural e econômico. O escracho aos torturadores, por exemplo, foi o primeiro grande ato como marco da nacionalização do Movimento, aconteceu em quase todos os estados em que o Levante estava organizado e também influenciou a conjuntura nacional acerca do debate da

Memória, Verdade e Justiça; da cúpula dos povos; do dia Internacional da violência contra a mulher; do escracho à Rede Globo; do encontro da Marcha das Mulheres, da Marcha MST; dos 50 anos do Golpe Civil Militar, etc.

Evidencia-se que o movimento tem por objetivo central fomentar o processo organizativo dos jovens e assim opta pelas ações políticas, entendidas enquanto processos formativos, em detrimento do estudo teórico. A formação de cunho mais teórico fica praticamente reduzida à trajetória individual dos participantes, que em parte participam de outros espaços como as universidades e cursos de formação oferecidos por outros movimentos sociais.

> *O processo formativo não é estudado, isso sempre foi muito claro para nós. O processo formativo é o processo formativo daquele indivíduo como militante, no qual o estudo deveria fazer parte. Porém nós tivemos sempre uma visão desse processo formativo e agora eu acho que a gente tem alguns desdobramentos mais no nível da teoria. A gente teve muito essa visão de que o processo formativo se dá no espaço da organização, no processo de aprender a coordenar, no processo de aprender a dividir tarefas, no processo de aprender a mobilizar pessoas. E esse sempre foi o foco do processo formativo, a gente sempre pensou a formação a partir disso. E do ponto de vista, digamos assim, de quando a gente fazia encontros e as formações, elas basicamente se davam assim: os momentos formativos, de explanação de discussão* (Entrevistado L).

> *O processo formativo do Levante é muito diferenciado das outras organizações de juventude, porque não foi centrado na formação teórica, não foi centrado no estudo. Mas a diferença do processo formativo inclusive tem um fato* sui generis *que recorta bem essa situação: em 2008 iria ter um grande curso na Florestan Fernandes para várias lideranças da América latina. O JP e o FS estavam articulando isso e, naquele momento, nós iríamos ficar socados três meses estudando, mas nesse meio tempo estava se organizando o plebiscito da Vale do Rio Doce em todo o Brasil. O E chegou e o JP e o F tinham articulado para mim ir e estudar a América Latina, revoluções e não sei o que. Só que quando veio a demanda do plebiscito, o E viu de outra maneira: "olha, esse vai o principal processo formativo dessa gurizada". E tiraram eu dali e tal. O grupo naquela época era muito frágil. Era o L, mais um ou dois. O E trancou o pé naquele momento e não deixou que a gente fosse estudar. Nós tocamos o plebiscito da Vale do Rio Doce que foi na época, grosso modo, um dos pontos proeminentes do Levante. Foi o que fez o Levante dar um salto de qualidade organizativa. Isso é o recorte da nossa formação, esse fato recorta um pouco nosso processo de formação.* (Entrevistado R)

Como foi possível analisar ao longo da pesquisa, algumas características do movimento explicitam seu vínculo com os demais movimentos sociais populares brasileiros e latino-americanos e com os fundamentos da Educação Popular: a intencionalidade de protagonismo e organização dos jovens trabalhadores, a autonomia, a unidade, a simultaneidade das lutas e a perspectiva de um novo projeto de sociedade.

Para esse intento, o método constitui uma ferramenta fundamental.

> *Eu acho que uma das coisas mais fortes, nisso que o A estava falando, é a questão do método. Às vezes eu acho que a gente até fala, mas eu acho que a gente acaba buscando a prática muito mais que a teoria, acho que é a cultura da pedagogia do exemplo, acho que isso é uma coisa que o Levante construiu na prática, construiu como prática. Não sei exatamente o porquê que isso aconteceu, não sei em que momento* (Entrevistado LA).

No entanto, se observou ao longo da análise dos documentos e das entrevistas, que as dificuldades que o Movimento encontra na organização de espaços de formação continuada dos jovens, não rara vezes, acaba limitando suas ações a pautas imediatas da juventude, sem recorrer a uma análise mais aprofundada sobre, por exemplo, qual o papel da educação dos jovens na construção de um novo projeto de sociedade, ou qual educação serve a este projeto de uma nova sociedade, bem como o que significa essa nova sociedade na perspectiva da Educação Popular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Levante Popular da Juventude adere a algumas das características centrais dos denominados novos movimentos sociais, como a prioridade da política na análise das práticas sociais, a atenção nos discursos como expressões de práticas culturais e a aposta na dimensão afetiva, ainda que a razão não seja secundarizada. No entanto, não se pode afirmar que em sua totalidade enquadra-se nesta definição, pois não nega a leitura da realidade tendo por base a classe social, os trabalhadores como sujeitos históricos da transformação social, e ainda que tenha por foco demandas imediatas dos jovens e não apresente uma ênfase na formação de caráter mais geral como elemento de construção de um projeto global contra-hegemônico, afirma essa necessidade, o que se pode evidenciar nas falas dos entrevistados, assim como nos documentos. Por isso mesmo

pode-se concluir que o Levante se esforça na tentativa de fazer uma síntese: de um lado adota a tradição marxista no que se refere à perspectiva de classe e de projeto social e, de outro, renova, integrando com grande densidade no processo as pautas culturais. O Levante parece caminhar na direção de superar, ainda que no plano da prática-experimentação, as dicotomias, buscando articulações das dimensões econômicas, culturais e políticas para a análise e intervenção na realidade, embora a teorização sobre essa nova síntese ainda ser incipiente.

No tocante a Educação Popular, embora existam alguns cursos e orientações específicas, não apresenta debate coletivo. A análise realizada sugere que a maior educação efetivada seja o processo de construir a juventude como protagonista: na leitura e constituição da realidade sociocultural, com perspectiva de intervenção e direção da vida social (outra sociabilidade). Nesse movimento a formação dos jovens vai acontecendo, tornado o processo organizativo e de lutas do próprio Movimento como essencialmente formador. O desafio parece ser o de articular a esse movimento formativo uma reflexão teórica mais densa, como forma de potencializar a intervenção dos jovens na realidade, tanto individual quanto coletiva.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernadette Siqueira. **A história da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Instituto Cidadania, 2005.

AMADEO, J. Mapeando o marxismo. In: BORON, A.; AMADEO, J.; GONZALEZ, S. **A teoria marxista hoje:** problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2006, p. 51-97. Tradução de Simone Rezende da Silva e Rodrigo Rodrigues.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BONETI, L. W. Educação e movimentos sociais hoje. In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. de L. P. de (Org.). **Educação e movimentos sociais**. São Paulo: Alinea, 2007. p. 55-73.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia; o discurso competente e outras falas**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CONSULTA POPULAR. **Por um projeto popular para o Brasil.** Disponível em: <www.consultapopular.org.br>.Acesso em: 10 de ago. 2015.

DIÓGENES, G. **Cartografias da cultura e da violência**: gangues, galeras e o movimento hip hop. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e do Desporto, 1998.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo.** Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERNANDES, B. M. Via Campesina. In: CALDART, R. S. et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FILHO, M. Z. **A esquerda pós-comunista no Brasil**. In PÉRICAS, Luiz B.; B, Paulo (Org.). América Latina: história, ideias e revolução. 2 Ed. São Paulo: Xamã, 1998.

GOHN, M. da G. **Teoria dos movimentos sociais***:* paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GONTIJO, M. J. **Derrubando reitores e presidentes: as representações e a história do movimento estudantil na UCG (1989-1992).** 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica, Goiás, 2011.

GREGORIO, M. de F. A. D. **Com lenço e sem documento: identidades, ideário e relações familiares na luta e repressão política à juventude universitária católica.** 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** 25. ed. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves, São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOBSBAWM, E. Adeus a tudo aquilo. In.: BLACKBURN, R. [Org.]. **Depois da queda: o fracasso do socialismo e o futuro do comunismo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Tradução de Luis Krausz, Maria Inês Rolim e Susan Semler.

ITABORAHY, L. C. **O horizonte da juventude na educação e pastoral populares história, diálogo e configuração de medellín a puebla (1968-1979)**. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LIMA, F. C. G. **Pastoral de juventude do meio popular: práticas educativas e cidadania**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MORAES, M. C. M. de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, UFMA. v. 34, n. 122, p. 337-357, mai./ago., 2004.

PALUDO, C.; MACHADO, R. C. Reflexões sobre os Movimentos Sociais Latino-americanos e a Educação Escolar. **Ideação**, v. 15, p. 63-81, 2013.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, v. 35, p. 219-238, 2015.

