

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NOELIA RODRIGUES PEREIRA REGO

Subalternizados-Mambembes-Insurgentes
Práticas-Investigativas-Transformadoras e a Educação Popular como perspectivas de
Trans-form-AÇÃO

RIO DE JANEIRO

2019

NOELIA RODRIGUES PEREIRA REGO

Subalternizados-Mambembes-Insurgentes
Práticas-Investigativas-Transformadoras e a Educação Popular como perspectivas de
Trans-form-AÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para obtenção do título de doutora em educação. Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliane Ribeiro Andrade

Catálogo informatizada pelo(a)
autor(a)

R343 RODRIGUES PEREIRA REGO, NOELIA

Subalternizadxs-Mambembes-Insurgentes Práticas-
Investigativas-Transformadoras e a Educação Popular
como perspectivas de Trans-form-AÇÃO / NOELIA
RODRIGUES PEREIRA REGO. -- Rio de Janeiro, 2019.

305

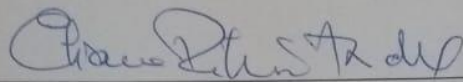
Orientadora: ELIANE RIBEIRO ANDRADE.

1. EDUCAÇÃO POPULAR. 2. PESQUISA OUTRA -
PRÁTICAS INVESTIGATIVAS TRANSFORMADORAS. 3.
DECOLONIALIDADE. 4. BANCA POPULAR. 5. EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS. I. RIBEIRO ANDRADE, ELIANE ,
orient. II. Título.

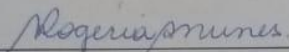
A Banca Examinadora atribuiu à Tese o seguinte PARECER FINAL:

APROVADA () NÃO APROVADA

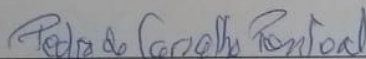
Na forma regulamentar, esta ata vai lavrada e assinada pelos membros da Banca Examinadora.



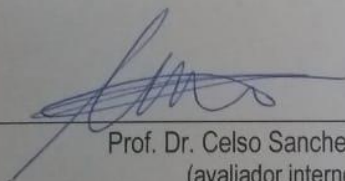
Prof. Dra. Eliane Ribeiro Andrade
(orientadora)



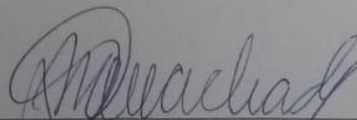
Prof.ª Dr.ª Nilza Rogéria de Andrade Nunes
(avaliadora externa)



Prof. Dr. Pedro de Carvalho Pontual
(avaliador externo)



Prof. Dr. Celso Sanchez Pereira
(avaliador interno)



Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora Delgado Machado
(avaliadora interna)

Para Ezilda Rodrigues,

Mulher guerreira, nordestina e retirante, semi-analfabeta para a educação formal e tradicional, poetisa autodidata e escritora, contadora dos causos da roça e das entidades das matas de lá, costureira de quebra-galho, pintora de quadros, manicure de mão-cheia até o alto de seus 74 anos, dona do melhor cozido, carne seca, caldo de camarão, cuscuz, bife de panela, carne assada, angu doce, manjar de coco e outras iguarias nordestinas, mulher de fé, mentora espiritual que virou estrela no céu, Educadora Popular por afeto. E, minha mãe.

E o maior exemplo, para mim, de que a educação habita várias frentes, espaços e territórios.

SUMÁRIO

| | |
|--|----------|
| AGRADECIMENTOS – “MUITO GRADICIDA” – E UMAS HISTORINHAS PRA CONTAR... | 7 |
|--|----------|

| | |
|---------------------|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 15 |
|---------------------|-----------|

1. CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO POPULAR E SEUS VÁRIOS BRAÇOS

| | |
|---|----|
| 1.1) Caminhos da EP no Brasil e na América Latina – Breves considerações | 27 |
| 1.2) O pensamento e as ações da pedagogia libertária – uma vertente da Educação Popular no Brasil | 33 |
| 1.3) A Educação Popular como pauta de luta dos movimentos sociais em Latinoamérica | 39 |
| 1.4) Educação Popular adentrando em canais de políticas públicas | 47 |
| 1.5) Para não terminar... | 56 |

2. CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO POPULAR E DECOLONIALIDADE

| | |
|---|-----|
| 2.1) A Educação Popular como perspectiva emancipatória de sociedade – decolonialidade | 70 |
| 2.2) Relacionando as perspectivas decoloniais com o pensamento de Jessé Souza | 88 |
| 2.3) Falando um pouco mais das pedagogias decoloniais, Insurgentes, outras e resistentes pelas terras de <i>Abya Yala</i> | 100 |
| 2.4) Para não terminar, de novo... | 112 |

3. CAPÍTULO III – SOBRE PESQUISAS E PRÁTICAS

| | |
|---|-----|
| 3.1) Em nome de outras formas de se fazer pesquisa | 121 |
| 3.2) O papel do Educador Popular | 131 |
| 3.3) Educação formal, não-formal e informal: ligaduras e diferenças | 142 |
| 3.4) As possibilidades e os desafios de se juntar a EJA com a EP | 150 |
| 3.5) O que a cidadania tem que ver nestes espaços de educação? | 155 |
| 3.6) Para arrematar. E dar liga | 161 |

4. CAPÍTULO IV –POR DENTRO DO TERRITÓRIO OU O CORAÇÃO DESTE TRABALHO: MINHA ETNOGRAFIA

| | |
|---|-----|
| 4.1) Entendendo um pouco da história do Núcleo por quem esteve por lá desde o seu início: Ana de Almeida Ribeiro e Maria Luiza Benício _____ | 174 |
| 4.1.1) A Extensão Universitária através do NEAd – Na pesquisa e formação continuada de educadores populares e professores da EJA _____ | 175 |
| 4.1.2) As duas edições do SEEJA – Seminário de Educação de Jovens e Adultos _____ | 180 |
| 4.1.3) Na ampliação da escolaridade de trabalhadores: quando o trabalhador vira aluno _____ | 181 |
| 4.2) De onde eu venho: meu lugar de fala _____ | 183 |
| 4.3) Vivências e experiências do campo _____ | 190 |
| 4.3.1) Sobre o quarto de despejo – Lá e Cá – A localização híbrida do território _____ | 190 |
| 4.3.2) A EJA ea EP têm classe, raça e CEP definidos sim! E o currículo nessa história? _____ | 194 |
| 4.3.3) Quando o papel da teoria dado pelo diploma fala mais que a prática, ou as vivências e experiências de Virgínia _____ | 199 |
| 4.3.4) E sobre o café...tem aquele cafezinho aí?! _____ | 202 |
| 4.3.5) “Sabe o que mais me marcou aqui? Foi o nosso abraço!” _____ | 203 |
| 4.3.6) “Eu vim estudar aqui por causa da Marielle” _____ | 204 |
| 4.3.7) O menino do interior de Nova Iguaçu que quer ser doutor _____ | 206 |
| 4.3.8) “Eles não querem uma aula mais ‘pra frente’!”: o caso do professor que tentava inúmeras formas de agradar seus alunos e alunas _____ | 207 |
| 4.3.9) “Eu sou um ponto fora da curva!” _____ | 209 |
| 4.3.10) Ensinar matemática com funk, rap e poesia pode ser uma boa investida _____ | 210 |
| 4.3.11) “Me descobri negra nas aulas de sociologia e história!” _____ | 211 |
| 4.3.12) “O que eu não vi na escola em três anos, eu tô vendo aqui” _____ | 212 |
| 4.3.13) Quando a aluna entra pra universidade e vira professora-voluntária do Núcleo, ou “É meu dever retribuir o que tive aqui de vocês” _____ | 212 |
| 4.3.14) “Que princesa o quê, eu sou guerreira!” _____ | 213 |

| | |
|--|-----|
| 4.3.15) “Nunca tinha saído da minha favela, foi o melhor passeio da minha vida!”. E ainda: “você já me perguntou se eu deixo você ir nesse passeio?” | 214 |
| 4.3.16) “Minha escola podia ser aqui!”. Uma rede na sala de aula?! _ | 216 |
| 4.3.17) “Não sei se é verdade, mas me disseram que tem um professor aí namorando uma aluna. Parece que é aquela que tem duas mães” | 217 |
| 4.3.18) “Trouxe essa Espada de São Jorge pra continuar abrindo os caminhos deste lugar!” | 218 |
| 4.3.19) “Deixa de ser soberbo, Leoni!” | 219 |
| 4.3.20) “Aqui é um lugar que a gente pode falar, diferente da escola que eu abandonei”, ou “aqui o professor não fica o tempo todo passando no quadro, mas olha pra gente, conversa com a gente” | 221 |
| 4.3.21) “Aqui é igual a um hospital clínico onde as pessoas foram feridas na escola e aqui se curam” | 222 |
| 4.3.22) Turma grande ou turma pequena? | 224 |
| 4.3.23) Conversando coletivamente com três educadorxs do Núcleo | 226 |
| 4.4) Considerações últimas (mas nunca finais) sobre o CAMPO | 233 |

5. CAPÍTULO V – MAIS ALGUMAS PROSAS

| | |
|---|-----|
| 5.1) Um dedo de prosa e um café com Frei Betto | 247 |
| 5.2) Falando sobre Educação em Direitos Humanos | 254 |
| 5.3) Agora o dedo de prosa é sobre Preconceito Linguístico! | 261 |
| 5.4) O que significa renunciar a uma categoria? | 270 |
| 5.5) Anticoncluindo | 275 |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 290 |
|-----------------------------------|-----|

| | |
|----------------|-----|
| ANEXO I | 308 |
|----------------|-----|

AGRADECIMENTOS – “MUITO GRADICIDA” – E UMAS HISTORINHAS PRA CONTAR...

*E a gente chegou muito bem, sem desmerecer a ninguém.
Enfrentando no peito um certo preconceito e muito desdém...
(Jorge Aragão¹ – Moleque Atrevido)*

*"Aprendi pra ensinar o ensinamento
Que tudo na vida tem seu tempo, tem...
A vitória demora mas vem!"
(Juninho Thybau² – A vitória demora mas vem)*

Para quem tiver paciência e quiseres de ler, eis um pouco de minha trajetória até aqui, que no capítulo IV será contada com outros detalhes e mais completa...

Numa tarde das muitas da minha infância, na Vila Amizade, em Madureira, subúrbio da Central – Rio de Janeiro, ouvi de minha mãe, com uma voz tristonha, logo depois de fazer pé-e-mão da vizinha, que esta havia falado que tinha muita pena de mim e de minha irmã, pois éramos as “mais malvestidinhas da Vila”.

De sol a sol, mais de 12 horas por dia ‘fazendo unha’, trabalhando nos afazeres domésticos e cuidando de mim e de minha irmã, lá estava dona Ezilda, com a barriga de frente pra máquina de costura a tentar fazer vestidinhos pra gente copiados dos caros modelos que usava a filha do pastor da igreja. Já que não tinha dinheiro para comprar pra gente, usava seus poucos conhecimentos em costura para nos vestir. Aquele barulho do motor da máquina, aquelas mulheres que ficavam sábados inteiros na nossa sala esperando para sair com suas unhas feitas me causava tamanha agonia, pois não conseguia ter nunca a atenção que queria de mamãe. Normal era ela acabar sua rotina diária, pegar seu caderninho para conferir a fêria do dia e partir para o mercado comigo para comprar a comida do dia seguinte, pois cada dia era feito ali, naquela sala. E quando não tinha pé e mão pra fazer? O jeito era inventar a comida pra gente não enjoar de ter de comer a mesma coisa todo dia. Com algumas salsichas, por exemplo, ela inventava era pratos diferentes pra gente! Haja criatividade na escassez...

Na Vila Amizade conheci o que era ser criança, mas criança de subúrbio, onde a amarelinha, os piques, as bandeirinhas, o queimado, a pipa e a bola de gude, o banho de mangueira e de piscina Tony eram nossa rotina, e a falta de luz fazia todo mundo ir pra rua brincar de roleta no nosso “cassino”. Sem contar nas pipocas que papai fazia pra

¹Nascido em Padre Miguel, zona oeste do Rio de Janeiro, é considerado “o poeta do samba” pelas suas belas composições.

² Nascido de uma família tradicional no samba, é filho do compositor Beto Gago e respeitável compositor da nova geração de sambistas.

agradar a molecada e os sacolés de abacate, que eram colhidos diretamente do abacateiro do quintal do seu Oscar, dono da casa onde morávamos, que fazia mamãe para gelar nossas tardes quentes de verão. “Ê vida boa...quanto tempo faz...ah, mas que saudade...”

Mas *"Num dia de tristeza me faltou o velho..."*
(*Espelho – João Nogueira e Paulo César Pinheiro*³)

Meu companheiro, amigo, o “1001 utilidades” para todos os vizinhos da Vila, que se recusava a receber qualquer tostão pela mão estendida, o seu Mauro, nos deixaria fazendo uma das coisas que mais gostava: ajudar as pessoas. Ali, naquela escada, ajudando a trocar a fiação da vizinha, ele perderia sua vida pelos próximos 4 anos, encerrado numa cama de hospital, acometido que fora por um Acidente Vascular Cerebral, o popular ‘derrame’.

*"E assim crescendo eu fui me criando sozinha
Aprendendo na rua, na escola e no lar..."*

Tomei para mim a missão de meu pai, até porque logo em seguida mamãe seria acometida por uma enfermidade que a levou a uma operação e longa internação. Tive assim de tomar à frente da casa, mesmo sendo a irmã mais nova. Enquanto mamãe (essa nordestina que me ensinou a ser aroeira desde cedo: envergar, mas não quebrar) se recuperava, escutando atentamente suas instruções, aos 12 anos eu pagava contas no banco, ia para a “cidade” resolver problemas burocráticos de papai e mamãe, fazia comida, arrumava a casa. Quando chegava nos lugares, as pessoas, espantadas, perguntavam onde estava meu responsável e eu respondia qualquer coisa que viesse à mente, mas impostando minha voz para dar seriedade e convencê-los de me atender sem a presença deles ali comigo.

E, *"quem foi que falou que eu não sou um moleque atrevido
Ganhei minha fama de bamba
No samba de roda..."*
(*Jorge Aragão – Moleque Atrevido*)

³Cantor e compositor carioca, “sambista de calçada”, como se intitulava e um dos fundadores do Bloco Carnavalesco Clube do Samba: um importante marco de resistência da cultura do samba no país. Paulo César Pinheiro: nascido no Rio de Janeiro é poeta, compositor e escritor. Com um vasto repertório, suas composições foram gravadas por grandes nomes da música brasileira. Foi companheiro da imortal sambista Clara Nunes.

Um dia chamaram-me atrevida. Era ainda pequena. Lembro-me que fora aquela vizinha que tinha “síndrome de dona Florinda”⁴ (a mesma que falou que andávamos malvestidas). Não gostava muito de mim, justamente por eu ser “atrevida” e perguntar demais. Naquela época, eu ainda não sabia que os porquês ofendem...

Na escola, eu era um “elemento com sérios problemas disciplinares”. Assim veio escrito no papel da advertência que pedia ajuda de meus responsáveis para resolver meus “problemas”.

Cresci. Já na universidade, na turma de graduação, me perguntaram quem era minha mãe, de onde ela era e o que fazia. Sim, porque entre xs alunxs desta universidade, importa bastante o sobrenome, a ocupação de pai e mãe e o bairro onde reside, como pré-requisito para ser elencado ou não para a roda social dos “bem-nascidos”. Respondi dizendo que ela era nordestina, retirante, manicure e poetisa, além de algumas coisinhas mais. Obviamente não ‘passei no teste’ e fui colocada na ‘cadeirinha do ostracismo’, até porque, além de pobre – portanto sem qualquer vantagem social que elxs pudessem tirar proveito – era a mais velha da turma, já havia sido casada, trabalhava desde os meus treze anos; combo que é uma aberração para elxs, que têm a possibilidade, por exemplo, de pensar em começar a trabalhar depois que se formam, dados os seus privilégios.

Cresci. Num congresso em Brasília, ocasião em que fazia o mestrado, sentada no almoço, uma professora me pergunta qual a minha origem. Digo que sou carioca, mas minha mãe e minhas avós, nordestinas. A dona, de forma bastante sarcástica, imediatamente diz mais ou menos assim: *“Ah! Por isso que você é atrevida assim! Tá explicado. Filha de nordestina...e não é preconceito não, hein, porque eu também sou nordestina”*.

Era preconceito, sim! Afinal de contas, eu era muito abusada e atrevida por estar ali. Sentia e me ligava, de forma constante, que meu corpo, em certos espaços, incomodava. E sim, ela é nordestina, mas privilegiada no Estado da Bahia, e ser atrevida, para ela, soa como peraltice ou possibilidade, até como virtude, e não como resistência, não como sobrevivência dentro de um sistema que só fala quem pode, e só quem pode é quem tem (capital cultural, social e financeiro). O *ter*, neste caso, está diretamente relacionado às origens ou ainda à rede social que se vincula durante a vida. Porque você

⁴Jargão que remete à personagem do seriado mexicano Chaves e que diz respeito à pessoa que não aceita sua condição social e financeira, e acaba por odiar seus iguais, por justamente não se conformar com sua própria condição de vida.

pode até não nascer abastado, mas se fizer tudo que eles e elas querem, depois de muito servir à mesa, você poderá sentar-se nela, somando-se a elxs.

Mas...não era a isso que me propus. Não era estar no meio da rodinha, ‘engolindo sapos’ e servindo de ‘cavalo de montaria’. Não era para isso que eu lutei (e luto) muito para ali estar.

Se com essa postura ganhei e ganho desafetos? Opa! Mais que afetos. Porque expor, por exemplo, o que está sob o manto de frequentes e habituais apropriações e explorações, e que muito se assemelham a relações escravizadas, requer disposição para enfrentar dedos e desafetos, e a frequente desqualificação de suas atividades no intuito de “te parar”.

Ah! Mas os afetos...são esses poucos (dizem xs mais chegadx que são muitxs) que me movem! Receber mensagens e manifestações cotidianas queridas e cheias de gratidão é saber que está naquele passo de formiguinha tentando mudar as coisas, mas que não se está sozinha neste enfrentamento. É transformar as cicatrizes, as humilhações, as desqualificações, os desdêns e se tornar “transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque também é capaz de amar” (FREIRE, 2015, p. 42). Se é da raiva que a luta nasce, é no afeto que ela se transforma. E é desse atrevimento que nasce esse trabalho, essa trajetória, esse encontro com a Educação Popular. É saber que ela também foi luta, é luta, é desafio, porque desestrutura bases historicamente muito bem ancoradas nas costas de tantos. É disso que xs privilegiadx têm medo. Falar de decolonilidade então, é quase um crime. E aí que é mais fácil desqualificar, que fazer o exercício doloroso de entender-se como privilegiadx. E além de fazer esse exercício doloroso de entender-se como privilegiadx, de dar um basta nesse privilégio. Como? Cada um/uma sabe de si, não sou eu a dar a receita aqui e nem é este o meu propósito neste trabalho.

O que aqui me proponho é tentar escrever sobre trajetórias, sobre vidas que se reconhecem enquanto oprimidas e se unem em prol de afeto, em prol de mudanças, *com, na e pela* Educação Popular.

Bancar uma *pesquisa-outra* é ter a certeza das críticas, mas, sobretudo, ter ainda mais a certeza dos afetos que se somam, porque, igualmente, oprimidos têm ânsia de se colocar, de se somar, de se afetivar, de construir algo de novo, portanto, de *ser*.

É saber com isso que não construí esse trabalho de forma solitária, mas com pessoas queridas, irmãs e irmãos de luta, que, como eu, acreditam na Educação Popular como uma ferramenta em busca de justiça e igualdade social, de reparação e de enfrentamentos.

Assim, agradeço ao coletivo do qual faço parte, com mulheres e homens, educadorxs e educandxs ao mesmo tempo, aguerridos e ávidos e, sobretudo, com os pés no chão buscando uma *outra* educação. Quando aguerridxs, fazem do grito sua arma. Um grito da garganta, que se materializa no diálogo, um diálogo horizontal e sempre aprendente.

Agradeço àquelxs que se somaram nas entrevistas, nas conversas, no meu cotidiano e que, com isso, se tornaram xs co-autorxs deste trabalho.

Agradeço ao Dudu, O CARA, companheiro querido que fez as artes desta pesquisa, do jeitinho que eu pedi e 0800! Valeu, Dudu, obrigada pela força, mano!

Agradeço às minhas vizinhas de kitnet, aqui na Favela Parque da Cidade, a internet compartilhada comigo, que propiciou a escrita deste trabalho. Agradeço os risos, as conversas, os aprendizados e a partilha de experiências e vivências, a troca de ajuda cotidiana. Dona Fátima, a matriarca, Fabiana e Flávia, as gêmeas, três mulheres pretas aguerridas, que, juntas, como elas mesmas dizem, me tomaram como família, aqui nesse quilombo, que é a NOSSA casa!

Agradeço à Lili, à querida Lili, que desde sempre fechou comigo e embarcou nas minhas maiores aventuras. Essa compra meu barulho desde sempre! Sempre gratidão a você, querida. No capítulo IV a gente se encontra de novo nas nossas histórias!

Ao Chico Bororó, meu fiel vira-lata e sambista nato, dono de uma ternura sem fim. Este que esteve me dando aquele apoio moral em todo o tempo em meus escritos, quando, literalmente, não saía do meu pé! Este com quem eu aprendi o amor incondicional pelos animais e que fez nascer em mim uma espécie de “maternidade canina”. E também ao Déropi (Penélope), meu gato trans, que foi viver no reino dos gatos, mas que estará para sempre em minhas melhores lembranças.

À minha semente mais preciosa, que é Luanda, esta alma velha que se materializou para me ensinar a viver melhor, para me mostrar um amor que eu jamais imaginei que pudesse de mim brotar; e quem, mesmo sem querer, me mostrou que uma *outra* educação é possível e necessária!

Ao trio Neta, Zene e Sheila, três guerreiras maravilhosas que desde que mamãe fez sua transvivência, como diz Frei Betto, resolveram me cuidar e me pensar; porque se a gente é aroeira, que enverga, mas não quebra, a gente também precisa de cafuné e de ombros que nos acolham no interior de seus braços, que é pra nos dar coragem e forças para seguir nesta caminhada.

À querida Ângela Martins, professora inspiradora e militante aguerrida pela Educação Libertária, a quem a humildade faz tatuagem em seu afetuoso coração.

À Chuchu (assim que ela me chama, exatamente como meu saudoso tio Sérgio carinhosamente também me chamava) Yasmin Barros, que tanto contribuiu na parte técnica e afetiva deste trabalho.

Agradeço ainda intensamente às pessoas que jamais acreditaram em mim, e assim me desqualificaram e desdenharam, por conta da minha tortuosa e não privilegiada trajetória, outras que acharam que eu era maluquinha demais para estudar ou dar continuidade aos estudos, e ainda outras que duvidaram e desqualificaram desde sempre a minha militância. A vocês, agradeço pela força que me deram, “porque quando penso que estou fraco, aí é que sou forte! (Carta de São Paulo aos Coríntios, cap 12, versículo 10). Vocês, sem saber e sem querer, me deram o combustível de que eu precisava para que, com sangue nos olhos, pudesse fazer o enfrentamento, que é continuar abrindo trincheiras e ocupando espaços. E transformasse sangue nos olhos em ternura e afeto, que em mim transborda!

“Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida...”⁵

Agradeço às manas de luta e boemia e aos manos também, pois não existe espaço mais informal de educação que a mesa de um bar rodeada de gente amiga e querida e com uma breja para brindar à vida! É ali onde a gente troca afetividade, experiências, confidências, ri, chora, e sim, é onde as melhores ideias surgem, que é quando a gente menos espera! Como poderia cometer o grande pecado de esquecer alguém, resolvi não nomear, mas quem é do metiê sabe e está contido neste singelo agradecimento.

À memória e luta de Marielle, a “negona”, que foi minha veterana nos tempos de universidade, onde fizemos o mesmo curso. Mulher que, de tão frondosa semente e raiz, distribuiu sua sementeira, perpetuando sua existência e resistência para sempre dentro de nós.

E hoje, minha luta é diária. Sempre digo que sou Noelia-mulher, mãe, pobre, mestiça, companheira, militante, estudante, professora e boêmia, claro! Agradeço, mais uma vez, tudo isso àquela vizinha que tanto nos humilhava em gestos e palavras quase que cotidianamente, agradeço também as freguesas de mamãe, que me fizeram enxergar as raízes africanas que há em mim. Posso afirmar que minhas primeiras sementes militantes tiveram início nestes momentos, quando passei a perceber que era diferente das

⁵ Trecho da música: Aquarela, do cantor, compositor e violonista braileiro: Toquinho.

outras crianças, por quase não ganhar brinquedo no Natal ou por ter a cor da pele e o cabelo diferentes dos da minha família. Se hoje sou mais enraizada politicamente, embora sempre em processo – aprendente, como penso –, agradeço por esta trajetória que tive.

E pra quem tá achando que estar no doutorado enche meus olhos, digo que não! A rua, a prática, a vivência, as gentes, ah! Isso sim ensina muito mais do que qualquer teoria “ista” isso ou “ista” aquilo! Estar nas ruas, nos movimentos, na luta, na militância com as minhas e os meus, ah! Isso sim me enche de força de vontade de viver, de querer e acreditar na mudança! Estar e pertencer às gentes é o que faz me sentir humana, portanto, *ser*. Estar na academia para mim é somente um desafio de lutar para que os diversos preconceitos intelectuais e linguísticos sejam jogados por terra e que aquele local, que nasceu para apenas uma classe, seja ocupado e legitimado, portanto, REconfigurado por outra, pela minha, onde, decerto, para mim e para nós, terá muito mais valor e sentido. E que ele seja ocupado por diferentes cores e corpos, também!

Sem qualquer otimismo ingênuo, mas, como dizia Gramsci, sendo pessimista na razão e otimista na vontade, sei que a luta é grande e as barreiras são muitas, mas fico certa de que, na humildade de sempre e no respeito, este movimento ali, dentro daquele espaço e fora dele, também está apenas começando, e a mudança, em processo.

E o bom disso tudo é saber que não estou sozinha, mas que há muitas e muitos dentro e fora dali que pensam como eu e que também lutam para a quebra desses engessados paradigmas europeus-patriarcais-meritocráticos.

Então, compas, a luta é nossa, é coletiva; e a vitória, apenas consequência de nosso proceder.

Eis o NOSSO desafio!

*“Eu sou é madeira
Em samba de roda já dei muito nó...
Em roda de samba sou considerado,
De chinelo novo brinquei Carnaval.
Eu sou é madeira
Meu peito é do povo do samba e da gente,
E dou meu recado de coração quente
Não ligo a tristeza, não furo eu sou gente.
Sou é madeira(...)
(...) E com consciência, só ter paciência que eu chego até lá...”
(Nó na Madeira – João Nogueira e Eugênio Monteiro⁶)*

⁶ Artista plástico e compositor.

Por fim, fecho com o agradecimento mais especial, que é à minha ancestralidade que me acompanha desde sempre; a Deus, ele na sua forma mais sublime e politeísta: Deusa, Jesus, Oxalá, Olorun, Exu, Shiva, Krishna...

Seguimos nessa caminhada, levantando barricadas, enfrentando línguas que açoitam e dedos que apontam, mas carregada de afetos e querências para nos sustentar nos dias maus.

Seguimos de braços dados e EM luta! Com fé em Deus, Jesus Cristo e nas crianças da favela!

Punhos ao ar pela Educação Popular!!!

APRESENTAÇÃO

*Batuque é um privilégio. Ninguém aprende samba no colégio...
(Feitio de Oração –Noel Rosa e Vadico⁸)*

A Educação Popular é uma forma de educação, se assim podemos chamá-la, ou mesmo uma categoria ou linguagem pedagógica, que difere em grande medida dos processos educativos a que estamos acostumados. Isto porque ela tem um significado e um significante bem peculiar: se ela não nasce propriamente por aqui, pelas nossas terras, ela toma forma no bojo dos movimentos sociais, sobretudo em Latinoamérica. Desta feita, se torna um instrumento fundamental para o fortalecimento de *epistemes* outras, que estão ancoradas no cotidiano, nas vivências e experiências, nas crenças, nas rezas, nas peculiaridades de cada povo, de cada grupo que habita estas terras. É assim que a EP é construída *no e com* o coletivo, por meio de suas práticas cotidianas e de seus saberes singulares.

Dentro de suas trajetórias de existência e REexistência, a Educação Popular propõe uma insurgência radical com as concepções pedagógicas enrijecidas, tradicionais e carregadas de paradigmas meritocráticos e competitivos, contrapondo-se, por exemplo, às chamadas “habilidades e competências pretendidas”, que constam de documentos oficiais como a LDB⁹. É no interior deste prisma que se dá o antagonismo entre EP e educação tradicional, esta que tem no campo do formal sua consolidação. Nos campos informais e não-formais está forjada a EP, com suas congruências heurísticas do *fazer junto*, engajado, aguerrido, altero. Nesta *forma outra* de educação, não há “donos do saber”, pois nela todos sabem e todos são *aprendentes*, ao mesmo tempo.

De acordo com a concepção tradicional de educação, o conhecimento reconhecido universalmente como válido torna-se praticamente impossível de ser contestado, e parte historicamente do mestre, tido como detentor único do conhecimento a ser “repassado” aos alunos. A validade deste conhecimento se dá justamente na própria formação que, por ser acessada por poucos, é tida como algo superior, intocável, canonizado, em que poucos iluminados conseguem ‘sair da caverna e chegar até a luz do conhecimento’. Por

⁷Apesar de seu curto tempo de vida, deixou um enorme acervo de composições e se tornou um dos mais importantes artistas da música brasileira. Ficou também conhecido pela sua boemia, pelo seu amor pelo samba e pelo bairro de Vila Isabel, localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

⁸O paulistano Oswaldo Gogliano, mais conhecido como Vadico, foi pianista e compositor, e o maior parceiro de Noel Rosa em suas composições.

⁹Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, Brasil.

meio deste pensamento, o indivíduo que optar por ‘sair desta caverna’ e tornar-se um ‘iluminado’, deve se sujeitar a um sem-número de regras, a começar mecanicamente por memorizar datas, fórmulas, jeitos e gestos, para que, aí sim, tenha o passaporte para estar entre os “demiurgos do conhecimento”.

Contrárixs a estas prerrogativas, que interditam e inviabilizam projetos de fato democráticos de educação, nós, educadoras e educadores populares divergimos frontalmente deste tipo de prática verticalizada e engessada. Isto porque, por exemplo, quando se transmite, não se *troca*, não se retroalimenta; quando se repassa, não se *constrói junto*. E é aí que o conhecimento passa a ser não-participativo, portanto, não ativo, não criativo. Quando não se participa, não se tem a dimensão exata daquilo, daquela forma, do porquê daquele conhecimento e não se consegue ainda relacioná-lo ao mundo cotidiano. Assim sendo, se não há o reconhecimento da validade daquele saber para a vida, não há identidade e identificação, e a tendência é o afastamento pelo não reconhecimento, por não ter a própria marca naquilo que deveria ser problematizado, relacionado, construído, desconstruído e REconstruído conjuntamente.

O que tiramos disso tudo é que não há *uma* maneira apenas de compreender os diferentes saberes, universalmente consolidados ou não, mas diferentes maneiras de fazê-lo. Não há um todo a ser definido, nem apenas uma maneira de compreensão: há todoS e há compreensões. Entender, ainda, que há epistemologias que foram introjetadas para serem passadas e repassadas como naturais é constatar quão carregada de colonialidade está nossa ciência, quando se colocam estudos racistas e misóginos como naturais ou se ponderam carnificinas históricas (mais de 500 anos de escravização e o holocausto, por exemplo).

Dentro desta esfera, ledo engano acreditarmos que as democracias conforme a conhecemos trabalham em favor de uma sociedade com iguais oportunidades, a começar pela educação, por exemplo, promovendo a cidadania, com sujeitos livres e iguais. O que de fato acontece nas democracias burguesas e neoliberais é a promoção de esferas onde as diversas desigualdades se mantêm veladas sob o viés punitivo da meritocracia. A grande parte da população, sem encontrar lugar neste cenário, acaba por ficar às margens dessa mesma sociedade, ação que já começa por um ensino hierarquizado e sem diálogo com seu mundo, onde, para completar, somente xs privilegiadxs têm acesso.

É problematizando essas condutas e ações, que por vezes passam despercebidas e são naturalizadas, que dialogaremos com elas a partir de uma outra perspectiva. Tentaremos, nesta investigação, subverter as ideias que subjazem sob a égide de uma

pretensa universalidade. Como Walter Mignolo, acreditamos que “precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (2008, p. 305). É, pois, o necessário, mas difícil exercício de se trabalhar com o que nos foi apresentado, mas de uma forma crítico-consciente, utilizando-se de suas pretensas verdades em proveito de uma *outra* esfera de pensamento, claramente mais emancipada e, por assim dizer, libertária. Neste mesmo patamar, em processos formativos libertários e libertadores de educação, não se trata de “trazer à consciência” o povo, pois isto seria um processo que ainda estaria colocado de uma perspectiva vertical, comungando com o que se quer combater. Para além, seria analisar de forma conjunta como funciona a sociedade, problematizando e criticizando suas nuances mais sutis de sucesso e fracasso, nestes espaços de educação.

Assim, não há um saber *para*, mas um saber *com*, que *brot*a das experiências e vivências do grupo e se relaciona (ou não) com os saberes universalmente construídos. A importância da Educação Popular reside justamente em dar importância aos diversos conhecimentos ancorados em realidades numerosas, buscando superar as relações verticais de modelos mecanicistas de análise da realidade social e de *epistemes* que não condizem e não conversam com estes sujeitos. Trata-se da superação e quebra de paradigmas, fazendo surgir novas propostas que apontem para a esperança e para a consequente necessidade de mudança. Por este meio e visão, a utopia não seria mais utopia, mas viraria realidade, de fato e de direito.

Reconhecer que temos feridas que vêm desde a nossa colonização e trabalhar com elas de forma lúcida implica em tirarmos a venda dos olhos, partindo para um processo de libertação sem volta, enfrentando-as de modo a produzir renovadas perspectivas, dando lugar a velhos saberes, até então subalternizados. É, sobretudo, colocarmo-nos contra todo e qualquer tipo de sujeição de nossas identidades culturais e subjetividades através de um *pensamento-outro*. É, ainda, a possibilidade de fornecer diversas visões de um mundo que se torna reconhecidamente *pluri*, pois se confronta de forma aberta e igual, em conjunto com outros saberes. O que se trata é de criar novos espaços de *epistemologias-outras*, bem como ocupar antigos locais que serviam e servem a uma epistemologia universalizada e enraizada em processos estruturais de dominação, que tem raça, gênero, orientação sexual e localização geográfica bem demarcados.

O que estrutura e dá liga ao nosso trabalho investigativo é justamente a perspectiva *Decolonial*, a partir da qual, utilizando autoras e autores do Grupo Modernidade/Colonialidade, embasamos os processos de nossa investigação. No entanto,

não nos detemos apenas sob esta perspectiva e trabalhamos com autoras e autores que, se não fazem parte desta escala de pensamento em suas análises (como Jessé Souza e Henry Giroux, por exemplo), procuramos aproximá-los deste campo e identificar elementos que convergem e dialogam com a perspectiva decolonial em seus escritos. Procuramos, também, entender com isso o processo estrutural da sociedade brasileira, como pistas que nos são centrais para que possamos ao menos tentar explicar trajetórias que são, por vezes, semelhantes: igualmente interdidas já em seu processo de formação, na mais tenra idade.

Dentro dessa perspectiva, procuramos visitar autoras e autores que, apesar de suas grandes contribuições analíticas da realidade brasileira e de América Latina de um modo geral, do ponto de vista de sua formação, ação e estrutura, ainda são *outsider* em pesquisas acadêmicas e em livros didáticos, por exemplo. Não sendo vistos como referências bibliográficas para muitos centros de estudos e pesquisas, para nós, elas e eles trazem grandes aportes conceituais, não só para este processo de investigação, senão para as nossas práticas pedagógicas cotidianas em espaços formais e não-formais de educação. Assim, por exemplo, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Maria Lacerda de Moura, Guerreiro Ramos, Antonieta de Barros, Ochy Curiel, Sueli Carneiro, Nísia Floresta, Armanda Álvaro Alberto, Filipe Guamán Poma de Ayala, Abdias do Nascimento, Gloria Alzandúa, Juan Carlos Mariátegui, Elizardo Pérez, dentre outros não menos importantes, são algumas e alguns dxs nosxs companheirxs de jornada por estas linhas.

Desta forma, no primeiro capítulo deste trabalho, procuramos colocar as bases da Educação Popular na América Latina e suas diferentes formas de atuação. Retornamos para as primeiras décadas do século XX e falamos brevemente das escolas proletárias, de cunho Libertário, localizadas nas fábricas ou próximo a elas, ou ainda em regiões rurais mais afastadas, seguindo para as primeiras ações e movimentos em função de uma escolarização “para todxs” no Brasil. Falamos, ainda, da EP e de sua trajetória no chão dos movimentos sociais, e também de sua luta e disputa por tornar-se política pública. Partindo para o segundo capítulo, abordamos aquele que é o ventre de nosso trabalho etnográfico, falando sobre os referenciais teóricos de que fazemos uso, que são as pedagogias Decoloniais e Insurgentes e as muitas formas de pedagogias resistentes que tivemos por nossas terras, as terras de *Abya Yala*.

Já o capítulo III traz como braço forte a perspectiva de uma *outra* forma de fazer pesquisa. Para isso, trazemos a IAP *Sentipensante – Investigação-ação-participativa* (Orlando Fals Borda) e a *Investigação-Ação* (Paulo Freire) que são, em primeira

instância, quando o pesquisador, para além de pesquisar apenas, numa relação fria entre sujeito-objeto, torna-se parte do processo de investigação, e o curso do trabalho é feito em conjunto, jogando por terra definitivamente essa relação: S-O.

Inspirada na IAP, criamos a PIT – as *Práticas-Investigativas-Transformadoras* e a *Palavra-Ação*, em que, para além de investigar um processo, almejamos *transformar* aquele processo por meio da dialogicidade, de forma que a nossa pesquisa saia do campo apenas da construção de conhecimento, perpassando para a *ação* conjunta em prol de mudanças. É assim, compreendendo e tendo humildade para isso, que o público que é pesquisado detém um conhecimento superior ao universo que se pesquisa, para além de quem pesquisa, o que faz surgir saberes que se fundamentam e se complementam, numa completa miríade de troca. Além do mais, acreditamos com isso que a formação da Banca Popular, composta pelo próprio grupo pesquisado, que é, a nosso ver, co-autor do trabalho de investigação, nos processos burocráticos dos centros de pesquisa, seja de extrema importância para a validação daquilo que está sendo pesquisado.

Conjugamos, assim, a IAP, a PIT, a *Palavra-Ação* e as Perspectivas Decoloniais como cérebro de nosso trabalho. Abordamos, ainda neste capítulo, o papel dx educadorx popular e seus espaços de atuação: formais, não-formais e informais, procurando identificar suas ligaduras e diferenças, assim como colocamos a possibilidade de a Educação Popular adentrar espaços formais de educação, por meio da EJA, por exemplo. Abrimos lacuna ainda para falar sobre as concepções-base de cidadania e sua intensa e conflituosa relação com a educação, bem como o papel que a Educação Popular tem na desconstrução de processos de uma cidadania neoliberal.

Em nosso capítulo IV está o coração de nossa pesquisa coletiva, quando analisamos o campo em si e as vozes começam a ressoar nas linhas deste trabalho. Contamos um pouco da história do espaço que pesquisamos, seguido de minha trajetória e minha escolha nada aleatória pela temática. A partir daí, seguimos trilhando pelas memórias, vivências e experiências, por meio das muitas narrativas que se somam em cada subseção deste capítulo. Cada uma delas com uma temática e reflexões sobre as questões que se atravessaram e se conjugaram; temas como racismo, invisibilidade, privilégios, machismo, meritocracia, aborto, possibilidades, esperança foram pontos tecidos nessa colcha de retalhos que é trabalhar com o viés das metodologias participativas na pesquisa.

Já em nosso quinto e último capítulo, além de fazermos um apanhado sobre os capítulos anteriores e falarmos um pouco mais daquilo que acreditamos ser e fazer uma *outra* educação e uma *outra* pesquisa, ao optarmos por renunciarmos algumas categorias

historicamente consolidadas, falamos ainda sobre educação em Direitos Humanos e trazemos às reflexões os casos de Dandara, Luana, Cláudia e Marielle e o que eles têm em comum. Falamos, ainda, sobre a banalização do termo e de sua luta, e os constantes retrocessos que viemos passando. Tivemos também “um dedo de prosa e um café com Frei Betto”, quando abordamos temáticas relacionadas à Educação Popular e suas várias nuances, como nossas práticas e nossos enfrentamentos, por exemplo.

Aproveitamos também este capítulo para falarmos dos preconceitos linguísticos que insistem em ditar o “certo” e o “errado”, mas que na verdade escondem toda sorte de discriminações sociais. Falo ainda de minhas experiências nada exitosas em tempos de escola, quando recebi o rótulo de “elemento com sérios problemas disciplinares”. Como anticonclusão, este termo usado por mim de forma proposital e provocativa, deixo ainda mais perguntas, pois não tenho nenhuma pretensão, tampouco a audácia, de concluir nada. Pretendo sempre deixar em aberto nossas investigações, uma vez que as entendemos como circulares e, portanto, passíveis de revisão, debate, reflexões e atualizações constantes.

Ao investigar um espaço de Educação Popular e confrontá-lo com sua posição e localização híbridas (formal/não-formal, centro/periferia) que é o NEAd – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio–, percebemos que, ao mesmo tempo em que é um espaço de atuação não-formal de Educação Popular, ele é formal do ponto de vista de ser cancelado por uma instituição de ensino. Entretanto, também é periférico, por não estar no interior do campus da universidade, que seria o centro, mas na sua franja, na periferia, na brecha, quando fisicamente ele está construído no subsolo do ginásio esportivo, no estacionamento da universidade. Estarmos no “quarto de despejo”¹⁰ diz muito sobre como a Educação Popular e a EJA são vistas ainda em nossa sociedade. E a questão da geopolítica do conhecimento está muito bem atrelada a este conjunto.

Assim que, estudar e pesquisar dois movimentos de EP dentro de um espaço não-formal de educação– o NEAd– que reside em um espaço formal de educação– a universidade, é preciso e necessário que se fale, para começar, sobre estar no espaço e, ao mesmo tempo, não pertencer àquele espaço.

¹⁰O termo, apesar de genérico, neste caso faz alusão direta à obra: **Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada**, da escritora negra e mineira, Carolina Maria de Jesus, livro clássico e de extrema importância para se entender as relações de classe e a estrutura formativa da sociedade brasileira. Foi publicado pela primeira vez em 1960, e, ainda é, infelizmente, pouco difundido no país, estando à margem das obras consideradas clássicas por muitos intelectuais e acadêmicos.

Essa trajetória de investigação etnográfica teve seu início quando de minha entrada no Núcleo como Educadora Popular. Desta feita, investigando meu próprio processo de prática, optei pela conexão com algumas formas de investigação, as quais considerei pertinentes para este trabalho e que fartamente esmiuçaremos. Dito mais uma vez, promovemos o elo da etnografia com a IAP *sentipensante*, de Fals Borda, a *Investigação-Ação*, tão defendida por Freire, a *Palavra-Ação* e a PIT, estas que cunhamos, com a escuta às aulas, a observação das conversas entre os participantes e ainda com a elaboração de rodas de conversa e de entrevistas semiestruturadas, individuais e em grupo. As entrevistas e rodas de conversa propriamente ditas foram feitas com 23 participantes, entre educadoras e educadores e alunxs, de, em média, 100 participantes registrados no Núcleo. Demos preferência aos grupos do Preparatório para as provas do ENCCEJA e do Grupo de Estudos.