SANTOS, J. de S. O papel dos movimentos socioculturais nos anos de chumbo. **Baleia na Rede**, vol. 1, n. 6, 2009.

SOFIATI, F. M. A juventude no Brasil: história e organização. **Passagens de Paris**, v. 2008, p. 1-14, 2008.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22. Caxambu. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu: 2000.

STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

UNESCO. MEC. CEAAL. **Educação Popular na América Latina:** desafios e perspectivas. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia e circunstâncias**. Tradução Luiz Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WEISSHEIMER, M. A. Levante Popular da Juventude quer renovar práticas da esquerda. **Carta Maior**, 22 out. 2012. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Levante-Popular-da-Juventude-quer-renovar-praticas-da-esquerda%0d%0a/4/26268>. Acesso em: 10 jan. 2016.

[i]Em consulta ao banco de Teses e Dissertações da CAPES entre os meses de agosto e setembro de 2014, foram encontrados os seguintes trabalhos sobre o movimento da juventude no Brasil, cuja análise foi importante para a escrita desse artigo: Gontijo (2011); Lima (2012); Itaborahy (2012); Gregoryo (2011). Além destas, a pesquisa "Retratos da juventude brasileira" realizada pela fundação Perseu Abramo e o artigo de Marília Sposito (2000), contribuíram para a compreensão da influência das transformações das últimas décadas para as organizações da juventude e seus diferentes espaços de sociabilidade. Outra pesquisa que se constituiu em uma referência importante para este estudo apresenta-se no artigo de Sofiati (2008).

[ii] Foram lidos 42 documentos: atas de reunião da executiva; textos de orientação do trabalho; textos de orientação política; planejamentos; pautas de reunião; planejamentos da formação; planejamentos dos acampamentos; textos de análise de conjuntura e textos de avaliação do trabalho realizado.

[iii] Foi realizada entrevista semiestruturada com cinco coordenadores estaduais do Levante Popular da Juventude. O objetivo central da entrevista foi investigar a trajetória histórica do movimento, seu método de organização e os processos formativos. Dessa forma, a entrevista teve por eixos: 1- História do movimento e do engajamento dos entrevistados; 2- Método de organização do movimento; 3- Concepções e práticas formativas.

[iv] Teoria Crítica é a denominação dada ao conjunto da obra da chamada Escola de Frankfurt, cujo nome era Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, o qual foi fundado em 1923, tendo como expoentes Horkheimer, Adorno, Walter Benjamin, Marcuse, Fromm, dentre outros. "O ensaio Teoria Tradicional e Teoria Crítica (1937), de Horkheimer, pode ser considerado o verdadeiro 'manifesto' da Escola de Frankfurt, na medida em que aborda uma questão comum aos diversos autores: a relação da filosofia com a história. [...] Em que pesem as diferenças entre os diversos autores, unificam a crítica à noção de progresso, tanto em sua forma hegeliana quanto marxista. [...] Para a teoria crítica, é preciso delinear uma nova figura da razão e da racionalidade que reconcilie o sujeito e o objeto, o homem e a natureza, o corpo e a alma. É preciso que se reunifiquem Eros e Logos, tornados antagônicos pela civilização repressiva" (ABRÃO, 2004, p. 459-463). Diz, ainda, Amadeo (2006, p. 70): "O núcleo do que será conhecido como 'a teoria social crítica da Escola de Frankfurt' será a análise da transformação do capitalismo liberal do século XIX em democracias de massas, e também em sociedades totalitárias do tipo fascista e nazista".

[v]"[...] o pensamento pós-moderno lança mão de outras negações, como as da superação, história, sujeito, progresso, novidade, etc., aproveitando neste terreno o que já fora semeado, como demonstra Vattimo, por Nietzsche e Heidegger" (VÁSQUEZ, 2002, p. 417).

[vi]A partir da crítica ao paradigma marxista, assim como às teorias desenvolvidas pelos paradigmas norte-americanos, de acordo com a autora, nos anos 1960, foi formulada a Teoria dos Novos Movimentos Sociais (TNMS), que obteve uma grande receptividade no Brasil e na América Latina.

[vii]"O Levante Popular da Juventude surge no Rio Grande do Sul em 2006, como um movimento estadual. Em outros estados, já havia mobilizações com a juventude, que eram chamadas de juventude do campo com a cidade, mas ainda não havia uma proposta organizativa. O Rio Grande do Sul transformou essa mobilização em um movimento social autônomo da juventude. Passaram-se cerca de cinco anos até que, em 2011, iniciou um processo de nacionalização do Levante, juntando experiências parecidas do mesmo campo político. Assim, o Levante se constituiu em dezessete estados. O marco de lançamento dessa nacionalização ocorreu em fevereiro de 2012, quando realizou um acampamento nacional em Santa Cruz do Sul que reuniu em torno de mil jovens desses estados. A partir dessa nacionalização, se constituiu uma organicidade nacional, com uma coordenação representativa desses estados e desses movimentos. Essa coordenação nacional começou a elaborar a estratégia da organização" (WEISSHEIMER, 2012).

[viii]O grupo inicial era composto por dois jovens participantes da Pastoral da Juventude, um participante do Movimento dos Trabalhadores Desempregados, um participante do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e um jovem universitário. O grupo, que ainda não havia definido claramente seus objetivos e formas de atuação, começou suas atividades realizando encontros com jovens da periferia de Porto Alegre, nos salões das comunidades católicas. Em um desses encontros no Morro da Cruz, por sugestão de um dos jovens, o movimento passou a denominar-se Levante e mais tarde Levante Popular da Juventude, já destacando sua vinculação com a perspectiva de um movimento social popular.

[ix]A Consulta Popular é uma organização que surge em 1997, impulsionada pelos movimentos sociais, especialmente o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Recusando os pressupostos neoliberais da política como a "arte do possível", a Consulta Popular procura retomar o trabalho de base, da formação e das lutas de massas, e contribuir na construção de um Projeto Popular para o Brasil protagonizado pelo povo brasileiro (CONSULTA POPULAR). Disponível em: <www.consultapopular.org.br>. Acesso em: 10 de ago. 2015.

[x]A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. Em suas ações e documentos, a Via Campesina tem se manifestado contra a padronização das culturas, o produtivismo, a monocultura e a produção unicamente para exportação, características do modelo de desenvolvimento do agronegócio. A Via nasceu em 1992, quando várias lideranças camponesas dos continentes americano e europeu que participavam do II Congresso da Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos de Nicarágua (UNAG), realizado em Manágua, propuseram a criação de uma articulação mundial de camponeses. A proposição foi efetivada em 1993, com a realização, em Mons, na Bélgica, da I Conferência da Via Campesina (FERNANDES, 2012, p.767).

[xi]O MTD, antigo Movimento dos Trabalhadores Desempregados, atualmente MOB, Movimento de Organização de Base, é um movimento social que também surge como uma das demandas da Consulta Popular, a organização dos trabalhadores desempregados ou em condições de subemprego.

[xii]O Levante Popular da Juventude se engaja num conjunto bastante diverso de lutas. É organizado a partir de células, que são grupos de jovens militantes que estão inseridos em algum território: universidades, assentamentos, bairros ou comunidades. Essa célula tem a tarefa de fazer trabalho de base e estimular as lutas nestes locais, procurando mobilizar os jovens destes espaços. Os setores envolvem as frentes com questões camponesas, questões urbanas, questões étnico raciais, diversidade sexual, movimento estudantil e frente feminista, além dos coletivos de formação, comunicação, agitação/propaganda e finanças. Dessa forma, sua organicidade em nível estadual (secretaria operativa) está articulada a coordenação nacional, no trabalho de base em formato de células.

[xiii]Em síntese, a ênfase no pragmatismo consiste na valorização do conhecimento tácito em detrimento do conhecimento científico, teórico, acadêmico, ou seja, é a construção do conhecimento a partir da experiência profissional pratica dos professores, a partir de uma visão imediatista do mundo, sem qualquer articulação com algum referencial teórico, alicerçada em uma perspectiva subjetivista, sem respaldo na realidade, que também é descartada para a narrativa pessoal da experiência (MORAES, 2004).

Artigo recebido em 12/05/2016.
Aceito para publicação em 27/06/2016.

PUC-SP
e-Curriculum
Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

SISTEMATIZAR COMO EJERCICIO ECO-REFLEXIVO: LA FUERZA DEL RELATO EN LOS PROCESOS DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Graciela Messina[*]

Jorge Osorio[**]

RESUMEN

El presente artículo analiza, desde la experiencia de sus autores, el lugar del relato en la sistematización enfatizando el carácter narrativo de la experiencia de "sistematizar" y usando el recurso de las "estaciones" para comunicar las rutas del ejercicio eco-reflexivo-rizomático de sistematizar prácticas educativas y su deseable comunicación, tanto en el espacio convivencial de los/as sistematizadores, como en las fronteras de la educación popular, la pedagogía crítica y la vida universitaria.