Dentro de uma perspectiva micro, focando em nossos espaços de atuação, a primeira constatação importante parece lugar comum: *fizemoscaminho* ao caminhar. Fomos e estamos nos constituindo como grupos a partir das ações e reflexões realizadas, no compromisso com a Educação como um direito fundamental de todxs, para todxs e com todxs, principalmente em se tratando de uma população historicamente alijada dos processos cognitivos formais da sociedade e das possibilidades no acesso a direitos. População essa que, como sempre pontuamos, tem enquanto marca: CEP¹¹, orientação sexual, cor e, muitas das vezes, gênero, como distintivos bem demarcados.

O caminho do estudo, da luta e da resistência na militância nos formou e nos permitiu enxergar o que estávamos sendo, o sentido daquilo que fazíamos e para onde era possível avançar. Escrever esta história iluminou esta compreensão, o que revigorou nossos propósitos e perspectivas em torno de uma educação de fato popular, porque autônoma, coletiva e libertária. O trabalho coletivo, negociado, sempre nos pareceu a melhor alternativa nessa construção. O investimento nas pessoas, em suas histórias, nas relações que estabelecem entre si e no poder da escrita como instrumento de desenvolvimento pessoal, humano e profissional foi se consolidando ao longo desse tempo. Escrever é preciso, por mais que este ofício nos exponha e revele. Se expressar, ainda que por meio da fala, da oralidade, da dialogicidade o é, da mesma forma. É o emancipar-se, o construir-se, que Paulo Freire tanto insistia e que aqui também fazemos.

¹¹Sigla de Código de Endereçamento Postal, número que identifica o território de moradia.

Catherine Walsh (2017) nos presenteia quando conjuga diferentes formas de ações e análises sociais e, inspirada em Freire, nos convida a buscar novas formas de luta. Assim, ela nos aponta que é necessário,

Salir de las cárceles intelectuales e ideológicas [...] liberar la esperanza de su prisión intelectual y política” (Esteve, 2014: 65) y construir “nuevas formas de lucha transformadora” (2014: 7). Tal apuesta recuerda la llamada de Paulo Freire, casi al final de su vida, a “reinventar las formas de acción política” (Freire, 2003: 50). Decía Freire que “hay que reinventar la forma de pelear, pero jamás parar de pelear”, hay que buscar nuevos caminos de lucha, nuevas formas de rebeldía¹² (Freire, 2003: 55, 59). (WALSH, 2017, p. 34)

Este movimento de reinvenção e de transformação requer também mudanças nas práticas profissionais de acadêmics e demais pesquisadorxs, no intuito de seus trabalhos poderem e deverem servir para fortalecer diferentes lutas sociais, fomentar políticas públicas e/ou outras ações efetivas concomitantes em prol dos resultados daquilo que se pesquisou, comprometendo-se com o público e com o espaço investigado.

Uma de nossas hipóteses neste trabalho é que este espaço-local de pesquisa seja um fragmento do que ocorre em nível sul-global, em outras experiências decoloniais de educação, cujo objetivo seja o mesmo: o de defender a autonomia intelectual dos povos de latinoamérica, tornando-nos condutores de nossas próprias jangadas, mas que ainda são postos em condições periféricas de ser, de poder, de saber (QUIJANO, 2005) e de, portanto, existir. Neste contexto, ser considerado subalternizadx, mas tornar-se *mambembe*, torna-se uma estratégia de resistência e reexistência; portanto, de *insurgência*.

O “processo civilizatório” que deu origem ao discurso metanarrativo europeu, impondo uma linha temporal de progresso, que por sua vez naturalizou as dominações de povos negros e indígenas, propiciou não somente a morte física pelo genocídio de muitas etnias, bem como levou consigo boa parte da herança imaterial da humanidade. Em meio a esse nefasto cenário histórico é que se faz emergencial uma epistemologia, que, se não venha a conseguir resgatar o que para sempre pode ter sido perdido nas constantes barbáries apregoadas, que venha a reparar todo jugo que manteve (e ainda mantém) cativo

¹² Tradução minha: sair dos cárceres intelectuais e ideológicos [...] liberar a esperança de sua prisão intelectual e política e construir novas formas de luta transformadora. Tal aposta recorda a chamada de Paulo Freire, quase ao final de sua vida, a reinventar as formas de ação política. Dizia Freire que há que se reinventar a forma de lutar, mas jamais parar de lutar, há que se buscar novos caminhos de luta, novas formas de rebeldia.

um enorme contingente da população do globo, principalmente nós, povos do Suldo globo e de África.

Não se trata, portanto, apenas de um discurso sob uma outra ótica, mas do compromisso ético-político de um pensamento que difira e desconstrua conhecimentos coloniais, abrindo caminhos para pensamentos de resistência que se confrontem com os demais difundidos na história da humanidade. Isto pode se dar por meio de uma trans/interdisciplinaridade que se consolide em um pensamento *outro*, autônomo e, para tanto, equânime. Nestes termos, a Educação Popular, se não pode ser a saída, pode ao menos apontar e trazer muitas possibilidades de um pensamento que vá de encontro a este tipo de pedagogia dominante.

É por meio da emancipação epistêmica (MIGNOLO, 2003) que conseguiremos avançar em torno de um projeto que coloque em xeque a *geopolítica do conhecimento*, que até então embala os saberes acadêmicos e lhes confere um crescimento sólido nesses espaços, como conhecimentos únicos. Colocar em xeque tais epistemologias não significa enterrá-las, mas desenterrar saberes que a herança colonial tratou de sepultar, qualificando a sabedoria de povos e movimentos sociais, bem como de regiões invisibilizadas e destituídas de direitos até então. É, sobretudo, na união desses povos originários, na luta pelos seus direitos que está uma possível saída dos espaços de invisibilidade para os espaços de ampla representação. É, ainda, buscar igualdades nas diferenças que nos unem enquanto povo subalternizado.

O que constatamos com tudo isso é que, se a educação é e deve ser elemento central para a formação social e desenvolvimento político e econômico da sociedade, ela deve estar, para tanto, embebida até o último gole de perspectivas para além do *uni*, mas do *pluri*, do que se abre, não do que se contrai, do que diverge, não só do que abraça, pelos “direitos epistêmicos”. Sobretudo, abrigada por uma gestão política e econômica *comunitária*, que perpassa os poderes do Estado ou do ser individual, mas do ser que está em todos e em um, em um em todos. É assim que uma visão além-fronteira, internacionalista, como diria eu, ou *decolonial*, como diria Mignolo (2003), e uma cultura de questionamento para além de um nacionalismo patrioteiro, como diria Henry Giroux (1986), seria aquela que se apropriasse de conhecimentos e epistemologias que nascem das fronteiras globais, das populações subalternizadas e invisibilizadas, por meio da crítica e da dissensão dos conhecimentos considerados unos; da contestação da esfera pública global reconhecendo a importância de um pensamento não direcionado, mas divergente, e assim passível de construção e reconstrução constantes.

Atrelado a isto, trabalhar com as trajetórias e identidades que compõem a vida social deste grupo tornou-se uma estratégia atual e eficaz tanto para preservar a história deste lugar e do grupo social, como para trazer ao debate uma desobediência que, historicamente, por diversas vezes, foi obrigada a dar lugar à subserviência. Desse modo, procurar juntar a academia com os saberes populares, por meio de uma perspectiva decolonial de pensamento, é desobedecer definitivamente ao *status quo* dominante, que, consagradamente, serve para deslegitimar saberes e exaltar outros.

A Educação Popular, por meio da EJA, continua fazendo resistência e entrando na PUC-Rio pela porta dos projetos de extensão ou, mais recentemente, pegando carona através de uma disciplina eletiva de EJA. Se a EJA está avançando, mesmo que modestamente, nos espaços da academia, e isto é louvável e mais do que necessário, a pergunta que nos fazemos é: quando teremos, de fato, uma disciplina de Educação Popular, ao menos eletiva, nesses espaços?

É somente por meio das *Grietas* ou *Brechas* (WALSH, 2017) que a Educação Popular historicamente atua nos espaços formais, e não é dessa forma também que a EJA continua entrando e ocupando seu legítimo espaço em outros contextos e territórios não-formais? Pensando de uma outra forma, não seriam talvez esses atalhos e subversões, essas Pedagogias das Brechas, como nos coloca Walsh, apresentados neste trabalho, aquilo que nos possibilitaria resistir, enxergar além do permitido e, assim, buscar outras lógicas e outra qualidade de educação necessária ao mundo que queremos? Eis o desafio da EP e da EJA, unidas, como campos libertários de construção de conhecimentos e REconhecimentos, atuando em espaços formais e não-formais de educação.

Sabendo que nenhum projeto de pesquisa é neutro, uma talvez possível e pretensa neutralidade se dissolve por completo quando apresento minha trajetória em vários momentos neste trabalho. Isto porque, nascida no seio das classes populares, já na graduação começo a trabalhar com projetos sociais em Educação Popular, em espaços não-formais e informais de educação, com a Educação de Jovens e Adultos. Este movimento faz com que eu me aprofunde, no intuito de formação e aperfeiçoamento, nas bases teóricas e históricas da Educação Popular, ação esta que dá surgimento a este projeto de pesquisa de doutoramento, que reúne a prática e a teoria, em conjunto.

Oportuno dizer que, como parte das perspectivas teórico-metodológicas que nos acompanham, realizei, no período de junho de 2018, uma busca em duas plataformas que abrigam teses e dissertações brasileiras, momento em que pude constatar o quanto a Educação Popular ainda é um campo alijado dos processos de pesquisa e investigações

acadêmicas. Ao inserir no campo ‘busca’ a palavra-chave/termo “Educação Popular” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, encontrei o quantitativo de 2.275 trabalhos de pesquisa na área, sendo 1.675 de mestrado e 524 de doutorado. Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pela mesma busca, encontramos apenas 2.215 trabalhos com a temática, sendo 1.532 de doutorado e 683 de mestrado. Importante destacar que é a UnB o maior polo de concentração de trabalhos na área, com 1.295 pesquisas, e a segunda colocada é a UFSCar, com 315. No Rio de Janeiro, temos números bastante baixos de pesquisas em Educação Popular, sendo a UERJ quem encabeça a lista, com 8 trabalhos, seguido da PUC-Rio, com 6, indo para a UFF, com 3 e UFRRJ, com 2. Saliento que não encontrei registrado nenhum tipo de trabalho na área, tanto na UFRJ, como na UNIRIO.

No entanto, se ainda é pouco o número de trabalhos investigativos em EP, observamos também seu constante crescimento, a partir da década de 1990. Segundo nos informa a CAPES, se em 1996, por exemplo, nós tínhamos apenas 16 trabalhos com a temática, este número sobe para 101 em 2016 e chega, em 2017a 230 trabalhos catalogados nesta área. Se ainda não é o suficiente, percebemos que é um movimento que está em constante crescimento, sem nunca ter sido interrompido, ou seja, em todos os anos, desde inícios da década de 1990, foram pesquisadas na academia ações que envolvessem de alguma maneira a Educação Popular em seus projetos.

Por fim, como forma de respeito às questões de gênero e sexualidade, e por entender e defender que tais questões são bastante multiformes, procuramos utilizar neste trabalho uma escrita não-binária e anti-patriarcal em que o uso do X, no lugar da letra que empregaria o gênero, faz-se presente muitas vezes em palavras que seriam escritas comumente de forma genérica, isto é, no masculino. Consideramos esta ação também como parte da perspectiva que aqui criamos de *Trans-form-AÇÃO*, que seria transgredir, transformar, formar e agir por um outro viés. Contra-hegemônico, por assim dizer, seria também uma forma de resistência e insurgência, de luta e de reinvenção de novos caminhos, pois: “nuestra rebeldía es nuestro NO al sistema. Nuestra resistencia es nuestro SI a otra cosa posible”¹³ (EZLN, 2015, p. 221), aqui, a começar pela palavra escrita, que precisa ser *reexistida* nos escritos acadêmicos.

¹³Tradução minha: Nossa rebeldia é o nosso NÃO ao sistema. Nossa resistência é o nosso SIM a outra coisa possível. Palavras do subcomandante insurgente Galeano, do Exército Zapatista de Libertação Nacional - EZLN. Ver em: (2015). *El pensamiento crítico frente a la hifra capitalista I. Participación de la Comisión Sexta del EZLN*. México: EZLN.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO POPULAR E SEUS VÁRIOS BRAÇOS

1.1) Caminhos da EP no Brasil e na América Latina – Breves considerações

A educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Em suas origens está: o anarquismo do proletariado industrial do início do século passado; o socialismo autogestionário; o liberalismo radical europeu; os movimentos populares; as utopias de independência (nacional-desenvolvimentismo); as teorias da libertação e a pedagogia dialética. (GADOTTI, 2012, p. 20)

É de forma orgânica que a Educação Popular se configura historicamente na conjuntura social e política, cujas bases estão em território latino-americano. É no interior da tessitura de povos tradicionais, de coletivos e movimentos sociais que foram gestadas experiências pedagógicas autodidatas protagonizando a ressignificação de seus saberes e práticas cotidianas e ancestrais. Por meio de estudos como os de Mejía e Awad (2003) podemos elencar a Educação Popular em dois períodos, cujo primeiro se ancora nas intensas lutas por independência (século XVIII até a primeira metade do século XX) e que tem em Simón Rodríguez, José Martí, Mariátegui, alguns de seus pilares de resistência, que giravam em torno de um pensamento próprio, emancipado, não repetidor e imitador de ideias “de fora”. O período seguinte, que nos colocam os autores, se dá em fins de 1940 até os nossos dias.

No caso brasileiro, nos anos finais da década de 1950 encontrava-se o país em um processo bastante acelerado de industrialização, que se alinhavou desde o Estado Novo com Getúlio Vargas. Após a segunda Grande Guerra, portanto, novas forças políticas são criadas e a palavra de ordem neste momento era o pleno desenvolvimento, burguês, portanto. Ao invés de agrário-exportador, era o urbano-industrial que nascia neste momento. Era preciso para tanto que as massas estivessem ajustadas a este novo ideário de sociedade, logo, era preciso também um modelo ideológico escolar e de massa que fizesse esta uniformização. Se havia esta intenção de educar as massas para este novo tipo de trabalho, era no interior do debate pedagógico que a disputa se fazia entre católicos e precursores do *escolanovismo*¹⁴.

¹⁴Escolanovismo ou As ideias da Escola Nova foi um movimento iniciado na América por John Dewey (1859-1952) e que influenciou intelectuais da elite brasileira no final do século XIX até meados do século XX. Quem trouxe tais ideias para o Brasil foi Rui Barbosa. O movimento tinha como mote a contraposição ao que era considerado “tradicional” no ensino para a época, principalmente o ensino religioso nas escolas.

Dentro deste cenário de pleno desenvolvimento do capital no país, o analfabetismo era considerado uma vergonha nacional. Assim, muitas iniciativas governamentais de escolarização, com caráter meramente compensatório, foram criadas partindo de uma dimensão puramente quantitativa de obtenção de títulos. Isto porque, os ‘iletrados’ ou ‘analfabetos’ eram impedidos de votar, o que provocava um enxugamento dos chamados *votos de cabresto*¹⁵, sobretudo no campo, em que o poder se revezava entre os “coronéis”. Neste momento (até o início do século XX) a “Educação Popular” era considerada oficialmente apenas para este fim, para expansão e “erradicação” da ‘chaga do analfabetismo’ no Brasil, com vistas à manutenção do poderio eleitoral e ajuste ao capital. No entanto, é após a segunda metade do século XX que campanhas progressistas e carregadas de pedagogias críticas foram consolidadas no país e se firmaram, sobretudo, em meados deste século. A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) são algumas delas, cuja duração se manteve, oficialmente, até 1963/1964.

Embora formas de atuação em Educação Popular fossem realidade desde as duas primeiras décadas do século XX no país - como veremos mais adiante nas ações de cunho libertário ocorridas “no chão das fábricas”, com as escolas operárias—é nesse panorama de desenvolvimento do país que as bases da Educação Popular e suas raízes dão os primeiros sinais de forma oficializada, na década de 1950. Embora o “movimento de expressão popular que surge neste momento muito se devia a disciplinar o preenchimento do papel social das camadas populares no interior do modelo de sociedade mantido pelas elites” (BEZERRA, 1984, p. 27). No entanto, ao contrário do que pensavam seus gestores, o que se revelou nestes espaços populares de educação foram ações voltadas para a assunção de expressões de cultura, a afirmação e o exercício para a cidadania, de forma a promoverem o enfrentamento destes grupos no cenário político e social que iam de encontro ao regime imperialista internacional, bem como a desconstruir a hegemonia imbricada em relações desiguais de classe, reconhecendo e desnaturalizando as tensões existentes em seus interiores.

Para saber sobre o movimento, consultar: SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil* Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

¹⁵Voto de cabresto é o nome que se dá à prática impositiva e violenta de se conseguir votos, corrente desde o século XIX, principalmente no campo, onde a atuação dos coronéis ainda perdura enquanto braço político de revezamento de controle das pequenas cidades e lugarejos. A prática consiste em obrigar seus empregados e pequenos agricultores a votar em si ou em seus aliados, sob pena de expulsão e morte.

É à guisa de todas essas disputas e embates que surgiram os movimentos de educação popular, como o MEB (Movimento de Educação de Base) e o MCP (Movimento de Cultura Popular), os CPCs (Centros Populares de Cultura) da UNE, a Campanha ‘De Pé no Chão também se Aprende a Ler’. Nestes movimentos e campanhas, que aconteciam sobretudo em regiões interioranas, localizadas majoritariamente no Nordeste do país, havia um envolvimento entre educação e cultura em que bibliotecas eram instaladas e encontros culturais eram formados. O Teatro do Oprimido¹⁶, por exemplo, nasce com e a partir dessas bases.

Havia ainda o reavivamento de danças e manifestações típicas, fortalecendo os vínculos tradicionais e folclóricos de acordo com cada cultura, cada região, onde o povo era ao mesmo tempo espectador e participante das atividades. Assim, “é nos anos 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares. Pela primeira vez começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem um papel central” (PALUDO, 2001, p. 91).

De todo modo, é no chamado *período nacional-desenvolvimentista*¹⁷ (1930-1960) que aqui a Educação Popular ganha forma e força oficiais e, como vimos, muitos movimentos surgem para trazer uma nova perspectiva à educação regular. Esta que ainda não chegava para todas e todos, quando chegava até regiões e povos mais afastados era aquém das expectativas, pois não ‘conversava’ com estas populações e assim se tornava esvaziada não só de sentido, mas de forma física mesmo em seus espaços. Desta feita, igrejas, partidos políticos, sindicatos formavam forças políticas em seus campos de atuação. De forma não homogênea, contudo, pois havia muitas diferenças de frentes ideológicas e de formação política entre cada um desses movimentos, mas, sobretudo *contra-hegemônicas*, que eram sua base-comum. Eram, sobretudo, organizações populares desejosas da construção do poder popular que vão tomando a cena em sua maioria na região Nordeste. Partindo de suas realidades culturais e sociais, era desvelada

¹⁶ Para saber mais sobre o Teatro do Oprimido, que tem em Augusto Boal seu fundador e difusor, ver: “**Augusto Boal e o Teatro do Oprimido**”: <https://www.youtube.com/watch?v=IL3-Wc305Gg>. Odocumentário, de 2010, fala sobre a vida e a trajetória de Boal. Tem a direção de Zelito Viana, roteiro de Marco Borges e produção de Vera Maria de Paula e Patrícia Chamon.

¹⁷ Não se trata aqui de fazermos uma análise mais esmiuçada sobre este período político, econômico e social no país. Para um maior aprofundamento sobre o período, pesquisar em: Almeida, Lúcio Flávio Rodrigues de. **Entre o nacional e o neonacional-desenvolvimentismo: poder político e classes sociais no Brasil contemporâneo**. *Serv. Soc. Soc.*, Dez. 2012, no.112, p.689-710. ISSN 0101-6628.

a desigualdade que se colocava nestes territórios, fazendo-se nesses espaços uma verdadeira Educação Popular: *do povo e com o povo*. Importante destacar o Encontro de Alfabetização e Cultura Popular que fora realizado em setembro de 1963 e contou com a participação de 77 movimentos.

Voltemos aos Círculos de Cultura da década de 1960 em que se estimulavam o diálogo. Era através deles, como vimos, que se instaurava a problematização do cotidiano. Quando já havia um estado de “quebra-gelo”, em que a vergonha de falar, o acanhamento havia dado lugar a dedos levantados e a corpos querendo se fazer ouvir por gestos, a problematização estava apta a surgir. Convidadas a examinar a realidade em que viviam começava-se, assim, a desnaturalização de opiniões acerca do mundo. Montero (2006, p. 231) vem nos dizer que “la problematización sensibiliza, desnaturaliza, establece las bases cognitivas y afectivas para producir una motivación de cambio que se traduce en acciones concretas de transformación”¹⁸. Como fruto destes trabalhos, ao menos duas publicações podemos registrar: o “Livro de Leitura para Adultos” e a cartilha “Viver é Lutar”, do MCP e MEB respectivamente.

O discurso premente nestes espaços era, portanto o de “conscientização”, num primeiro momento e que deu lugar, a partir das práticas, ao discurso de “organização”. Seriam assim propostas de ação educativas coletivas, participativas, que tinham nos sujeitos participantes a identificação de sua realidade social, para, em seguida partir em prol da problematização de seu cotidiano. Essa educação nestes moldes, de forma a abalar as relações de poder e dependência historicamente consolidadas, propondo transformações sociais encabeçaram nesta época campanhas massivas de alfabetização de adultos. Tais ações foram de grande importância para o que veio a se chamar posteriormente Educação de Jovens e Adultos e que sem dúvida foi um grande aglutinador daquilo que conhecemos hoje por Educação Popular (FÁVERO, 2006).

Como disseo filósofo brasileiro Ernani Maria Fiori, Paulo Freire fez da “pedagogia uma antropologia”, e a nosso ver foi um grande etnógrafo, pois não havia método, como ele mesmo propagava, em suas ações, mas tudo era feito de acordo com a realidade cultural e social de cada grupo, por meio de temas geradores e situações-limite, porque via para além de processos e burocracias. Assim como ele, xs demais entusiastas desta *outra* educação viam neste novo gestar pedagógico um papel central e revolucionário para transformação, do ser que está não só *no* mundo, mas *com* o mundo.

¹⁸Tradução minha: a problematização sensibiliza, desnaturaliza, estabelece as bases cognitivas e afetivas para produzir uma motivação de mudança que se traduz em ações concretas de transformação.

Se num primeiro momento a *apatia* estava no centro da convivência naquele espaço, logo após as intervenções ela dava lugar a *empatia*, a confiança e podia-se enxergar e debater sobre as mazelas, a escassez, a falta, mas enxergava-se também o que abundava, os pontos positivos de suas realidades. Era, assim, a *prática* a responsável por trazer essas questões, problematizá-las e transformá-las não só no negativo, no “copo vazio”, mas nas possibilidades que a própria escassez poderia trazer, e como trabalhar com elas e a partir delas, tendo em vista sua transformação. Com estas propostas, partindo da subjetividade, do cotidiano, do que o participante trazia, era cada vez maior o número de grupos e ações que se formavam com estes moldes e práticas pedagógicas inovadoras à época. “No contexto da sociedade brasileira, estas experiências foram sendo tecidas como uma criativa e original resposta político-pedagógica a uma concepção de educação dualista e disciplinadora, que servia de base ideológica a um modelo de sociedade profundamente desigual e conservadora, marcada pela força violenta do “mandonismo” e pela “cultura” da servidão e do medo” (ANDRADE, 2009, p. 04). Configuram-se assim estes espaços como *territórios de resistência*S, como podemos chamá-los.

Mais do que um método, portanto, a EP se apresentava como uma educação que via o sujeito em sua integralidade. Era levada assim a patamares de uma epistemologia da educação. Seria, desse modo, ler o escrito e ler o vivido. Ao contrário de um ensino autoritário e lobotomizado que se colocava nas escolas, essas educadoras e esses educadores enxergavam movimento, ação e, sobretudo horizontalidade, e comungavam daquilo que Freire coloca em palavras, em sua ‘Educação como Prática da Liberdade’:

Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, “domestica-o”. Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. Ingênuo. Daí a sua grande contradição: a ampliação das esferas de participação e o perigo de esta ampliação sofrer distorção com a limitação da criticidade, pelo especialismo exagerado na produção em série. A solução, na verdade, não pode estar na defesa de formas antiquadas e inadequadas ao mundo de hoje, mas na aceitação da realidade e na solução objetiva de seus problemas. Nem pode estar na nutrição de um pessimismo ingênuo e no horror à máquina, mas na humanização do homem. (FREIRE, 2003, p. 42)

Foi o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, que, segundo Paiva (1973), marcou o início de uma era da educação de adultos no Brasil. Para Góes (1980), o presente ano “foi o pórtico por onde passaram os movimentos de educação popular dos anos 60” (p. 46) que imprimiram assim novos atributos à Educação Popular

passando a ter um caráter político assumido pela esfera da conscientização, e não uma educação compensatória para compor números e entregar títulos. Havia agora uma questão de classe quando se falava ‘Educação Popular’ e que se dava por meio de uma perspectiva ancorada em seu caráter libertador e libertário que consigo carregava.

Como observamos, a educação é completamente multifacetada e possui inúmeros cenários e atributos. Assim como Santos (2013, p. 39), entendemos que para além dos espaços escolares, a educação é “aprendizado pelo qual o ser social incorpora certos conhecimentos que lhe permitem compreender e agir sobre a realidade que o cerca, é um ato que marca a própria materialidade do homem”. Desta forma, as experiências em EP foram sendo gestadas e se configuram como uma resposta ante um ensino esvaziado de sentido e, por isto, esvaziado de gente por não atentar para as subjetividades (eu, meu território, mundo, coletivo), mas, tão somente para as objetividades (onde quero chegar, conteúdos e padronização da aprendizagem).

Para muitos que se inclinam ao estudo de *outras* pedagogias e práticas de educação, portanto alternativas ao modelo hegemônico e oficial, dentre elas a Educação Popular, talvez seja de imediato a inclinação a levar Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira¹⁹, como um ícone e referência para suas práticas. No entanto, se fôssemos desafiados a elencar outras e outros educadoras e educadores praticantes de uma educação questionadora, desafiadora e de resistência, certamente não teríamos dificuldades neste trabalho. Isto porque a América Latina está repleta de anônimas e anônimos que no seio dos movimentos sociais, nos espaços formais, não-formais e informais de educação de alhures promovem uma educação vinculada a um projeto de sociedade, de cidade, de território, a novas formas de REvivência e REexistência dentro de um campo de disputa bélico e perverso, por assim dizer. Como exemplo disto vemos as históricas brigas no campo, pela terra, que um sem-número de vezes geraram e ainda geram constantemente mortes de lideranças camponesas e indígenas, e, dentro desta esfera de realidade, de muitos ativistas e educadorxs populares também.

1.2) O pensamento e as ações da pedagogia libertária – uma vertente da Educação Popular no Brasil

¹⁹Título concedido pela Lei: 12.612/2012, de autoria da Deputada Luiza Erundina (PSOL/SP). Importante salientar que há movimentos conservadores, contrários à lei que já tentaram algumas vezes retirar o título de Paulo Freire, entretanto, até o presente momento da escrita deste trabalho, sem sucesso.

A “educação popular”, enquanto síntese e expressão política de uma nova forma pensar e fazer a educação das camadas populares tem como referência histórica todas as significativas práticas de lutas e resistências das camadas populares, desde o Brasil-Colônia; todavia, os primeiros esforços de sistematização mais clara de um projeto pedagógico de formação crítica e autônoma dos setores populares têm sua origem nas experiências das escolas operárias socialistas e anarquistas, aqui presentes desde a primeira década da república brasileira. (ANDRADE, 2009, p. 04)

Se a Educação Popular, como é entendida hoje, é de base latina e fruto de lutas e embates constantes por uma *outra* educação, não se pode deixar de mencionar as iniciativas de uma Educação Popular que adentraram o Brasil pela via da Educação Libertária. De cunho anarquista, foram tremendamente criminalizadas – mas não aniquiladas – pelo patronato, pela igreja e pela mídia à época. As ações libertárias de educação tiveram início, sobretudo, com a política de imigração no país. As condições de mazelas e crueldades que viviam nas lavouras, sobretudo, nas fábricas, fizeram com que as primeiras ações fossem dadas pelo chamamento à organização desse operariado, por meio de seus próprios periódicos populares, de maneira a “favorecer a abertura de canais de expressão política a classe operária” (JOMINI, 1990, p. 34-35).

Foi após essa iniciativa política, que favoreceu a entrada de imigrantes no país, nos anos finais do século XIX e, sobretudo no início do século XX, que ao redor das fábricas que aqui se instalaram, conjuntamente com os chamados bairros operários que surgiam ao redor delas, muitas pequenas escolas de vocação anarquista que se destinavam a operários e seus filhos começaram a surgir, por exemplo, em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (BRANDÃO, 2002). Duas educadoras se destacam na consolidação dessas escolas operárias, são elas: Maria Lacerda de Moura e Armanda Álvaro Alberto. Ambas se tornaram importantes influências no cenário não só da educação no Brasil, mas das relações sociais, pois contestavam padrões e os modos de dominação patriarcais, ao mesmo tempo que buscavam se fazer ouvir em diferentes espaços.

Falando de forma bem enxuta sobre cada uma, Maria Lacerda de Moura²⁰ era uma educadora libertária que participou ativamente de espaços de educação operários no Rio de Janeiro e em São Paulo. Militante anarco-feminista, baseava sua visão de mundo na

²⁰ Para saber mais sobre a vida e as obras de Maria Lacerda de Moura: RAGO, L. M.. "Ética, anarquia e revolução em Maria Lacerda de Moura". As Esquerdas no Brasil. I. A Formação das Tradições, 1889-1945. 01ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, v. 01, p. 273-293. E RAGO, L. M.. **Entre o feminismo e o anarquismo: Maria Lacerda de Moura e Luce Fabbrì**. Verve (PUCSP), v. 21, p. 54-77, 2012.

plena liberdade da mulher (fazendo, de forma pioneira, um recorte de classe e raça nesta questão, no intuito de inserir a mulher negra e pobre também neste debate, posição que recebia muitas críticas por parte de outras feministas), na igualdade de gênero e justiça social, contestava o caráter servil e maternal da mulher imposto pela sociedade e a moral sexual, defendendo o amor plural (RAGO, 2007). Atacava de forma aguerrida os muitos estudos científicos que colocavam a mulher como biologicamente inferior ao homem. Seus escritos ecoaram por Argentina, no Uruguai e na Espanha, por exemplo.

Armanda Álvaro Alberto²¹ foi uma pioneira em prol de uma educação *nova*. (MIGNOT, 2002). Fundadora de escolas populares, sua ação primeira se deu em Angra dos Reis, onde “ao ar livre, à sombra dos bambus. Uma mesa de pinho, uma cadeira e esteiras pelo chão – eis o mobiliário. Cerca de 50 alunos – desde 3 até 16 anos. Foram divididos em turmas” (ALBERTO, 1932, s/p). Assim era feito o ensino de crianças e adolescentes ali, onde as escolas formais não chegavam. Fundou também a Escola Proletária de Meriti, na Baixada Fluminense, RJ, em 1921, posteriormente passando a se chamar, por pressão da polícia de: Escola Regional de Meriti. Se Armanda não se intitulava anarquista, suas ideias eram bastante próximas, assim como a pedagogia que difundia em suas escolas. Seu modelo de escola abrigava uma considerável biblioteca, um museu com tudo aquilo que os alunxs consideravam interessante e traziam para a coleção, uma horta escolar e tinha como princípios o amor, a solidariedade e a alegria. Armanda promovia ainda a integração da família com a escola e seu currículo escolar se valia de:

Linguagem, desenho (fazem parte de todas as aulas), cálculo, geometria, trabalhos manuais femininos e masculino, jogos e cânticos infantis, estudos da natureza, higiene, jardinagem e criação, geografia (especialmente do Brasil), história da humanidade (especialmente do povo brasileiro), economia e trabalhos domésticos. (ALBERTO, 1968, p. 39)

Importante destacar que a Escola Meriti foi a primeira a distribuir merenda aos alunos e alunas no país. Tudo teve início porque Armanda começou a observar que muitxs chegavam com fome e não aguentavam ficar as oito horas previstas na escola, de ‘barriga vazia’. Assim, como era comum na despensa ter fubá para fazer angu e uma jarra de mate, era este o prato comumente servido na escola, que passou a ser conhecida como “Escola

²¹Para saber mais sobre a vida e a obra de Armanda Álvaro Alberto: MIGNOT, A. C. V. **Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado de Armanda Álvaro Alberto**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002 e ALBERTO, Armanda Álvaro. **A cultura popular na Escola Regional de Meriti**. Mimeo. 1932.

Mate com Angu”. As vezes se fazia sopa, pois as professoras iam com alguns alunos e alunas pedir doações de legumes e ossos de boi partidos, para tirar o tutano, a comerciantes do bairro. Sua ação foi criticada pela polícia local, que apelidou a escola de “escola-restaurante”. Armanda tornou sua escola um modelo de educação e influenciou muitos educadorxs: Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foram dois deles. Buscou influência na médica feminista italiana Maria Montessori, mas adequou sua pedagogia ao que chamou de “Regional”, que se embasava de acordo com a localidade que estava inserida, valorizando a cultura local, evidenciando seus costumes, suas práticas, sua história e sua geografia. A educadora assinou o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, presidiu a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo em 1923, participou ainda da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e ajudou a fundar a União Feminina do Brasil (UFB).

Ambas as educadoras feministas, Maria Lacerda e Armanda foram duramente perseguidas pela polícia do governo Vargas. Maria Lacerda conseguiu fugir e se manteve escondida por muito tempo, já Armanda esteve presa por quase um ano, mas a Escola Meriti, a ‘Mate com Angu’, por pressão popular, seguiu funcionando.

Educar para o exercício da plena liberdade e autogestão era o princípio básico deste tipo de educação. Nada dado ou imposto, mas partindo da livre assunção de cada um com o compromisso por si e pelo *todo*. Uma das grandes bandeiras de luta do movimento libertário era a educação laica, fora dos domínios moralizantes e autocráticos da igreja, sobretudo, católica. Criticavam não só a igreja, mas os costumes e práticas da época, questionando, sobretudo a subordinação infantil e feminina, escolas para meninos e meninas em separado e outras práticas sociais intocadas até então. Obviamente que tais ações não passaram despercebidas. A reação da igreja e de seus amplos braços conservadores foi imediata. Tendo ao seu lado os veículos de comunicação, não demorou a tardar até que este tipo de educação estivesse demonizado na grande imprensa e seus membros fossem presos, torturados e degredados. Como prova destas investidas contrárias ações o jornal A Gazeta do Povo, de 19/02/1910 apresentava a seguinte sugestão:

Todo o mundo já sabe que em São Paulo trata-se de fundar uns institutos para a corrupção do operário, nos moldes da Escola Moderna de Barcelona, o ninho do anarquismo de onde saíram os piores bandidos prontos a impor suas idéias, custasse embora o que custou. Ora, uma tal casa de perversão do povo vai constituir um perigo máximo para São Paulo. E é preciso acrescentar que não somos só nós os católicos que ficaremos expostos a sanha dos irresponsáveis

que saíssem da Escola Moderna. Brasileiros e patriotas, havemos todos de sentir o desgosto, uma vez realizados os intuitos da impiedade avançada, de ver insultada a pátria, achincalhadas as nossas autoridades, menosprezadas as nossas tradições de povo livre, por estrangeiros ingratos que abusam do nosso excesso de hospitalidade e tolerância. (...) A Escola Moderna vai pregar a anarquia, estabelecer cursos de filosofia transcendental, discutir a existência de Deus e semear a discórdia... Depois, será a dinamite em ação. (RODRIGUES, 1992, p. 69 apud KASSICK, 2008, P.145)

A Escola Moderna de Barcelona, a que se refere o jornal, é uma grande ação de educação de base anarquista que tinha em Francisco Ferrer Y Guardia, seu grande mentor. Em sua defesa por uma educação libertária, por meio do que chamou de uma “pedagogia racional”, que aglutinava as ciências naturais com os problemas sociais, consolidou a Escuela Moderna em Barcelona, onde defendia a construção do futuro a partir da escola, podendo ser um futuro de opressão e exploração, se a educação fosse provocada segundo estes princípios, mas também poderia ser para a libertação, tudo dependendo do caminho que se partia: “O futuro há de brotar da escola. Tudo que for edificado sobre outra base está construído sobre areia. Mas, por desgraça, a escola pode tanto servir de cimento para os baluartes da tirania quanto para os castelos da liberdade (FERRER Y GUÀRDIA, 1912, p. 22). O modelo da Escola Moderna de Barcelona influenciou grandemente muitos educadorxs libertárixs nesta época no Brasil. Inspirado pelas ideias de Paul Robin (1837-1912), grande idealizador da Educação Integral, obviamente que Ferrer y Guardia não passou ileso das mãos conservadoras e fascistas do Estado. Perseguido e preso, viu a escola que tanto lutou para erguer ser fechada, e em 13 de outubro de 1909 foi fuzilado na mesma Barcelona. Em 1911 foi declarado oficialmente inocente de todas as acusações que lhe foram feitas.

Sobre esse educador libertário, Sílvia Gallo (2013) coloca:

A escola de Ferrer era o exato contraponto da escola em que havia estudado e que abominava: uma escola centrada nos dogmas religiosos, com os alunos fechados entre quatro paredes, em condições insalubres e sem higiene, organizada segundo um sistema meritocrático que premiava os acertos e castigava os erros e as falhas. A *Escuela Moderna* era um local amplo e arejado, com salas bonitas e bem decoradas, espaços múltiplos e pátios externos, para atividades ao ar livre. Além disso, eram frequentes as atividades fora da escola: visitas a fábricas, passeios pela praia para estudar a geografia local e assim por diante. Por entender que os livros didáticos disponíveis à época não eram adequados àquilo e à forma como pretendia educar, criou uma editora, *La Editorial*, para publicar os livros que seriam utilizados em sua escola. (p. 242)

Tanto lá, como aqui, uma escola dentro dessa moldura era veementemente uma aposta rival ao *lòcus* de pensamento liberal e capitalista que se ia legitimando. Também

não era uma educação aos moldes socialistas, que compreendia as massas como centro do poder – ditadura do proletariado – mas uma coexistência entre as classes de forma igual, do ponto de vista de igual formação, contudo visando a uma outra estrutura de sociedade que brotaria a partir desta nova lógica e mentalidade.

Reside o segredo da força mantenedora dos preconceitos patrióticos, das convenções sociais, das superstições e dos dogmas religiosos. Daí, pois, a razão porque o Estado e a Igreja disputam entre si a primazia no mister da instrução popular e têm as suas vistas constantemente voltadas para a questão do ensino procurando aumentar sempre e de maneira considerável as instituições destinadas à formação de mentalidades que melhor se adaptem à vida de degeneração e perversidade das sacristias e dos quartéis. (A VIDA nº1, 1914, p.8)

As críticas que realizavam versavam não só pela estrutura patriarcal de dominação, porém visto como algo bastante normal e natural aos olhos conservadores, como também iam de encontro ao cotidiano das fábricas e seus patrões. Eram contra os castigos físicos que se levantavam e as condições insalubres em que eram postos por vezes em mais de 18 horas de trabalho sem quaisquer garantias de direito e pagamento digno pelos serviços: “Medite o povo nos fatos que estão ocorrendo e verá que é preciso combater não os homens, mas o regime. O que é preciso não é mudar de governantes, de senhores, mas combater e aniquila-los sejam eles quais forem, de toga ou de farda”. (A VIDA, nº1, 1914, p.1)

As escolas e células libertárias que foram erguidas à época funcionavam na clandestinidade, mantendo distanciamento ante o aparato estatal. Afastando-se assim da burocracia do Estado, mantinham laços de igualdade nas relações entre professorxs e alunxs, e autonomia nos processos de decisão sobre o que trabalhariam em sala. Não havia exames e provas, meninos e meninas estudavam juntos (o que para a época era uma infâmia e imoralidade) e a educação de jovens e adultos e o ensino noturno eram uma realidade.

Entendendo que a arte e seus vários braços deveriam permear todo o horizonte de lutas, havia nestes espaços os chamados Centros de Cultura, que faziam parte da agenda das escolas libertárias. Assim, não seria a arte pela arte puramente estetizada, mas uma arte engajada em fornecer inspirações de reconhecimento ao público. Eram encenados nesses locais pequenas e curtas esquetes sobre seu universo cotidiano de luta e opressão que ocorriam no interior de seus espaços laborais. O MCP (Movimento de Cultura Popular) no Recife, que perdurou por quatro anos e sua influência se espalhou pelo Brasil

afora, por exemplo, nasce com um caráter revolucionário libertário (PAIVA, 2015). Criando uma maneira genuinamente nacional para alfabetizar e promover educação de base, tendo a arte e a cultura como um grande aporte, incentivando a produção cultural local, o que se propunha ainda nestes espaços era apartar a população presente, da influência estrangeira patronal, que tendia a trazer um falso ideário de progresso para a população.

Além disso, a imprensa operária se configurou em grande aliada para difusões de ideias libertárias, com o cunho de organização e mobilização dos trabalhadores:

A imprensa operária possibilitava aos trabalhadores um salutar exercício educativo de libertação, pois através dela os trabalhadores podiam fazer escutar sua voz, suas opiniões e seus pensamentos. A imprensa operária possibilitava a prática da solidariedade, da liberdade, da denúncia, da aprendizagem, sendo todos estes fatores educativos por excelência. Além disso, a imprensa dos trabalhadores consistia no veículo de transmissão do pensamento e das ideias do proletariado, pois para a imprensa burguesa o mundo dos trabalhadores passava muito distante. (NASCIMENTO; DE CARVALHO, 2000, p.32)

Era este o principal intuito: de fazer com que a educação, como historicamente era feita, não exercesse ainda mais o papel de adutora do *status quo* dominante, impedindo assim que reforçasse, tampouco legitimasse ou naturalizasse a conformação à nova organização do trabalho que se configurava naquele momento como um ‘progresso’.

É importante aqui salientar a dificuldade que se tem na historiografia da educação, sobretudo brasileira, em encontrar referências às ações de Educação Popular que não estejam arraigadas com a igreja e o Estado. O que se encontra, em certa medida, são os jornais e periódicos da época, inclusive os da imprensa alternativa, que foram mantidos e recuperados. As próprias críticas contidas nos veículos de grande circulação nos ajudam nessa recuperação e investigação. A partir desses canais de difusão é que se revelam muitas ações e iniciativas, o que nos serve de pistas e prova dos embriões de Educação Popular que circundavam à época aqui no Brasil. A educação libertária/anarquista é uma delas.