Palabras claves: Sistematización de experiencias. Investigación acción participativa. Pedagogía crítica. Pedagogía del sujeto. Estudio de relatos.

[*] Educadora e investigadora argentina/mexicana; Licenciada en Sociología (UBA, Argentina), Diplomada en Crítica Cultural de la Universidad ARCIS (Santiago de Chile), Doctora en Ciencias con mención en Investigación Educativa (DIE/ CINVESTAV, México), Investigadora en el Colegio de Puebla, Profesora de la Universidad Campesina e Indígena en Red (Puebla, México) y del CREFAL (Pátzcuaro, México). Email: messinagra@hotmail.com

[**] Educador e historiador chileno. Profesor del Departamento de Psicología Educacional de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso (Chile). Bachiller y Licenciado en Historia de la Universidad Católica de Valparaíso, Diplomado de Post Graduación en Desarrollo y Derechos Humanos del Instituye of Social Studies (La Haya, Holanda), Diplomado en Psicología Jungiana de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magister © en Humanidades de la Universidad Adolfo Ibáñez (Santiago de Chile). Email: josorio.humanidades@gmail.com

"Lo que no se tolera es que el lenguaje pueda hablar del lenguaje" (Barthes, 1983)
"Escribimos. Somos muy afortunados. El mundo no se cierra sobre nosotros. El mundo no se estrecha" (Grossman, 2010)

EL SENTIDO DE ESTE EJERCICIO

El presente artículo se nutre de nuestras experiencias e investigaciones acerca de los procesos de educación popular, participación en movimientos sociales, formación de educadores, docencia e investigación universitaria en países como Chile, México, Argentina, Colombia, entre otros. Su propósito es compartir la reflexión que hemos elaborado para fines de formación y docencia en el ámbito de la sistematización de experiencias educativas. Nos sentimos partícipes del movimiento latinoamericano que desde la educación popular y la investigación-acción participativa ha construido dispositivos de trabajo para reflexionar críticamente sobre sus proyectos educativos desde una epistemología de la acción y bajo el horizonte de una pedagogía crítica. Resulta importante reconocer la densidad epistemológica que ha construido la educación popular desde su ciclo inaugural contemporáneo en los años setenta, incluyendo en sus definiciones estratégicas y en sus esquemas de investigación el estudio participativo de los procesos políticos, culturales y pedagógicos y la comunicación de las experiencias, con el propósito de constituir un campo de conocimiento que se asume además como un "movimiento cultural[i]: movimiento cultural que se despliega en perspectiva de producir "conocimientos para la acción", para "hablar y actuar " de otros" y "con los otros", un ejercicio de reciprocidad de saberes y una común hospitalidad (CORNEJO; BESOAÍN; MENDOZA, 2011; BERLIN; KALTMEIR, 2012; BERLANGA, 2016 ; PÉREZ; SARTORELLO, 2002)

1 LA "INVITACIÓN"

Invitamos a las comunidades de lectores a recibir este texto como una contribución a la tarea permanente de someter a consideración crítica nuestras prácticas de sistematización.

Este es nuestro primer ejercicio como colectivo de escritura. Conscientes de la oportunidad de escribir juntos, pero también del riesgo, nos presentamos como dispuestos a conversar con ustedes y entre nosotros. Queremos contribuir en la construcción de un modo de "dar cuenta de las prácticas" que se sustente en el "diálogo con el saber de los actores" procurando identificar la radicalidad de lo "dicho" y de lo pensado" en el proceso de "constitución de los sujetos incluyendo, en tal proceso, al –a propio- sistematizador-a en cuanto mediador y "hermeneuta".

El texto da cuenta de que estamos en presencia de un campo en disputa, tanto entre conocimientos como entre sujetos. Por un lado, la sistematización como un campo de conocimiento en el que nada sigue igual, en el cual aparecen nuevos enfoques. Por otro, este artículo como un campo escritural, donde somos dos y no uno los que estamos aquí, más un montón de murmullos internos que se niegan a ser acallados.

También el texto da cuenta de que estamos creando un lugar para confrontar diferentes puntos de vista, donde las experiencias se puedan unir, enredar, armarse en una espiral discontinua hasta llegar a constituir, casi sin buscarlo, un gran espacio de reflexión y crítica. Para hacer esta tarea vamos a convocar a otros, para que podamos ampliar la orquesta y dialogar con los que nos han dejado una herencia, desde distintos ámbitos de la cultura. Vamos a buscar la bifurcación, la palabra del otro en las citas, tanto en el texto como en la nota al pie, en la nota extensa y textual que permite el diálogo, que posibilita que el otro se presente.

En este marco, entendemos por crítica una mirada alternativa, un buscar difuso y al mismo tiempo atento, un desplegar las cosas, como si abriéramos un envoltorio y nos llevamos la sorpresa de que hay una riqueza, un tesoro diferente a lo esperado. Escribe Barthes (1983, p. 14): "la verdadera crítica de las instituciones y los lenguajes no consiste en juzgarlos, sino en distinguirlos, en separarlos, en desdoblarlos. Para ser subversiva la crítica no necesita juzgar: le basta hablar del lenguaje, en vez de servirse de él" y continúa presentando su noción de crítica con una total actualidad: cuestionamiento a las instituciones que mantienen la palabra bajo vigilancia, sujetándola a un código, cada vez más estrecho; reconocimiento de que el peligro de la crítica radica en "redistribuir los

papeles del autor y el comentador y de atentar, mediante ello, al orden de los lenguajes" (BARTHES, 1983, p. 14). Esta concepción hace un radical cuestionamiento a la idea de el–a Sistemador-a como "experto-a" o "técnico-a de la gestión organizacional de los conocimientos" (MESSINA, 2011; OSORIO; RUBIO, 2008).

¿Desde dónde escribimos? En primer lugar, desde la comunión de lectura y escritura, ya que "el acto de escribir está íntimamente unido al acto de leer" (COETZEE, 2016), acortando la distancia con lo otro, con lo que nos interpela, generando una relación nutricia e inevitable, donde el encuentro con un nuevo libro, ese que nos apresuramos a leer, es el encuentro con el otro, que escribe como si me hubiera conocido. En nuestro caso es lectura-escritura y participación desde la pedagogía critica, en cuanto ejercicio eco-reflexivo vivido en el campo de los movimientos sociales y en las fronteras siempre disputadas de la política y la vida universitaria.

Inauguralmente afirmamos que la sistematización es una experiencia en movimiento, abierta a su propia transformación. En este marco, su interpretación sigue abierta pero sujeta a este tiempo histórico. Aún más, pensamos que hay cosas nuevas por decir, asociadas con hechos que la requieren como nunca: desde las migraciones que se han hecho el signo brutal de la exclusión, a las formas neoliberales de las democracias que enmascaran el autoritarismo, la destrucción sistemática de la vida social y natural, las enfermedades en el cuerpo que se hacen pandemias incontrolables y sucesivas, las formas hostiles del trabajo "flexible" y la compulsión a los resultados. La sistematización se pone del lado de una esperanza activa, que reconoce y trabaja por "otro mundo posible"[ii].

Con esta afirmación estamos diciendo también que la sistematización tiene un espacio histórico para su producción, que las posibles interpretaciones no son infinitas sino acotadas a una época y que justamente en este presente nuevas oportunidades se abren para ella. Declaramos adoptar la "rizomática" como lógica estratégica para darle historicidad a la comunicación de la experiencia de los-as sistematizadores-as[iii].

2 LA SISTEMATIZACIÓN COMO APRENDIZAJE ECO-REFLEXIVO-RIZOMÁTICO

Desde su emergencia en el contexto de desarrollo de la educación popular, durante los años 80 del siglo pasado, la sistematización ha buscado legitimarse como una disciplina autónoma. Sin embargo algunos grupos todavía la siguen viendo como una investigación de menor alcance, más centrada en documentar, como una actividad o una técnica de investigación. Estas operaciones la reducen, le restan singularidad. Nos interesa reafirmar lo que ya fue dicho por muchos: sistematizar implica un nivel de complejidad mayor que simplemente "ordenar", "organizar", "documentar" o "registrar", sino que incluyendo el registro implica un proceso más inclusivo y participante de investigación.

Desde este lugar, adoptamos como punto de partida el acuerdo de que la sistematización es una investigación narrativa, que hace del relato su camino principal de conocimiento. La sistematización es en el relato, habita en él como se vive en la casa familiar, en confianza y también con una cierta incomodidad, con ganas de salir, de aventurar hacia otros lugares. Por su parte, la experiencia y la escritura son las que nutren el relato, sus condiciones de posibilidad. Queremos decirlo de muchas maneras, la sistematización es:

- La búsqueda de una producción colectiva de conocimiento para la transformación de las personas, sus colectivos y la sociedad en un sentido crítico y contribuyente a un "otro modo de vida" no mercantilizado.
- Una conversación continua y significativa, una conversación que nos toca, incluso en el cuerpo: "cuando una conversación cala la piel y atraviesa el cuerpo, encuentra modos de seguir conversando" (DUSCHATZKY, 2010).
- Una manera sencilla de construir conocimiento, en forma colectiva y colaborativa, accesible a los docentes, que ganan en autonomía.
- Un tipo de investigación, una manera de buscar y preguntar, que no sólo emplea la pregunta, sino que siguiendo a Baricco (2010), se constituye como un escenario o un paisaje organizado como pregunta; cuál pregunta? la que está consciente de sí o

la que mira a través de sí, hacia todas las direcciones posibles a las que deriva, parafraseando a Heidegger.[iv]

- Un relato acerca de la relación del sujeto con el contexto y con la experiencia de la alteridad, del encuentro con el otro o la otra (OSORIO; RUBIO, 2008).

También la sistematización permite:

- Comprender la experiencia, tanto la nuestra como la de otros, expandirla, conservarla y hacerla memoria.
- Hacer pública una experiencia individual y transformarla en experiencia social.

Cuando la escritura se ha vuelto mercado y los resultados organizan la práctica, tanto la práctica de la enseñanza como de la evaluación e incluso las prácticas de la escritura, queremos cuestionar una vez más el enfoque prescriptivo que domina en educación, los formatos que campean por doquier. En este marco, las experiencias de los educadores adquieren un nuevo valor porque pueden ser el lugar desde donde construir conocimiento colectivo. Vamos a definir como **aprendizaje eco-reflexivo** (OSORIO, 2011)[v] a la sistematización, puesto que permite construir conocimientos educativos y sociales que recuperan saberes, marcos de apreciación de la vida propia y de la otros-as, haciendo un ejercicio simultáneo de reflexión, reflexividad y re-autoría[vi]. Sin embargo, la sistematización puede devenir en una práctica de control, si nos olvidamos de la búsqueda de la historia alternativa, si consagramos al sistematizador como al experto.

3 LAS ESTACIONES DE LA SISTEMATIZACIÓN COMO EXPERIENCIA

3.1 Primera estación: leer a otro

El camino para trabajar juntos: mostrar, poner a disposición diferentes textos para su lectura; cada lector los toma o los deja pasar para ir pensando la sistematización. En este marco, vamos a compartir unos fragmentos del último libro del fundador de la terapia narrativa, Michael White (2015), construido a partir de notas dejadas por el autor; los

compiladores dicen que no saben si a White le hubiera gustado el texto; que quizá en algo sí y en otras cosas no; conscientes de esta situación ellos lo ponen a disposición del lector para que cada uno decida. A su vez, nosotros estamos haciendo lo mismo al presentarlo aquí: abriendo el abanico de opciones de lectura. Escuchemos la propuesta de resistencia de White, su decisión de salirse del marco naturalizado: "mi compromiso con la metáfora narrativa vino de mi decisión de buscar prácticas que no sean normativas. Me refiero a las prácticas que no refuerzan ni reproducen las formas de vida valoradas por la cultura dominante sin cuestionarlas (...) esas formas de ser en el mundo, consideradas reales, apropiadas, sanas y demás" (WHITE, 2015, p.49). Si bien todas las prácticas son normativas, White usa esta categoría para hablar de prácticas contraculturales, alternativas, que cuestionen el poder; siguiendo a Foucault, el poder está en todas partes; no es sólo el poder de la élite sino la capacidad de influir en el otro, presente en cada sujeto y en cada relación. Cabe destacar que para White (2015) la conversación terapeútica puede generar territorios de vida e identidad inimaginables al principio del proceso, "transportando" a los sujetos hacia ser otros, hacia historias alternas.

La sistematización, por su parte, aspira a arribar a estos nuevos territorios de vida e identidad, a cambios impensables en el origen.

> Qué pasos podemos emprender para evitar ser totalmente cómplices de la reproducción del orden social dominante? Cuáles son algunas de las condiciones necesarias para una terapia que sea sensible a las políticas de género, a las de dominación heterosexual o a las de raza y cultura, de clase y orientación sexual? Cómo interactuar con las personas para ayudarlas a identificar, abrazar y honrar su resistencia frente a aquellos actos de individualismo en los que la cultura moderna dominante les incita a involucrarse mediante sus conocimientos y prácticas de poder? Cómo subvertir las jerarquías de saber que privilegian el conocimiento profesional y abrir nuevas posibilidades de disentir (WHITE, 2015, p.101).

De nuevo, referencias a todas las formas de discriminación, al valor de oponerse a ellas y resistir, que implica no sólo oponerse sino crear un orden nuevo; subversión de las jerarquías de cualquier orden, orden de género, de clase social. He aquí el punto de partida de la sistematización, su sentido.

3.2 Segunda estación: escribir

Escritura desde el sujeto. Escritura sin formatos. Lo más importante: "que quede algo por escribir" (PIGLIA, 2015), que no todo está pautado. A partir de la lectura de este artículo intenten escribir, háganlo sin formatos, sin consejos, sin etapas, sin reglas, simplemente escriban y en el proceso de escribir, el relato va a ir cambiando. Vayan generando su autonomía como autores. Así como una narración desde fuera no tiene la plenitud de una donde el autor se involucra, un texto escrito a partir de normas y recomendaciones de "el que sabe", adolece de la misma falta: alguien o algo externo nos define. En este marco, el relato propio nos empieza a llenar de alegría, de la sensación "si podemos". También el relato del otro nos estremece, evoca los propios, soy yo- tú, soy el otro, que nos dice cosas que nos asombran, que no esperábamos escuchar. Un autor que cita a otro que estamos leyendo en este mismo instante, sin que ella o él puedan saberlo, ¿quién le contó?, que escribe como si nos conociera, como si nosotros mismos estuviéramos narrándonos. El relato como un fluir de la conciencia, que sigue su curso.

Veamos algunos relatos donde hablan los sujetos asumiendo la perspectiva de la mujer, escribiendo incluso en algunos casos, en diferentes niveles de narración y desde más de un sujeto. En el relato de una sistematizadora, que presenta a su vez a una educadora que trabaja con migrantes, se lee: "Se sorprendió que entre los alumnos hubiera una mujer. Estaba acostumbrada a que sólo hubiera hombres. Bienvenida una mujer, manifestó Magdalena con alegría ¡No soy una mujer! (contestó la estudiante) ¿Cómo que no eres una mujer? No soy mujer porque no tengo hombre" (DUSCHATZKY, 2010, p. 8).

Ahora escuchemos varios fragmentos que llegaron a nosotros a través del intercambio en un foro educativo, en un ejercicio de sucesivas referencias, de un texto a otro. En primer lugar, una estudiante recomienda un texto en el foro; el texto a su vez, nos lleva a otros textos, en un viaje intersubjetivo; textos relacionados entre sí desde la intersección entre la guerra y la perspectiva subjetiva de la guerra, la femenina en este caso. En segundo lugar, William Faulkner, presentando la condición de la mujer en el sur de los Estados Unidos durante la guerra de secesión: "ese fue el estilo desperdiciado de mi estéril

juventud que durante un breve lapso, esa corta primavera del corazón que no retorna, viví, no como mujer, ni como niña, sino como el varón que tal vez debí haber sido (…) yo no esperaba luz, sino el destino que suele llamarse triunfo femenino y que consiste en soportar, y seguir soportando sin razón, ni motivo, ni esperanza de compensación…y soportar hasta el fin" (FAULKNER, 2014, p. 163). Leamos ahora a Uribe, antropóloga colombiana hablando de las mujeres durante los años de violencia en Colombia: "los hombres hablan de héroes, de batallas, de armas, de escaramuzas, en fin, de todo lo que los hace guerreros; mientras que las mujeres nos cuentan las miserias de la guerra a través de los cuerpos de los hijos" (URIBE, 2015, p. 64). El relato de una entrevistada nos confirma el rasgo identificado por Uribe: "Se me murió la niña menor. Se me murió por puro descuido de todos, hasta mío, porque yo pude haber agarrado a esa vieja que tenía los medicamentos, los purgantes y haberla acuéllalo, haberle quitado los purgantes y haber purgado a mis hijos. Pero no, no fui capaz, fui incapaz de hacer eso" (URIBE, 2015, p. 223). Todos estos textos fueron reunidos en un artículo que en una primera mirada parece hablar sobre la guerra, pero que hace una diferencia radical: habla del coraje y la capacidad de las mujeres no sólo de sostener la vida en la guerra, sino de ser autoras de su historia, al compartir sus recuerdos. Un texto que sin nombrarlo alude entre líneas al principio esperanza[vii].