1.3) A Educação Popular como pauta de luta dos movimentos sociais em Latinoamérica

Educação Popular por assim dizer não é um conceito expresso e acabado no Brasil, na América Latina, em África ou em qualquer outro lugar do mundo, pois trata-se de um

construto em constante germinação e subjetivação. Além do mais, essa busca constante por outras formas de educação ronda os patamares históricos de movimentos populares e de pensadores e pensadoras revolucionárixs, que se insurgiram contra as dominações que se configuraram ao longo da história. É, portanto, como já dissemos, no seio dos coletivos e movimentos sociais nos quais organicamente se consolida, contrapondo-se à conjuntura social e política vigente. Se coloca ainda como produtora do pensar por outras vias e veias, sobretudo, emancipatórias, coletivas e autônomas.

Engana-se assim quem pensa que não havia construção de pedagogias nestes lugares, espaços e territórios, nascidas do próprio povo, por meio de suas lutas constantes. Assim que, se torna impossível tocar em Educação Popular e não falar de movimentos sociais e o contrário, da mesma forma. Isto porque se não nascem juntos, ambos se retroalimentam de forma basal: são coletivos, são insurgentes, possuem desafios, preveem transformação de mundo. Para Paulo Freire, os movimentos sociais são a ‘grande escola da vida’. É nessa ‘grande escola’ que se concentram processos e lutas e se consolidam as bases de uma nova/outra educação.

De Gabriela Mistral, no Chile, Nise da Silveira, Maria Lacerda de Moura, Armanda Álvaro Alberto, Abdias do Nascimento, Augusto Boal, Paulo Freire, Aída Bezerra, Antonieta de Barros, Osmar Fávero, Moacyr de Góes e Florestan Fernandes no Brasil, indo para Venezuela com Símon Rodriguez, chegando ao Peru, com Mariátegui, indo para a Bolívia com Elizardo Pérez e Avelino Siñani; partindo para o Uruguai com José Pedro Varela, passando pela República Dominicana com Ochy Curiel, chegando até Cuba com José Martí, indo para o México com os Zapatistas, aportando na Guatemala com Rigoberta Menchú Tum e chegando até a Martinica com Franz Fanon, com mais tantos nomes de desconhecidxs lutadoras e lutadores por uma outra forma de ser e de estar no mundo, que não agindo sozinhx, mas em coletividade, imprimiram suas marcas de resistência à inúmeras ostensivas homogeneizadoras e uniformizantes de colonização e, portanto, educação.

Os movimentos sociais têm se mantido na resistência formando o que eu poderia chamar de uma *contrapedagogia*. Baseado no conceito de contracultura, que, por isso mesmo questiona o modelo-padrão hermético e universalizado do saber, o qual, hierarquizado em sua essência, eleva uns em detrimento de outros. Outros, sim: latinos, africanos, caribenhos e populares, seguidamente. Essas *contrapedagogias* em seus espaços de atuação vão abrindo espaço, voz e vez para saberes enriquecidos de culturas locais, saberes tradicionais e cosmogonias próprias.

Tem sido no chão destes grupos e na coletividade que representam, que a Educação Popular vem ampliando sua força e resistência, vem sendo transformada, vem se reinventando, tomando forma e corpo. Surgem epistemologias, surgem categorias, nunca herméticas, nunca engessadas, nunca dogmatizadas, tampouco dominadas. Elas surgem da necessidade, das demandas e com elas se atrelam; elas se combinam em dar o tom por meio desta *contrapedagogia* realizada em diferentes espaços de atuação. Há voz, há vez, o calar é opcional e não imposto. Às gentes, aos ditos ‘comuns’ resgata-se sua oralidade e seus pensamentos, aprendendo com a ancestralidade e resgatando um passado perversamente e pedagogicamente apagado. “Portanto, o movimento social popular é educador, capaz de forjar uma identidade de classe” (CALDART, 2000, p. 44).

É por meio deste cenário histórico de lutas, o qual continua em cena e em plena ação objetiva, que as ditaduras, não por acaso, ocuparam lugar na América Latina, e em resposta às mais variadas ofensivas os movimentos sociais nasceram e/ou se consolidaram enquanto resistência. Se há a ofensiva neoliberal, há também a resposta de quem é contrário a esta penetração ideológica. Temos visto desde meados da década de 90 do século passado uma recolocação e reavivamento de lutas na América Latina, por meio de movimentos indígenas (zapatistas e levantes indígenas), o MST, os movimentos de luta por moradia, bem como movimentos de favelas e periferias, em todo o contorno do sul global. E ainda na academia – espaço até então perpetuado pelos ‘cânones do saber’, formado pelas elites econômica²² e socialmente privilegiadas – temos visto nascer coletivos, grupos e estudos formados por intelectuais latinx-americanxs com um pensamento próprio, insurgente e não-sujeitado, não-europeizado e contra-hegemônico. Ligados diretamente a estes movimentos sociais, elxs vêm, em sua maioria, das camadas populares para ocupar espaços em centros de estudos e pesquisa, forjando e fomentando *outra* educação, *outras* pautas de pesquisa, e inserindo, em seus estudos, muitos dos pensamentos silenciados e exotizados historicamente. Elevando, assim, saberes populares de povos e grupos tradicionais a patamares científicos de epistemologias. Nos aprofundaremos em um destes grupos abordando sua trajetória e epistemologias, basal para este trabalho, no próximo capítulo.

Há hoje, felizmente, uma inversão que ocorre no interior da maioria dos movimentos sociais, que é a retomada do poder e lugar de fala, da autonomia, da subjetividade, do protagonismo. Importante lembrar que alguns anos atrás muitos

²² Importante salientar que muitos desses movimentos existem desde muito antes desta década que aqui demarcamos e desde sempre vêm lutando pelas suas causas.

movimentos foram cooptados por iniciativas perversas de manutenção da sociedade nos moldes capitalistas em questão, tornando-se ‘mais do mesmo’ e apenas estatísticas, financiados por agências e organismos internacionais de visão neoliberal. Embora tenhamos ainda alguns muitos movimentos dentro dessa esfera, vemos hoje, em muitos espaços, o sujeito que se coloca, que diverge e que combate muitos daqueles que chamamos de ‘carniceiros’ e que querem a qualquer custo se fazer valer de suas pautas e agendas de luta. Há sim, os apoiadores e participantes, e de um modo geral são muito bem-vindxs para somar nestes movimentos, mas o direito de fala e legitimidade reside (ou ao menos tem de residir) naquelxs que são ‘crias da causa’ e que por ela lutam com legitimidade, pois sabem que a luta pela sua autonomia pode custar sua vida e a dos seus. Importante aqui destacar no ano de 2003 a fundação da RECID²³ (Rede de Educação Cidadã), que articula diversos atores, entidades e movimentos sociais em prol de um projeto popular de nação. Acreditando na formação de rede como ponto de convergência e diálogo, a RECID atua com a Educação Popular em diversos setores e aportes, em busca de um poder popular e um projeto, *outro* revolucionário, de nação.

Assim que, é no bojo dos movimentos sociais que a Educação Popular encontra solo fértil para se desenvolver, pois tem as mesmas características destes movimentos, que é o rompimento dos limites estabelecidos, desafio à lógica dominante de pensar e agir, desafiando também os limites da legalidade, com objetivos ousados de transformação. Por isso mesmo são desqualificados, deslegitimados e criminalizados constantemente, e, não à toa a Educação Popular também o é (SOBOTTKA, 2010). Portanto, é por isso que,

Devido à vinculação com processos organizativos de movimentos sociais, que a Educação Popular deve continuar evidenciando aspectos como: fortalecer laços sociais, articular experiências, potencializar o protagonismo popular e lutar pelo fortalecimento de paradigmas emancipatórios desde o sul com vistas à construção de processos contra-hegemônicos; converter sujeitos sociais em sujeitos políticos, construir participação; trabalhar pela justiça, igualdade social e equidade.(ADAMS;STRECK, 2010, p. 122)

Em 1970/80 reclamava-se sobre o direito à igualdade, hoje elas foram convertidas em direito à diferença, à diversidade, à equalização, palavras que surgem nesse ínterim para dar o tom do que realmente se deseja e se almeja na esteira dos movimentos sociais. São LGBTQI’+s, negras e negros, mulheres, estudantes, campesinas e campesinos, povos e comunidades tradicionais, população de favelas e periferias, etc. Todo esse contingente,

²³Para saber mais sobre a RECID: <http://recid.redelivre.org.br/>

com suas culturas diversas e diversificadas, reclama seus espaços e a valorização de suas culturas, de suas identidades e especificidades, de seu direito à diferença.

(...)a consciência gerada no processo de participação num movimento social leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de vida de parcela da população, no presente e no passado [...] Leva à identificação de uma dimensão importante no cotidiano das pessoas, a do ambiente construído, do espaço gerado e apropriado pelas classes sociais na luta cotidiana [...] Resgata elementos da consciência fragmentada das classes populares, ajudando sua articulação, no sentido gramsciano de construção de pontos de resistência a hegemonia dominante construindo lentamente a contra-hegemonia popular. (GRAMSCI, 1966, p. 20-21)

Assim, nos perguntamos: De que maneira as práticas educativas que se identificam como Educação Popular têm impactado e provocado mudanças no seio desses movimentos e coletivos? O que podemos tirar como resultado dessas práticas e como ‘medir’ esses impactos?

É quase impossível nesta abordagem analisarmos o percurso histórico de suas lutas e deste modo respondermos tacitamente a estas perguntas, uma vez que há uma extensa e densa bibliografia que trata especificamente da temática e que também corremos o risco de nos afastarmos dos nossos reais objetivos neste trabalho. O que nos interessa nesta seção é justamente identificarmos o grau de trânsito e paridade dos movimentos sociais com a Educação Popular, suas singularidades e suas demandas conjuntas. No entanto, creio talvez que conseguiremos nos aproximar das respostas a estas perguntas no capítulo IV, cuja temática é a nossa vivência e a nossa experiência: a nossa etnografia com o grupo de EP.

Brandão (1984) coloca que a Educação Popular é um trabalho com uma pedagogia de convergência entre educadorxs e movimentos sociais e populares. Desta feita, fazer Educação Popular é ter em mente um compromisso ético e político com o povo, com as gentes e que se contrapõe aos modelos neoliberais de produção, de quantidade, de estatísticas. É ter uma posição crítica e consciente de suas educadoras e educadores comprometidxs que devem estar com a negação das desigualdades sociais e com todas as demais formas de segregação.

O modelo neoliberal, portanto, individualista e meritocrático, que se tornou hegemônico na educação ‘oficial’ do século XXI pretende rotular a Educação Popular como uma educação vitimista, fatalista, de postura idealista e ideologicamente ‘comunista’. O que não se sabe, contudo, é que a EP bebe de muitas fontes como a educação libertária de cunho anarquista e a educação libertadora de cunho socialista,

como vimos; e ainda de uma educação decolonial, como veremos no capítulo seguinte. Assim, é a formação do sujeito em sua plenitude devolvendo-lhe o direito à pergunta, à decisão consciente e não manobrada, o respeito à diversidade e ao diálogo, o apreço à cultura dos direitos humanos, bem como o direito à sua identidade ancestral, ao sonho e à esperança, os elementos que ancoram as bases da Educação Popular por assim dizer.

Pois é ela,

Uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas e, nesse sentido, os movimentos sociais, como as práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, têm uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais coletivas, que visam a realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano”. (SILVA, 2006, p. 62)

Segundo Conceição Paludo (2001) são as organizações populares que atuam (e devem atuar) como protagonistas e desenvolvem projetos socioeducacionais de base popular. São elas que forjam a EP. É de acordo com suas demandas e anseios, de forma *mambembe* (com o significado que atribuímos a esta palavra aqui) que esta esfera de educação toma forma e corpo. Assim, segundo ela, o perigo reside justamente na cooptação destas ações por determinados segmentos, retirando, assim, a autonomia de suas iniciativas e ações e fazendo-os ‘mais do mesmo’, incorporando, desta forma, suas atividades ao *status quo* dominante, como já anteriormente discutimos.

Quando se trata de ser *mambembe*— como aqui entendemos seu significado, que é na perspectiva da viração, de ver na escassez, possibilidade e não de algo menor e desqualificado, como o senso comum entende o termo —é afirmar que a América Latina tem buscado incessantemente saberes *outros* e em conjunto com os irmãos e as irmãs do continente, com os irmãos e as irmãs de África, de forma a universalizar a luta. Ser *mambembe* é, sobretudo, usar a *criatividade* como grande aliada nas lutas cotidianas por emancipação e libertação. É no próprio movimento social que se configura como um princípio educativo (CALDART, 2000), que estão os embriões das manifestações *mambembes* de Educação Popular. Ao formarem entre si sujeitos *em* luta, estes espaços agregam uma multiplicidade de ações, que estão para além dos contextos escolares, mas que visam ao direito e ao pagamento de uma dívida histórica. É nessa formação sócio-cultural que se configuram esses processos criativos, insurgentes e *mambembes*, por assim dizer, educativos. O Movimento Zapatista no México é um bom exemplo disto ao elaborar seu Sistema Educativo Rebelde e Autônomo Zapatista (SERAZ).

A construção das trajetórias de diferentes conceitos de EP, em conjunto com suas demandas, seus coletivos, seus fundamentos e suas singularidades em nossos territórios, é de fundamental importância para nós, por atestarmos seu caráter não homogêneo e uno, mas *mambembe*, insurgente e criativo que, cada um a seu modo, ‘juntos e misturados’, caminhou por sendas que marcaram esta prática de resistência nestas terras.

Por outro lado,

Em termos de significado para a sociedade, os movimentos sociais se caracterizam por introduzir o conflito como um elemento pedagógico. A mídia desempenha um papel fundamental nesse “ensino” baseado nos movimentos sociais. Há, hoje, uma forte tendência nos meios de comunicação hegemônicos à criminalização dos movimentos sociais, classificando os seus integrantes como perturbadores da ordem e, portanto, sujeitos à repressão policial (Seone, 2008). Em contrapartida, os próprios movimentos criam estratégias pedagógicas muito efetivas. A prática do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) de visitar cidades e estabelecer diálogo com igrejas, entidades e órgãos públicos certamente contribuiu para que, apesar das repressões, se encontrasse disseminado na opinião pública um reconhecimento de justiça na causa da luta dos trabalhadores sem-terra. Hoje, cada vez mais, a Internet ajuda a construir redes de informação alternativas que fazem o contraponto à opinião emanada em meios de comunicação, aos quais o povo só tem acesso como espectador ou coadjuvante nos programas das tardes de domingo. (STRECK, 2010, p. 304)

Dentro deste panorama e como um belo exemplo vimos nascer e crescer as manifestações de 2013, no Brasil, que ficaram conhecidas como ‘Jornadas de junho’. Se vimos uma classe média ir para as ruas com suas reivindicações próprias, vimos muito mais coletivos e movimentos sociais, sobretudo de favelas e periferias darem o tom dos protestos, lotarem as principais avenidas dos centros das cidades, com suas pautas de luta. Vimos também, como resposta a esse movimento popular, a mídia tratando de desqualificar e criminalizar as manifestações – Rafael Braga²⁴ é um bom exemplo disto. E não param por aí: outro bom exemplo de mobilização popular foram as ocupações das escolas públicas de Ensino Médio, movimento que ficou conhecido como ‘Primavera secundarista’ ou ‘Primavera Estudantil’, com o lema ‘Ocupar e Resistir’. Três anos depois das ‘jornadas’, em 2016, portanto, jovens secundaristas, os ‘secundas’ ocuparam não só

²⁴Rafael Braga estava enquanto morador em situação de rua e dormia nas calçadas e marquises do centro da cidade do Rio de Janeiro. Em 20 de junho de 2013 enquanto sobrevivia nas ruas do bairro, sem nem saber do que se tratava a manifestação, foi levado juntamente com manifestantes à delegacia. Por portar o desinfetante Pinho Sol e outros produtos de limpeza, que geralmente utilizam para limpar o espaço onde vão dormir, foi considerado culpado e possível fabricante de explosivos. Todos os manifestantes presos juntamente com ele (todxs brancxs) foram soltos e apenas Rafael Braga segue respondendo processo, atualmente em regime “condicional”, por ter contraído tuberculose na prisão. Rafael Braga tornou-se o maior símbolo do racismo institucional do sistema penal e prisional brasileiro.

no Brasil, mas em vários países da América Latina suas escolas, transformando-as em espaços literalmente democráticos e horizontalizados de educação. Víamos (e pude ver na prática, pois participei de algumas delas) ali verdadeiras escolas de Educação Popular enquanto ali estiveram ocupando aqueles espaços. Foi também a partir destes dois movimentos, populares por assim dizer, que muitos núcleos de Educação Popular surgiram, assim como um sem-número de pré-vestibulares comunitários e pré-técnicos, com base na EP, se formaram aos que já existiam.

De todo modo, os Movimentos de Educação Popular de outros tempos deram surgimento às bases pedagógicas do que hoje conhecemos por Educação Popular, com seus ideais de resistência, de novas e outras compreensões da realidade, portanto, contra-hegemônicos. Assim, temas como educação e ética, educação e política, educação e classe social, educação e projeto de sociedade, dentre outros, estavam o tempo todo sendo confrontados nestes espaços. Segundo Brandão (2005, p. 44): “Diversas frentes de lutas buscavam criar novas alternativas para as causas populares. Elas estiveram, inicialmente, centradas em movimentos de trabalhadores rurais e urbanos, como as ligas camponesas e os sindicatos. Anos mais tarde, distribuíram-se também entre outros vários movimentos sociais, como os dos povos indígenas, dos negros, das lutas pelos direitos das mulheres” e de outras maiorias silenciadas. Constatamos assim seu caráter multifacetado e autopoietico²⁵, que é aquilo que é capaz de se reinventar, de se recolocar e de adentrar espaços que lhe são abertos, características próprias da Educação Popular. Ela é ainda humanizada e seus pilares

Identificam no sujeito o cultural que é inerente à condição do ser humano. Somente homens e mulheres produzem cultura, só eles transformam a natureza e atribuem significados que conferem o seu ato de criar, de inovar, de transformar. A cultura como agregação que o homem faz a um mundo que não foi construído por ele. A cultura como resultado de seu esforço criador e recriador. (FREIRE, 1983, p.116)

Não restam dúvidas de que a Educação Popular foi (e é) um importante instrumento político de expressão pedagógica dos movimentos sociais, que se configurou como um importante enxerto atingindo setores das camadas populares. A própria concepção de EP nasce como uma crítica ao sistema desigual e excludente, contrapondo-

²⁵ Autopoiesis foi uma teoria formulada pelo biólogo chileno Humberto Maturana e pelo médico chileno Francisco Varela. Trata-se da ideia de autoprodução e de autoconstrução dos seres vivos, que em nosso caso, seria a transformação pela autogestão e pela gestão coletiva, por meio da Educação Popular. Ver mais em: Maturana e a Educação. Autora, Nize Maria Campos Pellanda. Belo Horizonte, 2009. Editora, Autêntica. Coleção, Pensadores & Educação. Páginas, 112.

se a ele. Nasce pelos processos de luta e resistência no bojo das classes excluídas e silenciadas historicamente, por meio de coletivos e movimentos sociais na América Latina e tem como uma das poucas certezas de que a educação e a política andam de mãos dadas. São, portanto, inseparáveis. O mais interessante desta modalidade de educação, se podemos assim chamá-la, é que além de sua capacidade autogestionada, ela está em constante formulação e reformulação, justamente para se adaptar e se adequar à realidade que assume, dado o público em que vai atuar. Fazendo frente aos projetos hegemônicos de sociedade e, portanto, colonizantes, a Educação Popular surge como uma concepção contra-hegemônica de educação.

A *contrapedagogia*, que assim chamamos aqui, se revela na insatisfação de um ensino universal, unificado e hermético, que tende a transformar o processo educacional em mercadoria. Por isto, a EP em seu processo educativo pretende mostrar as múltiplas concepções e contradições contidas no mundo, não se restringindo assim aos saberes locais, como muitos de seus críticos apregoam.

Dessa forma, por exemplo,

Trabalhar os fatos sociais, no sentido lato, como movimento, é uma maneira de recuperar a historicidade do social, evitando-se a “naturalização”. E isto é fundamental em todas as Ciências Sociais. O que ocorre com as noções de senso comum é que elas são clichês, estereótipos, que levam de contrabando a ideia de que os fatos são “naturais” e que as coisas acontecem inevitavelmente, por razões totalmente alheias ao campo social. Portanto, uma maneira de evitar a “naturalização” do social é reconhecer que o social é movimento. (IANNI, 2011, p. 332)

É assim, neste *movimento*, de que nos fala Octávio Ianni, desmistificar fenômenos até então apresentados como certos, únicos e naturais –que atrás de uma ‘cortina de fumaça’ têm suas bases na exploração e nas desigualdades – dando legitimidade aos saberes populares. Dentro deste prisma, a Educação Popular não se propõe romantizada, sem conflitos, embates e angústias, mas se propõe por isto mesmo a uma constante vigilância do que é tido como natural na sociedade, seus questionamentos, suas possibilidades e saídas destes fragmentos de impossibilidades. É transformar o: “sempre foi assim...” para: “*por que sempre foi assim?*”.

1.4) Educação Popular adentrando em canais de políticas públicas

Historicamente a educação do trabalhador, através da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido pauta de diversos movimentos sociais que lutam em prol de

políticas públicas que vejam a modalidade não como um reparo da sociedade apenas, mas como um direito a ser conquistado e financiado na sua integralidade. Entender esta seara da educação de forma diferenciada, desde o currículo à prática, é atentar para que este sujeito que ali está, em uma fase mais madura de sua vida, precisa se entender e ser entendido enquanto detentor de direitos, de forma a apropriar-se deles. É preciso ainda que ele encontre neste novo cenário ambientes de acolhimento subjetivos para que se sinta pertencente àquele espaço, que outrora, por diversos motivos negou e/ou lhe foi negado.

Dentro destes processos históricos em defesa da Educação de Adultos, passando a Educação de Jovens e Adultos, conforme a concebemos hoje, está a Educação Popular, que, como vimos, segue sendo uma bandeira de luta de coletivos e movimentos sociais e aos poucos tem entrado pelos canais das políticas públicas.

Fazendo um breve apanhado histórico sobre a questão dos direitos na Educação de Jovens e Adultos, Haddad e Di Pierro (2000) colocam que

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. (p. 110)

Dentro de todos estes processos constatamos que, só o fato de que existam “políticas e iniciativas ao longo da história que visam à complementação da formação escolar para jovens e adultos implica que o universo da educação no Brasil é excludente” (ROMANZINI, 2011, p. 06). E continua sendo, pois mesmo com a Constituição Federal de 1988, a mais atual que temos, mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ainda existem 49,3% (IBGE, 2013) de pessoas maiores de 25 anos que não conseguiram alcançar os nove anos de escolaridade previstos em lei.

No tocante a políticas públicas em prol da Educação Popular constatamos que ela “não pode ser confundida como sendo extensão de democratização da escola; nem todas as políticas de acesso à educação destinada aos populares são, necessariamente, espaço da “educação popular” no sentido político que a ela se atribui nos processos emancipatórios” (EDUECE, Livro III, 2014, p. 04). Isto porque, a EP é uma “modalidade” de educação que se destina a ter uma outra esfera de pensamento e potencialidades. É uma área que permite, por sua natureza, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, as análises históricas, a geográfica social, a sociologia, a política e a economia, que

presentes em seus pilares, são lardeados pelas muitas culturas que a envolvem. Como força motriz, a EP abarca uma série de tipos de educação também, sendo a educação do campo uma delas, a educação indígena e quilombola, mais duas e a educação em saúde, como exemplos. O que está em sua base, portanto é a luta histórica por direitos humanos, por meio de frentes populares, dos movimentos sociais e das classes subalternizadas. A autenticidade de sua pedagogia, por isso mesmo, recebe olhares de desconfiança e desqualificação. Mas justamente por provocar mudanças, desperta interesses...

A partir da década de 90, no contexto da ofensiva neoliberal, essa perspectiva político-pedagógica vai ser confrontada e/ou capturada, em parte, pela nova pedagogia da hegemonia desse projeto de sociabilidade capitalista, que desencadeia não apenas um processo permanente de fragmentação e desarticulação das forças políticas e culturais articuladas a esse campo político-pedagógico, como, também, rebaixa o horizonte de emancipação humana a elas vinculadas, re-colocando os conteúdos e as formas dos ideais de liberdade e igualdade no interior dos interstícios da estrutura capitalista. (ANDRADE, 2009, p. 01)

Com essa cooptação, muitas organizações do terceiro setor vão entrar na disputa por projetos e ações de cunho “social e popular”. Assim, palavras como empreendedorismo e cidadania, se tornarão peças-chaves que darão o tom desse ‘projeto de sociabilidade capitalista’, com novo cenário, discurso e atores preparados para este fim. Estes mecanismos ideológicos, agora com nova roupagem, nada mais são que artifícios que tratarão de “controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportável (...) pelas novas relações sociais entre os homens” (ARROYO *et al*, 2010, p.36).

É num cenário de políticas públicas que vão sendo esvaziadas de questionamento, de participação efetiva da população que assim ocorre a pulverização deste Terceiro Setor, por meio de Organizações Não-Governamentais, as ONG’s, de Organizações Sociais, as OS’s e demais organizações, que tratarão da Educação Popular em seus espaços de forma burocratizante, compensatória, uniformizante, em sua maioria. Com vistas a “tirar um jovem da rua”, da “ociosidade”, da “mente vazia”, o intuito desta imensa maioria de projetos deste mote será formar mão-de-obra para trabalhos nos setores menos complexificados e, portanto, mais pauperizados da sociedade. Quando não, aglutinar um grande contingente de crianças e jovens em seus espaços, obviamente das classes populares, entregando uma bola para uma ‘pelada’, com promessa de lanche ao final do turno. Essas ações são, portanto, devidamente registradas e catalogadas e o público, contabilizado, para que assim se cumpra todas as exigências dos patrocinadores/auditores

(como muito bem retratado no filme: Quanto vale ou é por quilo, 2005²⁶). Sim, no lugar dos MEBs, CPC, dos CEPs, que sacudiram as bases da educação nas décadas de 60/70 como vimos e fizeram de fato uma revolução por onde passaram colocando a educação como um direito humano, revolvendo o terrário de uma educação que havia sido engessada em suas formas de atuação, nos deparamos no final do século XX com estas formas de se fazer o que se dizia ser Educação Popular, no interior dos ‘populares’ projetos sociais, e que perduram até hoje.

Na década de 1980, entrando pelos 90 encontrava-se o Brasil mergulhado em uma crise financeira, muito por conta dos governos militares, que num passado recente deixaram o país com uma dívida externa jamais vista. Assim, como uma possível saída, a consolidação de um modelo neoliberal de sociedade cairia como uma luva em terras brasileiras. Isto porque a ideologia estava em pleno ápice nestas décadas, com êxitos significativos em terras estrangeiras, sobretudo Inglaterra e Estados Unidos e a isto seguiu-se até finais da década de 90. Dentro deste panorama, com a ideia de enxugar gastos e custos, toda política de direitos sociais era vista como assistencialista e obscurantizava o alavancar de um projeto de desenvolvimento econômico, projeto este que flexibilizava leis trabalhistas, abria isenções para investimentos internacionais em nossa terra, privatizava empresas estatais. Vemos com isso uma espécie de nova colonização, agora perpetrada por agências internacionais, que culminou com poucos avanços, obviamente, na parte social e o conseqüente empobrecimento do povo brasileiro. Visto como saída única, este projeto ideológico de construção de uma sociedade ainda mais dual marginalizava movimentos sociais, procurava dismantelar sindicatos e demais organizações de cunho reivindicativo, apresentando e fomentando um ideário de desesperança e via de mão única para a situação real em que se encontrava a nação.

Essa ofensiva neoliberal encontra seu aporte no capital internacional e nas novas formas de educação que se apresentam, com base em modelos norte-americanos e europeus. Elas se valem da competitividade e da formação de “líderes” para impor e criar um clima favorável e amistoso de viver em sociedade. Com a suposta ‘humanização do capital’, ‘desenvolvimento sustentável’ e ‘responsabilidade social’, estas novas roupagens para velhos paradigmas desiguais se apresentam como políticas favoráveis ao

²⁶ Filme de 2005, que tem direção e produção de Sérgio Bianchi e roteiro de Sérgio Bianchi, Newton Cannito, Eduardo Benaim. Trata-se de “[u]ma analogia entre o antigo comércio de escravos e a atual exploração da miséria pelo marketing social, que forma uma solidariedade de fachada”, segundo a sinopse da obra, por ONG’s, editais governamentais, socialites caridosas e afins.

“desenvolvimento”. Dentro desta forma de ver o mundo, a “cidadania é concebida como algo restrito aos direitos individuais (numa perspectiva dos direitos civis) articulada a uma noção minimalista dos direitos políticos (participação em eleições) e a uma visão compensatória e mercantilizadora dos direitos sociais (condições mínimas de reprodução biológica e acesso ao mercado de consumo)” (ANDRADE, 2009, p. 14); essa visão sobre a cidadania é que vai favorecer a meritocracia como um de seus aportes, necessários a uma perspectiva individualista, competitiva e moralizante de ser humano.

Como resultado disto, no âmbito político-social, como as “matrizes teóricas da Educação Popular(...)entram em crise, que muitos dos “intelectuais orgânicos” de outrora assumem o ideário da democracia liberal, que a dimensão cultural ganha um destaque forte, nas expressões diferenças e diversidades, que os vínculos entre a EP e a cultura distanciam-se da política, que a dimensão da luta das classes organizadas perde importância, que as categorias trabalho e classe social perdem força na análise da realidade, que a Educação de Jovens e Adultos perde relevância, que se rediscute o conceito de povo e de popular e que a necessidade do conhecimento científico para as classes populares sequer é mencionada” (PALUDO, 2015, p. 233).

Essa nova pedagogia da hegemonia do projeto neoliberal, enquanto um lugar privilegiado de legitimação e reprodução do projeto capitalista, não apenas desenvolveu estratégias para minar capacidade de organização e mobilização política das classes subalternas, como também incorporou, ao seu arsenal de mecanismos ideológicos, parte das estratégias, conteúdos, metodologias e discursos situados no campo das organizações e movimentos sociais, com vistas a conquistar o apoio popular. (ANDRADE, 2009, p. 14)

Somado a isto, como um projeto político em expansão ideológica, que tem na ausência Estado sua ascensão, o próprio termo ‘política’ torna-se algo chato, que não se discute, que se desfaz amigáveis quando na mesa de domingo e na roda de amigos se toca em assuntos que a ela se relacionam. Despolitiza-se assim a vida em sociedade:

O problema político deixa de ser um problema de sujeitos coletivos, articulados a um nível de consciência e compromisso ético-político, para se ligar a territórios imprecisos da vida cotidiana, da luta pela sobrevivência, das identidades culturais, às atitudes ecologicamente corretas, à cultura de paz, aos espaços de construção de sentido comum, impregnados de valores morais. (ANDRADE, 2009, p. 15)

É neste constructo que os ‘profissionais do social’, como já citamos alguns, vêm a se tornar os porta-vozes de sujeitos que “perdem” sua fala, sua voz na mediação com o

Estado, na reivindicação de suas demandas coletivas. Para além do papel considerado e legitimado que hoje o terceiro setor representa em muitos espaços de atuação, é na perspectiva de uma nova roupagem neoliberal que ele nasce, toma forma e se articula no seio de muitos grupos, reordenando novas pedagogias com base, em sua maioria, em projetos pautados por esta nova ótica de sociedade. Segundo Oliveira (2006),

O debate sobre o novo modelo de regulação das políticas educativas na América Latina tem desvelado um projeto de organização e controle da educação nesses países que tem reduzido a democratização da educação à massificação do ensino, sendo ainda portador de uma lógica ambivalente, que ao mesmo tempo em que forma a força de trabalho exigida pelo capital nos padrões atuais de qualificação, disciplina a pobreza crescente – condenada a uma vida sem futuro. (p. 1)

Por uma outra ótica, no Brasil, por exemplo, a eleição de governos mais progressistas e democráticos, comprometidos com os movimentos sociais, com as classes populares em alguns municípios e estados e a entrada de Luís Inácio Lula da Silva na Presidência da República, em 2003, propiciaram condições institucionais para uma maior incorporação da Educação Popular nas várias instâncias e espaços de formação profissional (com a criação de 282 escolas técnicas federais, por exemplo, entre os governos Lula e Dilma Rousseff). Importante destacar ainda que a presença de ações em EP estavam inclusive quando da elaboração coletiva de políticas públicas, o Plano Nacional de Juventude, da Secretaria Nacional de Juventude, é um grande exemplo desta forma plural de fazer política, ouvindo e trabalhando em conjunto com os movimentos e coletivos sociais. Acrescido a isso, a Educação Popular entra no rol das políticas públicas para si, que se deu por meio de um ‘Marco de Referência’. O chamado ‘Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas’, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em maio de 2014, é resultado de muitos encontros de coletivos populares, movimentos sociais, universidades e consultas públicas, para sua elaboração. O documento legal tem sido ao mesmo tempo uma conquista desses movimentos e demais espaços onde a EP é uma realidade, mas tem sido também objeto de preocupação por parte de tudo o que ele tensiona. Isto porque tornar-se parte de uma iniciativa de Estado apresenta riscos de esvaziamento e mera inclusão da luta aos moldes de uma sociedade, cujas estruturas se tenta combater. Em outras palavras, enquadrar a Educação Popular num modelo ou mesmo em modelos específicos de políticas públicas, pode levá-la a riscos de dogmatização, canonização, romantização e domesticação, indo de encontro a todas as suas lutas históricas e a seu ideário de sociedade.

Entendemos aqui, portanto, que uma política pública bem ajustada é aquela que dá subsídio aos municípios para sua atuação, bem como que atua na responsabilização de seu cumprimento através da fiscalização e avaliação, por meio da própria população, que, consultada desde sua formulação, poderá ser o termômetro para sua eficácia e efetiva implementação. É por meio da criação de espaços de diálogo e negociação que tais políticas poderão se tornar de fato participativas e eficazes em seus propósitos.

É com isso compreender que,

A Educação Popular é um saber importante para a construção da participação popular, servindo não apenas para a criação de uma nova consciência (...), como também para uma democratização mais radical das políticas públicas. Não é apenas um estilo de comunicação e ensino, mas também um instrumento de gestão participativa de ação social. (VASCONCELOS, 2004, p. 79)

A EP tem natureza subversiva e insurgente e por isto se constitui. A possibilidade de penetrar legalmente espaços formais de educação traz portas abertas, mas riscos também. Por outro lado, é com o ‘Marco de Referência’ que a EP é desafiada a não se engessar e se encerrar nas burocracias e franjas do Estado e estas possibilidades de riscos estão presentes no próprio documento. Seus riscos, demandas, vertentes e possibilidades se misturam com modalidades de educação que comungam das bases da Educação Popular e fundamentam sua entrada na condição de política pública, são elas, por exemplo, a educação do campo, a educação de povos tradicionais, a pedagogia social. Além do mais,

Hoje a nova atenção à diferença e diversidade parte de reconhecimentos jurídicos e uma necessidade cada vez maior, de promover relações positivas entre distintos grupos culturais, confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão e formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural. (WALSH, 2012, p. 3)

Deixando de lado um pouco o receio de ‘enquadramento’ da EP, o ‘Marco de Referência’ torna-se um importante canal para desmistificar a Educação Popular. Muito bem consolidado o documento prevê as diferentes experiências de saberes e práticas que a compõem e que se dão por meio do compromisso com as classes populares em prol de seu reconhecimento enquanto classe pensante e protagonista de sua história e mudança social. Calcada nos aportes Freireanos e de outros educadorxs que o antecederam, coloca a questão do afeto na educação, a construção do conhecimento em conjunto, por meio da

participação de todas e todos na sistematização de experiências e vivências, que partem de suas próprias realidades para adquirirem uma epistemologia própria, real, palpável. É assim que

Qualquer política pública possui um conjunto de regras para serem seguidas. Nestas regras é que há riscos de engessamento. No marco de referência elas são dadas por princípios e sobretudo por diretrizes. Em grande parte, tanto os princípios quanto as diretrizes, são extraídas do movimento histórico, do conceito e da práxis da educação popular. Os princípios se referem basicamente à emancipação popular, a participação, a equidade, solidariedade, criticidade, justiça. (SCHONARDIE,2015, p. 08)

Dentro desse contexto, as desigualdades sociais não podem ser entendidas exclusivamente na perspectiva do direito de receber determinados bens e serviços, mas antes, pela via dos chamados ‘Direitos de Integração’, que são aqueles que permitem que os indivíduos sejam cidadãos ativos, com pleno direito de viver em sociedade, envolvidos em seu processo político-democrático. Como salienta Campos (2003): “os bons sentimentos se manifestam aqui e ali, geralmente focados em crianças e jovens pobres, mas as políticas resultantes costumam ser erráticas, segmentadas e de baixa cobertura” (p. 184). No caso brasileiro, não é difícil confundir políticas públicas com tais sentimentos, com benesses e ainda com ações desencontradas. Como que uma “faca de dois gumes”: em que se por um lado, talvez, a vontade de acertar seja elemento principal quando da elaboração de cada uma dessas políticas, por outro a vontade e a urgência em recebê-las por parte dessa população seja elemento de fácil confusão com dádiva e boa-vontade. De modo que, “a simulação ou realização encurtada de ações, porém, viria a predominar, decretando essa “ampliação para menos”, que reitera desigualdades e reinventa destituições” (ALGEBAILLE, 2009, p. 329).

É o que chamo de ‘paradoxo das ações políticas’ que insiste em mudanças superficiais de modo a continuar mantendo o *status quo* dos indivíduos e todo o *ethos* social herdado, como frequentemente vemos nas intervenções que são dirigidas às juventudes em contexto de favela, por exemplo, em que se propõem mudanças apenas atenuantes que não tenham qualquer impacto significativo e estrutural no que tange de fato a uma tomada de consciência rumo a um novo modelo de sociedade (REGO, 2013).

Diante de tudo isto, nos surge a pergunta: dada a amplitude da Educação Popular em diversos setores e espectros de processos educacionais, se configurando lugares de excelência na construção social coletiva (TORRES, 2008), portanto não estáticas, conseguiria a EP humanizar uma ação estatal?

Como movimento de resistência a epistemologias europeizadas e norte-americanas, hegemônicas e hierarquizadas, a EP com suas várias nuances e diversidade vêm se amalgamando como um terreno fértil para as organizações populares, que visam políticas que de fato versem sobre a igualdade, mas sobretudo à equalização nas diferenças. De outra feita, “Visceralmente contrária à dogmatização, ela se reinventa em outros espaços quando instituições e grupos procuram domesticá-la” (STRECK; ESTEBAN, 2013, p. 8). É aí que se coloca o desafio enquanto regulamentar a Educação Popular como política pública. Como enquadrar a EP de forma conceitual para caber em modelos prontos de políticas públicas? Será que este é mesmo o caminho? Mas se não, que fazer para a EP se tornar relevante nesta esfera e parte de uma agenda que historicamente povos, movimentos sociais e coletivos sempre lutaram? Como contar com subsídios governamentais, que lhes são de direito?

Algumas das respostas para estas perguntas talvez estejam nas próprias diretrizes que constam do ‘Marco de Referência’:

Considerando a importância da organização econômica da sociedade como dimensão fundamental para a emancipação popular; promover processos educativos na perspectiva da Educação Popular para ampliar o acesso a políticas e aos recursos públicos; consolidar a criação de indicadores para avaliação e monitoramento dos processos e resultados de políticas públicas a partir do referencial da Educação Popular. (SECRETARIAGERAL, 2014)

Expandir políticas públicas não significa universalizá-las, tampouco hegemonizá-las ou homogeneizá-las, mas torná-las adequadas àqueles a quem a elas se destinam, agindo, portanto, nas especificidades de cada coletivo. Pensar nas especificidades de um povo, que não podemos pensar no singular, como no caso brasileiro principalmente, é rever e autenticar a pluralidade social e cultural em que vivemos, atentando sempre para nosso processo fundacional e estruturante (REGO, 2013). Além disto, “para que uma política pública não se cristalice, tem de haver um esforço para que ela se mantenha na fronteira entre ser movimento e ser instituição” (SCHONARDIE, 2015, p. 14). E esse esforço resulta na atuação conjunta de educadoras e educadores e participantes de um modo geral dentro destes espaços e territórios, calcados que devem estar pela lucidez que suas causas se apresentam. E, mais ainda, porque: “o patrimônio cultural representado pelas literaturas, e em especial pela literatura brasileira, não deve nem ter sua circulação restrita à escola, nem ser privilégio de uns poucos. Para que as medidas e os equipamentos culturais necessários sejam criados na quantidade e com a qualidade necessárias, será

preciso, antes de mais nada, reconhecer esse direito e, portanto, incluí-lo numa pauta” (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 79) de políticas públicas, nos moldes daquilo que o Marco de Referência nos apresenta.

Reconhecer este direito é constatar que temos a seleção de políticas públicas e equipamentos culturais drasticamente diferenciados, em que determinadas regiões sequer contam com praças e quaisquer áreas de lazer em seu entorno, enquanto outras atingem projetos arquitetônicos de valor econômico, social e cultural exorbitantes. Desta forma, não basta produzir políticas públicas, se não se atentar a reconhecer os processos de exclusão social da maioria em prol dos privilégios sociais de poucos, poquíssimos. A construção real de cidadania não pode estar atrelada a estes ideários.

Em suas linhas finais, o ‘Marco de Referência’ coloca a necessidade de ações políticas “ousadas” no intuito de garantir “espaços” no campo das políticas públicas, de forma a atuar de fato na vida cotidiana da população. Coloca ainda que a EP “é uma ferramenta necessária para que seus princípios como o da amorosidade, do respeito aos diferentes saberes sejam consolidados em espaços como de escolas públicas, dos hospitais, universidades, faculdades entre outros” (SECRETARIAGERAL, 2014), prevendo assim também sua entrada nos campos formais de educação.

Não existe base ideológica neutra. Dentro da educação, tampouco. Atesta-se isto em projetos que tem por base o neoliberalismo e suas várias nuanças, como dentro de um projeto de sociedade, de uma concepção de mundo. A própria perspectiva neoliberal quer mostrar uma pretensa neutralidade num quadro onde não se aplica (o projeto Escola Sem Partido é um bom exemplo disto) isto porque dentro desta concepção de vida no capital, o neoliberalismo, que de forma alguma é apolítico e neutro, quer se eximir de questões afastando de si a problematização e sua própria responsabilidade com as desigualdades que promove. Apenas as questões técnicas e burocráticas entram em suas agendas, já questões sociais não encontram teto numa pretensa neutralidade que contraditoriamente fundamenta ou diz fundamentar suas ações. Por isto mesmo que,

A educação política e popular vem sendo construída na disputa de hegemonia que enfrentam importantes movimentos populares no Brasil e em Nossa América. Trata-se da construção de propostas educativas que estão ligadas de forma ontológica ao ethos destes grupos. A identidade e o pertencimento histórico aos movimentos são construídos através da própria atuação política destes. (GOHN, 2006, p. 3)

Assim, contrariando as perspectivas neoliberais de neutralidade, competências, meritocracia e pretensa igualdade de oportunidades é que a reivindicação por políticas públicas para ações em Educação Popular se torna legítima, e sua reparação histórica (e atual), necessária e urgente.

1.5) Para não terminar...

No início deste capítulo colocamos como epígrafe um trecho de Moacyr Gadotti que fala sobre o nascimento da EP e suas bases teórico-filosóficas. No entanto, a nosso ver acabou faltando ali uma importante acentuação que foram as práticas de resistência de povos ameríndios e afrodiaspóricos, suas concepções de educação e suas práticas pedagógicas que impediram sua completa aniquilação e absorção pelo homem branco-europeu-colonizador. Temos em latinoamérica casos como o de Filipe Guamán Poma de Ayala, que foi o primeiro indígena, de etnia Quechua e Aymara, que se tem notícia a criticar os efeitos da colonização sobre os povos indígenas do Peru. Símon Rodriguez, grande mentor e professor de Bolívar, é quem lança as bases de uma educação de fato própria, original. É Mejía quem aponta que se Freire é nosso pai, Símon Rodriguez, é nosso avô, pois é no início do século XIX que ele introjeta a pedra-fundamental da Educação Popular em nosso continente latino, educação essa que já se fazia nos quilombos e aldeias indígenas por nossas terras, diga-se.

A Educação Popular no Brasil tem sido ressignificada por inúmeras experiências educacionais, e o caso das ‘40 horas de Angicos’²⁷ é uma delas. Ela atravessa a nossa contemporaneidade e vai ao passado para explicar o presente canalizando fenômenos sociais, históricos e políticos, dando-lhes uma outra explicação, dentro da perspectiva dos ‘vencidos’. Ampliando assim novas esferas de olhares que merecem reflexão e pesquisa a partir desta nova ótica: a colonização é um caso explícito disto.

Temos um histórico de Educação Popular muito forte em nosso continente. O “popular” tornou-se bandeira de luta de povos originários, tradicionais, de coletivos e movimentos sociais, das classes trabalhadoras com experiências forjadas no chão das fábricas, nas aldeias, em territórios em situações de tamanha exclusão e marginalização.

²⁷Em 1963, no sertão do Rio Grande do Norte, numa pequena cidade localizada a 194 km de Natal, Paulo Freire e estudantes potiguás vão promover uma experiência pioneira em educação: alfabetizar em 40 horas os moradores daquela cidade. Ver mais em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200009

São, por isso mesmo, experiências de resistência ativa (GIROUX, 1986). Não à toa essa educação abrange um sem-número de categorias e públicos comprometidos com a equalização de oportunidades e justiça social. A Educação Popular, portanto, é retroalimentada e reexistida por esses movimentos e público.

E por falar em ‘povo’ e ‘popular’, duas categorias de grande importância neste trabalho e que precisam ser melhor esmiuçadas, comungamos com Leonardo Boff (2015), quando diz que,

Sociologicamente “povo” aparece também como uma categoria histórica que se situa entre massa e elites. Numa sociedade que foi colonizada e de classes, aponta clara a figura da elite: os que detêm o ter, o poder e o saber. A elite possui seu ethos, seus hábitos e sua linguagem. Face a ela, surgem os nativos, os que não gozam de plena cidadania nem podem elaborar um projeto próprio. Assumem, introjetando, o projeto das elites. [...]. Mas sempre há rachaduras no processo de hegemonia ou dominação de classe: lentamente da massa, surgem lideranças [...] que organizam movimentos sociais, com visão própria do país e de seu futuro. Deixam de ser “povo-massa”. [...]. Da articulação desses movimentos entre si nasce um “povo” concreto. Já não depende das elites. Elabora uma consciência própria, um projeto diferente para o país, ensaia práticas de resistência e de transformação das relações sociais vigentes. [...]. “Povo”, portanto, nasce e é resultado da articulação dos movimentos e das comunidades ativas. Ele nunca acaba de nascer totalmente, porque depende da mobilização dos grupos sociais que buscam mais e mais participação e assim vão fazendo nascer um povo. (p. 1)

E ainda Melo Neto (2004) quando afirma que ser popular é,

É tentar alternativas. É estar realizando o possível, mas que, ao se realizar, abre, contraditoriamente, novas possibilidades de utopias, cuja negação trata os elementos já efetivados e tentativas de novas realizações. (...) A utopia da democracia tem um valor permanente e deve ser vivida sem qualquer entrave. Precisamente, nos espaços da realização e da não-realização, estas são suas contradições e dificuldades maiores. Entretanto, não podem transformar -se em agentes impeditivos da intransigente e radical busca por novas concretizações de sonhos de liberdade e de felicidade" (p. 159).

Se Maria Lacerda de Moura, Armanda Álvaro Alberto e posteriormente Paulo Freire não criaram, elxs contribuíram, não sozinhs obviamente, mas em conjunto com uma centena de educadoras e educadores que aqui pontuamos, e outrxs tanto anônimxs, para revolucionar a teoria e a prática da EP no Brasil e na América Latina. Portanto, sem canonizar, como alguns e algumas entusiastas e estudiosos e estudiosas do tema fazem de forma corrente, Paulo Freire definitivamente não agiu sozinho, nem poderia, porque dentro do movimento de educação que atuava não cabia egos e hierarquias, nada, absolutamente nada se construía sozinho. Na ida a Angicos, Rio Grande do Norte, por

conta do Encontro “Diálogos com Paulo Freire”, me foi possível conversar com suas e seus ex-alunas e alunos. E justamente a surpresa foi eles e elas não se lembrarem tanto de Paulo Freire, mas recordarem com bastante afeto e emoção da “professora Valquíria”, que foi quase em 100% do tempo por eles e elas recordada com muita afetividade. Quem é a professora Valquíria?²⁸ Certamente uma de tantas educadoras que tanto lutaram em prol da alfabetização e “leitura de mundo” de camponesas e camponeses, alijados dos processos de escolarização formais. Valquíria, assim como tantos educadorxs popularxs anônimos, que se embrenharam pelos rincões do Brasil em idos do século XX, foram responsáveis, ao lado de Paulo Freire – e até mesmo com mais “pé no chão”, pois estavam inseridos nos contextos locais vendo de pronto tais realidades e nelas intervindo – pela transformação de muitos contextos e de muitas duras realidades históricas naturalizadas e estagnadas naquele período.

Importante salientar de antemão que, ao contrário do caráter populista-assistencialista que a EP possa representar para seus críticos,

O adjetivo “popular” presente no nome Educação Popular se refere não à característica de sua clientela, mas à perspectiva política dessa concepção de educação: a construção de uma sociedade em que as classes populares deixem de ser atores subalternos e explorados para serem sujeitos ativos e importantes na definição de suas diretrizes culturais, políticas e econômicas. A experiência dos movimentos sociais tem mostrado que esse modo de conduzir o processo educativo pode ser aplicado com sucesso na formação profissional. Muitas iniciativas educacionais nas universidades (principalmente em projetos de extensão), nos treinamentos das secretarias de Saúde de seus profissionais e nas organizações não-governamentais vêm sendo orientadas pela Educação Popular, descobrindo, aos poucos, os caminhos metodológicos de sua aplicação no novo contexto institucional. (VASCONCELOS, 2004, p. 79)

A Educação Popular possui como marca a impossibilidade de ser ortodoxa, mas sobretudo iconoclasta, o que lhe impede o enquadramento e a definição previamente marcada. Afinal, o conceito de popular abrange uma infinidade de definições, grupos e ideologias. Dada a complexidade da temática, existe a impossibilidade de encaixá-la, sob o risco de afogar as práticas genuinamente nascidas nessas especificidades e na originalidade que abrange sua (in)completude e (in)acabamento. A EP não se define ainda por um objetivo a ser alcançado, tampouco um único projeto a ser delimitado. Ela, como um polvo, com muitos braços, abrange muitos pontos de partida e chegada, mesmo

²⁸Ao fazer uma investigação em livros, em teses e dissertações descobri que Valquíria fora uma jovem estudante de Direito, que, nascida mesmo em Angicos tornou-se anos depois desembargadora daquele lugar.

inesperados, “é uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades” (STRECK, 2006, p. 275).

Como sabemos há pedagogias que “libertam”, que são as que emancipam, de fato, e há pedagogias que aprisionam, que são aquelas autoritárias. Há, ainda aquelas que, disfarçadas de democráticas e progressistas, com sua doçura na fala e nos escritos, nas práticas não se diferem em nada destas últimas, pois são domesticadoras e controladoras, o que é mais perverso, pois esconde seu real sentido e fim. Não só hoje, mas historicamente presenciamos práticas deste tipo que, conservadoras “utilizam o rótulo da educação popular, comunitária ou social. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que durou de 1967 a 1985, criado pelo regime militar, dizia utilizar o “Método Paulo Freire” (GADOTTI, 2012, p. 2) é um bom exemplo disto.

Há um grande número de pedagogias progressistas: a Educação do Campo, a Educação Indígena, a Educação Quilombola, a Educação Popular em Saúde, são alguns exemplos delas. Há também as diferentes concepções metodológicas de educações *outras*: a progressista, a libertadora, a libertária, a crítico-social e a decolonial, são apenas cinco delas. Contudo, apesar de diferirem em alguns aspectos, elas se relacionam em sua base. O que têm em comum é o que chamamos de ‘radicalidade’. Isto porque o intuito é não ser de fato neutra e/ou cientificista, como muitas pedagogias que vemos a defenderem interesses hegemônicos e econômicos. As pedagogias que citamos, quando tratadas com honestidade, com o que realmente se propõem, visam promover a quebra de hegemonia de uma sociedade injusta e desigual assumindo com coragem e ousadia o desafio de estar do lado oposto, denunciando práticas que perversamente se intitulam enquanto “apolíticas” de educação. São as pedagogias críticas que estão na base destas práticas, que se retroalimentam, pois têm o mesmo fim a perseguir: “são educações que concebem o Estado e a Sociedade como uma arena (no sentido Gramsciano) dentro dos quais é preciso marcar posição, garantir conquistas e conquistar novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes tanto no Estado quanto fora dele” (GADOTTI, 2012 p. 02).

Em outras palavras, entendemos aqui que não há motivo para a dissidência entre o educativo e o cotidiano (que ao nosso entender também é educativo), tampouco há razões para apartar o educativo do político (que ao nosso entender também é educativo). Entendemos que são nestas esferas que se forjam a criatividade, a autoconsciência, a emancipação, a afetividade, a pertença no seio da sociedade, mesclando subjetividade e

objetividade para a real integralidade do ser humano, condições necessárias para o exercício pleno da verdadeira cidadania.

Cidadania plena e verdadeira que se dá pelo,

Trânsito de uma leitura cuja primazia era da classe social, da esfera econômica e da política no sentido restrito, para uma leitura da dimensão do econômico, onde incidem as necessidades e direitos básicos como teto, terra, trabalho, saúde e educação, ganham primazia a leitura política em seu sentido ampliado: a cultural, a ambiental, a religiosa, a geracional, a sexual, a ética, a estética. Ao que parece o referencial, o parâmetro para a análise da realidade se deslocou do homem econômico para o homem integral e para o conjunto integral das necessidades e direitos que possui. Estas necessidades além de materiais são de ordem, também, espiritual, afetivas, de reconhecimento, valorização, participação e não discriminação de qualquer ordem. (PALUDO, 2005, p. 49)

Como salienta Conceição Paludo (2005), ao fazer uma espécie de “resgate histórico da Educação Popular”, há dois aspectos que surgem com mais força dentro de suas análises: sua ‘visão antropológica’ e sua ‘dimensão política’. Para esta análise, acrescenta-se mais um elemento importante que seria a ‘dimensão cultural’ que necessariamente a Educação Popular provoca em seus espaços de atuação e que estaria como base das duas concepções que aponta Paludo. Entendendo o sujeito na sua esfera social, inserido no contexto ao mesmo tempo coletivo e individual, tendo na dimensão cultural seu universo organizativo, de coletividade, de gênero, raça e classe. A ‘dimensão cultural’ dá a tonalidade de protagonismo aos diferentes grupos e suas manifestações próprias, suas especificidades enquanto grupo e enquanto ser individual, que aí estão atravessadas inúmeras identidades sociais e que vão dar suporte para a ‘visão antropológica’ e para a ‘dimensão política’ que nos coloca Paludo.

Se focarmos numa análise mais aprofundada sobre a EP no Brasil, demarcando o período desde 1950 até o Golpe civil-militar-empresarial de 1964, passando pelos movimentos de resistência ao regime ditatorial, observaremos que uma “nova percepção de classe trabalhadora brasileira é produzida nesse período, rompendo com leituras que analisavam as organizações dos trabalhadores em negativo, como objetos do processo de industrialização ou da ação manipuladora do Estado” (RIBEIRO, 2008, p. 57). É assim que se chega até a década de 1990 quando, por exemplo, o debate em torno da educação do campo torna-se pauta na agenda reivindicatória de políticas públicas. Percebe-se aí possivelmente uma efetiva emancipação social em que o Estado está para estes movimentos no que tange ao atendimento imediato de suas demandas. O Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA – é fruto disso.

Por sua vez,

Os anos da década de 1990 impuseram uma compreensão de que o popular já não significava classe porque no triunfo do neoliberalismo, como sistema político, e na hegemonia do capitalismo, como sistema de exploração, o pensamento único se apropriou do sentido contra-hegemônico do popular para vinculá-lo, imediatamente, a um caráter populista encobrendo suas dimensões sociais, econômicas e políticas. (EDUECE, Livro III, 2014, p. 04)

Como vimos, é, sobretudo, a partir da América Latina que a Educação Popular toma forma, se consolida e se firma. Fruto de experiências de luta ela carrega em sua base uma construção entre teoria e prática que são sua própria construção metodológica. É desta maneira que sua consciente e proposital indefinição traz para si sua base orgânica, de forma que ela será sempre um ‘vir-a-ser’, jamais um tecido enrijecido ou previamente definido.

O debate da EP em torno da resignificação, reconceitualização e refundamentação, acontece no interior do que Fernandes chamou de “o quarto tipo de dominação” dos países latino-americanos. Anderson (1995) demonstra como, a partir de 1970, o mundo assistiu à emergência de uma nova ordem internacional que se constituiu para solucionar a situação de crise econômica do capitalismo. A direção dada ao desenvolvimento recolocou o mercado capitalista como a instância organizadora e reguladora do conjunto das relações sociais. O autor analisa que o processo de imposição, pelos países desenvolvidos sobre os países em desenvolvimento, do modelo neoliberal acontece mediante a chamada “Política dos ajustes estruturais” – estabilização monetária e reformas do Estado –, sendo dirigida pelos organismos financeiros multilaterais, principalmente o FMI, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o BM. O autor analisa que se é possível dizer que, economicamente, o neoliberalismo fracassou; e socialmente, criou sociedades notadamente mais desiguais e não tão desestatizadas quanto queria. Seu sucesso absoluto foi no campo da política, da cultura e da ideologia, disseminando a ideia do fim da história e da necessidade de se adaptar à ordem. (PALUDO, 2005, p. 228)

Em nosso entender é um engano acharmos que a educação por si só mudaria alguma concepção de sociedade, isto porque outras estruturas se somam a ela e juntas formam uma espécie de cordão de isolamento que, como uma teia, ao mexer em apenas um fio, se reverbera em toda a sociedade, não necessariamente para mudança do fio ou rompimento da teia, no entanto apenas para acordar a aranha, dona da teia, que estava dormindo em seu ‘berço esplêndido’. Ao ver mudanças em sua teia, dona aranha fatalmente irá cerzir o fio ou aniquilar o invasor. A ilustração serve para mostrar que os mais de duzentos anos de escolarização da educação não serviram para equalizar a vida das pessoas. Não há aqui uma desqualificação da intensa luta pelas políticas educacionais, pois entendemos e atestamos os muitos avanços que elas possuem e as transformações

que realizaram e realizam no seio da sociedade. Isto se constata quando “o processo de “descolonização global do pós-guerra melhorou a posição cultural dos povos do então, chamado ‘Terceiro Mundo’, mas pouco influenciou para que se resolvesse a incorporação ao ensino formal” (PUIGGRÓS, 2014, p. 117). Referimo-nos a uma incorporação que “não reproduzisse os parâmetros da inclusão social que perpetua as injustiças sociais” (EDUECE, Livro III, 2014, p. 04).

É nesta conjuntura que se percebe os constantes ataques ao estado de bem-estar social que, se não é a política ideal, ao menos se apresenta como medida protetiva-reparatória para minimizar desigualdades. Ataques semelhantes são destinados a qualquer política pública que se pretenda de ação afirmativa, embebendo trajetórias individuais de meritocracia. É neste contexto que a pedagogia neoliberal, se não é forjada, é constantemente afirmada como direção única para os processos de desenvolvimento da sociedade. E assim novos significados e jargões são dados aos processos educacionais formais. Entram, portanto, na escola termos como: empreendedorismo, flexibilidade, sociedade do conhecimento, competitividade, competências e habilidades, aprender a aprender e polivalência, por exemplo, com vistas a legitimarem as situações meritocráticas, portanto desiguais e com isso diluírem tentativas de construção de políticas públicas fato consistentes e reparatórias (RUMMERT, 2009).

A América Latina tem-se mostrado, há muito tempo, criativa na construção de alternativas que amenizam os resultados de séculos de dominação, de subordinação e de subdesenvolvimento. Sobretudo, a Educação Popular e a Pesquisa Participativa (a investigação-ação participativa, pesquisa participante, pesquisa-ação e, mais recentemente, a sistematização de experiências) têm sido, em suas práticas libertadoras e democráticas, um instrumento fundamental na construção de autonomias, sem abrir mão da rigorosidade metodológica. Se, por um lado, a Educação Popular surpreende pela imprevisibilidade diante da institucionalidade, o balanço desorientador das políticas neoliberais na América Latina, com forte impacto no final da década de 1980 e durante a década de 1990, foi capaz de produzir na sua contradição uma importante reação popular e democrática ao modelo dominante. O descontentamento da população, em muitos países do continente, ganhou força e expressão política. (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 449)

A sociedade contemporânea além de muito fluída e dinâmica passa por constantes transformações que acabam por direcionar e redirecionar trajetórias intervindo na realidade social dos indivíduos. Facilmente explicável pelo sistema-mundo moderno²⁹

²⁹ Para a teoria do sistema-mundo moderno ver mais em: WALLERSTEIN, Immanuel. *O Universalismo europeu*. In: *A retórica do poder*. Trad. Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2007.

capitalista em que o neoliberalismo se desenvolve de forma farta e num terreno bastante fértil, a educação entra como uma peça-chave para legitimar esse mundo que se solidifica de forma altamente pueril. Para os contrários a esse tipo de intervenção no mundo - de uma sociedade de classes, cuja minoria desfruta com a apropriação dos meios de produção e da materialização da *mais-valia*³⁰ - as bases de enfrentamento se encontram nos espaços historicamente silenciados, subalternizados e marginalizados, mas cujas lutas e resistências jamais cessaram de existir. Pensar em instrumentos que busquem dialogar nesses espaços é continuar lutando e fazendo o enfrentamento direto a essas práticas individualistas e meritocráticas de uma sociedade que produz desiguais e se orgulha disso. Tais instrumentos de resistência podem estar atrelados a processos educacionais *outros*, que tem na EP seu maior difusor e ancoradouro.

Num panorama do que vimos neste capítulo, é Brandão (2002) quem vai colocar a constituição da Educação Popular por meio de cinco momentos na educação brasileira, sobretudo vai afirmar que ela sempre esteve a tecer críticas à educação formal e regular, pois se apresentava enquanto alternativa aos sujeitos das classes populares, fazendo com que estes “não fossem compreendidos como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas emergentes de um processo” (p. 142). O primeiro destes momentos se dá com a entrada das escolas anarquistas, por meio da política de imigração, que acontece nos anos finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Já o segundo momento se dá pela luta em prol de escolas públicas, gratuitas e laicas, como se vê na luta dos *Pioneiros da Educação Nova* e seu *Manifesto*, em 1932; este momento também se pode ligar ao primeiro, pois tem certa influência das escolas anarquistas e libertárias. O terceiro momento já se dá no final da década de 50 e, sobretudo na de 1960, quando das amplas campanhas de alfabetização e erradicação do analfabetismo, que tem os Círculos Populares de Cultura como um grande instrumento sistematizado das experiências em EP.

Seguido a isso, tivemos como quarto momento as lutas de grupos e movimentos pela redemocratização do país, cujas atividades eram ancoradas nos aportes da Educação Popular, que após a abertura política vão se tornar grandes expoentes de uma educação propriamente latina influenciando outras partes do globo. O último e atual momento, para o autor, se dá pela entrada na agenda política de governos populares, que irão utilizar

³⁰Conceito central das análises de Karl Marx em que, numa análise bem rápida e sucinta, trocando em miúdos o trabalhador recebe, na verdade, apenas pequena fração daquilo que ele produz, ficando a maior parte do valor da mercadoria para o patrão.

muito das práticas em Educação Popular para comporem políticas públicas em educação, por exemplo.

Temos testemunhado inúmeras políticas públicas, ao menos no Brasil, que visam minimizar as diferenças (mas em sua maioria sem nuncaas extinguir de fato) sociais, econômicas e políticas neste cenário assustadoramente desigual. Mas será que basta somente atenuar? Será mesmo que o Estado (tal como se assenta) pode mesmo dar conta de inúmeras demandas que estão presentes nesses espaços historicamente alijados de direitos? E a última pergunta é: será que é ele quem deve fomentar políticas públicas em prol destas populações ou elas é quem têm de reivindicar e ocupar espaços na elaboração destas políticas, trazendo suas especificidades demandadas?

Entretanto, também temos sido testemunhas da construção de políticas públicas que, no Brasil, foram de grande importância no cenário econômico e social, por exemplo. Desde 2002 até os primeiros meses de 2016 vimos inúmeros avanços progressistas, por meio de políticas públicas dialogais, mais horizontais e que nos mostravam horizontes de possibilidades de constituição de novos paradigmas sociais. No entanto, estas ações se desmantelaram de forma voraz com o golpe de 2016, pelo governo de Michel Temer. No tocante a isto temos sido vítimas e testemunhas, ao mesmo tempo, da retirada de direitos já conquistados, do entreguismo que se traduz nas constantes privatizações e na descontinuidade de ações políticas construídas coletivamente nos anos anteriores, que intervindo socialmente têm tempo e hora para terminar ou mesmo ficam pelo caminho. São as chamadas políticas de governo e não de Estado, em que são passíveis de revogação em qualquer tempo, basta que chegue ao poder governos contrários a estas ações. Como é o caso do governo golpista ora em vigência.

São muitos e possíveis os caminhos na condição de política pública para a EP, permitindo ainda uma possível entrada nos campos formais de educação, por exemplo. No entanto, ainda que o Estado liberal burguês acione programas de cunho cidadão, constatamos uma cidadania que não dá conta do que se espera enquanto políticas públicas para extinção das desigualdades, justamente porque as encobre, não questionando classe, raça, gênero, sexualidade, por exemplo, dando como natural relações desiguais e historicamente injustas.

No tocante a isto,

O conhecimento científico que pretende apreender o movimento das classes sociais e as possibilidades de transformação social sem partir da cultura popular e do ponto de vista das classes populares estará, de um lado, separando,

no processo histórico, o sujeito e o objeto, e, de outro, universalizando-os a partir de uma suposta visão universal(...)É na duplicidade da cultura popular e, conseqüentemente, da educação popular que se podem captar a luta de classes, as relações de antagonismo que as classes mantêm entre si, a identificação do dominador e do dominado, do vencedor e do vencido, que, inclusive, criam códigos nos quais se imbricam o obedecer e o desobedecer, o negar e o afirmar, o lutar e o resistir... (RIBEIRO, 2008, p. 60).

Para nós, o conhecimento científico que se apresenta enquanto popular, mas não o faz, não o pratica, não aprende com a cultura popular derrubando muros, traz a perversidade em sua tônica de uma ‘ditadura da doçura’, da hipocrisia e do ‘mais do mesmo’. Aqui, portanto, se rejeita uma EP funcional ao sistema. Por isto mesmo é ela considerada perigosa, pois se constrói sobre um projeto questionador da sociedade, indo no seu cerne vital e lá encontrando e legitimando a causa de suas lutas. Incômoda desde seu nascimento, ela desmascara desigualdades e diferenças e vivifica possibilidades onde se vê esvaziamento e limites. Debate ainda sobre o papel de cada um ali presente e vê a divergência como elemento positivo e as diferenças culturais não como ameaças à democracia, superando a noção de terreno marginal (GIROUX e SIMON, 2011).

Cabe voltar ao fato de a educação popular ter-se desenvolvido às margens das determinações educativas e sociais do Estado e muitas vezes em confronto direto com este. Ao mesmo tempo, pode-se afirmar que sempre teve uma relação com o Estado, mesmo não havendo historicamente uma política pública propriamente dita para ela. Já em seu primeiro período, seguindo o pensamento de Puiggrós (2005) e Mejía (2013), as formulações de Simón Rodríguez e José Martí foram adaptadas por Adrés Bello e Domingo Faustino Sarmiento na construção de um sistema público de ensino que viesse a ser popular. Mas logo, na maioria dos casos, o ideário popular foi abandonado com a quase transposição de um sistema de ensino europeu tacitamente definido. (SCHONARDIE, 2015, p. 13)

Paulo Freire definira a Educação Popular como “um esforço no sentido da mobilização e da organização das classes populares com vistas à criação de um poder popular” (TORRES, 1987, p. 74). Esta constante criação e recriação criava as condições para novos-velhos saberes saírem das tumbas, dos recônditos onde foram condicionados a permanecer. É como pontuou Brandão (1986, p. 66): “Retenhamos esta idéia, leitor. O lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos e centros de cultura popular: movimentos de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular”. Não veio, nem nasceu, portanto como forma idealizada de política pública, mas no seio de suas muitas lutas em prol de seu reconhecimento.

Há quem diga que a Educação Popular está superada, que foi apenas uma experiência no e do passado, e que não encontra terreno fértil na contemporaneidade. A

impossibilidade de a EP ser um acontecimento situado e datado está mesmo nos espaços em que hoje ainda atua. É porque existe Resistência e REexistência no seio de coletivos e movimentos sociais que a Educação Popular continua viva como uma *pedagogia de fronteira* e de insurgência, como forma de luta diante das investidas de um Estado e de uma grande parte da sociedade que criminaliza e, ao mesmo tempo, tenta invisibilizar e descredibilizar suas pautas de ação. Seria assim um trabalho pedagógico para muito além dos espaços formais de educação, o que não quer dizer que ela não possa estar presente no espaço da sala de aula e da escola. Muito pelo contrário, a EP deve ocupar o maior número de locais onde a aprendizagem, a troca de saberes esteja presente, toando uma outra canção, mais horizontal e equalizada. Para tanto, a Educação Popular trabalhada em conjunto com outras formas de educação em vários espaços, pode trazer frutos prósperos, impedindo a perpetuação de padrões racistas, classistas, machistas e homofóbicos, por meio de ideias truncadas, errôneas e injustas.

Por sua vez, “os sistemas educacionais capitalistas formam capitalistas, isto é, formam para a competitividade capitalista, para o individualismo possessivo, não para a solidariedade. (GADOTTI, 2012, p. 28). Tampouco para a alteridade ou empatia, diria eu. E mais ainda:

Não só as pessoas precisam educar-se socialmente. O próprio sistema educacional precisa ser educado socialmente, para pensar o social. O modelo escolar vigente tem confundido educação com escolarização, tem confundido pedagogia com didática, qualidade da educação com testes de aprendizagem, tem confundido o saber escolar com todo o saber e, por isso, tem concebido a escola como único espaço educativo. (*idem*)

Somado a isto, Catherine Walsh nos provoca e apresenta uma perspectiva de igual importância para pensarmos a educação em nossas terras latinas:

Hoje, neste continente, a interculturalidade está presente nas políticas públicas e nas reformas educativas e constitucionais, e é eixo importante tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito e cooperação inter/transnacional. Embora se possa argumentar que esta presença é efeito e resultado das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e suas demandas pelo reconhecimento, direitos e transformação social, também pode ser vista, ao mesmo tempo, desde outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado. (2012, p. 02)

Assim que, é preciso estar atento e vigilante, pois são duas faces de uma mesma moeda e existem processos bastante velados em muitas ações que se dizem em prol da educação. É, pois, “desde esta perspectiva ‘liberal’ que busca promover o diálogo, a

convivência e a tolerância, a interculturalidade é ‘funcional’ ao sistema existente; no tocante às causas da assimetria e desigualdade social e cultural, nem “questiona as regras do jogo”” (*idem*, p. 04). E por isso, se torna “perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente”. O que se faz com isso é apenas uma inclusão amorfa quando apenas se emenda as diferenças ao sistema e modelos economicamente vigentes. O que se quer na verdade é “humanizar o neoliberalismo e a globalização” (*idem*). Algo que, para nós, é impossível de ser concebido, não só estruturalmente, como filosoficamente. É necessária uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não se pretenda a reproduzir as desigualdades a que somos testemunhas e vítimas ao mesmo tempo, articulando assim “políticas de igualdade e de reconhecimento das diferenças” (CANDAU e SCAVINO, 2008) desvelando processos até então encobertos pela colcha das estruturais e históricas desigualdades.

É urgente a criação de uma política nacional de formação profissional em Educação Popular, de incentivo à produção descentralizada de materiais educativos construídos de forma participativa e de valorização e difusão das iniciativas educativas na lógica da problematização coletiva (...), é preciso que as campanhas educativas de massa passem a ser planejadas de forma articulada com os profissionais e lideranças dos movimentos sociais que vivem as dificuldades e potencialidades do trabalho educativo na rotina [de seus espaços de atuação]. (VASCONCELOS, 2004, p. 79, grifo meu)

É por intermédio desta mobilização, reconhecimento e valorização –que pode se dar por meio de encontros locais, regionais e nacionais –que a construção e a consolidação dessa política podem se tornar um grande agente de transformação local e global, pois será realizada de forma conjunta e validada por quem vivência, na prática, suas ações.

A Educação Popular se baseia na dimensão ontológica do ser humano, em sua formação integradora: biológica, social, histórica e geográfica. *Biológica*: o eu comigo mesmo– a autopoiese de que nos fala Maturana; a *Social*: o eu com o mundo; a *histórica*: a nossa ancestralidade; e a *geográfica*: transformando meu/nosso espaço, localidade e território, tornando-me um *agente* de transformação e não *paciente* à espera das ‘benesses’ do poder público.

E ainda, se

Considerarmos os seres como indivíduos como nós, então os teremos que ouvir para conhecer suas necessidades, e considerá-las, mesmo que se distanciem das nossas próprias. Este é o sentido de uma assistência pautada na solidariedade, não na compaixão, pois aquela implica em ver o outro como um igual, como um sujeito” (MOREIRA, 2012, p. 13).

Diferindo deste último aspecto que a autora e outrxs tantxs autorxs colocam quando de suas compreensões e ações em Educação Popular, problematizo e procuro transpor duas palavras acima descritas na citação. Não seria assim nem “assistência”, mas *direito*, dentro da perspectiva da cidadania, tampouco “solidariedade”. Não que a solidariedade não esteja em conformação com os critérios que embasam as ações em Educação Popular; sabe-se que de fato ela existe e existiu em muitas ações importantes nesse tipo de educação, como visto aqui. Mas entende-se que ela se coloca historicamente muito próxima da benesse, como a compaixão e, portanto, em um panorama por vezes verticalizado de relação, podendo ser confundida com caritarismo: palavra e posição essa que a Educação Popular procura se afastar por completo. Assim, em lugar de “solidariedade”, é a *alteridade a palavra-ação* que mais contempla, pois entende-se estar nela o verdadeiro sentido de troca e enraizamento de uma agência coletiva de ser e estar no mundo, e com o mundo, com os pares, em uma perspectiva coletiva fartamente horizontalizada de luta e de transformação.

Articular os direitos de igualdade com direitos da diferença é uma questão fundamental no momento presente. Atualmente não podemos falar de igualdade sem incluir as questões relativas à diversidade, nem podemos falar de diferença dissociada da afirmação da igualdade, o que supõe lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceitos e discriminação. (CANDAU; SACAVINO, 2008)

Por último, a Educação Popular historicamente, como vista, anda ombro a ombro com os movimentos sociais e com formas de educação que “libertam” no sentido *stricto* desse termo, pois visa à mudança por meio do REconhecimento de seu cotidiano, de sua história, de sua integralidade, de suas frentes de luta. Dentro desse prisma, os *porquês* são fundamentais para se desnaturalizar práticas e decolonizar atitudes e pensamentos. É com isso ter a certeza de que não há saberes mais ou saberes menos, mas que os saberes são diferentes, e é na sua troca, no seu intercâmbio, que o processo democrático, tão caro a esse tipo de educação, consolida-se. É ainda procurar desvelar os véus que encobrem pretensas neutralidades de uma educação voltada para a uniformização e para atender aos contextos hegemônicos dominantes de uma sociedade que elege uns/umas em detrimentos da vida de tantxs outrxs. É, antes de mais nada, entender o seu passado, aprender com o seu presente e buscar novas formas de *existir* num futuro já, por vezes, condenado pelo passado. Atestando que só coletivamente se constrói e se *Reconstrói*, se

Resiste e assim se *Reexiste*, em uma perspectiva autopoietica e mambembe de resistência, que aqui foi versada. Ser insurgente, nesse caso, é questão de sobrevivência: física e epistemológica.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO POPULAR E DECOLONIALIDADE

2.1) A Educação Popular como perspectiva emancipatória de sociedade – decolonialidade

Tudo começa com uma afirmação. A negação da negação é o segundo momento. Como se poderá negar o desprezo de si mesmo, senão iniciando pelo caminho para o autodescobrimento do próprio valor? A afirmação de uma “identidade” processual e reativa diante da própria Modernidade. As culturas pós-coloniais devem efetivamente se decolonizar, mas devem começar pela autoavaliação. (DUSSEL, 2016, p. 64)

Como vimos no capítulo anterior, em contraponto com uma educação mecanizada, a Educação Popular se inventa, reinventa, e dentro disso, rompe com as práticas tradicionais-conservadoras por meio de uma insurgência epistemológica contra os modelos pré-fabricados de construção do conhecimento. Assim, por ter essa sua característica *mambembe*, não cabe em formato de escrita e ações previamente estabelecidos, é, portanto, inovadora em sua essência. São assim experiências “extraordinariamente pedagógicas” (BORON, 2006).

É este tipo de pedagogia “extraordinária”, que chamamos de crítica, que contextualiza e problematiza processos de construção do conhecimento, que aqui chamamos “mais do mesmo”, padronizados e que, por sua vez, contribuem apenas para a involução de processos e projetos emancipatórios de sociedade. E são inúmeras as experiências educativas que se comprometem de fato com seu tempo, com a história, com mudanças reais que, por sua vez, podem estar separadas de acordo com as suas demandas específicas, mas encontram-se em perfeita consonância quando o assunto é o rompimento com as pedagogias conservadoras tradicionais: “Trata-se, em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas” (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 17).

Deste modo, não se trata de ‘produzir’, mas *construir e reconstruir* conhecimentos, bem como questionar saberes canonizados. Não seria negar estes últimos, tampouco apenas inseri-los nos debates e currículos, mas seria a pressuposição à transformação, questionando as bases ideológicas de um saber milenarmente construído e legitimado.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno,

capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (QUIJANO, 2005, p. 9)

É partir do século XVI que o conceito de ocidentalismo entra em voga e com ele toda a legitimação para se dominar e explorar os sem-alma, sem religião, sem cultura, sem língua, sem história. É com base neste mundo moderno/colonial que irão se configurar as teorias evolucionistas de homem e a obrigação de seguir este modelo único de ‘humano’.

Esse primeiro grande discurso que inventa, classifica e subalterniza o outro é também a primeira fronteira do nascente sistema mundo moderno/colonial. Do ponto de vista político-filosófico essa fronteira é estabelecida pelo princípio da "pureza de sangue" na península ibérica - que estabeleceu classificações e hierarquizações entre cristãos, mouros e judeus - e pelos debates teológicos da Escola de Salamanca em torno dos "direitos dos povos", que definiu a posição de indígenas e africanos na escala humana (Dussel, 1994). Esse primeiro grande discurso que impôs as primeiras diferenças coloniais no sistema mundo moderno/colonial passa, posteriormente, por sucessivas transformações, tais como o racismo científico do século XIX, a invenção do oriental, a atual islamofobia etc. (GROSGUÉL e COSTA, 2016, p. 18)

Dentro desta perspectiva, não há que se ir muito longe para reconhecermos em linhas gerais o *epistemicídio*³¹ (SANTOS, 2010) e (CARNEIRO, 2005) e o *racismo epistêmico*³², como um projeto de sociedade. O século XX nos mostra dentro de centros de produção e elaboração do conhecimento, formas de subalternização positivistas e

³¹Boaventura de Souza Santos desenvolveu o conceito de *Epistemicídio*, que é um movimento que trata de aniquilar qualquer sabedoria de povos considerados aquém de demais civilizações, no caso os europeus, frente aos povos indígenas e africanos, por exemplo. Seria assim um genocídio de suas epistemes, de suas práticas, de suas místicas, de seus costumes, visando à imposição da história única, de um saber não-plural, mas ancorado em bases europeias de sustentação e difusão. Essencialmente racista e classista, por assim dizer. No Brasil, a maior referência no assunto é a filósofa Sueli Carneiro, que em sua tese de doutoramento pela Universidade de São Paulo, em 2005, afirma que o epistemicídio é um “fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio”.

³² Para o aprofundamento deste conceito, ver mais em: GROSGUÉL, Ramón. Racismo Epistêmico, Islamofobia Epistêmica e Ciências Sociais Coloniais. *Tabula Rasa* [online]. 2011, n.14, pp.341-355. ISSN 1794-2489.

eugenistas bem firmadas: “com efeito, foi neste contexto demográfico que se desenvolveu um padrão de estética social, em cuja escala de valores a cor escura ocupa, por assim dizer, o pólo negativo. Quando, se prevalecessem aí critérios sociais não heteronômicos, o contrário é que deveria ter acontecido” (RAMOS, 1995, p. 226).

A noção de progresso em diferentes áreas das ciências, que alguns autores nos mostram, vai nos levar a entender quão grande era a dominação europeia em seus vários quadros de atuação, em que a perspectiva evolucionista de sociedade previa que os “povos selvagens” poderiam (alguns somente) chegar um dia a patamares de evolução tal qual a Europa já havia atingido. Como exemplos, temos Hegel que afirmava que a África não possuía história, e o inglês Herbert Spencer, apontado como o fundador do *racismo científico*, quando classificou os povos entre superiores e inferiores, estando indianos e indígenas na segunda posição e europeus na primeira. Já no Brasil, tiveram ressonância as ideias do médico Raimundo Nina Rodrigues, com sua interpretação do *evolucionismo social*, que por meio de seu racismo científico, inferiorizava e negava a cultura indígena e africana. Essa hegemonia da *episteme* moderna irá adentrar em todos os acessos possíveis da sociedade, sobretudo na política, na economia, nas relações e, principalmente, na educação.

Como nos reforça Muryatan Barbosa,

Nestas perspectivas francamente eurocêntricas, as sociedades e os povos “pré-modernos” ou “arcaicos” deveriam ser estudados como estágios de um caminho civilizacional único, cujo ápice seria a Europa Ocidental. Assim, pois, o passado destas sociedades deveria ser um exemplo inicial deste processo evolutivo. Em todos os casos citados, se reproduz, portanto, a crença na excepcionalidade européia, definida de diversas formas. Desde uma compreensão econômico-social (o capitalismo); culturalista (modernidade, cultura greco-romana); religiosa (judaico-cristã); racial (“branca”), etc. (2008, p. 48)

Mas quem eram esses ditos “selvagens, primitivos”? A resposta a esta pergunta não pode ser feita somente no passado, isto porque este tipo de ideologia ainda está muito presente nas relações sociais e nas instituições. Assim: “quem *são* esses ditos ‘selvagens, primitivos’?” Seria este o ponto de partida para as nossas análises neste capítulo, quando estaria mais correto e honesto o esmiuçar do termo em conjunto com sua atualidade. A começar porque a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSGOUEL, 2007, p. 35), o que resulta como uma das formas de manutenção de históricos privilégios de determinadas classes e raças sobre outras.

Sob a égide do progresso, a caminhada da “civilização” desde as cruzadas até a Guerra Fria e, sim, até os dias atuais, tem nos mostrado que é por outro viés que se opera esta ideia de ‘progresso’. Pautadas na exploração e apropriação de terras e seus povos, de sua biodiversidade e de sua propriedade intelectual, por meio da escravização, matanças e genocídios, o que vemos nestas construções ideológicas de progresso são verdadeiras barbáries pouco midiaticizadas pelos grandes equipamentos de comunicação e organismos internacionais e muito contadas pelos vieses de uma minoria, sobretudo hegemônica e branca, de forma a descartar assim a “perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho”(MIGNOLO, 2003, p. 296) como meio de alimentar a economia do capital e manter privilégios.

Como Guerreiro Ramos (1995) bem observa,

Para garantir a espoliação, a minoria dominante de origem européia recorria não somente à força, à violência, mas a um sistema de pseudojustificações, de estereótipos, ou a processos de domesticação psicológica. A afirmação dogmática da excelência da brancura ou a degradação estética da cor negra era um dos suportes psicológicos da espoliação. (p. 220)

Existia uma espécie de “combinação entre a ordem política conservadora e o progresso econômico, ambos apoiados por um sistema de educação em formação. Trata-se de uma dependência histórico-estrutural” (STRECK;MORETTI, 2013, p. 36). Pensar enquanto povo subalternizado, sobretudo as populações latino-americanas e africanas, que foram e são historicamente silenciadas em toda a sua estrutura social é romper e desafiar discursos e estratégias que desqualificam e apontam carências no lugar de possibilidades, fragmentação no lugar de ajuntamento. É perceber ainda que os saberes da rua e dos povos tradicionais podem e devem sim ser levados em consideração neste processo, de forma a entrar no currículo das escolas. Por sua vez, a academia deve tornar-se definitivamente um amplo espaço e palco para esse debate, concatenando, diria eu, *epistemes-outras*, de forma a desvelar pouco a pouco o histórico de preconceitos e estereótipos e demais violências físicas e simbólicas que nossa ancestralidade oprimida experimentou.

Dentro desta conjuntura – que constata a escola como ferramenta de dominação por excelência, mesmo sendo concebida para ser uma esfera pública democrática, na qual x professor deveria atuar como agente transformador – um modelo *decolonial* de pensamento se apresenta. De forma a construir uma nova base epistemológica

apresentando alternativas à colonização ocidental e desafiando as bases de uma estrutura de poder consolidada, nasce no final da década de 1990 o grupo de estudos Modernidade/Colonialidade (M/C). Formado e constituído por intelectuais latino-americanos de diferentes áreas do saber, uma das principais contribuições do grupo é sem dúvida a tentativa de dismantelamento dos discursos hegemônicos coloniais europeus até então uníssonos, com o objetivo de *de/descolonizar* pensamentos e práticas de subalternidade. Dito de outra forma: “o postulado principal do grupo é o seguinte: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Ouseja, modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda. Assim, “graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 17).

A trajetória do Grupo de Pesquisa vem marcada por rupturas com tantos outros teóricos e grupos de semelhante base teórica, mas que não tinham a América Latina como elemento principal, que é o mote *quesuleia* a configuração do Grupo. É precisamente em 1998 que saem do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos alguns descontentes com os rumos que vinham tomando. Essas divergências teóricas foram comentadas por Grosfoguel, um dos que romperam com este grupo e que mais tarde constituíram o M/C como o entendemos hoje.

[o]s latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram os “quatro cavaleiros do Apocalipse”, ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêtricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos. (...). Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais. (GROSFOGUEL, 2008, p. 116)

Assim, é dentro do programa de investigação Modernidade/Colonialidade Latino-americano que se questiona, de forma radical, desde as mais veladas e sutis formas de silenciamentos e opressão, até a construção de *epistemes* próprias. Um dos principais

objetivos é justamente buscar a superação destas desqualificações e invisibilidades historicamente destinadas a grupos subalternizados e periferizados destes territórios.