Veamos ahora algunas historias cotidianas donde el sujeto intenta comprenderse y donde también está presente el principio esperanza. En el siguiente fragmento, Thomas Mann, en su clásica novela La Montaña Mágica, cuenta como su personaje principal va observando el proceso de transformación de su conciencia, ya que en el mundo de arriba, el mundo del sanatorio y la enfermedad, su lucidez se expande, mientras abajo, en la vida corriente, muchas de estas ideas permanecían ocultas para el sujeto. Mann transita entre salud y enfermedad, entre llano y montaña, dando cuenta como la lucidez se construye en la dificultad antes que en la medianía de la bonanza.

> Ahora sin embargo se daba cuenta de que allá abajo, había visto muy poco, por no decir que había vivido en la más infantil de las ignorancias, mientras que allí arriba, aquellas experiencias personales cuya naturaleza hemos tratado de esclarecer con frecuencia y que, en algunos momentos le habían arrancado la exclamación: Oh Dios mío! le hacían -eso sí, de manera subjetiva- capaz de

> percibir aquel matiz de gran novedad, de aventura insólita e inefable (MANN, 2012, p. 343).

Veamos ahora la voz de uno de nosotros inmersa en el proceso de sistematización:

> Fin del día, tareas domésticas que se cumplen y me hacen ilusionar con que se avanza, con que esta disciplina la transfiero a la escritura. Mientras escribo (para el foro de una asignatura virtual donde estoy haciendo de tutora justo en la Asignatura Sistematización) me acuerdo de un texto de Gelman, el poeta, que prologa un libro de Calveiro sobre la dictadura argentina[viii]; la nombro como si hubiera sido la única, y así fue para mí, tan fundacional como el sanatorio para el personaje de La Montaña Mágica, una ascensión que no esperaba y que no ha terminado; Gelman dice que al escribir ese libro Calveiro sale airosa del campo de concentración y con ella todos sus compañeros muertos; lo dice mejor pero no quiero ir al libro, quiero quedarme en mi recuerdo; pienso en mis estudiantes hoy y me maravillo de su creatividad y lucidez en el foro; pienso en el joven que está alojándose en casa por unos días; siento que muchos jóvenes están aquí a través suyo; pienso en mi promesa de escribir un relato para mis estudiantes; escribo sin borrador, directo en la plataforma, me animo a exponerme; sin buscarlo, el relato llega; me puse en el punto de observación del que hablaba en el foro; en el presente de la noche en calma, escribo sobre mi capacidad de decir si, de abrirme a un círculo de donación, de los regalos recibidos y no esperados ni convenidos; escribo sobre el sentimiento de ampliación de mí misma, que siento después de decir sí; estoy en la intimidad de la escritura, en la multiplicación de los panes, en la calma tierna de tus brazos, en la transmutación de la experiencia en memoria; en este caso los brazos son los de la escritura, que mejor (MESSINA, 2016).[ix]

Finalmente, escribir es un acto que se hace no sólo desde la escritura verbal; podemos llamar escritura, parafraseando a Derrida a toda huella o marca del hombre en el mundo, desde los mapas parlantes, los cuadernos de campos, las geo-referencias, las consignas, los grafitis o los rap de los jóvenes urbanos.

3.3 Tercera estación: la sacudida

Nuestra propuesta es leer y escribir como parte de un proceso de "intranquilizarnos", "sacudirnos", conversar reconociendo que la conversación nos lleva a otro lugar diferente al que pensábamos ir, que nos enredamos con el otro, la otra[x]. "La educación es educarse" (GADAMER, 2000)[xi]. A partir de este acto inicial de sacudida del sujeto en el lenguaje. No vean la sistematización como un respaldo, un reaseguro para fundamentar argumentos; menos aun no vean la sistematización o cualquier investigación como una metodología para conseguir evidencias, porque si lo hacemos la reducimos a una

técnica, a un hacer y la investigación es un buscar intencionado y comprensivo, desde una manera de ver y pensar el mundo.

3.4 Cuarta estación: aceptar el tiempo de la sistematización, investigar desde la experiencia

Si están acompañando la lectura de este texto con escritura, van a ver que sistematizar es por capas, en espiral: ver algo, sentir algo, pensar, avanzar y retroceder, entender y olvidar, aprender y desaprender; luego, a partir de eso, algo sucede, algo se especifica, algo se determina en ese sentido. La tarea de sistematizar genera fuerza de vida porque estamos haciendo algo para los otros y para nosotros mismos, para lo común.

La sistematización Implica investigar de una manera peculiar: "desde y para la experiencia", entendida ésta como "lo que nos pasa, nos envuelve" (LARROSA, 2003). Vean que recurrimos a la categoría experiencia como un lugar totalizador: maneras de pensar, sentir, actuar, convivir, que nos interpelan, que buscamos comprender y que al ser sistematizadas abren la puerta al cambio. "La experiencia del otro, de la otra, es lo que se nos pone delante en la investigación (…) la investigación tiene que ver con permitir que las cosas hagan efecto en nosotros" (CONTRERAS; PÉREZ, 2015, pp.68-69). Sistematizar es también aceptar el tiempo lento de la escritura, de escribir y re-escribir, de incluir las voces de los otros en diálogo con la nuestra. Vean que queremos salir de la dicotomía entre práctica y teoría, intentando un trabajo colectivo y pensado para el común, para todos los involucrados, teniendo como horizonte la posibilidad de la transformación hacia una mayor igualdad y respeto a la diferencia. En el contexto latinoamericano y mundial, donde el horror parece estar instalado, estar atento a la realidad y contribuir a un mundo mejor, resulta fundamental y diferenciador. La sistematización, y la mirada sistematizadora por añadidura, permiten ver no sólo la oscuridad reinante sino la luz, las innumerables acciones de gente que está en el "buen vivir", que comparte con nosotros la idea y la práctica de un mundo mejor. Pensemos por un momento dónde depositamos nuestros sueños, qué significan nuestros proyectos, para qué los hacemos, para quiénes, con quiénes.

3.5 Quinta estación: transitar por las tensiones

Hagamos un recorrido desde las tensiones que se vislumbran, superemos el pensamiento binario que elige entre los opuestos: hombre-mujer; cuerpo-mente; niño-adulto; desarrollo-subdesarrollo; modernidad-postmodernidad; salud-enfermedad; arriba-abajo; adentro-afuera; sujeto-contexto; ciencia-arte, valle-montaña; patria-el extranjero; mar-tierra; teoría-práctica; visible-invisible; memoria-olvido; lejos-cerca; pasado-presente; presencial-virtual; apariencia-esencia; oriente-occidente;. De acuerdo con Derrida (2001) transitemos entre los opuestos, desmontemos la escena, veamos hasta dónde el uno está en el otro y viceversa. Intentemos un camino diferente a buscar lo subyacente, a decir "más allá", tomemos conciencia de que todo está acá. En una primera visión podemos pensar la deconstrucción como desmontar, descomponer, dislocar, como dar marcha atrás y revelar el proceso de construcción de algo; sin embargo, la deconstrucción da un paso más al llevarnos a la recuperación de lo no dicho, cuando nos permite transitar por los indecibles presentes entre los polos del pensamiento binario , cuando nos permite ver otras historias diferentes a la dominante, al completar esa historia con otras que permanecían veladas, incluso y en primer lugar para el propio sujeto.

> La deconstrucción desautoriza, deconstruye, teórica y prácticamente, los axiomas hermenéuticos usuales de la identidad totalizable de la obra (…) La deconstrucción irrumpe en un pensamiento de la escritura, como una escritura de la escritura, que por lo pronto obliga a otra lectura; no ya imantada a la comprensión hermenéutica del sentido que quiere decir un discurso, sino atenta a la cara oculta de éste (PEÑALVER, 2001, p. 15).[xii]

Al adoptar una lógica deconstructiva la sistematización construye relatos donde se hace presente la singularidad de las historias, en vez de recurrir a referencias externas al sistematizador, a hechos abordados como temas o datos. De este modo la sistematización hace posible tanto diversos caminos de aprendizaje y transformación como el respeto a esa diversidad.