Inspirada nisto, procurei trazer a problematização do conceito de subalterno³³ de Gramsci, que é relido por Spivak em seu artigo: “*Pode o Subalterno Falar?*”. Ao que, fazendo uma releitura dos dois, tiro daí um conceito em simbiose: *subalternizadxsmambembes-insurgentes*, que seriam aqueles povos que apesar de terem sido *subalternizados* historicamente, utilizaram seus conhecimentos de forma *mambembe*, fazendo, por exemplo, o branco acreditar que ele não usava mais suas ervas para cura, nem suas rezas. Fazendo o patrão achar que ele estava ‘fechando com ele’, quando, na verdade, ele se organizava em movimentos de trabalhadores. Ou seja, na clandestinidade, driblando as ordens estabelecidas, fazendo desse caráter *mambembe*, sua própria *insurgência* aos vários despotismos e demais abusos que se apresentavam em seu cotidiano. Não seriam assim nem subalternos, mas *subalternizados*, nem pobres, mas *pauperizados*, cujo sufixo remete não à vontade, mas à imposição, mediante à opressão³⁴.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

³³O conceito de subalterno de Gramsci, presente em seus Cadernos do Cárcere, onde estuda a questão de classe, atrelada à cultura, em que estão presentes o folclore e a religião, nos servem de inspiração. No entanto, “subalternizado” soa ainda mais fortalecido e completo para nós, da mesma forma que existe diferença entre escravo e escravizado. Esse sufixo (izado) tem muito a revelar no que tange à saída única na condição de sobreviver, à imposição de uma classe sobre a outra, de uma raça sobre a outra. Quanto à leitura e conceituação de Spivak, fazemos das análises de Mignolo, as nossas: “Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabha. A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na Nueva Crónica y Buen Gobierno de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros (Mignolo, 2010, p. 14-15).

³⁴Atentar para a referência 22.

É inspiradora para esta caminhada a articulação dos referenciais da *Educação Popular* com os da *Decolonialidade*, cruzando por meio dessas experiências pedagógicas as heranças da colonialidade nos ‘territórios do sul’³⁵. A EP assim se insere na genealogia do pensamento crítico decolonial, enquanto prática e pesquisa social, ação e movimento, ligada a projetos de emancipação no fortalecimento de uma pedagogia decolonial em nosso continente, que é aquela que coloca em xeque a *episteme* europeia com seu ideal branco, historicamente hegemônico. Isto posto, pensamos que a Decolonialidade e a EP por si se referem a “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 27).

Importante destacar aqui que a modernidade, portanto, se constitui de sete seguintes maneiras, segundo Dussel(2000):

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por frágil, etcetera. (p. 49)

A colonialidade, neste fim, é apenas um dos muitos efeitos da colonização e da modernidade. Assim, Colonialidade e Modernidade são pares pensados e não derivados um do outro, que apontam para um discurso de base hegemônica servil à ideia de

³⁵ Entendemos por “territórios do sul”, povos oprimidos de latinoamerica, do sul global, não deixando de fora, contudo, povos de África e Ásia, que também sofrem opressões dos povos “do norte”. Em outras palavras, o que se entende por sul, são povos fora da Europa e Estados Unidos que sofreram (e até hoje sofrem) as consequências das expansões capitalistas, que expropriou as riquezas materiais e aniquilou muitas das culturas dos povos do sul.

dominação e progresso, legitimando formas de opressão (colonialidade), da negação de direitos e modos de ser, que tem nas instituições e na burocracia seu braço acordal. O racismo, o machismo, a fome são premissas deste modo de viver nesta sociedade (MIGNOLO, 2007), são suas consequências mais perversas, que tem na decolonialidade uma grande rival, que denuncia frequentemente e ferozmente estas formas permanentes de colonialidade, insurgindo-se contra elas.

Por outro lado, lutar pela e com a decolonialidade não significa repelir os saberes europeus ou romantizar o passado ameríndio e africano, mas ter como ponto de partida a problematização da realidade opressora que historicamente vem se consolidando em paradigmas a serem seguidos. Em outras palavras, não é se desconectar dos saberes sistematizados, mas ampliar estes conhecimentos na perspectiva também da problematização da real necessidade deste tipo de saber à prática cotidiana do grupo em questão. É assim, “ler Gramsci, mas também ouvir o Gramsci popular nas favelas” (TORRES, 1996, p. 141). Para além de uma educação popular que capacite tecnicamente as camadas populares, o que se coloca em primeira linha é a insurgência dos saberes e povos, REconstruindo conhecimentos com outras significações e para outros significantes e significados. Seria assim o sujeito partindo de um ‘não-ser’, se desvelando no ‘vir-a-ser’, como entendedor e propagador de sua própria história, porque agora carregada de sentidos. Vendo na colonização seu algoz, este sujeito passa a não mais *viver*, mas a *existir*, não a negar sua própria ancestralidade, mas a reconhecer-se *nela* e *com* ela.

Somado a isso, para falarmos de Educação Popular, precisamos falar de *Interculturalidade*, que no entender de Catherine Walsh (2001) possui pontos específicos, quais sejam:

- *Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;*
- *Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;*
- *Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados;*
- *Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade;*

- *Uma meta a alcançar.* (p. 10-11)

Interculturalismo não seria assim o que muitos propagam como *multiculturalismo*, conceito este que, segundo Walsh, não desafia as bases, mas parte apenas do que já é dado (bases eurocêntricas de saber) incorporando a si os saberes marginalizados de forma harmônica, de forma a estigmatizar e exotizar ainda mais os saberes historicamente marginalizados. Insurgir-se, portanto, estaria atrelado ao desafio sutil de não apenas incluir, mas de *intercambiar*, transformar as estruturas epistêmicas até então consolidadas por meio de uma *emancipação epistêmica*. Portanto, não se trata de ‘sincretismo’ ou ‘hibridismo’, a questão é mais profunda do que parece, pois está na lógica de um “sangrento campo de batalha na longa história da subalternização colonial do conhecimento e da legitimação da diferença colonial” (MIGNOLO, 2003, p. 35).

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica dos conhecimentos. Entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos "outros". (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 23)

Assim, para o M/C não se trata apenas de substituir paradigmas, mas trazer “paradigmas outros”, que sim, têm muito envolvimento com os movimentos sociais. Trata-se de um trabalho de reflexão-ação coletiva em que seus membros, em sua totalidade, possuem alguma relação com movimentos sociais e militância política:

A genealogia global do pensamento decolonial (realmente outra em relação com a genealogia da teoria pós-colonial) até Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, o movimento Sem Terras no Brasil, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afros na Bolívia, Equador e Colômbia, o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas. A genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais (o qual nos remete aos movimentos sociais indígenas e afros). (MIGNOLO, 2008, p. 258)

Trata ainda de oferecer novas leituras e,

Com isso, projeta sua importância para o mundo e para a América Latina, renovando utopia e crítica nas ciências sociais latino-americanas. Sua proposta é ao mesmo tempo provocativa e desconfortável, dado o tom de indeferimento

radical às conquistas do passado via liberalismo e marxismo e às influências de escolas que o permitiram, afinal, existir. Essa sensação deve-se ao fato de que seus autores dialogam de uma maneira seletiva com os nomes clássicos – modernos e contemporâneos – das ciências sociais e da filosofia, geralmente, apontando suas deficiências na cobrança de um elemento (colonial) sobre o qual o próprio contexto demandava iluminação. Entretanto, uma de suas estratégias consiste mesmo na revisão do que é considerado clássico. (BALLESTRIN, 2013, p. 110)

O projeto de decolonização requer o rompimento, pois não interessa neste caso somente a restituição ou reparação de conhecimentos, mas, sobretudo o desafio de se pensar a partir das margens, das periferias do saber, do poder e do ser (QUIJANO, 2005). Seria valorizar nossas epistemologias e recriá-las para que se legitimem também conhecimentos que estão localizados em seus interiores, nas margens, nas periferias, onde silenciados e desqualificados foram historicamente seus saberes e práticas.

A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. Diferentemente da pós-modernidade, que continua pensando tendo como referência o ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico "outro", parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. O eixo que se busca é a conexão de formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina, assim como com autores de outros lugares do mundo, na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder. (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 23, 24)

É dentro de uma aposta de superação e transposição à colonialidade nas pedagogias, que a Educação Popular se configura como um processo aberto e contínuo, não involuntário, tampouco finito e com apenas uma frente de atuação. Diferente disto a EP se contrapõe de maneira frontal aos processos de educação que tradicionalmente serviram para a formação de uma não-cidadania, num contexto de subalternização das classes, elegendo uns em detrimento de outros. Escolhendo quem serviria e quem seria servido à mesa.

Para além de um formato dual e adestrador, não seria de forma alguma “dirigir as massas”, mas *conduzir* e *mediar* o processo de *criar*, *recriar* e *problematizar* conhecimentos. A *dialogicidade* se faz presente de forma radical neste tipo de relação. Em consonância com a perspectiva decolonial, a EP prevê a saída dos espaços periféricos de uma epistemologia subalternizada rumo à uma epistemologia onde a participação do outro se transporte destes espaços periféricos para o centro dos processos educativos, porque coletivos e coletivizados. Ter lentes que aproximem sua luta à de outros e outras,

nos traz a percepção de que não se está sozinho e o sujeito individual só o é porque tem no coletivo sua chave para *aexistência*. Sendo assim, o devir: o vir-a-ser se constrói antes da luta, quando se descobre enquanto colonizado. E esta descoberta só se dá na práxis cotidiana de pensamento-reflexão-ação. E é justamente no “reconhecimento do seu pouco saber de si que se formará uma das razões desta procura” (FREIRE, 2005, p. 29).

A Modernidade nasce realmente em 1492: essa é a nossa tese. Sua real superação (como *subsunition* e não meramente como *Aufhebung* hegeliana) é a *subsunção* de seu caráter emancipador racional europeu transcendido como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: a Trans-Modernidade (como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera). (DUSSEL, 2000, p. 50-51)

Na esteira do processo de colonialidade, o que se trata, portanto é de um projeto epistêmico bem alinhavado e articulado em várias teias, que sobrevive bem até os nossos dias, e se torna a cada dia mais imperceptível do ponto de vista tangível, mas que cumpre seu papel perversamente velado. Eram assim o espanhol e o português na América dos séculos XVI ao XX, passando à França do início até meados deste mesmo século e deslocando o bastão para os “cuidados” dos EUA para continuar o legado epistêmico colonial em nossas terras, chegando ao que temos hoje.

Enfrentando a colonialidade e contribuindo para a construção e ampliação de vias abertas de emancipação, o Grupo Modernidade/Colonialidade (Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, dentre tantos outros) em suas trajetórias político-intelectuais, assim como também Paulo Freire e Fals Borda, são, como diz este último: *sentipensantes*, pois por meio de uma pedagogia radical crítica, denunciam a natureza colonialista das Américas em suas epistemologias. Por *sentipensante*, termo que Fals Borda nos presentia, entende-se “aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos”³⁶ (2003, p. 09).

Estes intelectuais orgânicos sempre colocaram a importância de uma educação popular se firmar atuante no processo de resistência e tomada de poder, por exemplo. A des/decolonialidade se fundamenta neste processo quando se dá a tomada de atitude e visão de mundo e começa a se perceber o opressor não mais como caritativo-solidário,

³⁶Tradução minha: aquela pessoa que trata de combinar a mente com o coração, para guiar a vida pelo bom caminho e aguentar seus muitos tropeços.

mas como usurpador de direitos, de vidas. O pensamento basilar de tais intelectuais é a própria libertação destas estruturas de dominação que promovem as intensas desigualdades sócio-cultural-econômico-geográficas.

Dentro desta conjuntura temos percebido e atestado muitas palavras novas em nosso vocabulário, que chegam como uma espécie de “palavra de ordem” onde é quase uma falta grave não as utilizar em nosso cotidiano. Como exemplo disto, muito tem se falado hoje em ‘empoderamento’, por exemplo. O que vemos na verdade são palavrinhas mascaradas vindas de uma elite hegemônica, que, com novas roupagens contemporâneas são fundamentadas por agências internacionais, que seguem no paradigma da colonização e da colonialidade, de maneira quase imperceptível. Assim, junto a ‘empoderamento’, vemos também o tal do ‘empreendedorismo’ tomando formas e mentes, fomentando discursos carregados de meritocracia numa falsa e velada visão que esconde realidades e trajetórias desiguais. Ora, ainda, ‘empoderar’ pressupõe “*dar poder*” a algo ou alguém, e ninguém é capaz de *dar* poder a outro. Isto porque, o poder nasce de nós e é por nós descoberto em determinada fase da vida, por meio da construção e reconstrução de nossos saberes, de nossos encontros, de nossas experiências *no* mundo e *com* o mundo.

Nesta subjetividade que se curva a novas, diferentes e perversas formas impostas de intervenção, que quer nos transformar a qualquer custo em sujeitos consumidores ao invés de sujeitos sociais críticos, que,

Responder aos imperativos empíricos do Estado e do mercado passou a ser tão evidente quanto respirar ou andar. Somos continuamente modelados para atender a esses imperativos. Essa realidade permite e confere credibilidade às concepções científicas que desconhecem a lógica normativa contingente desses subsistemas. Ela assume a forma de qualquer outra limitação natural da existência, como a lei de gravidade, por exemplo, contra a qual nada podemos fazer. (SOUZA, 2004, p. 81)

Pensamos assim que, apesar de não vivermos mais num regime colonial formalmente – o que não se quer dizer que não se viva e conviva com ele em sua forma ideológica, por meio de imposições e embargos políticos, econômicos e judiciários – a colonialidade está plenamente vivificada quando ela sobrevive nessas formas sutis de arranjo e rearranjo na sociedade, fabricando e moldando seres, por meio de uma falsa cidadania, por meio de uma falsa inclusão. É ainda, quando o que se chama aqui de colonizador começa por meio de seus privilégios a invisibilizar e destruir a imagem e o imaginário do outro, bem como seus sonhos e esperança, afirmando assim

hegemonicamente sua visão de mundo e o que considera como passível de se tornar legítimo, prestigioso e abrangente. Assim, temos a escrita, a forma como se fala, os gestos, a “etiqueta”, o “certo” e o “errado”, o CEP, a cor, a sexualidade, e, por fim a estética para dar a tonalidade final a estes exemplos vivos de uma colonialidade cotidiana de “sucesso”.

Constatamos com isto que, não é a mera inclusão de indivíduos no mercado de consumo a saída de que precisamos. Ao contrário, isto só nos faz perder de vista o foco dos movimentos e das ações, que de fato estão lutando por uma outra lógica de sociedade. Entendemos que não basta tentar extinguir a pobreza se conformando e se ajustando à lógica do capital, pois isto só altera de forma ainda mais incongruente o cenário desigual e injusto que temos de sociedade.

Por este meio, *desencobrir* o leito ideológico que produz uma cidadania abstrata se dá através de uma cultura de divergência e questionamento, que em nosso entender seria aquela que nos levaria a uma democracia de fato cidadã ou a uma cidadania de fato democrática. Enquanto isso, “por servir aos interesses tanto da dominação social como da exploração do trabalho baixo a hegemonia do capital, “a ‘racialização’ e a ‘capitalização’ das relações sociais do tal novo padrão do poder, e o ‘eurocentrismo’ do seu controle, são a mesma base de nossos atuais problemas de identidade, como ‘país’, ‘nação’ e ‘Estado’” (WALSH, 2012, p. 07).

No interior desta via, a quebra da relação entre colonialidade e epistemologia se dá quando se redefine conhecimentos, saberes e experiências, bem como se reorienta e reordena a geopolítica do conhecimento; esta que, como vimos acima, operou e ainda assim o faz, nos mais altos graus de pretensas universais, que se dá na geopolítica da língua, por exemplo, em que há apenas uma norma para se falar e escrever e todas as outras estão à margem, sendo consideradas inferiores, sendo subalternizadas. A quebra dessa relação seria assim uma “máquina para descolonização intelectual e, portanto, para a descolonização política e econômica” (MIGNOLO, 2013, p. 76). Seria ainda um exercício de de/descolonização intelectual redefinindo e ressignificando nossos horizontes, nossa cultura, nossa língua, nosso campo político enquanto sujeitos intelectuais-históricos que somos. Um dos principais objetivos de Mignolo é, portanto, a substituição da “geo- e da política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada)” (*ibid.*, p. 290).

Importante registrar que aqui se assume e se entende o prefixo DE como estando no âmbito da ruptura, da fragmentação, que neste caso seria com o pensamento colonial: “Trata-se da sugestão feita por Catherine Walsh para a utilização da expressão ‘decolonização’ – com ou sem hífen – e não ‘descolonização’” (MIGNOLO, 2008, 2010). A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria” (BALLESTRIN, 2013, p. 108). Somado a isso, “O projeto decolonial difere também do projeto pós-colonial (...). A teoria pós-colonial ou os estudos pós-coloniais estão entre a teoria crítica da Europa (Foucault, Lacan e Derrida), sobre cujo pensamento se construiu a teoria pós-colonial e/ou estudos pós-coloniais, e as experiências da elite intelectual nas ex-colônias inglesas na Ásia e África do Norte” (MIGNOLO, 2010, p. 19). Assim, “ainda que assuma a influência do pós-colonialismo, o Grupo Modernidade/ Colonialidade recusa o pertencimento e a filiação a essa corrente” (BALLESTRIN, 2013, p. 108).

Em suma, a decolonização enquanto processo “pode ser lido como contraponto e resposta à tendência histórica da divisão de trabalho no âmbito das ciências sociais (ALATAS, 2003), na qual o Sul Global fornece experiências, enquanto o Norte Global as teoriza e as aplica (CONNELL, 2012). Nesse sentido, é revelador que ao esforço de teorização no Brasil e na América Latina caibam os rótulos de “pensamento” e não “teoria” social e política” (BALLESTRIN, 2013, p. 108). Não parte, assim, tão somente das ideias, mas da prática, sobretudo. É decolonizar as teorias, as pedagogias, asepistemes, e desmascará-las enquanto racistas, sexistas, exploratórias. E a Educação Popular tem muito que contribuir neste cenário. Acreditamos que ela precisa estar presente não só nos espaços não-formais de educação, mas, em grande medida, nos territórios formais, onde o projeto histórico de uma educação tecnicista se perpetua com afinco em suas práticas e teorias, sobretudo por meio do currículo.

Diante das reflexões fica evidente que a EP e a Decolonialidade estão muito próximas e atuam em bases comuns ao fazerem enfrentamentos e oferecerem resistência com conhecimentos dissidentes aos já consolidados, denunciando em seu bojo a exploração do capital, e ainda anunciando paradigmas, palavras e valores *outros* como: empatia, alteridade, autogestão, participação, coletividade, provocando desta forma a emergência de conhecimentos produzidos nas bases dos movimentos de povos e grupos subalternizados.

O conceito de *Pensamento-outro*, que aqui tomamos de empréstimo, vem de Abdelkebir Khatibi (2001). O autor árabe-islâmico nos aponta um horizonte para pensarmos pelo viés da ‘invisibilidade’, da ‘dominação’, da ‘desumanização’, por exemplo. Dentro desta esfera, é por meio da decolonização que se parte para o que chamo aqui de “pelejas pedagógicas” em prol de afirmação de existência, cultura e identidade, na busca e na luta por direitos junto a movimentos sociais, povos tradicionais e originários, LGBTQI’s, negrxs, mulheres, periféricxs e faveladxs. É assim que, como Walsh (2012), pensar a decolonialidade é pensar as lutas contra a colonialidade e, a partir delas, questioná-la e promover a reconstrução radical de toda a integralidade humanade nós, povos latinos e irmãs e irmãos de África. Seria assim o ‘pensamento crítico de fronteira’ que nos colocam Gloria Andalzúa e Cherrie Morraga (1981) para problematizarmos, questionarmos, perguntamos os *porquês*, estes que nos são tão negados nos processos pedagógicos formais de educação, por exemplo. Nesse viés, a escola estaria em consonância o tempo todo com outras instâncias da sociedade, para além de seus muros e de seus enclaves fortificados: físicos e pedagógicos.

Quando vives en la frontera
la gente camina a través tuyo, el viento roba tu voz,
(...) debes vivir sin fronteras, ser un cruce de camino.
(Vivir en La Frontera - Gloria Alzandúa – 1987)³⁷

Caracterizado por Arturo Escobar (2003) como um ‘programa de investigação’, o grupo M/C vem para renovar as concepções analíticas e semióticas de uma América Latina contada pela ótica dos ‘vencedores’. Dentro deste viés de base há inúmeras categorias criadas pelo Grupo sendo algumas delas de especial relevância para este trabalho, que serão utilizadas de acordo com o contexto sugerido. Importante ressaltar que se o Grupo M/C se fundamentou na década de 1990, como dissemos, ele teve suas âncoras espetadas algumas décadas antes, com autores que já abordavam a temática por meio da criação de categorias que serviram de inspiração a este Grupo, a saber:

Com a Teologia da Libertação desde os sessenta e setenta; os debates na filosofia e ciência social latino-americana sobre noções como filosofia da libertação e uma ciência social autônoma (por ex., Enrique Dussel, Rodolfo Kusch, Orlando Fals Borda, Pablo González Casanova, Darcy Ribeiro); a teoria da dependência; os debates na América Latina sobre a modernidade e pós- modernidade dos oitenta, seguidos pelas discussões sobre hibridismo na

³⁷Tradução minha: Quando você mora na fronteira as pessoas andam através de você, o vento rouba sua voz(...) você deve viver sem fronteiras sendo uma encruzilhada.

antropologia, comunicação nos estudos culturais nos noventa; e, nos Estados Unidos, o grupo latino-americano de estudos subalternos. O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos. (ESCOBAR, 2003, p.53)

Conforme defende Mota Neto (2015), por exemplo, as “obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda são um antecedente ao debate da decolonialidade na América Latina e que a constituição de uma pedagogia decolonial em nosso continente se fortalece com as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas que estes autores forneceram para a educação popular” (p. 03). Ao lado de Paulo Freire, no Brasil, Lélia Gonzalez, com seu conceito de *Amefricanidade* e Guerreiro Ramos falando sobre a *Patologia Social do “Branco” Brasileiro*, já falavam desta temática, também. Entre todos estes, que antecederam aos estudos formais da decolonialidade, há estreitas ligações, quando ao nos debruçarmos sobre seus escritos encontramos insatisfações e anseios em comum, salientando demandas concretas, num próprio *diálogo de saberes* (Fals Borda) de *América Latina*³⁸ (Lélia Gonzalez); numa completa *síntese cultural* (Freire), num contexto *endogenético de recuperação coletiva da história* (Fals Borda), denunciando as históricas e contemporâneas *espoliações* (Guerreiro Ramos) que sofremos os povos de América e afrodiáspóricos. Cada qual em seu espaço-tempo-local, com suas demandas, questões e peculiaridades.

Temos neste contexto ainda, Frantz Fanon (1979) e Aimé Césaire (2000), que embora não tivessem mencionado o termo decolonial, ou mesmo de/descolonização ou algo parecido, tampouco colocado a América Latina como centro de seus estudos, as obras de ambos os autores estão permeadas e intimamente imbricadas com as bases do pensamento crítico decolonial, conforme nos coloca Ochy Curiel:

Estos dos autores concibieron la descolonización no solo como una dependencia entre metrópolis y colonias o entre países del norte y países del sur, sino como un desmontaje de las relaciones de poder y de concepciones del conocimiento que fomentan la reproducción de jerarquías raciales,

³⁸ Para maior aprofundamento do termo, da categoria criada pela antropóloga e intelectual afro-brasileira Lélia Gonzalez, ver mais em: GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

geopolíticas y de imaginarios que fueron creadas en el mundo moderno/colonial³⁹. (2012, p.4)

A antecedência deste pensamento que se dá fora das bases eurocêntricas de dominação não para por aí. Para o caraquense Simon Rodríguez (1769-1854), professor e grande referência de Símon Bolívar, diga-se, era emergencial para as Américas a formação de escolas populares para meninas e meninos, negros e índios, obviamente das classes pobres. “Uma escola pode até ser superficial, mas não inútil”, dizia ele. Para tanto era “necessário saber ler em todos os sentidos e dar a cada expressão o seu próprio valor”. Sua causa principal não era formar imitadores de velhos paradigmas, mas pessoas que seriam capazes de compreender seu tempo e seu espaço, político, econômico, geográfico. “A América é original, original não de ser suas instituições e seus governos, e originais os meios de fundar um e outro. Ou inventamos ou erramos”. Pensando a América pela América preconizava com isso a capacidade individual e coletiva por meio de uma escola social onde pudesse realizar um trabalho de base em que homens e mulheres pudessem gestionar suas próprias trajetórias sem a necessidade de se criar modelos, mitos e heróis. Banido de muitos lugares pela forma, por assim dizer, “decolonial” de pensamento, sua proposta de educação era uma revolução social e econômica para a época, não à toa era chamado de louco e imoral. “A América não deve imitar servilmente, deve ser original” (RODRÍGUEZ, 1999).

Para o cubano e revolucionário José Martí (1853-1895), era necessário configurar um pensamento próprio de latinoamerica, sem importações. Para ele era preciso ainda conhecer para resolver, portanto, libertar-se (STRECK; MORETTI, 2013). Era ainda “arregaçando as mangas” que teríamos mudanças concretas no interior de nosso povo, criando com isso uma identidade própria, do contrário seríamos “estrangeiros em nossa própria terra”. Martí defendia a emancipação dos escravos e a ruptura com o servilismo colonial, pois afirmava que “ser culto é a única forma de ser livre!”. Declarava ele que a educação deveria vir embebida de conhecimento científico próprio, sem “repetição”, mas com criticidade e curiosidade, estando ainda a ‘ternura’ permeada em todos estes processos. É, assim, na segunda metade do século XIX que Martí aponta a educação como perspectiva central para a independência do povo latino.

³⁹Tradução minha: estes dois autores conceberam a descolonização não só como uma não dependência entre metrópoles e colônias ou entre países do norte e países do sul, senão como um desmonte das relações de poder e de concepções do conhecimento que fomentam a reprodução de hierarquias raciais, geopolíticas e de imaginários que foram criadas no mundo moderno/colonial.

O peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930) defendia que a autoformação seria a base para a investida antiimperialista latino-americana, na direção da construção de uma “consciência revolucionária”. Mariátegui entendia que ao invés de termos um capitalismo dependente, deveríamos primar pela questrão agrária, pelas formas não-imperialistas de visão de mundo e ideologias, de forma a valorizar nossas terras, culturas e socialização, fazendo desta forma um movimento contrário de força. Somado a isso, em suas considerações já nos falava e apontava analiticamente sobre o processo de globalização desde o início do século XX, onde antevia a pressão e o uso do poderio bélico de países de fora, como mola forçante para a uniformização de uma sociedade que se esperava ‘próspera’ para atender aos moldes de um capital que se instaurava a todo e qualquer custo.

Dentre outros precursores de um pensamento próprio e independente de tempos atrás, temos de destacar Avelino Siñani e Elizardo Pérez, na Bolívia, o primeiro aymara, arriero e campesino, que já lutava por escolas indígenas e lecionava para crianças e este último, professor rural. Ambos, em conjunto, na primeira metade do século XX, vão dar forma àquela que seria a experiência pioneira em educação rural na América Latina: a escola Ayllu de Warisata. É ainda importante destacar aqui a autonomia e a insurgência com que se colocam os Zapatistas, em Chiapas, sul do México e seu modo de escolarização e formação com bases e metodologias próprias, que se fortalecem *na e pela* resistência indígena. Assim, para o EZLN (Exército Zapatista de Libertação Nacional): “Aquí manda el pueblo y el gobierno obedece”.

O colonialismo foi a condição *sine qua non* de formação não apenas da Europa, mas da própria modernidade. Em outras palavras, sem colonialismo não haveria modernidade, conforme fora articulado na obra de Enrique Dussel. A partir dessa formulação tornou-se evidente a centralidade do conceito decolonialidade do poder, entendido como a ideia de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo (Wallerstein, 1990, 289). Dentro desse novo sistema-mundo, a diferença entre conquistadores e conquistados foi codificada a partir da ideia de raça (Wallerstein 1983; 1992 206-208; Quijano, 2005:106). Esse padrão de poder não se restringiu ao controle do trabalho, mas envolveu também o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção do conhecimento. (GROSFUGUEL e COSTA, 2016, p. 17)

A DEcolonialidade, em conjunto com as experiências pedagógicas de Educação Popular, estariam assim ressignificando as formas de existir de povos silenciados em inúmeros aspectos de sua condição humana. Restituindo sua condição de fala, portanto

sua oralidade e história, seus corpos e culturas, enfim, sua subjetividade que lhes foi retirada ‘à fórceps’, estariam assim os dimensionando a novos horizontes e frentes, de forma a enfrentarem a colonialidade e a contribuírem para a construção e a ampliação de veias abertas de emancipação.

2.2) Relacionando as perspectivas decoloniais com o pensamento de Jessé Souza

A naturalização da desigualdade social de países periféricos de modernização recente como o Brasil pode ser mais adequadamente percebida como consequência, não a partir de uma suposta herança pré-moderna e personalista, mas precisamente do fato contrário, ou seja, como resultante de um efetivo processo de modernização de grandes proporções que toma o país paulatinamente a partir de inícios do século XIX. Nesse sentido, meu argumento implica que nossa desigualdade e sua naturalização na vida cotidiana é moderna, posto que vincula a eficácia de valores e instituições modernas com base em sua bem-sucedida importação “de fora para dentro”. Assim, ao contrário de ser personalista, ela retira sua eficácia da “impessoalidade” típica dos valores e instituições modernas. (SOUZA, 2003, p. 17)

A modernidade alimentou a colonialidade e foi nutrida por ela. É nessa retroalimentação que, para Quijano (2009), há no eurocentrismo uma estreita ligação com as batalhas de colonização realizadas pela Europa Ocidental, cujo pacote, que data do século XVI, continha os processos hegemônicos epistêmicos. Junto a este pacote de colonização, veio a colonialidade que, “mais profunda e duradoura, agindo no nível da intersubjetividade (STRECK; ADAMS, 2012, p. 247) tinha como propósito atuar nas dimensões *do poder, do saber e do ser*.

A *Construção Social da Subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*, livro escrito nos primeiros anos do século XXI, cujo trecho dá início a esta seção, nos faz pensar e de forma despretenha aproximar suas análises pensando em se tratar de um dos textos dos teóricos-práticos-pesquisadores (como assim os denomino) do Grupo Modernidade/Decolonialidade. No entanto, para começo de conversa, é muito importante ser aqui colocado que o potiguar⁴⁰ e sociólogo Jessé Souza não se pretende (ao menos até o momento destes escritos) a menos que saibamos, ser ou tornar-se um autor pautado pelo prisma da *decolonialidade* e de seus alicerces. Até porque em seus estudos ele utiliza enquanto elemento central em suas obras diversos autores

⁴⁰ Potiguar é um nome de origem tupi, usado para identificar quem nasce no estado do Rio Grande do Norte – região nordeste do Brasil.

consagrados europeus como Taylor, Bourdieu, Weber e ainda mais atrás, nos filósofos como Platão, para fundamentar suas investigações e a base analítica de seus estudos. Movimento de estudo este que se não é impossível, é bastante incomum entre os pesquisadores da decolonialidade, que se valem e dialogam, sobretudo com autores latinos, africanos e asiáticos. Desta forma, o que se pretende aqui é justamente isto: tentar uma aproximação de suas ideias, com as do Grupo M/C, uma vez que em muitos momentos, a nosso ver, elas se aproximam de forma contundente.

Jessé Souza se inclina a analisar os caminhos do desenvolvimento estrutural e conjuntural dos países periféricos, bem como a atenta às peculiaridades das práticas sociais, culturais e econômicas e suas transformações ao longo da história do Brasil, identificando ainda as forças que aqui atuaram de forma endógena. Não só do Brasil, diga-se, mas dos ‘países periféricos’ em relação aos ‘países centrais’, e suas singulares modernizações. De forma a propor uma outra esfera de pensamento sobre a modernização no Brasil, por exemplo, o autor busca desconstruir argumentos centrais e hegemônicos. Fazendo uma nova leitura destes processos sociais, portanto *alternativa* a eles, Jessé vai buscar autores consagrados na intelectualidade brasileira procurando entender as teorias que deram sustentação a essa naturalização e “democratização”, diria eu, da desigualdade social conforme a identificamos hoje e que quase sempre passa despercebida no interior da sociedade.

Jessé demonstra em seus estudos uma naturalização das relações sociais de dominação que contém fortes elementos escravagistas e é isto que ancora e ao mesmo tempo trata de mascarar o predomínio econômico de uma dominação de classe, que constitui a “modernidade periférica” (SOUZA,2003) ou paradoxalmente uma “modernização conservadora” de nossa sociedade, mantendo às margens a maioria da população. Com índices absolutamente alarmantes de desigualdade, o Brasil ao mesmo tempo que desponta como entre os 10 países do mundo com o maior PIB, aparece na lista dos 5 mais desiguais também, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), de 2015⁴¹. Para completar, “o 1% mais rico do Brasil concentra entre 22% e 23% do total da renda no país”⁴² (ONUBR, 2018, s/p).

Estariam assim na pirâmide da escala social em seu topo, o que muito de nós educadoras e educadores populares denominamos *privilegiados*, e nas suas bases, a

⁴¹Fonte: <https://nacoesunidas.org/brasil-esta-entre-os-cinco-paises-mais-desiguais-diz-estudo-de-centro-da-onu/amp/>

⁴²Fonte: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>

população periferizada ou os *desprivilegiados* compostos pelas classes à margem dos padrões relativamente ‘inclusivos’ da sociedade. Seria assim a *ralé estrutural* (2003), que coloca Jessé.

É como vemos no esquema a seguir:

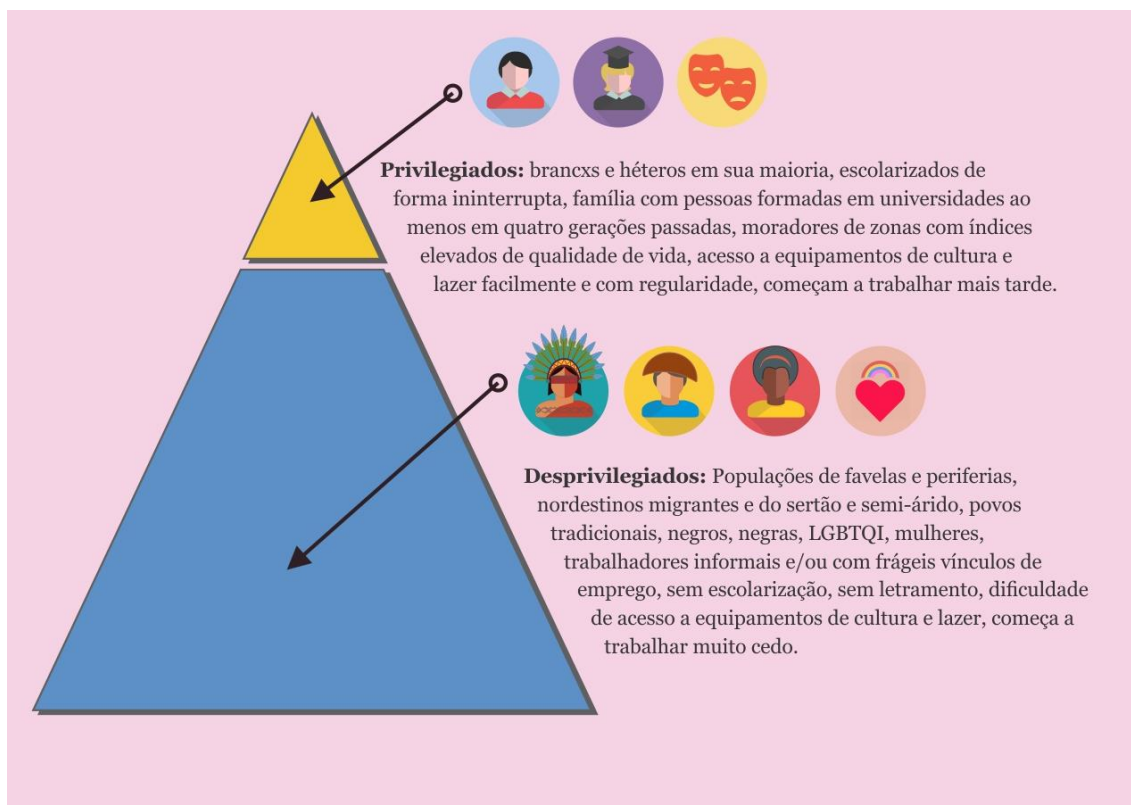


Figura 1

Dentro desta pirâmide, em sua base, se encontram aqueles que estão nas franjas das atividades econômicas, mas que sustentam toda essa pirâmide de desigualdade, com seus trabalhos precarizados e altamente exploratórios, com frágeis vínculos e vínculos informais (os famosos e comuns “bicos”) e os que mais pagam impostos. Esta é “a ‘ralé’ que cresceu e vagou ao longo de quatro séculos: homens a rigor dispensáveis, desvinculados dos processos essenciais à sociedade” (SOUZA, 2003, p. 122). Dispensáveis do ponto de vista social, mas não econômico, portanto. Populações tidas como dispensáveis ainda em sua vivência física, que historicamente se tornam alvo de políticas veladas de genocídio, tendo suas vidas interrompidas desde muito cedo.

É esta pobreza, aquilo que eu poderia chamar de ‘pobreza funcional’, e é por meio desta funcionalidade que se mantém essa base piramidal, num suposto ‘mito democrático-racial’ em pleno funcionamento, instrumentalizando processos de marginalização e

controle social por intermédio de uma cidadania disfarçada ou “subcidadania” (SOUZA, 2003). Cidadania esta que encobre desigualdades e opera no plano simbólico e sensível das relações sociais conferindo títulos de “vencedor” e “perdedor” nesta escala. Este prêmio de “vencedor” é geralmente dado a quem *tem* mais, *pode* mais, consome mais, acessa mais, frequenta mais, e ainda para quem carrega em seu corpo, em seus gestos e em sua fala signos e símbolos sociais de prestígio. Assim quem não nasce com o “bilhete premiado” não pode ter a possibilidade de pertencimento neste tipo de sociedade-de-privilégios e com isso não pode fazer parte da roda dos possuidores de “talentos inatos”, senão apenas possuir um “estigma nato” por excelência: o bilhete de “perdedor nato”.

Perversamente desta forma premiando ‘capacidade’ e ‘desempenho’, como se fosse dado a todas e todos em uniformidade, valorizando a meritocracia e causando uma inadaptabilidade para o exercício da cidadania na maioria – que se sente responsável pelos seus fracassos e marginalizações – verifica-se assim que as trajetórias pessoais tem um peso considerado para a autoestima das classes populares, desfavorecendo sua inserção plena na esfera social, resultando na ponta, por exemplo, no abandono escolar e sua inevitável consequência na assunção de postos de trabalho mais simplificados e sem prestígio social. Cria-se um ciclo. E esta subcidadanização é legitimada pela sociedade, que reforça a condição de marginalização e exclusão, culpabilizando a vítima pelo seu “fracasso pessoal”, fora dos moldes daquilo que consideram “sucesso pessoal e social” e assim autenticando os privilégios de uma classe absolutamente construída pelo domínio psicossocial destes ‘subcidadãos’.

É por meio da condição de tutela dos “subcidadãos” – os ‘cidadanizados’, como nós aqui poderíamos nomear – que inúmeras categorias aparentemente inofensivas são cunhadas para poderem manter suas lógicas de “caritarismo” e, assim, dominação. Seguindo o mesmo fundamento de “empoderamento” e “empreendedorismo” que acima falamos, vem no mesmo pacote o uso do dito “Comunidades” ao invés de Favelas (cujo termo é acima de tudo político e de resistência e luta) e ainda: “comunidades carentes”, acoplando o adjetivo ao termo paravelar ainda mais romantizando nefastas condições de desigualdade e escassez e assim subsumir qualquer culpa sobre o estado de pobreza a que inúmeros contingentes foram e são submetidos. Outro termo bastante usual e que segue a mesma lógica é “região-problema”, geralmente para categorizar no Brasil, por exemplo, regiões nordestinas que são comumente castigadas pela seca ou mesmo a região do Vale do Jequitinhonha, no nordeste do Estado de Minas Gerais que, usurpado de suas riquezas historicamente, hoje amarga populações que foram submetidas a níveis extremados de

pobreza, principalmente os povos de quilombos que vivem ali. Não seria assim “região-problema”, pois a culpa não é da região, seria “usurpação-problema”, mais honestamente dizendo. Neste pacote de tutela e caritarismo tem-se como braço forte na difusão destas ideias a grande mídia, que segue o aparato ideológico da colonialidade, que, por sua vez, é ancorado no aparato do sistema do capital e que, por fim, lhes dão sustentação.

A europeidade (...) esse critério transformar-se-á na linha divisória que separa o cidadão (*habitus primário*) do “subcidadão” (*habitus precário*). Em sociedades periféricas modernizadas de maneira exógena, como a brasileira, é o atributo da “europeidade” que se constituirá no critério por excelência de segmentação social entre indivíduos e classes sociais classificados e desclassificados (...) portanto a aceitação e a internalização generalizada desse princípio fazem com que a inadaptação e a marginalização de certos setores sejam percebidas como um “fracasso pessoal”, tanto por aqueles que se encontram incluídos, como pelas próprias vítimas da exclusão. (SOUZA, 2004, p. 89)

Dialogando com Quijano (2000), quem afirma que um conjunto de saberes perversamente etnocêntricos serviu para legitimar os ‘racismos onipresentes’. Impondo uma ideia de superioridade partiu desde o biológico, com o racismo científico que vimos acima, assumindo assim um caráter que deu insumo para os diversos genocídios de que lemos, ouvimos e ainda vemos na história de África, Ásia e Latinoamérárica. Esses massacres e as desigualdades sociais que promovem, defendidas em vários âmbitos, como vimos, por outro lado também trazem ao nosso conhecimento inúmeros casos de resistência e insurgência no interior destes grupos. Engana-se quem pensa que passiva e tapeadamente estes povos recebem e aceitam as investidas do colonizador e suas “benesses”. Assim estes espaços se configuram muita das vezes como espaços de sobrevivência não só física, mas política e intelectual e, sobretudo, cultural. Está aí a singularidade com que a modernidade periférica (SOUZA, 2003) se constituiu. Dentro deste prisma, a *raça* seria o elemento transformador e peça fundamental para a naturalização de relações e suas formas sutis (ou não) de dominação.