3.6 Sexta estación: reconozcamos la historia, las afiliaciones

Reconozcamos la sistematización como un tipo de investigación que es parte de la investigación cualitativa, que se inscribe en la educación popular y en la investigación participativa y que al mismo tiempo da un paso más: dar un espacio para que los docentes puedan ser los sistematizadores, rompiendo la dependencia de los investigadores o sistematizadores externos; aún más, todo sujeto puede ser sistematizador y autor. La sistematización que como toda investigación es un buscar incluye acciones tales como observar, escuchar, preguntar, registrar en la escritura, interpretar, deconstruir, escribir informes de proceso e informes finales. Noten que no estamos hablando de etapas ni de actividades por etapas sino de procesos que se realizan tanto en el sujeto y en el plano de la subjetividad como a nivel institucional y social. Finalmente, queremos compartir que la sistematización nació en los años 80 para hacer investigación de otra manera, desde los propios docentes y sin depender de investigadores externos. Tiene gran valor reconocer que la sistematización nació en América Latina, no vino del norte, desde el imperio, sino desde distintos puntos de nuestra región y se fue propagando y diversificando como parte de la búsqueda y construcción colectiva de un pensamiento propio. Lo opuesto al pensamiento único del neoliberalismo, que nos ahoga.

3.7 Séptima estación: determinando el punto de observación

Desde la ciencia, pero también desde el sentido común y desde la corriente de la "autoayuda", como parte de los modelos dominantes, nos hablan de "define tus objetivos, selecciona tus estrategias". La presión por la normalidad, por tener planeaciones anuales y objetivos de mediano plazo, a cinco o diez años. La lógica instrumental, donde todo se resuelve en la relación fines-medios; se define un objetivo y luego se sale a buscar soluciones o métodos para arribar a éste, aplicando estrategias estandarizadas, formateadas,

definidas desde la autoridad. Instituciones y estudios dominados por intereses particulares, por la sobrevivencia institucional.

Otras formas de pensar que queremos presentar, esquemas o categorías al estilo de la "estrategia sin finalidad" o "la universidad sin condición", en este último caso un lugar incondicional de discusión, sin la presencia de intereses y de una ciencia que culmina en tecnología, en la aplicación para la guerra (DERRIDA, 1998). Asimismo, de acuerdo con Derrida (2005), no sólo las cosas son en su devenir, mientras la estrategia, la estrategia de escritura y de lectura y por extensión todas las estrategias, están en permanente transformación, sino que "es una estrategia que tiene en cuenta las diferencias del retículo (…) de los retículos en los que está cogida y que por ende es esencialmente plural y diferenciada (…) una estrategia tiene que contar con la acumulación de sus propios efectos (…) Evidentemente no puedo utilizar la misma estrategia cuando leo a un texto de Husserl, cuando leo un texto de Genet o cuando trabajo sobre la política universitaria" (DERRIDA, 2005, pp. 50-51).

En este marco, en vez de definir un objetivo, proponemos definir "un punto de observación", un lugar para mirar el mundo, observar, tan sólo observar, preguntar, tomar conciencia, registrar, volver a preguntarse y desde la observación salen las posibilidades pero no se predeterminan desde el objetivo. En este sentido, se sistematiza la experiencia desde un punto de observación, se sistematiza desde dentro, desde la lógica de lo real, mientras el sujeto que sistematiza está dentro del proceso sistematizador. No hay nada ni nadie fuera. Todo es dentro.

3.8 Octava estación: no a los enfoques únicos ni a los relatos ideales

Por supuesto no hay una posición única, ni existe "la sistematización", sino muchas corrientes al interior de la sistematización; en nuestro caso estamos transitando desde una propuesta hermenéutica a una deconstructiva, que al mismo tiempo se sigue buscando a sí misma. Si estamos escribiendo, los relatos van a ir cambiando, no hay relatos ideales; hay relatos, muchos relatos... Podemos escribir contando algo, luego podemos preguntarle al

relato, y esas preguntas nos llevan a otro territorio y también damos cuenta de ese tránsito; a continuación podemos relacionar lo que escribimos con alguna operación sistematizadora o con alguna categoría teórica; podemos darnos cuenta que lo que estamos haciendo tiene que ver por ejemplo con la categoría "negociación" y lo explicitamos; luego podemos incluir voces de otros y llegar a un relato polifónico ...pero no son recetas, son ideas desde la experiencia.

3.9 Novena estación: el libro testimonio

En la sistematización las cosas se hacen en la marcha, no se encara como una secuencia de primero hacemos el estado de la cuestión y luego vamos a campo. Por el contrario, mientras estamos en campo vamos definiendo los objetivos en cuarta o quinta versión. "Estamos construyendo la balsa mientras navegamos[1]...o se hace camino al andar. Desde un enfoque instrumental clamamos por: "quiero mi mapa", necesitamos de un plan predeterminado y por etapas. En la sistematización las etapas no sólo están menos nítidas sino que se explicitan al final. En el mismo sentido, en "El yo minimalista", Foucault (1996) habla del libro testimonio, del libro-experiencia, que se construye sobre la marcha; aún más, según Foucault no se escribe sobre lo que se sabe sino se escribe para saber y la metodología se reseña al final; por supuesto existe una metodología pero no es la que organiza a priori el relato sino que sale del relato[xiii]. En el mismo sentido la teoría no está antes, ordenando la acción sino que se establece un diálogo entre teoría y práctica, en forma tal que ninguna antecede ni predomina sobre la otra, ni la teoría organiza la práctica ni ésta se impone a la teoría[xiv]. En la sistematización el diálogo entre teoría y práctica, anclado en la experiencia, y sin un guion previo, va generando el relato, así como organizando los procesos.

3.10 Décima estación: las dos miradas

[1] Expresión usada en el foro por una estudiante de la generación 2015-17 de la maestría Educación para la vida, asignatura 6, Sistematización, CREFAL.

3.10.1 La mirada transformadora

La sistematización como todas las cosas es antes que nada una posición política y ética. Sin esta mirada transformadora la sistematización no pasa de ser una metodología más. Miramos con una mirada que busca el cambio, que se pregunta "así o de otro modo" (GADAMER, 1996).

3.10.2 La mirada que recibe

Miramos como escuchando, en una disposición que parece ser pasiva y es la más activa, la multidimensional. Al respecto dice Baricco:

> la miró pero con una mirada para la que mirar es ya una palabra demasiado fuerte- mirada maravillosa que es ver sin preguntarse nada, ver y basta-algo así como dos cosas que se tocan-los ojos y la imagen-una mirada que no toma sino que recibe, en el silencio más absoluto de la mente, la única mirada que de verdad podría salvarnos-virgen de cualquier pregunta, aún no desfigurada por el vicio del saber-única inocencia que podría prevenir las heridas de las cosas cuando desde fuera penetran en el círculo de nuestro sentir-ver-sentir- porque no sería más que un maravilloso estar delante, nosotros y las cosas, y en los ojos recibir el mundo entero-recibir-sin preguntas, incluso sin asombro-recibir-sólo-recibir-en los ojos-el mundo (BARICCO, 2010, p. 41).

4. Llegamos a puerto y volveremos a partir…

El tránsito por las estaciones implica llegar a puerto, a destino. Aquí seguridad no es equivalente a fijo. Es un lugar que se mueve porque sigue estando en el mar, como las estaciones petroleras, que son itinerantes, antes que en tierra firme. Llegamos a un lugar donde estamos atentos a la realidad entendida como multidimensional y subjetiva, no hemos definido nada antes, es desde observar, que es también una forma de respetar y amar lo que nos rodea, que vamos generando opciones, creando acciones, dejando miedos atrás y animándonos a ser y hacer. El registro aquí es fundamental, nos lleva hacia nuevas formas de conciencia, memoria y acción. Podemos registrar con la escritura verbal, también con fotografías, videos, dibujos, otros. La observación es un proceso en que no nos imponemos, no se trata de aprisionar la escena, de ir a "tomarla" como hacen algunos fotógrafos, para

conseguir la noticia espectacular, sino se trata de contemplar, apreciar, dejar que "la escena entre en nosotros". En suma, en sistematización los procesos son observar, preguntar, reflexionar, preguntar, registrar mediante relatos, reflexionar, dialogar con los relatos, observar modos de hacer, pensar, sentir y convivir, desde las voces múltiples de los sujetos que están en la escena. Orientada a recuperar la experiencia, lo no dicho, para desde allí compartir, la sistematización es construcción de la memoria desde las historias no contadas.