Desta forma, foi se

Constituindo as condições específicas do imaginário social brasileiro. Gilberto Freyre, que se não foi certamente o iniciador, já que muito antes dele essa construção simbólica vinha se constituindo e ganhando contornos mais ou menos claros, foi o grande formulador da versão definitiva dessa ideologia explícita, que se tornou a doutrina de Estado, passando a ser ensinada nas escolas e disseminada nas mais diversas formas de propaganda estatal e privada, a partir de 1930 (...) construindo um contexto extraordinário de obscurecimento das causas da desigualdade, seja para os privilegiados, seja, e muito especialmente, para as vítimas desse processo, com conseqüências para a reflexão teórica e para a prática política. Este, parece-me, é o ponto central

quando se discute a questão da naturalização da desigualdade, abissal como ela é, entre nós. (*idem*)

Conforme esta perspectiva, Walsh (2012) aponta que a Declaração Universal da Unesco de 2005, que fala sobre a diversidade cultural, é um grande ponto de uma inclusão disforme, deste “interculturalismo europeu” que “defende a diversidade sem denunciar ou mudar o capitalismo globalizado (mas sim dando um toque europeu para assim neutralizar a hegemonia norte-americana)” (p. 05). Ou seja, a briga pela tutela continua entre europeus e norte-americanos, em busca de uma hegemonia global de ‘poder’, ‘saber’ e ‘ser’. É deste problema estrutural que estamos colocando quando nos referimos à urgência de uma *interculturalidade crítica*, como nos coloca Walsh, pois entendemos que a questão é colonial-racial-classista. Essa interculturalidade tem em seu bojo a pretensão de ser, “necessariamente de-colonial. Pretende visualizar e enfrentar a matriz colonial do poder – a qual Quijanotem chamado de “colonialidade do poder”, a trave histórica entre a idéia de “raça” como instrumento de classificação e controle social, e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial eurocêntrico), que iniciou como parte da constituição histórica da América” (p. 06).

As lutas entre as diversas facções da classe dominante ocorrem, precisamente, pela determinação da versão socialmente hegemônica do que é uma personalidade distinta e superior. A classe trabalhadora, que não participa dessas lutas, seria um mero negativo da idéia de personalidade, quase uma “não-pessoa” (...) Com certeza, na dimensão infra e ultra jurídica do respeito social compartilhado socialmente, o valor do brasileiro pobre “não-europeizado” – ou seja, aquele que não compartilha da economia emocional do self pontual, criação cultural contingente da Europa e América do Norte – é comparável ao que se confere a um animal doméstico, o que caracteriza objetivamente seu status subhumano. Existe, em países periféricos como o Brasil, toda uma classe de pessoas excluídas e desclassificadas, posto que não participam do contexto valorativo de fundo. (SOUZA, 2004, p. 90-91)

Seria aquilo que Werneck Viana (1997) coloca como a *Revolução Passiva*, que vai ser marcada por constantes pactos das elites dominantes, mimadas e mandonas, como diz a companheira Monique Nix, que se revezam no poder a fim de manterem o *status quo*, a dominação ininterrupta. São transformações, sem acesso da população, portanto, fortemente hierarquizadas e conservadoras, que mantiveram privilégios e ampliaram a concentração de renda e riqueza. Assim que Jessé aponta este movimento fortemente hierarquizado como “a construção social da subcidadania” (2003) que, limitada, direciona para uma modernidade periférica com base nas imitações vindas da Europa e

Estados Unidos, ou seja, “numa importação de fora para dentro” (2004), impessoais assim em toda a sua essência, mas extremamente personificadas em suas raízes estruturais.

Por estes termos, “a colonialidade é um dos elementos que constituem o padrão mundial do poder capitalista, que no contexto de convergências de crises (econômica, ambiental, de representação política) sustenta a imposição de um determinado tipo de classificação social que opera nos planos materiais e subjetivos” (STRECK; MORETTI, 2013, p. 35). É, portanto, uma construção requintada que atende não só nos planos objetivos, que seria o modo econômico, mas atua fortemente no campo da subjetividade, das relações pessoais, se materializando nos gestos, nas palavras ditas e não reconhecidas, nos risos e até mesmo na entonação de voz para massificar uma sobreposição, um sobrepoder “nato”, por viéses de relação extremamente e violentamente hierarquizados, no entanto, em sua maioria, velados. O “ela é quase da família”, é um bom exemplo disto.

Enrique Dussel (2016) nos apresenta uma perspectiva *transmoderna* de decolonização do conhecimento. Essa proposta age nas margens, nas trincheiras, por meio da fala e das experiências dos que foram rejeitados, reconhecidamente incapazes e inferiores pela *episteme* dominante, e assim foram tornados marginalizados, silenciados e exotizados em sua essência. Por *Transmodernidade*, Dussel afirma que:

Por não serem modernas, essas culturas não podem ser “pós”- modernas. São pré-modernas (anteriores à Modernidade), contudo contemporâneas à Modernidade e logo serão transmodernas, ou seja, “Transmodernidade” indica todos os aspectos que se situam “além” (e também, cronologicamente, “anteriores”) das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal. (2016, p. 63)

Ao que na leitura de Maldonado-Torres seria:

Com a lógica monológica da modernidade. Pretende fomentar a transmodernidade: um conceito que também deve se entender como um convite ao diálogo e não como um novo universal abstrato imperial. A transmodernidade é um convite a pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, desde posições e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de distintas formas a colonialidade do poder, do saber e do ser. A transmodernidade envolve, pois, uma ética dialógica radical e um cosmopolitismo de-colonial crítico. (2007, p. 162)

Deste modo, desmistificando a base ideológica de dominação existente nestas *epistemes*, muitos saberes conseguiriam brotar e, mais que isso – pois brotados estão desde muito – emergir, dando flor, no interior desses processos. Em outras palavras,

saberes tradicionais, por exemplo, tão refutados nos centros de ciências, se tornariam legitimamente credenciados. É o caso das rezadeiras, benzedadeiras e parteiras. E assim nos deparamos que, ao invés de buscarmos *um norte*, podemos perfeitamente buscar *um sul* em nossas vidas, um *sulear*, como nos colocava Paulo Freire (ADAMS, 2008) e não mais um *nortear*.

A cultura, como cultura popular, longe de ser uma cultura menor, é o centro menos contaminado e radiante da resistência do oprimido contra o opressor [...]. Para criar algo de novo, há de se ter uma palavra nova que irrompa a partir da exterioridade. Esta exterioridade é o próprio povo que, embora oprimido pelo sistema, é o mais distante em relação a este. (DUSSEL, 1973. p. 147)

Atentar, portanto para as nossas potências epistemológicas, para os saberes milenares dos povos latinos, é construir um pensamento emancipado, próprio da nossa cultura latina, sem mais dependências ou importações. É quando o próprio Freire afirma essa necessidade de nos despirmos dos viéses primeiramente europeus e depois americanos de pedagogias, que muitos intelectuais brasileiros levantaramo longo do século XX que, “dando as costas ao próprio mundo, [...] introjetando a visão europeia sobre o Brasil como país atrasado, negavam o Brasil” (FREIRE, 1976, p. 98), aceitando seus ideais totalitários de colonização, supondo “harmonias” que jamais existiram. Com pensamentos que se pareciam à “educação”, acabaram por dar grande suporte ao surgimento de uma *colonialidade epistêmica*.

Deserdando, calando e subalternizando as epistemes dos povos considerados passíveis de serem colonizados, bem como reprimindo todas essas formas de saberes, a violência epistêmica pela *geopolítica do conhecimento*, como vimos anteriormente, tomou de assalto não só as vidas físicas de muito destes povos, mas suas vidas sociais por meio do esmagamento de suas manifestações de cultura, de suas línguas, de seu estado de ser, de seus signos e símbolos linguísticos. Bem como seus totens, tabus e mitos de origem, todos desprezados e estigmatizados, silenciados, portanto, em todos os seus aspectos e estruturas. O *epistemicídio* está na própria manifestação de aniquilação de sua compreensão de mundo, de seus saberes locais, de seus elos com o transcendental e com a ancestralidade, num verdadeiro genocídio epistemológico, como os rituais de religiosidade, por exemplo, que obviamente não se explicam por meios racionais e nem estão nos padrões de racionalidade do colonizador, e por isso mesmo lhessão detidos através da inferiorização e constante ‘impedimento’ às suas práticas, que se não se dá por

meio de violência física, se dá pela demonização de suas práticas, como é o caso das religiões de matriz africana, por exemplo.

Maldonado-Torres (2014) é enfático ao apontar o que possivelmente está por trás destas práticas:

Existe, y es parte de la misma dinámica racista, la sensación por parte del sujeto normativo cuando un sujeto racializado habla, ya el hecho de que se asuma lo suficientemente relevante para hablar, da de por sí un tipo de violencia que supone que el sujeto inferior ni siquiera se atreva a hablar, que éste asuma que el conocimiento se produce en otra parte. De por sí hay cierta ansiedad y fobia a que un sujeto racializado se asuma como sujeto de conocimiento; y peor aún, hay terror y ansiedad ante el sujeto cognoscente de color cuando este sujeto se vira directamente al orden normativo y le dice “al diablo contigo. Ese es otro nivel.”⁴³ (MALDONADO-TORRES, 2014)

Jessé Souza expõe tentativa racista-classista destes correntes silenciamentos, com vistas à manutenção dos privilégios:

Não se trata de intencionalidade. Nenhum brasileiro europeizado de classe média confessaria, em sua consciência, que considera seus compatriotas das classes baixas não-europeizadas “subgente”. Grande parte dessas pessoas votam em partidos de esquerda e participam de campanhas contra a fome e coisas do gênero. A dimensão aqui é objetiva, subliminar, implícita e não transparente. Ademais, ela não precisa ser mediada pela linguagem nem simbolicamente articulada; implica, como a idéia de *habitus* em Bourdieu, toda uma visão de mundo e uma hierarquia moral que se sedimentam e se mostram como signo social de forma imperceptível a partir de signos sociais aparentemente sem importância, como, por exemplo, a inclinação respeitosa e inconsciente do indivíduo “inferior” na escala social quando encontra com um “superior”, pela tonalidade da voz mais do que pelo que é dito etc. O que existe aqui são acordos e consensos sociais mudos e subliminares, mas por isso mesmo tanto mais eficazes, que articulam, como que por meio de fios invisíveis, solidariedades e preconceitos arraigados. É este tipo de acordo, para usar o exemplo analisado, que está por trás do fato de que todos os envolvidos no processo policial e judicial na morte por atropelamento do subhomem não-europeizado, sem qualquer acordo consciente e até contrariando expectativas explícitas de muitas dessas pessoas, terminem por inocentar seu compatriota de classe média. (2003, p. 92)

No Brasil, por exemplo, é por meio de processos violentamente marcados, quais sejam simbólicos ou não, que se ocultam as desigualdades, as diversidades, através do

⁴³ Tradução do site, com algumas considerações e atualizações minhas: Há, e faz parte da mesma dinâmica racista, o sentimento por parte do sujeito normativo quando um sujeito racializado fala, e o fato de ser assumido relevante o suficiente para falar, dá em si um tipo de violência que supõe que o sujeito inferior nem sequer se atreva a falar, e que este assumo que o conhecimento ocorre em outro lugar. Em si, há alguma ansiedade e fobia que um sujeito racializado se assumo como sujeito do conhecimento; e pior ainda, há terror e ansiedade diante do sujeito do conhecimento, de cor, quando esse sujeito se volta diretamente para a ordem normativa e diz a ela: "para o inferno com você". Esse é outro nível.

‘mito da democracia racial’ ou mesmo de um caráter ‘cordial’ e ‘pacifista’ de povo, que sugere uma homogeneidade, uma relação amistosa entre as classes. Estas teorias, como bem se debruça Jessé Souza em suas análises, foram amplamente difundidas nos meios intelectuais e acadêmicos desde o início do século XX de forma a validar processos de exclusão e não-cidadania por aqui.

De modo mais amplo, Maldonado-Torres nos oferece um caminho quando afirma que,

En todas nuestras sociedades se presupone la dirección hacia dónde vamos, lo que la modernidad ha propuesto ha sido el desarrollo y la civilización como Europa lo sugirió. Entonces debemos fijar otras metas civilizatorias, el giro decolonial lo que plantea es tanto a nivel del ser, del poder y del conocer, la descolonización de las relaciones sociales y del conocimiento⁴⁴. (MALDONADO-TORRES, 2014)

Com o *Giro Decolonial*, este mesmo autor traz uma grande colaboração para entendermos de forma mais aprofundada como algumas estruturas de poder (sobretudo aquelas concentradas no topo da pirâmide) coexistem em plena harmonia até hoje. Esta categoria tem como pressuposto contribuir “con una nueva forma de ver al sujeto y de proponer el conocimiento. Se abre un campo más allá⁴⁵” (MALDONADO-TORRES, 2014).

Lo que llamamos giro decolonial o descolonial enfatiza cómo la práctica colonial, las ideas coloniales y cómo el colonialismo en la dimensión del ser, del saber y del poder han sido constitutivas de la modernidad y por lo tanto constitutivas del sentido común que tenemos como seres llamados “modernos”, que vivimos en un estado moderno, en culturas modernas. El mundo en donde vivimos está impregnado por una lógica y un sentido de carácter colonial y de estructuras de dominación que se han enraizado en la gesta colonial (...) Lo segundo que hace el giro decolonial, no es solamente intentar entender de qué forma la ciencia y el mundo moderno está enraizado en estructuras y formas de pensar coloniales, sino también proponer el tema de la descolonialidad como una actividad primaria, es decir ir más allá de la modernización⁴⁶. (idem)

⁴⁴Tradução do site, com algumas considerações e atualizações minhas: Em todas as nossas sociedades, a direção para onde estamos indo é pressuposta, o que a modernidade propôs foi o desenvolvimento e a civilização como a Europa sugeriu. Então, devemos definir outros objetivos civilizatórios, o Giro Colonial que se levanta é tanto ao nível do ser, poder e conhecimento, a descolonização das relações sociais e do conhecimento.

⁴⁵Tradução minha: Com uma nova forma de ver o sujeito e de propor o conhecimento. Se abre um campo mais além.

⁴⁶Tradução minha: O que chamamos de Giro decolonial ou Decolonial enfatiza como a prática colonial, as ideias coloniais e como o colonialismo na dimensão do ser, conhecimento e poder têm sido constitutivos da modernidade e, portanto, constitutivos do senso comum que temos como seres chamados "Modernos", vivemos em um estado moderno, nas culturas modernas. O mundo em que vivemos está impregnado por uma lógica e um senso de caráter colonial e estruturas de dominação que têm raízes no feito colonial (...)A

As contribuições, tanto de Maldonado-Torres e Aníbal Quijano, como de Jessé Souza, e ainda de outros autores e autoras da mesma esfera de pensamento, que aqui mencionamos, nos fazem entender e reconhecer que é a *violência simbólica* que atua de forma direta na colonialidade do ser, do saber e do poder. E é por meio delas que trajetórias e possibilidades são interditadas, por vezes de forma implícita, velada mesmo, nas relações sociais. Desnaturalizar estas sutis *violências* é uma atitude “crucial para entender el colonialismo como para también poder forjar una tarea descolonial. (MALDONADO-TORRES, 2014).

O Giro Decolonial seria, assim, um movimento de resistência desta lógica da modernidade/colonialidade. Uma espécie de “pensamento decolonial em marcha” (MIGNOLO, 2008, p. 249). Assim,

Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabba. A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na Nueva Crónica y Buen Gobierno de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros. (MIGNOLO, 2010, p. 14-15)

Para Walsh (2012), a atitude de se insurgir e tomar posição no enfrentamento diante de processos implícitos e mesmo os mais explícitos de táticas opressivas nas relações sociais de um modo geral, “expõe a possibilidade de um novo contrato social e uma nova razão decolonial enraizados na relação e convivência ética entre humanos e seu entorno, com o afã de evitar a fragmentação, promover a articulação e interculturalização e tecer uma nova identificação social, política e cultural de país que aceite as particularidades histórico-ancestrais tomando distancia dos desígnios do capitalismo global e sua razão única para re-tomar – e re-construir – a centralidade de *kawsay*, ou seja da vida e do viver” (p. 12). Para tanto, “la emancipación y la liberación son fundamentales para el giro descolonial” (MALDONADO-TORRES, 2014). Dito de outra forma, é pensar, por exemplo, na desnaturalização de práticas cotidianas de violação de direitos

segunda coisa que o Giro Decolonial faz não é apenas tentar entender como a ciência e o mundo moderno estão enraizados nas estruturas e modos de pensar coloniais, mas também propor a questão da descolonialidade como uma atividade primária, ou seja, ir além de modernização.

humanos, de modo que sejam amplamente denunciadas e o: “sempre foi assim”, dê lugar a questionamentos em todos os âmbitos de relações, de forma a impedir e frear a perpetuação de mapas cada vez mais piramidais de sociedade.

Para irmos finalizando esta seção, diferente do Grupo M/C, percebemos que em suas obras Jessé Souza não se inclina a analisar os contextos dos movimentos nos processos históricos das lutas por cidadania, por exemplo, ao menos de modo explícito. Assim, a antiga luta pela terra, a ocupação de prédios ociosos nas áreas urbanas, a histórica formação de quilombos, bem como a formação das favelas e a luta por direitos básicos nestas áreas, territórios e regiões, as ferrenhas lutas pela educação, não são descortinadas de maneira nítida em seus estudos. Salientamos isto, porque dentro deste cenário histórico de embates, de tentativas diversas de subalternização, há práticas de afirmação de identidade, visibilidade, identificação, existências, que não se curvaram e não se curvam aos poderes de dominação, mas contra eles se insurgiram e se insurgem, na marra, no enfrentamento, na criatividade, nas batalhas sangrentas, no *mambembe*, como podemos assim dizer aqui. Não aceitando assim a condição de “subcidadania” que lhes foi imposta.

Para além das críticas, o que nos interessa aqui são as especificidades, peculiaridades e as questões que ordenam a trajetória de pesquisa de cada um/uma que aqui mencionamos, e ainda, o que podemos ver em comum entre elas. É o caldo que se tira deste caleidoscópio de visões, desta possível junção de seus arquétipos e interpretações epistemológicas, que a nosso ver é tão rico para a iguaria que estamos a aprontar. Pois que, “el giro fundamental es unir a estos (...) tipos de intelectuales, de (...) distintos lugares y que están forjando un proyecto descolonial en sus respectivos sítios” (MALDONADO-TORRES, 2014). E que neste tempero de *inéditos viáveis* (FREIRE, 1983) se somam conosco para romper paradigmas e derrubar posições de poder hereditárias e privilegiadas na sociedade.

2.3) Falando um pouco mais das pedagogias decoloniais, insurgentes, outras e resistentes pelas terras de *Abya Yala*

A história das chamadas ‘missões civilizatórias’ tinham o objetivo de expandir o capitalismo mundial, que, eurocentrado, abriram verdadeiras feridas na América Latina e África, banquetes preferidos destas incursões. Assim, a colonialidade e a modernidade, como vimos, marcam definitivamente nosso território com suas imposições e padrões de dominação dando surgimento a pilares de colonialidade e colonialismo, frente às

pseudonecessidades do capital. No entanto, passivos não ficaram os povos que foram tomados pelas sangrentas invasões. Como um exemplo de enfrentamento, é na educação que a América Latina se torna insurgente ao dar origem a inúmeras ações de resistência, dentre elas, suas pedagogias desafiadoras. Ao se oporem às tentativas de apagamento de sua história é que se levantam sujeitos em luta contra tais investidas, por meio de pedagogias clandestinas, fazendo prevalecer, sobretudo, sua língua e suas demais práticas de cultura, como formade RExistir.

Dito de outra forma, assim, é a verdadeira face do capitalismo, na ‘busca pelo ouro’, que entra em nossas terras e que vai dar as cartas na constituição de processos de colonialidade euro/etnocêntricos enquanto pilares de hegemonia e poder. No entanto, ao contrário do pacifismo e da morosidade que se atribui endemicamente aos povos colonizados a resistência se não aconteceu em forma de guerras e guerrilhas locais, ela se deu sob a forma de uma epistemologia contra-hegemônica que traz em seu bojo uma metodologia revolucionária, insurgente.

Para Catherine Walsh (2013) o elo e o rejunte da perspectiva decolonial com a perspectiva pedagógica se formam pelas insurgências subversoras e utopias rebeldes que fazem o enfrentamento a práticas nocivas de educação provocando fissuras nesta ordem moderno/colonial. Seriam assim pedagogias do transgredir, do desobedecer, como pensam muitos estudiosos dos temas decoloniais, mas, sobretudo, buscando hoje novas-velhas miradas epistemológicas que nos remetam a *descolonização* das mentes que estão enraizadas em toda uma estrutura muito bem fundamentada de sociedade, que se valem da cultura, das relações de exploração no trabalho, do machismo, do racismo, do preconceito regional e linguístico, ancoradas, portanto, nas esferas do ser, do saber, do poder (Quijano, 2005). “Entonces el sujeto del tercer mundo tiene las fuentes de todo el pensamiento europeo, pero también descubre que ellas se encuentran en otros lugares. La travesía del conocimiento es muy rica en virtud de que no está limitada a los patrones europeos”. (MALDONADO-TORRES, 2014).

Lutar contra a matriz colonial e seu padrão normativo que subracializa e desumaniza não faz da decolonialidade uma teoria tão somente, mas uma bandeira de luta, movimento e ação: “Es un proceso accional para pedagógicamente andar” (WALSH, 2013, p. 67). Como um projeto, é construir formas de educação que possibilitem pensar, fazer, ser, sentir, existir, estar, olhar, escutar, provar, experienciar outras formas distintas das que estamos acostumados e que fomos treinados para segui-las como padrão único de racionalidade e epistemologia.

Na América Latina, hoje, é fundamental que haja uma relação com a chamada filosofia dos povos pré-colombianos para embasar uma ótica do Sul não excludente. Um exemplo é a filosofia andina originária de Abya Yala, que indica caminhos para recuperar uma sabedoria oprimida e invisibilizada pela lógica da colonialidade. Contrariamente à filosofia tradicional de origem grega – que se caracteriza pelas dicotomias entre interior e exterior, transcendente e imanente, eterno e passageiro, essencial e acidental, universal e particular, material e espiritual, mundano e divino –, a filosofia andina parte dos princípios de relacionalidade, correspondência, complementaridade. (STRECK; ADAMS, 2012, p. 249)

Alfonso Torres Carrillo (2006) nos propõe uma investigação *desde as margens* para desvelarmos o que de mais profundo há nestes espaços cuja subalternidade, pautada pela colonialidade, não impediu a insurgência. Além disso, “(...) a localização e a explicitação desses princípios podem ajudar a identificar os mecanismos que operam de maneira opaca e implícita na distinção social entre classes e grupos distintos. Pode ainda ajudar a identificar os “operadores simbólicos” que permitem a cada indivíduo na vida cotidiana classificar os outros como mais ou menos dignos de seu apreço ou desprezo” (SOUZA, 2004, p. 83). Não se trata com isso de receitas prontas, finas e acabadas, que vêm de contextos estranhos e exógenos, mas como proposta emancipadora de uma *contrapedagogia* que trata de “articular o campo epistemológico com o ideológico para enfrentar o pensamento único neoliberal de que ‘não há alternativas’...” (ADAMS; STRECK, 2010, p. 122).

Abya Yala – significa “terra de plena maturidade” ou “terra de sangue vital”, era este onome que os indígenas Kuna, do Panamá e da Colômbia, se referiam ao falar do continente americano antes da invasão espanhola. Era este o verdadeiro nome destas terras. A *contrapedagogia*, que me proponho neste estudo é a pedagogia de *Abya Yala*, que foi silenciada, que foi rechaçada pelos não-nativos. Um conjunto de saberes originários daqueles que tiveram seus discursos, suas técnicas usurpadas, arrancadas e transplantadas para outras terras como pedagogias próprias. Um bom exemplo disto são as técnicas de manejo da terra, agricultura e mineração milenares que muitas nações de África⁴⁷ possuíam, e entre os Astecas e os Incas⁴⁷ que detinham um alto grau de sofisticação em seu sistema tecnológico e possuíam um sistema educativo que lhes eram próprios. Muitas destas práticas e inventos foram tomadas pelos brancos como atividades

⁴⁷ Sobre o assunto, ver mais em: <https://www.geledes.org.br/africa-lugar-das-primeiras-descobertas-invencoes-e-instituicoes-humanas/>

originalmente suas, levadas, portanto, à Europa e lá entrando pelos grandes centros de estudo e pesquisa de suas universidades, que tomaram suas patentes.

É nesta sociologia das ausências (SANTOS, 2007), que aqui me ateno, bem como em desvelar uma pedagogia do encobrimento do outro (DUSSEL, 1973). Ao que chamo aqui de *contrapedagogia*, é tudo aquilo que vem ao encontro daquele e daquela que fora silenciadx, desqualificadx e ridicularizadx, por não estar de acordo com os parâmetros previstos pelos cânones europeus universalizados. E, para começar, esta contrapedagogia só acontece quando são desveladas as epistemes encobertas/silenciadas e/ou usurpadas destas terras, saberes originários e milenares que hoje levam o nome de seus “descobridores” em seu histórico de criação (as muitas engenharias plenamente exercidas em África desde muito antes das invasões estão aí para atestar essa usurpação também). Assim comungamos das palavras de Streck (2006) quando diz que: “Interessamos este segundo lado da história, na esperança de resgatar alguns elos perdidos que ajudem na reconstrução de nossa memória pedagógica. O pressuposto é de que, junto com o silenciamento das culturas, foram silenciadas as suas pedagogias, que continuaram sobrevivendo na clandestinidade” (p. 278).

Como uma ‘pedagogia da sobrevivência’, como nos coloca Streck (2006), a contrapedagogia serve para dar sustentação ao discurso que não opera na linha das páginas de jornais e da televisão, tampouco nos estudos acadêmicos tradicionais, mas, num movimento de trás pra frente. É desde a ancestralidade, na experiência de sobrevivência de indígenas e escravos negros, de imigrantes, das populações das favelas e periferias, que a cada dia sobrevivem a uma caça velada (ou mesmo explícita) às suas vidas: “Sobreviver nessas condições é uma arte e requer estratégias pedagógicas com um nível de sofisticação igual ou maior do que aquelas que se encontram nos manuais didáticos da pedagogia hegemônica. É uma pedagogia da qual pouco se sabe, porque é gerada no clandestino, muitas vezes fora do âmbito do legal ou da formalidade oficial, entre as necessidades de alimentar-se e curar-se, enfim, viver” (STRECK, 2006, p. 279).

Essas contrapedagogias acontecem desde muito. Muito articuladas e criativas, as formas de resistência se dão historicamente por meio de ritos, de códigos implícitos, de um sincretismo só “para inglês ver”⁴⁸. Uma vez que eram reprovadas suas práticas culturais e religiosas pelos brancos e sumariamente proibidas, como as danças, o

⁴⁸ Ditado popular que quer dizer: apenas aparentemente, que de nada vale. Remete ao tempo da escravização, quando o Brasil não queria ceder às pressões da Inglaterra quanto à extinção do tráfico de escravos e apenas fingiam que faziam, “para inglês ver”.

candomblé, as populações escravizadas se valiam de estratégias para a sobrevivência desses costumes, de sua religiosidade, utilizando o sincretismo como forma de sobrevivência e enfrentamento. O Jongo e o Caxambu, no Brasil, e o Candombe, no Uruguai, por exemplo, são manifestações que têm seu enraizamento na resistência, nestes códigos e maneira de comunicação para a sobrevivência de si e de suas práticas, “que se resguardam em antigos códigos para manter sua condição humana frente a um poder arrasador (ARGUMEDO, 2004, p. 146). O verso de jongo: “Com tanto pau no mato, embaúba é coroné!”⁴⁹ trata exatamente disto que estamos pontuando, quando do descontentamento pela entrada de um coronel que não fazia jus ao título, pois era considerado fraco e mole como a árvore de embaúba. O acontecido era informado aos outros escravos por meio desta forma de comunicação, que disfarçada na cantiga ainda trazia consigo o deboche, a ironia, o escárnio em sua forma e opinião. Vemos com isso que, “a história autentica uma palavra, ou seja, dos vencedores e/ou dos vencidos. Esta “palavra autorizada” se encontra hegemonicamente em poder das classes que dominam as relações em sociedade e se expressa nas estruturas. Quem está despossuído da palavra autorizada ou quem a possui precariamente, no entanto, tem a possibilidade de resistir e de se insurgir” (STRECK; MORETTI, 2013, p. 36).

Argumenta-se por uma pesquisa alternativa às epistemologias dominantes, ou seja, por uma pesquisa voltada para a construção de pedagogias com as classes populares. Como fio condutor, encontra-se a perspectiva de construção e de valorização destas epistemologias surgidas ao sul da colonialidade do conhecimento. Compreende-se que a América Latina e Europa constituíram-se unidades em conflito e que a educação e a pesquisa têm sido campos preferenciais de disputas epistemológicas e de lutas políticas, o que envolve diretamente as condições de produção e o desafio da democratização do conhecimento. (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 448)

Ainda falando sobre as práticas, invenções e costumes, que se formam *desde as margens* dessa contrapedagogia, “[n]ão raro as aprendizagens de sobrevivência dão origem a práticas que depois são assumidas pela sociedade toda ou validados pela ciência normativa” (STRECK, 2006, p. 280). Assim, o que vemos sobre o que aconteceu no passado sobre as práticas milenares de América e África, usurpadas pelos brancos, assim vemos hoje no samba e no jongo, por exemplo, e mais recentemente com o funk, tomarem

⁴⁹ O verso de jongo fala sobre a “eleição” de um coronel que era fraco e ineficiente como a árvore de embaúba. Os escravos se utilizavam da oralidade, por meio das cantigas e das metáforas, para se comunicarem entre si e não se fazerem entender pelos brancos. Uma maneira de comunicação e também de sobrevivência.

espaços acadêmicos e sociais que antes lhes eram negados, veementemente proibidos como territórios não-seus. De ‘crime à poesia’, hoje vemos a apropriação se dar pela forma de pesquisas que academizam essas práticas e manifestações de cultura e resistência no intuito de copiar tais expressões, acabando por vezes a elitizar, exotizar e transformar estas práticas de cultura próprias “gourmetizando-as” e forçando um afastamento de seus espaços oriundos e de suas propostas políticas subversivas, por meio das quais se constituíram enquanto *contrapedagias*.

Isto porque,

Falar por alguém é transformá-lo em subalterno, em ser passivo e, é já se colocar como superior a esse alguém. É uma forma de protecionismo tirano que enfraquece e cria marginalidades por uma interdição da pessoa em ocupar o seu lugar na fala e na escritura. Essa é uma astúcia da razão paranóica (uma das características da racionalidade da globalização), onde a diferença é percebida como confronto hostil, sendo a suposta proteção uma hostilidade deslocada àquele que passou a ser dito como inferior. Para justificar esta inferioridade, serão escolhidos signos culturais que, ao invés de serem concebidos como sinais diacríticos de uma cultura, passam a ser comparados e qualificados como sinais de atraso e infantilidade, ou seja, passam a ser destituídos de suas origens, contextos e histórias e são – pela verossimilhança – fetichizados como objetos projetivos de um mal. Tal destituição vem a ser uma forma sutil de exercer poder sobre algo e alguém (...) onde o sujeito testemunhal deixe de ser visto apenas como um objeto estético de reflexão disciplinar para ser concebido como um sujeito mundano e politizado que produz narrativa e culturalmente seus discursos, seus símbolos, seus desejos, suas estratégias políticas, econômicas e culturais. Assim, não necessariamente para se constituir sujeito ele deverá se adequar a todas as estratégias de desenvolvimento e linguagem criadas pela globalização. Afinal, identidades e alteridades não são globais, ou seja, elas existem em contextos situacionais onde, pela apropriação da enunciação, buscam momentos (e não totalidades) de resistência e filiação nos modos de expressão de seus projetos culturais, políticos, literários, econômicos, com outras racionalidades. (MAGNABOSCO, 2001, p. 04-05)

Antes de ser rechaçada por ‘estudiosos’ e pesquisadores destas temáticas, quero deixar registrado que não há intenção em nosso trabalho de fazer qualquer retaliação por parte de grupos de pesquisa e movimentos sérios que fazem das manifestações culturais populares, seus projetos de investigação e de vida. Atentar para a importância destas manifestações é ter a certeza do caráter emergencial e legítimo que elas têm em ocupar postos em universidades e centros de pesquisa, sim, pois “à universidade cabe um papel fundamental na superação da colonialidade do saber e do ser através da produção do conhecimento” (STRECK; MORETTI, 2013, p. 36) e enfatizamos: de um *outro* conhecimento. Bem como adentrar por canais de legislação que lhes garantam direitos. Entretanto, é preciso ser vigilante para os ‘tipos engajados’ de pesquisadorxs que se inserem, mas que, na verdade, só querem para si: fazem suas pesquisas, defendem o que

pensam sobre aquilo que estudaram, não montam banca popular, não entregam seus trabalhos para a aprovação prévia do grupo que estão trabalhando, não trazem devolutivas do trabalho ao grupo após a titulação. Mas são aprovados, titulados, fazem livros, passam em concurso, ganham editais e continuam a promover a exotização desses grupos, que permanecem sendo “estudados” por outros, e que nada recebem em troca, nem sequer a visita daqueles a quem acolheram por longos períodos de “pesquisa participante”. São, simples e perversamente, ‘esquecidos’. Agora o caráter “participante” permanece de lado em nome de congressos, simpósios e afins, em que apresentam estas mesmas pesquisas, ganham prestígio, fazem contato e dinheiro. E assim, a lógica dos privilegiados-colonizadores, em suas várias facetas, segue seu curso.

Fugir desta que aqui chamamos *usurpação colonial*, que até hoje insiste em nos atingir nos mais diversos campos e espaços, não é apenas mais uma bandeira de luta contra estes constantes ataques de apoderamento, apropriação e consequente encobrimento de povos e práticas. Mas, sobretudo, uma forma de ampliar o olhar para estas novas roupagens coloniais, partindo para a construção de pilares ainda mais sólidos de uma contrapedagogia de resistência e de transformação social, que tenha suas fundações pedagógicas, sociais, culturais, econômicas, políticas e organizativas muito bem definidas, visando a preservação de práticas consideradas sagradas e/ou mesmo próprias e originárias de cada grupo/povo em *Abya Yala*. É desta forma que a

Insurgência pode nos oferecer uma base no caminho da luta e nas suas diversas dimensões, sobretudo da formação educativa dos sujeitos envolvidos em experiências que, conforme Santos (2006), integram as resistências e lutas por uma globalização contra-hegemônica, articuladas com redes de solidariedade transnacional. (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 453, *grifo nosso*)

É através deste elo *transnacional*, por vezes invisível, que se dá a instrumentalização dos afetos entre os indivíduos e grupos e que se promovem ações à luz da conscientização e, portanto, da contra-hegemonia, porque se humaniza de forma fecunda as relações nestes espaços. É ainda utilizando os saberes comunitários como fonte de inesgotáveis descobertas e pontos de partida para tantas outras, revolucionado assim a própria realidade e a de seus pares para além dos seus espaços geográficos de atuação. Contudo, procurando preservar e manter o protagonismo e a autonomia de suas práticas, enquanto grupo.

“Analisar e refletir sobre a pedagogia da insurgência e seus tensionamentos com a colonialidade do conhecimento e do poder requererá um encharcar-se, sobretudo, da

história colonial e contemporânea da América Latina e dos seus modelos educativos” (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 451). A *pedagogia da insurgência* ou a *contrapedagogia* entendida e defendida em nossos termos, seria resgatar as falas, a oralidade, as histórias e os causos (o folclore) que a ancestralidade nos deixou. Isto porque, como dizia Gramsci: “o folclore não deve ser concebido como algo ridículo, como algo estranho que causa risadas, como algo pitoresco; deve ser concebido como algo relevante e deve ser considerado com seriedade. Assim a aprendizagem será mais eficiente e mais formadora sobre a cultura das grandes massas populares” (2006, p. 90).

O *insurgir-se* aqui também seria uma pedagogia de discordar e não ser ‘abissalizado’⁵⁰ por isto, mas ter o direito de fala, voz e vez onde for e não ser desqualificado em suas ações contra-hegemônicas de enfrentamento a uma ideologia dominante. Seria ainda somar a insurgência às forças coletivas, positivas e propulsoras em prol de mudanças, onde o ‘lugar de fala’ esteja garantido e legitimado. Não por benesse ou concessão, mas por direito a exercer uma *contrapedagogia*. Assim, é pelo protagonismo e pela autonomia tão cara a muitos sujeitos e coletivos populares em luta, que,

As resistências são consideradas como manhas necessárias e a insurgência, para além de uma forma de luta, possibilita o dizer a sua palavra nos processos pedagógicos em curso. Paulo Freire, José Carlos Mariátegui, os zapatistas, entre outros latinoamericanos, são referências nesta articulação que relaciona projeto educativo com projeto de sociedade. (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 448)

É preciso pluralizar o nosso olhar. Afirmar a educação como um processo de resistência, enfrentamento e, por fim, um projeto omnilateral de ser e estar no mundo seria um indicativo necessário para este tipo de proposta. Símon Rodriguez, por exemplo, pensava a Educação Popular como um “sistema de socialização para o desenvolvimento das capacidades de ações coordenadas no plano social, com vistas ao exercício do poder, tendo o diálogo como ferramenta” (STRECK; MORETTI, 2013, p. 36). Daí a necessidade de se ampliar o nível de compreensão crítica, bem como sua capacidade de indignação.

⁵⁰Abissal (assim como pós-abissal) é um conceito desenvolvido por Boaventura de Souza Santos (2007), que quer dizer a frequente desqualificação de saberes considerados menores e seu conseqüente apagamento. O pensamento abissal atinge, pela invisibilidade, aquilo que é considerado *outro*. A saber: “No campo do conhecimento, do pensamento abissal que consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade (SANTOS, 2007, p. 3)

Entendendo que *situações-limite* só são modificadas e transformadas com *ações-limite*, capazes de enfrentamentos lúcidos, concretos e basais.

A violência colonial seguiu em desumanizar homens e mulheres ao fazê-los negar suas origens, envergonhar-se de seu passado (FANON, 1979) que, combinada ao “expansionismo moderno/colonial com as diversas formas de dominação impôs uma cultura do silêncio, reforçada pela verticalidade, o monólogo e uma metodologia universalizante” (STRECK; MORETTI, 2013). Reconhecer que a história é possibilidade, a educação, um ato político, que deve ser concebida como um processo de formação contínua na problematização cotidiana, tendo ainda no trabalho a base libertária do ser humano, é favorecer a luta por essa formação omnilateral do ser humano. É ainda na perspectiva *Ubuntu* – que para além de palavra, é uma ética e ideologia africana e quer dizer: eu sou, porque nós somos – a formação de um elo orgânico, subversivo e extremamente paritário com o grupo: “*eu sou, porque nós somos*”, de forma a enfrentar junto e em conjunto as diversas facetas do colonialismo intelectual que se apresentam, construindo suas epistemes, seus paradigmas próprios, escrevendo e falando por si.

Construir elos fecundos e férteis por meio de pedagogias emancipadoras atentando para a *memória* como contraponto ao *esquecimento*, que também, a nosso ver é *político*, é assim lembrar o passado e conhecê-lo com profundidade, para entender e agir no presente, buscando *saídas outras* para o futuro. E isto tem a ver como “los sujetos se posicionan, qué actitud toman, la actitud es el ángulo de aproximación y de apertura a un fenómeno o a un problema en particular, esto muchas veces determina qué es lo que se tomará como evidencia ante un problema, qué tipo de problemas se van a reconocer como significativos y que otros no”⁵¹ (MALDONADO-TORRES, 2014). E, afinal, quem escolhe e quem decide o que é ou não é especial, sagrado, profano, secreto, emergencial, relevante, etc para cada povo/grupo, serão seu próprio povo/grupo?

Assim, é dever nosso desafiar estas questões de ordem colonial e tomar para nós a posição de que “nosso problema é também o de desnudar as suposições igualmente presunçosas daqueles que pensam saber o que são os fatos e as soluções, e que querem impô-las às pessoas” (HOBSBAWM, 1998, p. 230). A educação, na perspectiva de uma luta anti-imperialista e anti-eurocêntrica, surge como um recurso que pode dar as bases

⁵¹Tradução minha: os sujeitos se posicionam, que atitude tomam, a atitude é o ângulo de aproximação e de abertura a um fenômeno ou a um problema em particular. Isto muitas vezes determina o que se tomará como evidência diante de um problema, que tipo de problemas vão se reconhecer como significativos e que outros não vão.

para este enfrentamento e desafio. É historicizando a educação, que conseguimos pensá-la para além da conformidade de conteúdos, é historicizando-a, que somos capazes de sentir as “correntes que nos prendem”⁵², porque estamos em movimento. Em ação. Pois temos sido testemunhas de que “as insurgências pedagógicas, muitas vezes geradas no silenciamento, são capazes de reformular a pedagogia de forma global, nos marcos das lutas históricas onde ser latino-americano é ser estrangeiro em sua própria terra, porque o espelho em que se vê é um espelho eurocêntrico” (STRECK; MORETTI, 2013, p. 36).

Partimos da premissa de que a educação de latinoamérica, de África e Caribe está historicamente ancorada em bases coloniais, seja do colonialismo, seja da colonialidade, intrinsecamente correlacionados à modernidade, como vimos anteriormente. É assim que muita das vezes e mesmo de forma desprevenida, nossa *subserviência epistêmica*, como herança, nos remete a estar sempre valorizando e canonizando o que vem de fora. Não à toa reproduzimos fielmente a estruturação e a reestruturação produtiva do capital em nossas relações nos espaços de militância, pessoais, profissionais, amorosos, mesmo fazendo parte dos que lutam pela contra-hegemonia. O que quero dizer com isso, é que se não formos vigilantes o bastante para o exercício diário de autocrítica, facilmente, como dizia Freire, nos tornaremos opressores quando oportunidade tivermos. No entanto e, felizmente, vemos fortes indícios de resistência entre nós, por meio desta *Solidariedade Transnacional* de que nos coloca Moretti e Adams (2011) que cada vez mais se constitui e se consolida entre nós, povos latinos e caribenhos e de África. É isto o que nos faz crescer e avançar. Com ações desenvolvidas no âmbito da *humildade científica* (SOUZA, 2017) (e não da subserviência) da autonomia e da clandestinidade, por vezes, atuando nas *brechas*, mas insurgentes e contra-hegemônicas em sua base, procurando como principal ação destruir os cânones da colonialidade, se vão construindo pensamentos pedagógicos que versam pela emancipação e valorização de fato de quem somos e não daquilo que queriam que nós fôssemos. Seguimos, portanto, Insurgentes.

A pedagogia que nos foi proposta historicamente está ancorada num conceito de ‘cidadania subalterna’, impondo práticas educativas que tem na Europa seu lugar de âncora. Deixando para a Ralé (no caso, nós) o legado de subserviência e a compilação das práticas de domínio, esse modelo “de fora” tratou de colocar em nós a sensação de que *um dia poderíamos chegar*, mas que, num primeiro *ousar*, o “*aqui não é o seu lugar*”

⁵² Frase de autoria da filósofa, teórica e revolucionária marxista polaco-alemã Rosa Luxemburgo (1871-1919), que completa, é: “Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem”.

ou o “*coloque-se no seu lugar*” estaria estampado e bem ajustado sempre como distintivo em nossas trajetórias. E isto não vem de agora, permanece desde muito tempo lado a lado às tentativas de interdição e desqualificação: “junto com o silenciamento das culturas foram silenciadas suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade” (STRECK, 2005, p. 58). E é por vezes nesta clandestinidade, no interior dos movimentos e grupos, que nos descobrimos e nos legitimamos enquanto seres individuais e, ao mesmo tempo, coletivos.