Finalmente, la sistematización agudiza nuestra sensibilidad cultural, nos hace "interculturales", nos permite ponernos en el lugar de otros, nos hace más sujetos. En el mismo sentido, tiene lugar la ruptura de los géneros, el encuentro entre las disciplinas y la emergencia de comunidades y redes de vida y saber. La sistematización nos sitúa en un protagonismo epistemológico de avanzada construyendo dispositivos de análisis e interpretación desde el reconocimiento de los saberes que se producen y reflexionan desde la acción, no a la manera de "expertos" registradores y "productores de informes" sino como analistas simbólicos, críticos, productores de relatos disruptivos, de narraciones de esperanza surgidas desde las experiencias culturales, pedagógicas y políticas de quienes resitúan, sea desde la educación popular o desde los movimientos sociales, nuevas formas de definir las agencias del cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AICD – MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. 2005. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf>. Obtenido el 30 marzo 2016

BARICCO, Alesandro. *Océano mar*. Barcelona: Anagrama, 2010.

BARTHES, Roland. Crític*a y verdad*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1983.

BENJAMIN, Walter. *Tesis sobre la historia*. Ciudad de México: Ítaca, 2008.

_____. *El narrador*. Madrid: Taurus, 1991.

BERLANGA, Benjamín. Seis ideas de borramiento y producción del otro en la educación, el desarrollo y la terapia: crítica de la práctica narrativa como emancipación tutelada. *UCI-Red*, Puebla de Zaragoza, 2016, Texto inédito.

BERLIN, Sarah Corona; KALTMEIR, Olaf (2012). *En diálogo*: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales. Barcelona: Gedisa, 2012.

CALVEIRO, Pilar. *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue, 2004.

CAMMAERT, Felipe. La resiliencia de las mujeres. *Arcadia*, Colombia, 2016 (artículo del 23/3/2016), consultado en Internet: http://www.revistaarcadia.com/impresa/sociologia/articulo/libro-hilando-fino-las-mujeres-durante-la-violencia-en-colombia-maria-uribe/47724.

COETZEE, John Maxwell. *Las manos de los maestros*, Barcelona: Random House, 2016.

CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez de. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010.

CORNEJO, Marcela; BESOÍAN, Carolina; MENDOZA, Francisca. Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. *Fórum QSR*, v. 12, n. 1, 2011. *http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1527*

DELEUZE, Guilles; GUATTARI, Félix. *Rizoma*. Ciudad de México: Coyoacán, 1996.

DERRIDA, Jacques. *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós, 2001.

_____. Universidad sin condición. Conferencia. Universidad de Stanford, 1998. Disponible en: <https://rafaelfdiazv.files.wordpress.com/2009/06/derrida-jacques-universidad-sin-condicion1.pdf>. Obtenida el: 19 abril.

_____. *La entrevista de bolsillo*: Jacques Derrida responde a Freddy Téllez y a Bruno Mazzoldi. Bogotá: Siglo del Hombre, 2005.

DUSCHATZKY, Laura. Nadie permanece igual. 2010. Texto inédito.

ECHEVERRÍA, Bolivar. *La mirada del ángel*: *en torno a Las Tesis sobre la historia de Walter Benjamin*. Ciudad de México: Era, 2005.

GADAMER, Hans. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1996.

_____. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.

GELMAN, Juan. Prólogo In: CALVEIRO, Pilar. *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue, 2004.

GROSSMAN, David. *Escribir en la oscuridad*. Barcelona: Debate, 2010.

FAULKNER, William. *Absalón! Absalón!* Madrid: Alianza, 2014.

FOUCAULT, Michel. *El yo minimalista y otras conversaciones con Michel Foucault*. Buenos Aires: La Marca, 1996.

_____. Entrevista con Michel Foucault. In: BELLOUR, Raymond. *El libro de los otros*. Barcelona: Anagrama, pp. 7-161973.

HEIDEGGER, Martin. *Serenidad*. Barcelona: Ed. del Serbal, 1994.

_____. *El ser y el tiempo*. Ciudad de México: FCE, 1968.

JARA, Oscar. *La sistematización de experiencias*: práctica y teoría para otros mundos posibles. San José: CEP, CEAAL, Intermon-Oxfam, 2012.

KERTÉSZ, Imre. *Sin destino*. Barcelona: Acantilado, 2002.

LARROSA, Jorge. *La experiencia y sus lenguajes*. 2003. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf>. Obtenido el 15 abril 2016.

MANN, Thomas. *La montaña mágica*. Barcelona: Edhasa, 2012.

MESSINA, Graciela. La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje. *Decisio* 28, enero-abril 2011, Pátzcuaro, México, pp. 9-15, 2011.

_____.La escritura del sujeto. *Revista Caja Negra*, Puebla de Zaragoza, 2016. En prensa.

MONTEALEGRE, Jorge. *Memorias eclipsadas: duelo y resiliencia comunitaria en la prisión política*. Santiago: Asterion, 2013.

OSORIO, Jorge; RUBIO, Graciela. *La cualidad*: reflexividad, investigación-acción y enfoque indicial en educación. Santiago: Escuela de Humanidades y Política, 2008.

OSORIO, Jorge. La investigación-acción: una estrategia de sistematización y producción de conocimientos en la educación de personas adultas. Decisio *28*, Pátzcuaro, México, pp. 37-40, 2011.

PIGLIA, Ricardo. *La forma inicial*: conversaciones en Princeton. Ciudad de México: Sexto Piso, 2015.

PEÑALVER, Patricio. *Introducción en Jacques Derrida*: la deconstrucción en las fronteras de la filosofía. Barcelona: Paidós, 2001.

PÉREZ, Myriam; SARTORELLO, Stefano (Coord.). *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. San Cristóbal de las Casas: Universidad Autónoma de Chiapas, 2012.

TORRES, Alfonso; MENDOZA, Nydia. La sistematización de experiencias en Educación Popular. In: CENDALES, Lola et al. *Entretejidos de la Educación Popular en Colombia*. Bogotá: CEAAL, 2013.

URIBE, María Victoria. *Hilando fino: voces femeninas en la violencia*. Bogotá, Ed. Universidad del Rosario, 2015.

WHITE, Michael. *Práctica narrativa*. La conversación continua. Santiago: Pranas Chile Ediciones, 2015.

[i] Sobre la trayectoria histórica de la Sistematización, sus actores, movimientos, metodologías y agencias ver Jara (2012). Sobre la influencia de la epistemología de la investigación-acción participativa en la Sistematización ver Torres y Mendoza (2013). Un importante sitio bibliográfico y documental de experiencias de Sistematización latinoamericanas es: http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/. Para experiencia relevante de "sistematización narrativa" (el "poder del relato" en la agencia del cambio, como sostenemos en este artículo) ver Ministerio de Educación de Argentina - AICD (2005).

[ii] En un tiempo en que las críticas constantes a la pobreza, la exclusión y el imperio, pueden hacer que se transformen en los sujetos de la historia, la voz de Ernst Bloch se alza para hablar de una nueva alborada; la enunciación del principio esperanza; tarea realizada entre 1938-1947, en años aciagos, presenta la posibilidad de que el mundo se convierta en patria, que donde esté el peligro aparezca la salvación: "se trata de aprender la esperanza. Su labor no ceja, está enamorada del triunfo, no del fracaso. La esperanza, situada sobre el miedo, no es pasiva como éste, ni, menos aún, está encerrada en un anonadamiento. El afecto de la esperanza sale de sí, da amplitud a los hombres en lugar de angostarlos" (BLOCH, 2007, p. 25) Esta propuesta de Bloch contra el miedo nos recuerda a Walter Benjamin, cuando habla de un mesianismo de nuevo cuño, "el tiempo del presente", la oportunidad revolucionaria en cada instante, el tiempo donde "cada segundo era la pequeña puerta por la que podía pasar el Mesías" (BENJAMIN, 2008, p. 59), hablando de la tesis sobre la historia y de la ruptura del tiempo homogéneo y vacío.

[iii] El rizoma es la aspiración de este texto, por su condición tan abierta como igualitaria. Escribir en una lógica rizomática alude a una figura que se opone al árbol, dominante en Occidente, que sigue la lógica del calco, la jerarquía y la reproducción, las opciones binarias. Deleuze y Guattari escriben sobre el rizoma en una lógica del nosotros; el rizoma es muchas cosas a la vez, tiene entradas múltiples, es un laberinto con infinitas aperturas, que se muda hacia posibilidades de diferente orden y nivel: "es tan ajeno a toda idea de eje genético como a la de estructura profunda (…) el rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, picadura (…) el rizoma conecta un punto cualquiera con otro punto cualquiera, y cada uno de sus trazos no remite necesariamente a trazos de la misma naturaleza, pone en juego regímenes de signos muy diferentes e incluso estados de no-signos. El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo múltiple (DELEUZE; GUATTARI, 1996, pp. 21-33-34).