Por meio da formulação de uma contrapedagogia por estas terras, o elo que perpassa todas estas experiências de ações de *outras* pedagogias, seriam suas propostas, práticas e posição política que iam de encontro de forma veemente à visão de mundo dominante. É neste cenário que se engendram muitas formas *outras* de educação, com distintas concepções e ramificações de popular. “Dentro da diversidade de processos realizados, nos diferentes países, é possível encontrarmos elos que os unem como povos, com uma memória comum e com possibilidades de construir outra história” (STRECK; MORETTI, 2013). Neste panorama em que “pedagogias outras” se unem, Dussel, em 1976, qualificou e exemplificou o conceito de Filosofia da Libertação: “Filosofia da libertação, popular, feminista, da juventude, dos oprimidos, dos condenados da terra...” (in: DUSSEL, 2015, p. 274). Hoje estas terminações, num elo fecundo, cabem perfeitamente nos termos da Educação Popular, como a concebemos: Educação Popular da Libertação, Educação Popular do Popular, Educação Popular Feminista, Educação Popular da Juventude, Educação Popular dos Oprimidos, Educação Popular Rural, Educação Popular Racial, Educação Popular LGBTQI+, Educação Popular dos Povos Tradicionais, enfim, Educação Popular dos Condenados da Terra.

Compreende-se que a América Latina e a Europa são unidades de conflituosidade, e que as experiências, os métodos e as pedagogias de insurgências, ao valorizarem o outro conhecimento ante a colonialidade do norte, tornam-se fundantes na reinvenção da emancipação social (...). Trata-se de experiências do sul que têm possibilitado colocar a insurgência e a (des)colonialidade como categorias pertinentes na compreensão de processos educativos. (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 447, 451)

A constituição de uma pedagogia decolonial em *Abya Yala*, em que a Educação Popular é causa e efeito, ao contrário do que sugerem seus críticos, não é um ‘tapa-buraco’. Não foi ou é construída a esmo, sem objetivos e definições, ou mesmo uma educação pobre para os pobres. Ao contrário, suas definições são perfeitamente óbvias e demarcadas, bem como suas estratégias críticas de resistência, ricas em método, finalidade e, sobretudo, perspectiva. Contudo, não se trata de colocar aqui rivalidades e

estabelecer hierarquias da EP frente a outras formas de educação, tampouco rivalizar as pedagogias que nestes territórios se criaram, com as pedagogias do norte, mas tão somente situar as *nossas pedagogias* no tempo, no espaço, conferindo-lhes status científico também. Tratá-las em pé de igualdade, pontuando, portanto, suas diferenças com outras pedagogias, é o que faz sentido para nós.

O verdadeiro habitat da Educação Popular são *as margens*, porque ela nasce das *margens* (EGGERT, 2003), nasce onde o Estado não atua, onde não chega recursos mínimos, onde populações com riquíssimas sabedorias *outras*, de cientificidade, por exemplo, são desconsideradas, mas vistas tão somente como massa amorfa, sem pele, sem alma', passíveis de serem exploradas em sua mais íntima essência. São nestas subjetivações que a EP se debruça, se afastando das institucionalidades, dos processos que burocratizam o humano, mas que estão mergulhadas em contextos históricos de luta social e cultural. É a proposta de uma educação que não é neutra, tampouco ahistórica, mas centrada no conhecimento do sujeito, pois “se parte de que todos los humanos tienen un saber derivado del mundo que habitan y las prácticas que desarrollan en lo cotidiano de sus vidas”⁵³ (MEJÍA, 2013, p. 373). Emancipado e autônomo, ao mesmo tempo individual e coletivo, este sujeito produz transformação para si e para seus pares.

Como resultado de um belo exemplo de luta e resistência Walsh (2012) nos informa que a Constituição do Equador, que não ultrapassa uma década de existência, vai na contramão de todas as esferas pautadas pelo prisma do capital, quando, “faz mudança de lógica e razão importante não só em dar um lugar central à ciência e conhecimento, senão também em reconhecer que a ciência e o conhecimento não são singulares e únicos. Ao falar de conhecimentos científicos e tecnológicos e sua herança de conhecimentos ancestrais – fazendo com que os ancestrais também sejam entendidos como tecnológicos e científicos”⁵⁴ (p. 10). É assim a *colonialidade do saber* sendo enfrentada no âmbito jurídico e estatal, no âmbito das instituições.

⁵³Tradução minha: Se parte de que todos os humanos têm um saber derivado do mundo em que habitam e das práticas que se desenvolvem no cotidiano de suas vidas.

⁵⁴Apesar de, em textos mais recentes, Walsh, ter rompido de vez com o Estado, quando ela deixa de “crer na possibilidade da radical refundação e transformação estatal” (2017, p. 30) informando inclusive que a palavra deve ter seu ‘E’ escrito com letra minúscula, dada a sua não representatividade para a maioria dos povos; ainda acreditamos que podemos ter algumas conquistas importantes e consideráveis se não deixarmos de lutar também pelas vias burocráticas e institucionais, para chegarmos um dia a não precisar mais dEle.

Entende-se aqui que o *sumak kawsay*⁵⁵ ou bem viver/vida plena, pode, e mesm^otem, de ser de responsabilidade do Estado sim, rompendo com o postulado cartesiano e capitalista, portanto dual e maniqueísta de apenas um modelo de viver. Agindo no âmbito epistêmico também este bem viver, essa outra forma de vida “permite construir pressupostos epistemológicos abertos não fechados que não põem limites ao conhecimento e a razão senão que envolvem a totalidade de atitudes e sentidos. Abre e desafia assim a epistemologia moderna – a que nos faz pensar que *se chega ao mundo desde o conhecimento* – acalentando outra lógica epistemológica, a que rege e tem sentido para a grande maioria” (idem). E esse “novo viver” não se consegue sem luta, sem disputa, pois não é doado, mas conquistado.

Assim é a Educação Popular que, nascida nestas terras, o sul do globo, se coloca para a humanidade (MEJÍA, 2013). São matrizes pedagógicas de resistência que se apresentam no enfrentamento direto e indireto a outras formas de geração de conhecimento que têm servido a dar sustentação ao papel hegemônico de sociedade, fortalecendo a matriz colonial. Não interessa a EP a busca por certezas, que, finitas, não abrem margem para possibilidades. É que o conhecimento não deve estar atrelado à estas buscas, mas à premissa incessante de duvidar, de desafiar e de assim se insurgir por meio de um processo fundamental de ‘libertação da soberba da colonialidade’ abrindo margem, para tanto, ao surgimento do que chamamos aqui por *humildade epistêmica*, que, sem certezas absolutas, não *produz*, mas *constrói* conhecimento, da mesma forma que está sempre a perguntar e sempre aberta e disposta a aprender.

Entendemos que estes processos históricos de construção de cidadania precisam ser mais investigados, analisados, anunciados e denunciados por um maior número de pesquisadoras e pesquisadores embebidos de práticas e de paixão, pois que de afeto e militância, e de rigor e de métodos também. São processos multifacetados, que precisam de visibilidade e crítica um a um, pois não são monolíticos, mas constituem-se num emaranhado de particularidades, de pautas, demandas e ações. É descobrir, sobretudo, que existe vida para além dos campos formais e institucionalizados da sociedade, vidas que se inventam e reinventam e de forma *mambembe* sobrevivem, que se constroem e reconstróem no cotidiano pela escassez e falta de recursos a que são expostos. Constatase assim que, a cidadania é disputada veementemente e não algo concedido, mas é uma cidadania *em ato*, porque ação, em permanente *vir-ação*, que não abre qualquer margem

⁵⁵ Sumak Kawsay – é uma expressão da língua Quíchua/Aymará, povos tradicionais dos Andes, que quer dizer: “bem viver”, plenitude de vida. Sumak: plenitude, Kawsay: viver.

para passividade. Entendemos que há vítimas sim de um processo histórico e perverso de exclusão e marginalização, de invisibilização e genocídio, mas não sem lutas, disputas e conflitos em seu interior e com o Estado, contra essa barbárie. Atesto eu mesma, como prova disso, que vi/vejo e vivi/vivo estes processos de lutas.

2.4) Para não terminar, de novo...

O sistema econômico e político foi dominado no exercício do poder colonial e da acumulação gigantesca de riqueza, mas essas culturas têm sido interpretadas como desprezíveis, insignificantes, sem importância e inúteis. Esse desprezo, no entanto, permitiu-lhes sobreviver em silêncio, desdenhadas simultaneamente por suas próprias elites modernizadas e ocidentalizadas. Essa alteridade negada, sempre existente e latente, indica a existência de uma riqueza cultural insuspeita, que renasce lentamente como chamas de carvão enterrado no mar de cinzas centenárias do colonialismo. Essa exterioridade cultural não é uma mera “identidade” substantiva não contaminada e eterna. Ela tem evoluído diante da própria Modernidade; trata-se de uma “identidade” em processo de crescimento, mas sempre como uma exterioridade. (DUSSEL, 2016, p. 62)

É o pensamento moderno que validou e continua a validar o reconhecimento de nossos saberes. Ou seja, negar a autenticidade, a originalidade de nossos processos de conhecimento e técnicas é e sempre foi uma ideologia, bem como conferir títulos de ascensão conforme o interesse (caso das manifestações culturais como o samba, jongo e o funk, que vimos por aqui). Seria assim um projeto histórico não só de desvalorização, mas *asub*valorização de povos e grupos. São bons exemplos disto: quilombolas, indígenas, camponeses, ribeirinhos e demais povos originários que ainda existem. Esses povos utilizam-se de estratégias de originalidade e criatividade e da Insurgência, e Resistem, sobrevivendo para ‘contar história’, porque muitos e muitos dizimados que foram por intensos processos de genocídio de todas as formas podem ser conhecidos por nós através dos livros. E poucos livros, diga-se.

A colonialidade é um dos elementos que constituem o padrão mundial do poder capitalista, que no contexto de convergências de crises (econômica, ambiental, de representação política) sustenta a imposição de um determinado tipo de classificação social que opera nos planos materiais e subjetivos. (STRECK; MORETTI, 2013, p. 35)

É neste plano material e subjetivo, que se encontram as pedagogias e as formas de conhecimento e de sobrevivência. Ligado a isto, a *colonialidade do ser* pode ser entendida e estendida para o que Fanon muitas décadas antes chamou de “não existência”, tal é a desumanização, a inferiorização de corpos e saberes, de falas que são ridicularizadas, infantilizadas e subalternizadas. Há, em conjunto com este pacote, a negação de suas esferas místicas e sagradas, por exemplo, que agem de forma legítima e prestigiada no interior desses povos, mas que fora destes espaços e territórios se deparam com a “divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos bio-físicos, humanos e espirituais – incluindo dos ancestrais, espíritos, deuses, e orixás – a que dá sustentação aos sistemas integrais de vida, conhecimento e a própria humanidade” (WALSH, 2012, p. 08), são místicas e rituais que explicam seus mitos de origem e que conduzem e dão sentido à sequência da vida coletiva.

O pensamento de fronteira não é um pensamento fundamentalista ou essencialista daqueles que estão à margem ou na fronteira da modernidade. Justamente por estar na fronteira, esse pensamento está em diálogo com a modernidade, porém a partir das perspectivas subalternas. Em outras palavras, o pensamento de fronteira é a resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade. (GROSFOGUEL; COSTA, 2016, p. 19)

É este caráter de *fronteira* e marginalidade que confere sentido às ações de Insurgências, que encontrarão na Educação Popular seu aporte e sua natureza de identidade e identificação e que tem inúmeros pilares: pedagógicos, políticos, econômicos, sociais, afetivos, de gêneros, sexuais, feministas, ecológicos, raciais, culturais, dentre tantos outros que se configuram em suas especificidades. É nessa condição de opressão (FREIRE, 1987) que se vêem oprimidos e identificam o opressor, por meio de experiências de “alta sensibilidade aos contextos políticos, sociais e culturais” (TORRES, 2013, p. 19), e é isto que se torna parte de seu cotidiano experienciado como um novo projeto de *libertação*. Entender-se e tornar-se subalternizado-mambembe-insurgente é fundamental, e consequência deste processo.

A revés, somos testemunhas de que historicamente,

(...) tanto o mercado como o Estado são perpassados por hierarquias valorativas implícitas e opacas à consciência cotidiana, cuja naturalização, que a transveste de “neutra” e “meritocrática” é responsável pela legitimação da ordem social que essas instituições atualizam. A compreensão dessa “ideologia espontânea” é fundamental para que possamos perceber a importância do componente simbólico e cultural na produção social da desigualdade e da subcidadania. (SOUZA, 2004, p. 81)

É com isso deixar de vermos tão somente o crescimento econômico – os PIB's e as estatísticas de um suposto crescimento econômico em escala local e global – para nos analisarmos enquanto sociedade, nas relações e tratamento que conferimos entre nós, na escala valorativa de *ser* humano que temos considerado e assim constatarmos o quanto de desigualdade está incorporada e legitimada em nossas sociedades *do sul*.

A relevância do pensamento do Grupo M/C também para pesquisadores de ciência e teoria política no Brasil é tal quando se torna especialmente capaz de revelar e desvelar muito de nossa história. Mesmo que não use estes termos, nem esteja perto do Grupo, encontramos em Jessé Souza, pesquisador e cientista político brasileiro, muitos elementos de seu pensamento que dialogam perspectivas do Grupo, quando de suas pesquisas e análises sobre as estruturais desigualdades no país, como vimos. A *colonialidade do poder*, por exemplo, é um desses elementos de proximidade entre ambos os pensamentos.

Comungamos da crítica que Ballestrin faz ao M/C quando aponta que,

Uma questão importante que não povoa o imaginário pós-colonial e decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade é a discussão sobre e com o Brasil. Esse é um ponto problemático, já que a colonização portuguesa – a mais duradoura empreitada colonial europeia – trouxe especificidades ao caso brasileiro em relação ao resto da América. O Brasil aparece quase como uma realidade apartada da realidade latino-americana. É significativo o fato de não haver um(a) pesquisador(a) brasileiro(a) associado ao grupo, assim como nenhum cientista político – brasileiro ou não. Também o grupo foi atingido pelo “complexo de Colombo” (Melman, 2000). Assim, ele privilegia a análise da América hispânica em detrimento da portuguesa e chama pouca atenção aos processos de colonialidade e subimperialismo dentro do continente, à exceção dos Estados Unidos. (2013, p. 111).

É neste ponto, portanto, que reside nossa importância e emergência em aproximar os estudos de Jessé Souza ao pensamento de base decolonial e suas várias nuances e paradigmas para elucidar as muitas desigualdades e opressões fundantes por estas terras, que tem nas estruturas coloniais de dominação, a sua base. Acreditamos que o pesquisador brasileiro e o Grupo M/C têm muito a trocar neste sentido.

Em Grosfoguel (2008), a expressão “Colonialidade do Poder” significa um,

Processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial. (p. 126)

Para além de formas de um nacionalismo patrioteiro, perdido em suas próprias convicções e esvaziado de sentido, uma possível saída desta condição de relação servil-colonial de que nos fala Grosfoguel seria cultivar relações que destoam dos chamados Estados-nação, e que também não se pode aplacar pelas fronteiras geográficas, tampouco pelas relações comerciais. Seria construir laços com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação nas mais diferentes áreas deste sul global, de modo a desvelar práticas opressoras e identificar pontos de similitude nestas práticas. Isto se daria por meio de uma leitura crítica de mundo que “a partir de uma crítica indignada da ordem social dominante e a partir da identificação com visões de futuro alternativas, busca contribuir para a constituição de diversos setores subalternos como sujeitos de transformação, incidindo em diferentes âmbitos de sua subjetividade, mediante estratégias pedagógicas dialogais, problematizadoras, criativas e participativas” (TORRES, 2013, p. 19).

Nas análises de Ballestrin com relação ao legado do Grupo M/C, configura-se:

Dentre as contribuições consistentes do grupo, estão as tentativas de marcar: (a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento. (2013, p. 110)

É importante aqui salientar que, “a decolonialidade (...) não se constitui num projeto acadêmico que obrigaria aqueles que a adotassem a citar seus autores e conceitos-chaves, nem se constitui numa espécie universalismo abstrato (um particular que ascende à condição de um desígnio universal global). Caso isso ocorresse, estaríamos nos deparando com um novo colonialismo intelectual não mais da Europa, mas da América Latina” (GROSGOUEL; COSTA, 2016, p. 20). Para além de academicismos, é sentir a marca colonial e as raízes da colonialidade, portanto, compreendendo e problematizando-as, insurgindo-se contra elas no sentido de “recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra as condições opressivas se transformem numa força potencializadora de mudanças” (STRECK, 2006, p. 108). Não uma rebelião ingênua e esvaziada de sentido e forma, mas tomando força e ação direcionadas como instrumento de luta. Se negar não é possível, trabalhar lucidamente

com a modernidade, superando assim a colonialidade e a desumanização que ela nos deixou como legado, é emergencial.

Nesse sentido, se continuarmos a compreender os setores populares, os subalternos, os pobres e a própria cultura da pobreza como lacunar, inferior, atrasada, antirracional, não os enxergaremos como legítimo outro, com um sistema diferente de viver, pensar, responder com outras lógicas os desafios colocados pela vida. Ao contrário de carente e/ou lacunar, incompleto, o/a outro/a poderia ser visto/a fundamentalmente como diferente, particular e genérico/a, capaz de interpretar e (re)inventar a vida no jogo dramático de sua vida cotidiana. (TAVARES, 2009, p. 03)

Partindo da premissa da de/descolonização entrariamos com isso num processo de “aprender a desaprender”, ou seja, desconstruir os saberes até então embutidos numa “razão imperial/colonial”. Neste debate de afirmação e reafirmação de identidade, Rigoberta Menchú Tum⁵⁶ descreve seu povo maia da Guatemala numa perspectiva de autoavaliação, afirmando suas potencialidades e sua contribuição para o mundo, denunciando ainda usurpações de práticas e culturas milenares. Não se trata, como já discutimos, de romantizar saberes, mas exercer uma crítica com vistas ao crescimento e à solidez, que perpassam pela identidade e identificação e, sobretudo, pelo orgulho, dignidade e valor: um *legítimo outro*.

Assim que, De/descolonizar significaria a substituição “de pensamento que não é fundamentada no grego e no latim, mas no quechua e no aymara, nos nahuatl e tojolabal, nas línguas dos povos africanos escravizados que foram agrupadas na língua imperial da região e que reemergiram no pensamento e no fazer descolonial verdadeiro: Candomblés, Santería, Vudú, Rastafarianismo, Capoeira, etc.” (MIGNOLO, 2003, p. 292). E mais ainda: “Ao ligar a descolonialidade com a identidade *em* política, a opção descolonial revela a identidade escondida sob a pretensão de teorias democráticas universais”. Identidade *em* política seria então o pensar para além das formas preestabelecidas de um canonismo acadêmico, portanto, teórico e unilateral. É pensar ainda e conseqüentemente que “o poder não está no Estado, mas nas pessoas politicamente organizadas” (MIGNOLO, 2003, p. 313). E isto perpassa pelo campo da estreita relação com as práticas educativas dos movimentos sociais, por meio da cotidiana discussão e problematização

⁵⁶ Indígena guatemalteca do grupo Maia-Quiché, ativista dos direitos humanos, principalmente em favor dos povos indígenas, e Prêmio Nobel da Paz em 1992. É autora de: **Meu nome é Rigoberta Menchú e assim nasceu minha consciência**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

de suas realidades e epistemes, que desvela, como resultado, a colonização intelectual e cognitiva submersas em pretensas universalidades.

Relacionado a isso, afirma Dussel (2016, p. 67), “Para resistir, é necessário amadurecer. A afirmação dos próprios valores exige tempo, estudo, reflexão, retorno aos textos ou símbolos e mitos constitutivos de sua própria cultura, antes ou ao mesmo tempo do domínio dos textos da cultura hegemônica moderna”. Isto porque: “o movimento de construção de uma sociedade alternativa implica a construção de um novo saber, de uma nova cultura, de uma nova concepção do mundo e dos sujeitos empenhados nessa construção” (ARROYO, 1989, p. 17). Seria assim, não enxergar mais semelhanças e diferenças, mas semelhanças *nas* diferenças (MIGNOLO, 2003), afirmando a colonialidade, a diferença colonial, como forma de se tornar de/descolonizadamente livre, saindo dos sistemas centrais moderno-coloniais para as suas *margens* e *periferias*. Fazer este deslocamento implica em abandonar cânones enraizados e tidos como corretos e magistrais. Não negando a importância da ciência ocidental e suas formas de conhecimento. Ao contrário, afirmá-las, para que se entenda enquanto outras formas de saberes e como o processo de colonialidade se deu na modernidade, que resultou na colonialidade *do ser, do poder* e *do saber*; de forma a demonstrar e atestar que esses projetos não nasceram ‘do nada’ e que tampouco são universais, mas foram construídos como forma de sobrepor seus saberes aos saberes de tantos outros povos.

Walter Mignolo, talvez o crítico mais ferrenho e radical do grupo M/C, este argentino e semiótico diverge epistemologicamente de seus colegas em muitos aspectos, (o que é bastante razoável e saudável em certo sentido). Um desses pontos de divergência se dá quando, para ele, melhor que política *de* identidade, a identidade "NA" política faz "um movimento necessário de pensamento e ação no sentido de romper as grades da moderna teoria política, que é, mesmo que não se perceba, racista e patriarcal" (2003, p. 287). Atenta também que a desobediência civil e a epistêmica são emergenciais e mais que necessárias, pois, ambas, e juntas, conseguirão fazer um movimento na tentativa de diluição das bases eurocêntricas dos discursos hegemônicos até então apresentados à humanidade. Contudo, o que se trata não é de sepultar conceitos historicamente sistematizados, tampouco as ideias pós-coloniais de Lacan, Foucault, Derrida e Spivak, por exemplo, mas afirmar uma outra forma de epistemologia que esteja em debate lado a lado com as demais já consolidadas, pois “essa é a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir” (ídem, p. 296).

Gerard Chaliand, em 1961, escreve no epílogo da obra de Frantz Fanon, *Os Condenados da Terra*: “Fanon describe la transición liberadora en que el colonizado, pasando a la violencia contra un orden y un amo todo-poderoso, rompe de manera radical la inferiorización en que se mantenía. Gracias a ella, recobra su dignidad y su identidad anulas por el colonialismo⁵⁷” (2009, p. 307).

Recobrar esta dignidade, cujo colonialismo anulou, só pode ser feita com compreensão crítica e em rede de contato e solidariedade coletiva, de forma constante e primeiramente com os *povos do sul*. Portanto,

O diálogo intercultural não é apenas – ou principalmente – um diálogo entre os apologistas de suas culturas, que tentaram mostrar aos outros as virtudes e os valores de sua própria cultura. É, sobretudo, um diálogo entre os críticos de sua própria cultura (intelectuais da “fronteira” entre a própria cultura e a Modernidade). Não são os que simplesmente a defendem de seus inimigos, mas que primeiramente a recriam a partir de pressupostos críticos que se encontram em sua própria tradição cultural e da mesma Modernidade que se globaliza. A Modernidade pode servir como catalisador crítico (se utilizada pela mão especialista de críticos da própria cultura). No entanto, não é um diálogo entre os críticos do “centro” e os críticos da “periferia” cultural. É, sobretudo, um diálogo entre os “críticos da periferia”, um diálogo intercultural Sul-Sul, antes de ser um movimento para o diálogo Sul-Norte”. (DUSSEL, 2016, p. 10)

O “diálogo intercultural *sul-sul*” de que nos fala Dussel teria como premissa a disposição e a lucidez de se fertilizarem mutuamente debatendo criticamente a partir de seus lugares, por meio de suas questões e demandas. Seria formar redes e elos afetivos a fim da obtenção de proteção e ajuda mútua, de forma que se caminhe rumo a “uma utopia transmoderna. Trata-se de uma estratégia de crescimento e criatividade de uma cultura não só decolonizada, mas renovada” (DUSSEL, 2015, p. 70). A saída dos espaços e da condição de subserviência epistêmica (STRECK; ADAMS, 2012) pode se dar pelo conhecimento de si e do outro mediada pela compreensão histórica e social entre diferentes grupos; de forma que se fortaleçam entre si e se tornem legitimamente mais afinados para entenderem e assim combaterem as relações de dominação de uma hegemonia eurocêntrica. Por meio da formação desta rede *transnacional*, reconhecendo as diferenças e tendo alteridade nas relações e com isso articulando essa compreensão às suas formas de organização, é que se configura, na produção coletiva dos conhecimentos, na dimensão dialógica e emancipatória, a própria sobrevivência desses grupos.

⁵⁷Tradução minha: Fanon descreve a transição libertadora na qual o colonizado, passando à violência contra uma ordem e um amo todo-poderoso, rompe radicalmente com a inferiorização em que foi mantido. Graças a ela, recupera sua dignidade e sua identidade anuladas pelo colonialismo.

Para somar com este projeto de *rede transnacional*, de proteção e ajuda mútua, que acima colocamos, podemos trazer os escritos de Walsh quando coloca que a interculturalidade e a decolonialidade caminham juntas:

Construir a interculturalidade –assim entendida criticamente – requer transgredir, interromper e desmontar a matriz colonial ainda presente e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver que se distanciam do capitalismo e sua única razão. De forma similar, a decolonialidade não terá maior impacto sem o projeto e esforço de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos e lógicas de viver dentro de um projeto variado, múltiplo e multiplicador, que aponta para a possibilidade de não só co-existir senão de conviver (de viver “com”) numa nova ordem e lógica que partem da complementaridade e das parcialidades sociais. (2012, p. 09)

‘A vida é um combate interminável’, dizia Fanon em *Os Condenados da Terra* (2009). Em nosso caso, dentro destes intensos e históricos combates, que, como vimos, se deu de inúmeras formas, fomos tornados a periferia-sul do mundo quando subalternizados pela Europa, EUA e Centro-Norte, quando criada foi uma perspectiva evolutiva de humanidade em que se aceitaram escalas de países de 1º, 2º e 3º mundos, por exemplo. Impôs-se uma desvalorização calcada na subjetividade cultural e epistêmica dos países *do sul*, de *Abya Yala*, controlados pelos países ditos avançados, ou seja, os que detêm o poderio econômico, financeiro e bélico, os *do norte*. Desta forma, fomos tornados reféns da dupla ‘colonialismo e colonialidade’, pois “enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetua pelas variadas formas de dominação do Norte sobre o Sul” (STRECK; ADAMS, 2012, p. 247).

Assim como a colonialidade, a educação atravessa todos os aspectos da vida, e é dentro desta conjuntura, que acima apresentamos, que pretendemos compreender de forma crítica, tendo como base a *epistemologia decolonial*, a realidade de um espaço de Educação Popular, que tem suas peculiaridades e subjetividades como qualquer outro. Nossa hipótese é que este espaço-local de pesquisa seja um fragmento do que ocorre em nível sul-global, em outras experiências decoloniais de educação, cujo objetivo seja o mesmo: o de defender a autonomia intelectual dos povos de latinoamérica, tornando-nos condutores de nossas próprias jangadas, mas que ainda somos postos em condições periféricas de ser, de poder, de saber (QUIJANO, 2005) e de, portanto, existir. Neste contexto, ser considerado subalternizadx, mas tornar-se *mambembe*, torna-se

uma estratégia de resistência e reexistência, portanto, de *insurgência*. É o que veremos nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO III– SOBRE PESQUISAS E PRÁTICAS

3.1) Em nome de *outras* formas de se fazer pesquisa

Em muitos trabalhos acadêmicos, principalmente de pedagogia, vemos de forma frequente pesquisas históricas que vão lá atrás, desde a vinda dos jesuítas e suas “contribuições” à pedagogia que entendemos hoje. De certo, poucos são aqueles trabalhos que se colocam pelo viés de uma perspectiva crítica com relação a estas práticas de aniquilação da cultura do outro ou mesmo pouco se mostra da cultura dos povos indígenas, andinos e seus ritos e mitificações, por exemplo, e menos ainda de seus sistemas de aprendizado. Assim, quando sobreviver é diferente de resistir, quando a este último está atrelado um conjunto de estratégias de luta que resultarão no próprio sobreviver dessas populações, a pesquisa torna-se parte integrante de um dos dois processos: ajudar a aniquilar suas culturas ainda mais ou colocá-las em evidência denunciando práticas históricas de genocídio e colonização, por exemplo.

Como vimos no capítulo anterior, o grupo M/C realizou uma ruptura com as ciências sociais tradicionais, bem como com a forma de fazer pesquisa. Esse “giro” epistemológico também vem carregado de concepções críticas até então pouco tocadas. É sua radicalização que dá o tom de sua pegada crítica, onde assume um amplo espectro de influências teóricas e práticas, problematizando leituras históricas e relendo-as por uma *outra* esfera de pensar.

A histórica divisão e rivalização entre teoria e prática nos levou a inúmeras pesquisas e investigações, políticas públicas e categorizações, sobretudo verticalizadas, padronizadas e, além do mais, preconceituosas. Alguns contrários a estas perspectivas, entre as décadas de 1960/70 começaram a fomentar a pesquisa tendo como direção as concepções pedagógicas de Paulo Freire, criando aquilo que se convencionou chamar por *investigação-ação*. Entretanto, ainda persistia uma relação fria entre a equação *sujeito/objeto de investigação* (o que ainda é comumente usado em milhares de grupos de estudo e centros de pesquisa), colocando uma suposta neutralidade e preconizando o “afastamento do objeto de estudo”.

É Orlando Fals Borda (1994) – numa simbiose com Paulo Freire, a quem influenciava e era profundamente influenciado, sobretudo por meio de cartas trocadas entre ambos - quem vai nos apontar para uma outra direção e romper com este processo hierárquico e maniqueísta de pesquisar, lançando mão do que ficou conhecido como IAP:

Porque os problemas de nossos países cada vez mais se agudizam e é necessário estar presente no processo com ferramentas adequadas. Já se conseguiu transcender aquele paradigma da conscientização. Agora estamos vivendo outro paradigma que é o da participação. Não nos deixemos enganar com o desenvolvimento deste novo paradigma; não nos deixemos cooptar, nem nossas ideias, nem nossas pessoas. Já se tem dito aqui que tanto a educação popular quanto a investigação participativa têm efeitos políticos inevitáveis. (FALS BORDA, 1994, p. 15)

Fals Borda traz para o campo epistemológico da pesquisa, portanto, a concepção de IAP. O sociólogo e colombiano é um dos mais importantes intelectuais das ciências sociais em latioamerica. Seu desenvolvimento, pensado a partir de nosso continente, tem a “Investigação Ação Participativa”, antes de tudo como uma *outra* perspectiva de investigação, que se pauta menos no quantitativo e mais na experiência, na vivência, no sentir e no pensar *com*, portanto *sentipensante*, como já descrevemos nos capítulos anteriores. Sociólogo da prática, Fals Borda teve grande participação em movimentos sociais e na Educação Popular, contribuindo na luta para uma sociologia comprometida com povos do campo e tradicionais, por exemplo.

O pesquisador-militante deixou-nos em 2008, aos 83 anos, mas sua perspectiva humana de fazer pesquisa, dura e durará entre aqueles que acreditam que fazer pesquisa é mais que coleta de informações e formação de banco de dados, mas uma forma de reconstruir e transformar o mundo. Fora ainda amigo e confidente de Paulo Freire, com quem trocou muitos saberes em prol de uma sociologia comprometida com a denúncia de desigualdades sociais; uma sociologia que não só descrevesse o visto e o vivido, mas agisse fora dos gabinetes, no campo, onde o pesquisador atuante deve estar vivenciando e pesquisando, no intuito de dismantelar, por exemplo, o colonialismo político e epistemológico. Com um compromisso ético e político, Fals Borda pensava os *povos do Sul, desde o sul*, fazendo um giro contrário aos demais, que viam o norte como âncora e modelo civilizatório. Fals Borda via no *norte* colonialidade e opressão, e no *sul*, possibilidade e libertação.

A IAP surge entre as décadas de 1960 e 1970 como uma metodologia bastante diferente, pois agora a ação e, sobretudo, a participação, dariam o tom final à pesquisa, e não mais o diagnóstico, tão somente. Era intervir, agir para mudar, dentro de um contexto de pesquisa comprometida, militante:

Si bien la I.A.P. surgió como una metodología inspirada en la sociología, se convirtió de inmediato en acción educativa, en cuanto recuperó la unidad dialéctica entre la teoría (hasta ese momento alejada de los actores sociales) y la praxis, cuyo desarrollo demostró procesos de aprendizaje significativo,

haciendo de la investigación una constante acción creadora tanto para los investigadores como para los actores sociales⁵⁸.(CALDERÓN; CARDONA, s/d, p. 03)

Seria assim uma transmutação da tradicional, hierárquica e fria maneira de se fazer pesquisa, para o contato direto e relacional entre “pesquisador-pesquisado”, colocando o diálogo em primeiro lugar para uma produção de conhecimento coletiva, não dicotômica, mas consoante. “Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento”⁵⁹ (FALS BORDA e BRANDÃO, 1987, p. 18).

Optar pela IAP e pela saída *sentipensante* na pesquisa pode dar muito mais trabalho do que fazer uso da pesquisa tradicional que, pautada em autores já bastante utilizados e com um vasto material teórico esmiuçado e reproduzido torna-se, teoricamente, mais facilitada à sua construção metodológica.

Recordemos que la IAP, a la vez que hace hincapié en la rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia la transformación estructural de la sociedad y de la cultura como objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes. Es un proceso que requiere un compromiso, una postura ética y persistencia en todos los niveles. En fin, es una filosofía de vida en la misma medida que es un método⁶⁰. (ANISUR e FALS BORDA, s/p 1983)

O investigador, dentro desta lógica e método de fazer pesquisa, é ao mesmo tempo aprendiz do processo, porque justamente todos ali são sujeitos do conhecimento e dos processos de formação. Desta forma, até mesmo o conceito de “pesquisador-pesquisado”, precisa ser revisitado e problematizado.

La IAP propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese

⁵⁸ Tradução do site, com algumas considerações e atualizações minhas: Embora a IAP tenha emergido como uma metodologia inspirada na sociologia, imediatamente se transformou em ação educativa e tão logo recuperou a unidade dialética entre a teoria (até aquele momento distante dos atores sociais) e a práxis, cujo desenvolvimento demonstraram processos significativos de aprendizagem, tornando a pesquisa em constante ação criativa para pesquisadores e atores sociais.

⁵⁹ Tradução minha: Uma das características próprias deste método, que o diferencia de todos os demais, é a forma coletiva em que se produz o conhecimento e a coletivização deste conhecimento.

⁶⁰ Tradução do site, com algumas considerações e atualizações minhas: Lembre-se que a IAP, embora enfatizando a busca rigorosa de conhecimento, é um processo aberto de vida e trabalho, uma vivência, progressiva evolução até a transformação estrutural da sociedade e da cultura como objetivos sucessivos e parcialmente coincidentes. É um processo que requer um compromisso, postura ética e persistência em todos os níveis. Em suma, é uma filosofia de vida na mesma medida em que é um método.

conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados⁶¹. (FALS BORDA, 1987, p.5)

Portanto, não se trata só de observação ou investigação com participação, mas, e sobretudo, *ação*, por isso IAP e não apenas IP, “puesto que deseamos hacer comprender que se trata de una investigación-acción que es participativa y una investigación que se funde con la acción (para transformar la realidad)”⁶² (RAHMAN e FALS BORDA, 1989, p. 207). É com base nesta esfera *outra* de fazer pesquisa que elegemos três categorias analíticas. A pesquisa em andamento, portanto, promove a 1) dialogicidade com os grupos de Educação Popular, pela realização de 2) entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa, além da 3) observação-ação-participante nos círculos de encontros.

Acreditamos que a pesquisa em sua forma participante-comprometida deve servir a mudanças. E a mudanças concretas, a começar pelo método. Fugir um tanto das ciências sociais clássicas – que até hoje são amplamente difundidas em centros de pesquisa e defendidas por pesquisadores muito próximos – que se destina apenas a analisar os fatos, sem nada trazer de reivindicação em suas análises e diagnósticos, não nos representa aqui. E definitivamente não é o nosso propósito enquanto pesquisadora. Defendo a pesquisa-militante e disputo sim, narrativa, com quem está apenas analiticamente em seus centros de estudos e gabinetes, disposto tão somente a *conjecturar* e não a concretamente *mudar* realidades – ou mesmo *lutar* por essas mudanças demandadas e apreendidas que foram de suas pesquisas.

Assim,

Ao contrário do método de pesquisa tradicional, em que a objetividade e a neutralidade eram (e ainda são) a condição para ser reconhecido como científico, a pesquisa participativa acredita que podemos conhecer em profundidade alguma coisa da vida da sociedade, ou da cultura, quando o (a) pesquisador(a) se envolve e se compromete com o que investiga. Como indica Brandão (1999), a intenção premeditada da relação que se estabelece constitui o outro como alguém também sujeito, e não objeto, de pesquisa. (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 454, grifos meus)

⁶¹Tradução do site, com algumas considerações e atualizações minhas: A IAP propõe uma proximidade cultural com o próprio que permite superar o léxico acadêmico Limitante; procura obter o equilíbrio com formas combinadas de análise qualitativa e de investigação coletiva e individual e propõe-se combinar e acumular seletivamente o conhecimento que vem tanto da aplicação da razão instrumental cartesiana quanto da racionalidade cotidiana e do coração e das experiências das pessoas comuns, para colocar esse conhecimento sentipensante a serviço dos interesses das classes e grupos majoritários explorados.

⁶²Tradução minha: Posto que desejamos fazer compreender que se trata de uma investigação-ação que é participativa e uma investigação que se funde com a ação (para transformar a realidade).

Influenciada e profundamente inclinada às análises de Fals Borda, construí um método para se pensar uma outra forma de fazer pesquisa. Desta inclinação e revisão de seu método nasce assim a PIT –*Práticas-Investigativas-Transformadoras*, semelhante a IAP de Fals Borda e a *Investigação-Ação*, que Paulo Freire tanto defendia. A PIT trata de um aspecto importante dentro desta maneira *outra* de fazer pesquisa que é a “devolução sistemática” que o “educador-investigador” deve ter. Além de ser uma pesquisa-militante com vistas a mudanças, é uma ação educativa em seu epicentro. Seria uma perspectiva horizontalizada de pesquisa, que incluiria aí a devolutiva dos escritos, áudios e vídeos ao grupo, bem como sua leitura coletiva e aprovação, e ainda a autorização para publicação.

Dentro deste trâmite, um outro aspecto se tornaria realidade: seria a Banca Popular. Presente e com lugar garantido lado a lado à banca acadêmica e direito de fala e considerações na própria defesa do trabalho do pesquisador, esta Banca Popular seria composta pelos membros participantes, coautores da pesquisa e seria de crucial importância para a validação da pesquisa e a consequente obtenção da titulação do pesquisador.

A partir deste aspecto: “Una tarea principal para la IAP, ahora y en el futuro, es aumentar no sólo el poder de la gente común y corriente y de las clases subordinadas debidamente ilustradas, sino también, su control sobre el proceso de producción de conocimientos así como el almacenamiento y el uso de ellos”⁶³ (RAHMAN e FALS BORDA, 1989, pp. 213-214). A PIT é assim a conjunção das propostas metodológicas da IAP em conjunto com a pedagogia crítica, em nosso caso a perspectiva *Decolonial*, para intervir num espaço de Educação Popular, por meio da *Palavra-Ação*. Desta maneira, ela se torna um método de investigação em que a intencionalidade dx pesquisador, que neste caso seria educador-educandx-pesquisador, estaria perfeitamente delineada. Não haveria a “neutralidade axiológica”, medida tão requerida nas ciências sociais, mas com uma declarada intencionalidade política, seria uma pesquisa militante, no sentido de propor “que la producción de conocimiento social asuma la opción de construir alternativas al orden dominante y favorezcan la formación de sujetos críticos”⁶⁴ (CARRILLO, 2007, p. 107).

⁶³Tradução do site, com algumas considerações e atualizações minhas: uma tarefa principal para a IAP, agora e no futuro, é aumentar não só o poder das pessoas comuns e das classes subordinadas devidamente ilustradas, mas também seu controle sobre o processo de produção de conhecimento, bem como o armazenamento e o uso deles.

⁶⁴Tradução minha: que a produção de conhecimento social assumam a opção de construir alternativas a ordem dominante e favoreçam a formação de sujeitos críticos.

A *Palavra-Ação* seria assim composta por essa intencionalidade que a PIT tem de provocar mudanças por meio de suas práticas. Neste sentido, a dialogicidade seria o ponto forte para se chegar a problematizações e assim a ações efetivas (ainda que pequenas) cotidianas, dentro e fora destes espaços.

Assim entendemos que a simbiose entre *IAP*, *PIT*, *Palavra-Ação* e as *Perspectivas Decoloniais* entram em perfeita harmonia quando direcionadas aos estudos da Educação Popular. Esta formulação conjunta seriam os quatro pontos-base de nosso estudo.

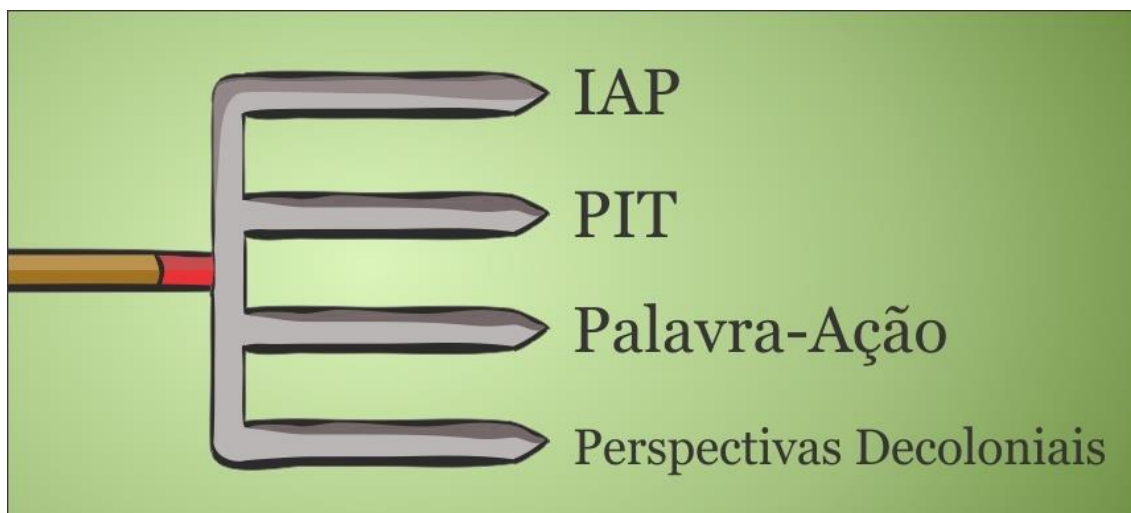


Figura 2

Embebida destas concepções, que me direcionaram a optar por essas escolhas ético-teórico-prático-metodológicas na pesquisa, pude levantar questões de ordem primária para o pesquisador que deseja fazer pesquisa nestes moldes.

- 1) Entender que este molde de pesquisa é uma ação educativa e começa sobretudo pela compreensão do universo que se está pesquisando;
- 2) Estimular o diálogo, a *Palavra-Ação*;
- 3) Ter humildade para ouvir mais do que falar;
- 4) Saber reconhecer e tratar as diferenças como possibilidade e não limitação;
- 5) Reconhecer os saberes do outro;
- 6) Apontar saídas para questionamentos comuns no interior do grupo;
- 7) Quebrar gelo e mais possíveis hierarquias entre nós;
- 8) Trabalhar com a certeza de que não existe sujeito e objeto de pesquisa;
- 9) Não querer registrar só aquilo que concorda, pois os pontos de conflito são primordiais para a veracidade e a ética na pesquisa;

10) Entender meu papel ali é ter a certeza de que somos educadores-educandos-pesquisadores e que aprendemos juntos em todo o processo de pesquisa;

11) E com o que juntos aprendemos e construímos, como podemos intervir de maneira a mudar realidades e atender às demandas que levantamos?