[iv] Heidegger habla de la pregunta fundamental y de las tres direcciones de la pregunta (qué se pregunta, a quién se pregunta y de qué se pregunta) en su libro El ser y el tiempo (1968).

[v] Estamos construyendo esta categoría como una hibridación entre el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) y la noción de pensamiento reflexivo que viene desde la filosofía heideggeriana. Mientras Bronfenbrenner concibe el desarrollo humano como continuidad y cambio, desenvolviéndose en medio de estructuras o sistemas que operan en forma simultánea en diferentes niveles, desde lo micro a lo macro, para Heidegger (1994) el pensar reflexivo o la reflexión meditativa se opone al pensamiento calculador. Según Heidegger (1994 asistimos a una huida del pensar, estamos en presencia de un hombre amenazado por el desarraigo; el pensamiento calculador saca cuentas, se orienta por finalidades, busca resultados, calcula posibilidades, no va en busca de sentido, sino "corre de una suerte a la siguiente, sin detenerse nunca ni parar a meditar (HEIDEGGER, 1994, 18). El pensar reflexivo implica detenerse a pensar, demorarse en lo más próximo y desde este presente; la "serenidad para con las cosas", una actitud que dice simultáneamente si y no a la técnica, y la "apertura al misterio", son el camino para alcanzar un "nuevo suelo y fundamento" (HEIDEGGER, 1994, 30), en suma un nuevo arraigo, que nos permite transitar hacia los planos más elevados del arte y del espíritu. Ambos autores transitaron por la escritura, y el pensar reflexivo.

[vi] Re-autoría es una noción creada por Michael White, desde su práctica de la terapia narrativa, para nombrar el diálogo entre el autor y su propio texto: una manera de salirse de la historia dominante y crear una historia alternativa, que permite descubrir nuevas habilidades y saberes (WHITE, 2015). Para Berlanga (2016) necesitamos salir de las prácticas "centradas en el problema", que llevan al control y al "borramiento del otro", que es definido como menor, indígena, pobre o deprimido, múltiples variantes de lo mismo; al respecto afirma que esta aproximación "permite y justifica la intervención en el otro, al mismo tiempo que dota de identidad al portador del sistema de clasificación, constituyendo un cierto tipo de relaciones de control y poder que Foucault llama poder pastoral. Me interesa pensar que pasa cuando una práctica que se intenta como práctica alternativa frente a los mecanismos de control y de poder se queda también atrapada en estos procedimientos (…) Quiero destacar de qué modo la práctica emancipadora da lugar, en estos casos, a modos de emancipación tutelada, siguiendo la idea de Rancière al respecto" (BERLANGA, 2016, p. 1).

[vii] El autor lo tuvo claro desde el principio: tituló a su artículo "La resiliencia de las mujeres" (CAMMAERT, 2016). Como si supiera que íbamos a escribir este artículo el autor cita a Benjamin y al ángel de la historia, mientras lo pone a dialogar con Uribe, la antropóloga entrevistada que hace posible su propia reflexión intertextual sobre las mujeres durante La Violencia en Colombia, nombre que designa la guerra civil acaecida a partir del asesinato de Gaitán en 1948, que se extendió durante tres décadas. El ángel a su vez remite al silencio de las víctimas que se quedan mudas ante el horror, situación descrita tanto por Uribe al hablar de las mujeres colombianas, como por Benjamin (1991) y Kértesz (2002) hablando de la Gran Guerra y de los campos de concentración, respectivamente.

[viii] Referencia a la dictadura militar argentina que transcurrió entre 1976 y 1983. El libro de Pilar Calveiro, Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina, escrito en México y publicado en Argentina, ya en democracia (2004) es un relato desde su condición de secuestrada. Fue prologado por Juan Gelman, para quien el libro fue una victoria "movido por el deseo de acabar con el silencio (GELMAN In CALVEIRO, 2004, p. 6). Gelman tiene la agudeza de identificar dos relatos, uno más externo, en apariencia, donde se recurre a categorías de Foucault entre otros autores, y otro, más subjetivo: "el primero es el que cuaja negro sobre blanco, analítico, pensante, aparentemente despersonalizado. El segundo relato, invisible a los ojos, es el que sostiene una escritura que jamás decae, alimentada por una pasión indemne" (GELMAN, 2004, 6). En el libro de Calveiro se cumple la tarea de la deconstrucción de "recuperar lo no dicho". Para el contexto chileno véase de Jorge Montealegre (2013) Memorias Eclipsadas. Duelo y Resiliencia Comunitaria en la Prisión Política.

[ix] Texto escrito en el foro de la asignatura Educativa, de la Maestría Educación para la Vida de CREFAL (Pátzcuaro, México), que se ha reescrito para este artículo; por esta característica del relato virtual en un foro no corresponde indicar número de página en la cita. "En la calma tierna de tus brazos", referencia que hace Barthes acerca de un poema musicalizado por Dupard, en "El abrazo", figura narrada en su libro Fragmentos de un Discurso Amoroso.

[x] Gadamer define la conversación como un enredo, donde para el sujeto el otro es quien la define; la conversación se define en el diálogo, pero no se define nunca por un solo sujeto: "acostumbramos a decir que llevamos una conversación, pero la verdad es que, cuando más auténtica es una conversación, menos posibilidades tienen los interlocutores de llevarla en la dirección que desearían. De hecho la verdadera conversación no es nunca la conversación que uno habría querido llevar. Al contrario, en general sería más correcto decir que entramos en una conversación, cuando no que nos enredamos en ella. Una palabra conduce a la siguiente, la conversación gira hacia aquí o hacia allá, encuentra su curso y su desenlace, y todo esto puede quizá llevar alguna clase de dirección, pero en ella los dialogantes son menos los directores que los dirigidos" (GADAMER, 1996, p. 461).

[xi] Tesis central de la conferencia de Gadamer, que dio lugar al libro del mismo nombre (GADAMER, 2000).

[xii] Escuchemos al propio Derrida haciendo un ejercicio deconstructivo en torno a la metáfora: "he levantado anclas y voy a la deriva irresistiblemente. Intento decir algo sobre la metáfora, decir algo propio o literal a propósito suyo, tratarla como mi tema, pero estoy y por ella, si puede decirse así, obligado a hablar de ella *more metaphorico*, a su manera. No puedo tratar de ella sin tratar con ella, sin negociar con ella el préstamos que le pido para hablar de ella. No llego a producir un tratado sobre la metáfora que no haya sido tratado con la metáfora, la cual de pronto parece intratable (DERRIDA, 2001, p. 37). En este sentido, el autor, el sistematizador si ustedes quieren llamarlo así, hace su negociación de sentido con la experiencia, no puede definirla sólo desde sí, ella manda, como la otra y tiene sus historias para contar.

[xiii] Esta idea de la construcción sobre la marcha es retomada por White para crear la terapia narrativa.

[xiv] Escuchemos a Foucault, en una entrevista realizada por Bellour, en El libro de los Otros, donde destaca que Foucault restituye a Nietzsche al centro del debate y que siendo un filósofo transita por la literatura,

asombrándose de que "ceda tan fácilmente a la aventura del lenguaje" (BELLOUR, 1973, p. 8), aludiendo a que se anima a crear un nuevo tipo de escritura, donde el ejemplo es la descripción extensa sobre Las Meninas, un espejo analógico, al decir de Bellour (1973). "Por arqueología quisiera entender no exactamente una disciplina sino un campo de investigaciones, que sería el siguiente: en una sociedad los conocimientos, las ideas filosóficas, las opiniones cotidianas, las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, todo se refiere a un saber implícito propio de esta sociedad (…) este saber es el que yo he querido interrogar, como condición de la posibilidad de conocimientos, de instituciones y de prácticas. Este estilo de investigación tiene para mí el interés siguiente: permite evitar todo problema de anterioridad de la teoría en relación con la práctica y viceversa. De hecho trabajo en un mismo plano y siguiendo los mismos isomorfismos, las prácticas, las instituciones y las teorías y busco el saber común que las ha hecho posibles" (FOUCAULT, 1973, p. 10). Como vemos Foucault nos orienta para hacer de la sistematización no una disciplina en el sentido tradicional, sino un "campo" de estudio y aprendizaje, donde tratamos en pie de igualdad a las teorías y a las prácticas, entendidas ambas como huellas, "como huellas verbales; el conjunto de estas huellas constituye una especie de campo considerado como homogéneo" (FOUCAULT, 1973, p. 10). Homogéneo significa para Foucault, nos animamos a decir, iguales para ser interrogadas pero diferentes en su singularidad.

Artigo recebido em 12/05/2016.
Aceito para publicação em 27/06/2016.