Entendemos com isso que,

A postura participante parte do princípio de que, como pesquisadores e pesquisadoras, detemos uma parte do conhecimento; o que implica uma opção de vida e atitude consciente de que nossa percepção é distinta da visão dos sujeitos-pesquisandos. Ambas são parciais e complementares. Porém, nesta relação de complementaridade fica claro que cabe ao (à) pesquisador (a) uma tarefa especial na leitura crítica do contexto. Ao assumir uma atitude ativa na investigação no campo educativo, constata, intervém, educa e se educa. Nesse sentido, o (a) pesquisador (a) como cientista social assume primeiramente o compromisso e participação com os projetos de luta dos sujeitos-pesquisandos. Assim, “[...] mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir” (Brandão, 1999, p. 12). Não se trata de um servir neutro, mas de um servir em que o investigador assume o compromisso com os interesses do coletivo em estudo. (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 458)

Nas palavras de Fals Borda, “Participación es, por lo tanto, el rompimiento de la relación tradicional de dependencia, explotación, opresión o sumisión a todo nivel, individual y colectivamente: de sujeto/objeto a una relación simétrica o de equivalencia”⁶⁵ (1987, p. 04). É a *humildade científica*, de que nos fala José Carlos Lima de Souza (2017) que se constitui na própria formação do pesquisador, passando pela academia que se curva aos saberes milenares e populares incorporando estes também à formação continuada e às técnicas de pesquisa. É nesta seara que a autocrítica se faz presente enquanto projeto permanente de atualização da prática docente no intuito de que nos percebamos como seres incompletos e, nessa incompletude, nos debruçemos a outras formas e grupos que pensam e olham o mundo de maneiras diversas, de forma a pluralizarmos nosso olhar. Como exemplo, em conjunto com outras frentes, a teologia e a filosofia da libertação, os movimentos sociais, os povos tradicionais, são bons exemplos para isso.

A hegemonia das técnicas e métodos de pesquisa e práticas educativas tradicionais é largamente desafiada nestes espaços de construção de saberes *outros*. Criando novos paradigmas que tornam protagonistas os ditos oprimidos, as ditas minorias (que para nós são maioria), tais pesquisas se voltam para a transformação do próprio método e sua

⁶⁵Tradução minha: Participação é, portanto, o rompimento da relação tradicional de dependência, exploração, opressão ou submissão a todo nível, individual e coletivamente: de sujeito/objeto para uma relação simétrica ou de equivalência.

finalidade, com concepções parcializadas e partilhadas, sobretudo não neutras, do que defendem e do que aguardam enquanto resultados. A “subversão moral” de que nos coloca Fals Borda (1971) é o pressuposto que traduz sistematicamente o que é emergir da condição de oprimido à portador de fala e história, desafiando os cânones da ciência e seus métodos hegemônicos e parciais.

Tomo, no Brasil, como grande aporte para a discussão deste tipo de pesquisa o Educador Popular Victor Valla (1937-2009). Embora norte-americano, foi naturalizado brasileiro, onde viveu até seus últimos dias na cidade do Rio de Janeiro. Valla dedicou sua vida a *estar junto e com* as populações nas quais “pesquisava”. Fazer pesquisa para ele não era se distanciar, mas, ao contrário, era trocar, tocar. Portanto, o que aqui defino como *afetivizar*.

Trafegar por distintos lugares de destituição possibilitou ao professor Valla a percepção refinada dos vínculos entre práticas, ações e relações que, vistas isoladamente, podem não parecer significativas, porém, apreendidas em seus nexos, evidenciam-se como dispositivos que, além de reforçar desigualdades, constroem o terreno sobre o qual são produzidas cotidianamente formas graves de desautorização intelectual, moral e política das classes populares, a partir das quais são sistematicamente interditas suas tentativas de intervenção no curso das políticas e práticas que lhes sequestram direitos. (ALGEBAILLE, 2009, p. 585)

Para Valla não estava em jogo apenas a reflexão em Educação Popular como aportes frios e esvaziados de sentido. Ao contrário disso, sua concepção de pesquisa em EP era a própria ação direta em si. Suas pesquisas em saúde pública na região da Leopoldina, centro do Rio de Janeiro e em algumas favelas da cidade, revelam isto. Tratava-se não de um intelectual “que reflete sobre educação popular, mas um educador popular que produz academicamente. Sempre encarou a produção textual como parte da luta política para a superação das injustiças sociais” (VASCONCELOS, 2005, s/p).

Assim, tomamos Valla como exemplo de pesquisador-militante, na matriz *sentipensante* de Fals Borda, porque diferenciava-se de um

Grande número dos intelectuais de esquerda que estudam os pobres ou organizam intervenções sobre eles sem com eles se envolverem. Mesmo quando os convites para palestras e as demandas acadêmicas por orientação, na pós-graduação, se tornaram intensos, fazia questão de manter sua rotina de visitas e trabalhos. Essa atitude muito influenciou sua produção teórica. Seus textos acadêmicos provocaram, por muito tempo, desdém entre alguns dos seus colegas pesquisadores da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, onde trabalhava, pois não partia ou valorizava centralmente ideias presentes em bibliografias estrangeiras de autores da moda. Mas a impressionante repercussão de suas reflexões, indicada, por exemplo, pela

grande frequência com que seus textos são referidos e citados em outros estudos, foi modificando esse quadro. (VASCONCELOS, 2009, p. 583)

Isto porque, desde de que ‘o mundo é mundo’ e as convenções sociais estão aí para ditarem regras, ‘o que é certo e o que é errado’, ‘o bonito e o feio’, os “autores da moda”, os jargões e temas da moda, a maneira de fazer pesquisa e etc, quando se faz o enfrentamento, o questionamento, a disputa de narrativas contrapondo-se a estas ‘regras’, e outras possibilidades e bifurcações se apresentam, a tendência é a desqualificação, a ridicularização e o ostracismo. E isto acontece em todas as áreas, inclusive no ambiente acadêmico, até que estas mesmas ideias se tornem validadas, justamente por mostrarem possibilidades *outras* de atuação. E repetimos que, isso vale tanto para as práticas sociais de um modo geral, quanto para a pesquisa acadêmica, que aqui abordamos. Essas pesquisas, sobretudo classicistas, possuem ainda autores, que, canonizados, torna-se quase um pecado mortal não ter ao menos uma citação desses ‘demiurgos’ nos trabalhos acadêmicos. Somado a isso, este tipo de ‘prática colonial na pesquisa’ abarca seus pesquisadores nos gabinetes e seus bolsistas na rua, na prática, na pesquisa mesmo, *in loco* e de verdade. São estes os verdadeiros pesquisadores.

De um modo geral, poucos são os pesquisadores congratulados que vão a campo, que ‘botam a cara’. Vão muito raramente e quando tem de ir ao espaço da pesquisa, dependendo do território, levam sua água própria e botam lenço na cabeça. Tomar cafezinho com o ‘pesquisado’: “*Nem pensar!*”. E assim, a pesquisa que aqui eu chamo ‘mais do mesmo’ segue seu fluxo, ganhando prêmios e congratulações para os ‘gabineteiros’, porque para quem realmente faz a pesquisa resta apenas o nome em letras minúsculas no verso da pesquisa ou em uma pequena página destinada aos agradecimentos, registrando sua atuação em algum tipo de atividade nada considerada de prestígio e pontuação. Porque sim: a página dos agradecimentos e as letras minúsculas da ficha catalográfica de muitas pesquisas têm muito a revelar sobre sua verdadeira autoria.

Vemos que a disputa por narrativas é uma constante nestes espaços. Ousar e bancar uma pesquisa *outra* não é fácil. É enfrentamento. É dentro dessa esfera que pensamos aqui a nossa, que dentre tantas questões que se diferem das pesquisas já consolidadas pensamos ser a *dialogicidade* e o *afeto* entre os atores pertencentes àquele espaço e que sim inclui a nós pesquisadorxs-educandxs-educadorxs, dois grandes aliados ao que esperamos quando desejamos, de fato, mudanças. É assim uma “tensión entre teoría y práctica que conduce a un diálogo entre saberes teóricos y saberes prácticos

convirtiendo al investigador en un educador desde el principio freiriano de la “concientización dialógica”⁶⁶ (ORTIZ; BORJAS, 2008, p. 618).

É com isso perceber e valorizarx outrx enquanto sujeito igual e, portanto, precisando ser igualmente cuidado. É ainda ter a consciência de pertencimento a algumas mesmas opressões cotidianas, porque sim, em sua maioria, quem trabalha com Educação Popular e/ou se destina a fazer pesquisa nestes moldes vem das classes populares e passa pelas muitas e mesmas opressões pelas quais relatam seus pesquisados. Estas são marcas daquilo que rege a Educação Popular e um dos seus pilares para e pelos quais nasce e toma forma. E não podia ser diferente quando se trata da pesquisa ancorada em seus moldes, ainda mais tendo ELA como palco, como chão, como sul. Assim, a retroalimentação educador/mediador/educando/pesquisadorx e educandx/participante estariam numa esfera *autopoiética* de convivência em todo o tempo. E a pesquisa em Educação Popular, uma forma plena e conjunta de um trabalho que nasce de muitas mãos e que se torna identitária, no próprio coletivo.

Sobre as bases teóricas de orientação e sustentação de qualquer pesquisa, aponto que Fals Borda e Paulo Freire se utilizaram sim de perspectivas marxistas críticas ao capitalismo, mas não se detiveram somente em Marx ao se inclinarem para outras concepções não-marxistas, por exemplo, mas que se contrapunham ao capital e, sobretudo valorizavam saberes locais subalternizados. É essa base-comum que os satisfazia. Em suma, era pelo ‘a partir do *sul*’ que se buscava fazer a congruência com correntes de diferentes críticas, sobretudo partindo das tradições de nós, povos do sul, colocando alternativas e possibilidades emancipadoras de educação e sociedade denunciando com isso práticas de caráter patriarcal, racistas eurocêntricos de uma concepção hegemônica de mundo desde o *norte*.

Relacionado a isto, o comum a qualquer tipo de trabalho de pesquisa é a utilização de apenas *uma* base teórica para seu escopo. Ao contrário desta prerrogativa penso assim que, quanto maior o número de abordagens teóricas e linhas de pensamento de base-comum que se possa dialogar, em diferentes esferas de pensamento, confrontando-as, achando similitudes entre elas e ainda pontuando possíveis limites é um ganho para a pesquisa quando se abre uma lacuna para novos horizontes de novas possíveis categorias surgirem deste movimento. Em outras palavras, não vejo qualquer contradição em

⁶⁶ Tradução minha: tensão entre teoria e prática que conduz a um diálogo entre saberes teóricos e saberes práticos convertendo o investigador em um educador desde o princípio freireano da “conscientização dialógica”.

pegarmos concepções de Marx, Bakunin e Gramsci, por exemplo, e relacioná-las; tampouco vejo qualquer “defeito teórico” em, ao nos declararmos decoloniais, trabalharmos com e problematizarmos autores europeus e mesmo contrários a estas perspectivas. Com um outro olhar, acredito que isso enriquece e muito nossas abordagens e nos afasta de um tipo de pesquisa que chamo: ‘bom menino da classe’ ou ‘papagaio de pirata’, pois é um movimento que pode desvelar assim novas e criativas formas por meio da assunção de inúmeras *outras* possibilidades de se fazer pesquisa.

| QUADRO DE DIFERENCIAÇÃO DAS METODOLOGIAS ABORDADAS NESTE ESTUDO | |
|---|--|
| <p><i>Investigação-Ação (IA)</i></p> <p>Método que se não teve apenas um criador, para nós é Paulo Freire quem absorve, defende e coloca em prática em suas atuações essa nova-outra forma de fazer pesquisa.</p> | <p>Rigorosidade no método de aproximação, passando de senso comum e ganhando status de conhecimento científico. Tem caráter emancipatório e prevê que a própria prática produza indagações, que conduzirá a novos conhecimentos. “Conhecer a realidade para transformá-la”.</p> |
| <p><i>Investigação-ação-participativa (IAP)</i></p> <p>Orlando Fals Borda</p> | <p>Prevê ação e participação na pesquisa e não apenas o diagnóstico. É ainda uma produção coletiva de conhecimento e coletivização do conhecimento construído.</p> |
| <p><i>Práticas-Investigativas-Transformadoras (PIT) e Palavra-Ação</i></p> <p>Noelia Rodrigues Pereira Rego</p> | <p><i>Transformar</i> o processo de investigação por meio da dialogicidade, de forma que a pesquisa saia do campo apenas do diagnóstico ou construção de conhecimento, mas passe para a ação conjunta e coletiva em prol de mudanças.</p> <p>Trata-se da devolução sistemática que o educador-investigador deve ter. Além de ser uma pesquisa-militante com vistas a mudanças, é uma ação educativa em seu epicentro. Seria uma perspectiva horizontalizada de pesquisa, que incluiria aí a devolutiva dos escritos, áudios e vídeos ao grupo, bem como sua leitura coletiva e aprovação, e ainda a autorização para publicação, legitimando assim o que chamamos de Banca Popular no processo de avaliação e certificação do trabalho, e sua titulação.</p> |

| | |
|--------------|---|
| | Consideramos esta ação também como parte da perspectiva que aqui criamos de <i>Trans-form-AÇÃO</i> , que seria transgredir, transformar, formar e agir por um outro viés. Contra-hegemônico, por assim dizer, seria também uma forma de resistência e insurgência, de luta e de reinvenção de novos caminhos. |
| Semelhanças: | É uma filosofia de vida, uma militância, mas também um método de investigação. Prevê mudanças e transformações, quebra de paradigmas de modos tradicionais e hierarquizados de investigação. |
| Diferenças: | Quase semelhantes em sua totalidade e em seus aportes, pois todas preveem transformação, a diferença entre eles pode estar na Banca Popular, defendida pela PIT, que se torna em pé de igualdade com a Banca Acadêmica. |

3.2) O papel dx Educadorx Popular

Creio que o verdadeiro realismo do educador popular, social e comunitário é a utopia, porque esse educador educa em função de um sonho na busca de um mundo justo, produtivo e sustentável para todos e todas. Para intervir e mudar o mundo que deseja transformar, ele precisa conhecer a realidade onde atua, com os pés no chão, mas procurando enxergar longe.

(GADOTTI, 2012, p. 03)

O sentido assistencialista que muitos críticos da EP a veem mostra como ela vem sendo elaborada em diferentes espaços ao longo do tempo. Por ser bastante plástica a EP serve a muitos fins, inclusive o de prestar um pacote assistencialista e ‘mais do mesmo’ sim a seus participantes quando se chega com medidas e intervenções já prontas ou mesmo quando suas atividades são meramente para compor as estatísticas e os relatórios de organizações que estão à frente de ações atribuídas como sendo de “Educação Popular”. O fazer “para” e não “com”, é muito mais fácil e sedutor, ao passo que o “quefazer” ao trazer mais ações, mais trabalho, traz ainda desdobramentos inesperados que requer do educador popular um grau de sensibilidade e, sobretudo, força de vontade

desmedidos. Além de um ‘jogo de cintura’ prodigioso. A formação então não seria via de mão única, mas totalmente dupla, em que a composição do/discente é o que estaria em foco.

Há uma pluralidade de concepções em torno das ações em EP. Não só pelas próprias atividades em si, que já são pluralizadas dados os diferentes espaços em que atuam, mas mais ainda pelas raízes epistemológicas que a constituem: o povo. Mesmo que não haja consenso entre as diferentes ações em Educação Popular (o que é muito natural e até mesmo saudável) a certeza de uma base comum é o que as sustenta em conexão. É, por isto mesmo, um processo de formação permanente, que se retroalimenta do desejo e da luta por uma sociedade mais justa e igualitária, política e socialmente entendendo e sempre afirmando a pluralidade de culturas, povos e saberes diversos.

Compreender ainda a Educação Popular como uma educação não linear, tampouco evolutiva é perceber que não há escala hierárquica de saberes: “eu já sei isso, você ainda não? Daqui a pouco você aprende! ”. Do contrário, teríamos as mesmas escalas de competição de avaliação da educação formal, o que não é, nem de longe, o mote da EP. Por isso, a conexão com diferentes, históricos e diversificados saberes é tão importante, pois: “como ensinar-e-aprender torna-se inevitável para que os grupos humanos sobrevivam agora e através do tempo é necessário que se criem situações onde o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber. Entre mundos e homens muito remotos, onde sequer emergira ainda a nossa espécie – o *homo sapiens sapiens* – este é o primeiro sentido em que é possível falar de educação e de educação popular” (BRANDÃO, 1984, p. 17).

Numa primeira mirada pode-se confundir a EP como apenas um instrumento para a socialização. No entanto, mais que isso, ela atua de modo a produzir ferramentas que geram mobilização e articulação nos diversos espaços em que for convidada a atuar. Desta feita, é desvelar potencialidades e trabalhar com as fragilidades e limitações que se vão surgindo, por intermédio da sensibilidade de seu dinamizador, que precisa estar imbuído de empatia e alteridade pela EP e pelo público com o qual irá atuar.

Somado a isso, no interior do que se pretende um *outro tipo de educação*, a chamada ‘conscientização’ nos traz um perigo de levarmos nossas ações enquanto educadoras e educadores, de cima pra baixo, sem que percebamos isto. Isso porque, como diz a já citada Monique Nix: “a conscientização é uma postura formal de imposição e não se muda nada, nem ninguém com imposição. É nas perguntas e não nas respostas”. Assim que, o ego, está o tempo todo rondando e precisa estar em constante vigilância, através

da autocrítica, para que não nos deixemos levar por concepções sutis de uma educação dócil e docemente ditatorial.

Quanto a isso, Faleiros nos aponta que:

O ponto de partida teórico e prático para o movimento de conscientização é a própria realidade, a realidade concreta histórica como um todo, e que se manifesta nas particularidades de cada situação. A conscientização não se produz num movimento de idéias, mas se enraíza nas situações concretas, nas contradições, nas lutas cotidianas para superação dessas contradições. (2011, p. 99)

Orlando Fals Borda problematiza o conceito de ‘conscientização’, que é pedra angular nas concepções de educação de Paulo Freire em sua experiência brasileira de Educação Popular e que teve continuidade em sua experiência no Chile. No entanto, Fals Borda atesta a deturpação do conceito de conscientização ao ser aplicada em outros países e em outros contextos, como por exemplo no Haiti e na Colômbia, onde assumiram concepções e sentidos opostos ao que propunha Freire: "O que aparecia no contexto chileno como algo revolucionário e positivo, ao passar ao Haiti, ao passar à Colômbia, recebeu um sentido integracionista e muitas vezes contra-revolucionário" (FALS BORDA, 1994, p. 11). Assim, apesar de esvaziada de sentido ou tendo seu sentido deturpado, a conscientização segue sendo problematizada e ganha um caráter mais acabado e menos canônico: “o núcleo central da crítica ao paradigma da conscientização radica-se na ideia de que a libertação como um processo social não é um problema de tomada de consciência, mas uma prática de transformação informada e articulada pelo conhecimento da opressão” (RIBEIRO, 2008, p. 51).

Dito de outra forma, não se trata, portanto de, como ‘salvadores e salvadoras’ trazermos o povo à consciência. Estaríamos assim nos igualando às propostas filosóficas de: “eu te levo pra fora da caverna, eu te mostro a luz”⁶⁷. Em nossa concepção, a conscientização é desvelada em conjunto e não dada por alguém. Caso assim o fosse teríamos uma perspectiva hierarquizada do processo educativo na Educação Popular. E não é, nem de longe, o que pensamos quando tratamos dela. Além do mais,

(...) o enfrentamento da pobreza exige que nos ocupemos dos temas sem prestígio para podermos conhecer o que não conhecemos, as práticas, ações e relações que costumamos achar que "não têm sentido", e que, no entanto, são referências sem as quais não podemos pensar em profundidade o mundo e as suas mudanças possíveis. (VALLA, 2004, p. 10)

⁶⁷Uma alusão à Alegoria da Caverna, de Platão.

É este ‘sem sentido’ que pode revelar muito do universo cotidiano, pois são nestas “referências”, ao fazermos juntos os “enfrentamentos da pobreza” de que nos fala Valla, que podem emergir a consciência individual: eu *no* mundo e a consciência coletiva: eu *com* o mundo (FREIRE, 1996), tanto de educadorxs, quanto dxs demais participantes. Conscientização, portanto, semelhante ao processo de formação que acima falamos, é um movimento mútuo, uma via de mão dupla. Se dá *entre nós*.

Dentro deste mesmo prisma, como o conhecimento não é estagnado, vamos nos tornando parte daquilo que nos apraz, daquilo que nos dedicamos. Isto porque o conhecimento não é estático, mas móvel, e acreditamos que não há formação intelectual na estagnação e na imobilidade. Portanto, é na *ação* que nos fazemos e vamos nos constituindo enquanto seres, “vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que nos tornamos parte” (FREIRE, 2001.p. 43). É a partir deste ponto que,

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura de mundo. (FREIRE, 1996, p. 81)

É assim reconhecer a identidade de cada um/uma, e mais: é ter sensibilidade para entender seus contextos de vida e ampliar a escuta para suas demandas e realidades, como “educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria de uma posição verdadeiramente científica” (p. 120).

“Escutar sensivelmente” no entender de Freire seria: “obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2015, p. 117). Diríamos nós que mais que escutar, *auscultar* seria mais preciso e ainda mais imprescindível em nossa prática enquanto educadoras e educadores em EP.

Paludo, ao analisar os estudos de Freire sobre EP, arremata que:

Em síntese, para Freire, a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma

determinada concepção de educação: a educação libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnosiológica, política, ética e estética (FREIRE, 1997). Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos. (PALUDO, 2010, p. 141)

É ter na certeza da necessidade deste protagonismo, portanto, da *Emancipação* que estes sujeitos devem ter, aquilo que irá me mover enquanto educadora/educador no sentido de lucidamente sempre me fazer tais perguntas: 1) Quem são os sujeitos? 2) Quais são as relações que temos e que queremos construir ou que já construímos? 3) Qual o contexto? 4) O que desejamos juntxs? 5) Quais os obstáculos a serem enfrentados?

Seria assim encontrar nas situações do cotidiano de seus participantes a própria possibilidade de saída e de resolução de suas demandas. É elaborar, executar, acompanhar, sistematizar e avaliar todo o projeto, em conjunto, horizontalmente, portanto democraticamente. Isto porque, trabalhar com esta ferramenta requer ousadia, disponibilidade, tempo, coletividade. Requer quebrar paradigmas burocráticos e contestar as matrizes pedagógicas do currículo, por exemplo, concatenando conteúdos à realidade e à realidade conteúdos pedagógicos, contextualizando, problematizando... Neste contexto, a Pedagogia da Alternância⁶⁸ poderia estar assim inserida neste cenário, pois esta modalidade “assume que todo conhecimento é inseparável dos sujeitos e das experiências produtoras de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação” (MORETTI, VERGÜTZ, CORRÊA, 2017, p. 832).

No interior desses espaços há a abertura de caminhos para a autoreflexão e para a autocrítica, para o diálogo com outras formas de linguagens, de saberes, de aprendizagem, protagonizado que é por todxs que daquele grupo fazem parte. Aí é que surgem questões importantes e duas delas elencamos aqui. A primeira delas é: qual a ‘forma correta’ de falar/abordar sobre uma dada questão? Em outras palavras, utilizar nos encontros, rap, funk, música erudita, meio ambiente, jogos de celular, redes sociais, livros e revistas, jogos humanos, aula de campo, cabem neste contexto? A segunda, que acho que responde a primeira, é: não há escala hierárquica em nenhuma destas manifestações, nem saberes maiores ou menores, nem formas herméticas, fechadas e pré-moldadas de abordagem e linguagem, mas diferentes formas de se dar a conhecer e se descortinar uma questão que surge naturalmente do processo dialógico.

⁶⁸ Para o aprofundamento deste tema, ver mais em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200002

Somado a isso, questões que trazem de seu cotidiano e de suas realidades são problemas pedagógicos, sim. E por excelência. Assim, ter a sensibilidade para mudar os “planos de aula”, se preciso for, é essencial neste processo. É quando, por exemplo, um/uma alunx chega atrasadx, totalmente molhadx de chuva em sala de aula, dizendo que enfrentou duas enchentes para chegar ali, e você estava preparada para debater sobre Direitos Humanos, em seu encontro de sociologia. Quer maior riqueza que parar tudo e discutir o problema das enchentes no país e ainda relacioná-lo às questões de Direitos Humanos?

Muita das vezes, os conhecimentos que trazem não estão descritos categoricamente em livros, mas se desdobram na relação dialética do grupo e acabam por encontrar lugar e relação com alguma disciplina e conteúdo propriamente dito. O que mais surpreende é quando dizem: “eu já sabia disso, mas não dessa forma”; “eu já fazia isso sem saber que estava nos livros”. Em nossa pesquisa, vimos de forma corrente que uma aparente questão pode produzir mais desdobramentos do que x próprix mediadorx esperava, ficando, inclusive para o próximo encontro a continuidade do assunto. Vimos saírem questões sobre história, ética, sociologia, política, geografia e economia, por exemplo, em uma aparente simples pergunta, provocando novas reflexões, entrelaçadas.

Alteridade e autocrítica devem andar lado a lado com o que aqui chamamos por: *Educadorx Popular Decolonial*, tendo no coletivo sua razão e impulso, e na humildade, sua liderança buscando sempre promover a autogestão do grupo. É ter ainda empatia pelos saberes populares e pela ancestralidade. E que tenha na autenticidade sua marca e luta caminhando por diferentes searas e espaços, sejam eles institucionais ou não, mas que eticamente sempre priorize estar ancorado nos movimentos de luta conjuntamente com as camadas populares. Ser *sentipensante* neste compromisso é essencial.

É este tipo de formação que, criativa, possibilita o transbordar educativo e científico. É nesse enlace, visando à criticização da cotidianidade ao trabalhar a transdisciplinaridade, que novos conteúdos e práticas curriculares que vêm dxs “educandxs”, de suas demandas e anseios, emergem. É quando, ao transpor as ditas e conhecidas ‘áreas do conhecimento’, se facilita o surgimento e a conjunção de um saber ou saberes integralizados e horizontalizados; não cartesianos ou separados, mas em simbiose. São diferentes saberes que se confrontam e ao se confrontarem de forma positiva vão alargando as possibilidades de conhecimentos outros, criando e recriando saberes: modificados, autenticados e autênticos, por isto mesmo.

Vemos ainda que a maioria dos atuais educadores populares se formou a partir de circunstâncias bastante particulares de sua vida pessoal que propiciaram contatos intensos com movimentos sociais e experiências de Educação Popular que os mobilizaram e os envolveram nesse tipo de prática. (VASCONCELOS, 2004, p. 79)

Foram elas e eles assim se formando pela prática e com ela tomando forma, existência e sentido. Foram adquirindo identidade enquanto educadorxs populares e trazendo significação aos seus espaços de atuação. Trabalhando por vezes com situações-limites e por vezes tendo de lidar com a escassez de recursos e ainda com a desqualificação de suas ações, foram trilhando searas e abrindo estradas em prol da Educação Popular.

Por outro lado, x Educadorx Popular precisa lutar em favor também de seu reconhecimento funcional na sociedade. É lutar por espaços dentro de universidades públicas e particulares, por exemplo, que sequer possuem cadeiras (ao menos eletivas) que versem sobre Educação Popular em seus cursos de graduação. Isso é um grande termômetro que mede e atesta que o “povo” ainda não ocupou de fato o que lhe é de direito e que a universidade ainda não se democratizou, como deveria. É ainda percebermos que nestes mesmos locais, em seus centros de estudo e pesquisa, se concentram inúmerxs educadorxs populares em ampla atuação ali, que não recebem metade ou a terça parte do que um professor contratado, por exemplo, tem de vencimento. Mas são “contratadx” como auxiliares administrativos e afins para exercerem esta função.

O que vemos com isso é a grande disparidade e o não-existir que a profissão de Educadorx Popular possui em determinados territórios. Como vimos no capítulo anterior, a elaboração do Marco de Referência da Educação Popular foi um grande avanço para políticas públicas em prol da Educação Popular, e que abrange e contempla em grande medida seus educadores e educadoras. Entretanto, vemos que ainda há muita luta para *sulear* até que se chegue a um digno reconhecimento social, político e econômico da EP e de tudo o que a envolve. Isto porque muitas pessoas não enxergam a condição de Educadorx Popular como profissão, pautando-nos pela perspectiva filantrópica e caritativa, tão somente. No entanto, esta condição é perigosa e pode esvaziar, e muito, o caráter político que tem a EP.

Entendemos aqui que x profissional que executa seu trabalho na Educação Popular se chama: Educadorx Popular, e precisa ter sua atuação respeitada e considerada: regulamentada. O que não quer dizer que o profissionalismo e a normatização de sua

atuação tire o caráter militante, crítico e afetuoso de suas ações e seja ainda uma limitação para a realização de trabalhos voluntários. Muito ao contrário, com a regulamentação de sua profissão, o que demonstra a necessidade e o respeito à categoria, estx profissional-militante que tanto contribui para uma *outra* educação terá condições de exercer o voluntariado no intuito de somar com diversas frentes de coletivos e movimentos – fazendo jus à sua militância. Justamente porque terá condições econômicas e tempo para fazê-lo, uma vez que recebe um salário digno no setor onde atua e possui vínculo empregatício sólido, assegurado em lei.

A Educação Popular não prediz espontaneísmo, tampouco a pesquisa ancorada nestes moldes. Ao contrário disto há quatro pilares de sustentação que lhe servem de esteio, como mostra a figura de número 3. Ao nos confrontarmos com a realidade de nossa pesquisa e/ou com a mediação em Educação Popular precisamos ter em mente o que queremos ali e, tendo rigorosidade em nosso método ou métodos, estarmos engajados politicamente por meio da ética e do compromisso com mudanças concretas. Posturas estas que irão definir o sentido que daremos aos nossos objetivos. É o *conhecimento*, a *ação* e a *transformação*, que falamos no capítulo anterior, é também a PIT, que falamos neste capítulo atual, que serão a senda para este tipo de *pesquisa-outra*, de *trabalho-outro* enquanto *mediador/educador popular decolonial*, forjados no seio da Educação Popular através de uma contrapedagogia. São as *Práticas-Investigativas-Transformadoras*, a nossa PIT, tomando forma e raiz.

Conforme sustenta Mota Neto (2015), tanto em Paulo Freire como em Fals Borda encontramos a ideia da impossibilidade de dissonância entre subjetividade e objetividade. Ambas estão intimamente imbricadas e devem ser trabalhadas juntas no grupo em que se atua, no interior do processo de construção coletiva de saberes. Somado a isto, a ideia de *educação subversiva* reside justamente neste ponto, em que é impossível trabalhar uma educação das classes populares com educadorxs que reproduzem em seus espaços a opressão. Subversão, para Fals Borda (2008), remete à contrarreprodução do que acontece na sociedade. É com educadorxs/mediadorxs comprometidxs, democráticxs, subversivxs e decoloniais, em suma, críticxs, que uma educação *por* transformação é compreendida e trabalhada em seus espaços de atuação.

As lutas concretas e cotidianas a que se refere Faleiros (2011) é, justamente, o embrião que gesta as demandas que a Educação Popular faz brotar e que, saindo do ovo, constitui aquilo que chamamos de contrapedagogia, que, ou como a já conhecida pedagogia da insurgência (MORETTI, 2013) vai fazer com que este sujeito se mova, por

ideologia, por necessidade, por esperança. A condição de humanização se dá justamente nessa relação coletivamente desenvolvida onde se constrói conhecimentos carregados de sentido, de forma dialógica e horizontal: “La piedra filosofal de aquella transcendencia de un paradigma a otro radicó en la idea de que el conocimiento para la transformación social no radicaba en la formación liberadora de la conciencia, sino en la práctica de esa consciência”⁶⁹ (FALS BORDA, 1983, p. 2). Em outras palavras, é perceber o que está desumanizado e humanizá-lo, por meio da realidade individual e coletiva, de forma a transcendê-la e transformá-la buscando na essência e na práxis das relações, suas próprias explicações, por meio dessa *educação subversiva*.

A respeito disto, comungamos com Peresson Tonelli quando se indaga: “a pergunta que nos fazemos a este respeito é se existe apenas uma única racionalidade universal, ou se, pelo contrário, ocorre uma racionalidade plural; queremos verificar se existem lógicas populares, ou seja, formas próprias de elaborar o conhecimento da realidade e de expressá-lo, e o quanto estas racionalidades estão sendo levadas em conta e estão incidindo de maneira determinante na educação popular” (1994, p. 114). A nossa resposta é verdadeiramente sim. Existe essa racionalidade plural, que, ao menos nos espaços de EP que frequentamos e atuamos é plenamente levada em consideração, assim como a execução de formas inteiramente autônomas e humanizadas de desvelamento das realidades e produção de conhecimento.

Concordamos ainda com Freire (1999) quando diz: “o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (p. 118). Isto porque, para fazer alguma coisa junto com outras pessoas é necessário admitir que não se “é suficiente” sozinho; que, não se bastando, é preciso ampliar suas potencialidades somando capacidades, pensamentos, forças, intenções. *Fazer juntos* pressupõe autogestão. É reconhecer os próprios potenciais e limites e os do outro, o que implica na convivência respeitosa com as diferenças. É por meio do diálogo que este *fazer juntos* acontece, pois é por meio dele que nos constituímos nestes espaços e adquirimos identidade no grupo. Assim, a relação dialógica é a condição primeira para a realização de uma ação conjunta entre ‘educadorx popular decolonial’ e x participante. A empatia e

⁶⁹ Tradução do site, com algumas considerações e atualizações minhas: A pedra filosofal dessa transcendência de um paradigma para outro baseava-se na ideia de que o conhecimento para a transformação social não foi baseado na formação libertadora da consciência, mas na prática dessa consciência.

afetividade, neste caso, são de extrema importância para o desenvolvimento de um trabalho verdadeiramente transformador.

Entender que cada sujeito é único neste processo e ao mesmo tempo, coletivo, é primordial para o que se objetiva nas ações em Educação Popular. Desta feita, o envolvimento de cada um depende em grande medida dos esforços empreendidos pelo ‘educadorx popular decolonial’, na adequação de suas propostas visando a aproximação de cada participante com o grupo, bem de suas demandas e realidades próprias. Assim que, levar em conta a oralidade do aluno e da aluna e suas narrativas, talvez mais que a escrita é perceber que a dialogicidade precisa estar em consonância o tempo todo no interior daquele espaço. Deste modo, a motivação e a atenção sendo facilitadas por meio do diálogo abarcarão um conjunto de aspectos cognitivos que fruirão naturalmente nestes espaços de construção de conhecimentos *outros*.

*Relógio que atrasa, não adianta
E remédio que cura
Também pode matar
(Minha Filosofia - Aluísio Machado⁷⁰)*

Trabalhar com Educação Popular, ao contrário do que se pensa, é ter uma formação continuada constante e ser constantemente autocrítico. É saber das suas próprias limitações e potencialidades e trabalhar com elas, sobretudo, em harmonização. Entender ainda que somos falhxs e que temos nossas convicções e preconceitos requer de nós uma lucidez vigilante que faz com que não se criem super-mulheres e homens rumando para “salvar o mundo”, tampouco para levar ninguém à “luz do conhecimento”. É o perigo do egoque, naturalmente chega com constantes elogios feitos pelos participantes, que entre uma fala: “se não fosse você (x educadorx popular), eu não teria conseguido desnaturalizar o machismo que eu sofria em casa” e outra: “só elx (educadorx popular) pra me ajudar. Não sei o que seria de mim sem elx”, podem acarretar em nós, educadoras e educadores populares, o inflar de ego e a humildade passa a dar lugar à “ditadura da doçura”. Eis um grande perigo que ronda nossa profissão e que pode ao invés de “curar”, “matar” – como diz o trecho da música que acima fizemos menção – “matar” ascensões e possibilidades, por conta de um trabalho inadequado, atrasando ou mesmo interditando trajetórias.

⁷⁰ Grande sambista e compositor brasileiro, e membro da Ala de Compositores da Império Serrano, Grêmio Recreativo Escola de Samba localizada no coração de Madureira, bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

Seguramente trabalhar dentro de uma perspectiva *outra*, apontando ainda o lúdico como possibilidade, dá mais trabalho, pois requer dx educadorx um “jogo de cintura” que lhe aproxime do campo do teatro, por exemplo, sobretudo do Teatro do Oprimido. Requer a elaboração de jogos para o trabalho com temáticas delicadas e, por vezes, polêmicas, como, por exemplo pena de morte, porte de armas, gênero e sexualidade. E, por sua vez, requer ainda disposição para trabalhar com aquilo que virá, que surgirá ao longo do processo, mesmo que ideologicamente não se concorde com o que vai sendo tecido por meio do diálogo. Diante disto, *Ousadia* seria talvez uma palavra bastante pertinente para x educadorx popular que se pretende decolonial, pois elx está o tempo todo trabalhando com o devir, e é este vir-a-ser que nos motiva ainda mais a buscar novos devires, novas saídas e descobrir tantas searas de saberes que se apresentam nestes espaços. Um trabalho assim mais significativo para eles e elas, bem como para nós, educadoras e educadores populares decoloniais.

*“Porque é melhor saber para onde ir, e não saber como, do que saber como e não saber para onde ir”*⁷¹. É que tendo a direção, o rumo e o lugar, fica mais fácil neste processo fazer o “como”. Deste modo, dito uma vez mais, é ter a consciência de que o primeiro desafio ax educadorx popular é com elx mesmox, pensando práticas para que não se perca a autocrítica, tampouco se deixe entrar o ego apostólico que insiste em bater à porta nas atividades do cotidiano. É esta a direção que não se constrói *para*, mas *com*.

Neste processo, que acreditamos e pontuamos como uma *outra* educação, *mambembe* por assim dizer, por resistência, a relação entre senso comum e ciência e entre a cultura - sabedoria popular e os saberes legitimados universalmente estariam o tempo todo confrontados, problematizados, mas não negados. No entanto, o que mais nos interessaria neste processo de ‘encontros’ é o que eu chamo de *aspectos educativos-humanistas*, que incorporados às práticas dos sujeitos estariam experienciados dia a dia e vivenciados, tornando-se partes constitutivas de sua atuação no mundo, fazendo brotar uma humanidade talvez perdida ou invisibilizada ao longo de seu caminho de vida e trajetória.

Sabendo que nenhum signo é neutro, nenhuma ação é ao acaso, nenhuma palavra é ao vento, mas tudo possui uma simbologia, significante e significado, carregados de sentidos, concordamos com Fals Borda, quando afirma que: “es necesario descubrir esa base para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico,

⁷¹(Personagem José Dolores no filme *Queimada*, 1969)

el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad”⁷² (1980, p.72). Por esta via, “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista” (FREIRE, 2002, p. 24) é elemento fundamental neste processo coletivo. É preciso, ao nosso ver, ainda mais: rebeldia e insurgência não esvaziadas e ingênuas de sentido, mas carregadas de vicissitudes, para *serem mais* neste processo dialógico e transformador. Ax educadorx popular, sobretudo ax *educadorx popular decolonial*, que aqui versamos, resta a certeza de que a teoria sem a prática não existe, mas que o contrário também é real. É nessa dialética que podemos conseguir, como num pêndulo, agir para transformar e, ao mesmo tempo, sermos transformados.

3.3) Educação formal, não-formal e informal: ligaduras e diferenças

Quando o homem sabe e ensina o saber, é sobre e através das relações de objetos, pessoas e ideias que ele está falando. E é no interior da totalidade e da diferença de situações através das quais o trabalho e as trocas de frutos de trabalho garantem a sobrevivência, a convivência e a transcendência, que, no interior de uma vida coletiva anterior à escola, mas plena de educação, os homens entre si se ensinam-e-aprendem. (BRANDÃO, 1984, p. 18)

A *Educação formal* é um processo quase sempre associado à escola e seus espaços. Caracteriza-se por ter reconhecimento oficial, regras justapostas previamente definidas e muita das vezes uniformes. Há ainda nivelamento, avaliação e certificação. Na China do século XI já encontramos a educação formal bem definida e alinhada, que ia desde as estruturas, ao método e aos conteúdos, como verificamos a seguir:

Situadas em pequenas propriedades cuja terra fornecia rendimentos para mantê-las, todas as escolas possuíam salas de aula, um conjunto de textos oficialmente impressos e um espaço em separado em que funcionava um templo de Confúcio, onde se realizavam cerimônias semi-religiosas de caráter edificante. Além disso, algumas tinham bibliotecas consideráveis, abertas ao público: a Escola do Condado de Wu-yuan, na província de Liang-Tse, por exemplo, reunia mais de 1.400 volumes (...).O caminho do sucesso acadêmico era árduo. O currículo era estreito, focalizado inteiramente em obras literárias e filosóficas canônicas, suplementadas por comentários oficialmente aprovados sobre os mesmos textos. Os estudantes memorizavam preceitos e debatiam interpretações, enquanto os candidatos aos concursos poliam suas habilidades na composição em prosa e verso nos estilos tradicionais (...) Antes

⁷²Tradução minha: é necessário descobrir essa base para entender os vínculos que existem entre o desenvolvimento do pensamento científico, o contexto cultural e a estrutura de poder da sociedade.

das provas alguns estudantes rezavam, mas outros tomavam medidas mais práticas para melhorar as suas chances: a fraude ou o favoritismo. Os estudantes eram revistados para ver se não traziam cola e, após o exame, escreventes faziam cópias das provas para passá-las aos examinadores, preservando assim o anonimato dos estudantes de caligrafia diferenciadora. (História em Revista, 1990, s/p)

Vemos assim que o processo e o modelo de educação que ora vivenciamos é extremamente paritário ao que encontramos na China há quase mil anos.

José Carlos Libâneo nos coloca que ninguém escapa da educação e que todo lugar é espaço de aprendizagem, ou seja:

Na casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante. (LIBÂNEO, 2010, p. 26)

Evidente que nem todos os espaços formais de educação são hermeticamente fechados e iguais e é importante aqui salientar sempre que a Educação Popular não rivaliza com tais espaços, mas procura constantemente promover o diálogo entre o formal e o não-formal. Sabemos que há espaços formais mais progressistas, que se diferenciam dos mais tradicionais, mas o que ocorre em sua maioria, principalmente (e infelizmente) no contexto das escolas públicas, por exemplo, é a padronização do ensino, o uso restrito de laboratórios e bibliotecas, estes, quase intocáveis, quando existem. Encerrados em suas ‘caixinhas’, estes espaços perdem todo o ‘recheio do bolo’, que é a grande diversidade que permeia os espaços escolares em sua formalidade.

A cada trabalho lido, a cada chão pisado numa escola, a cada abertura para a fala de seus alunos e alunas, constata-se a necessidade de espaços formais que se distanciem do senso comum, que concatenem o saber historicamente sistematizado, com o saber que ver-se sobre os seus conceitos trazidos da educação informal, da rua, de seus pares. É assim que esta ponte entre a escola e a sociedade precisa se ajustar, de modo que não se reduza tudo somente ao científico, mas que se construa pilares de diálogos, alicerçados no conhecimento de ambos: ciência/vivência-experiência.

É no cotidiano que percebemos a *Educação Informal* em sua mais perfeita forma. Trata-se de saberes que não se apresentam nas disciplinas e currículos das formalidades da educação, mas que, por exemplo, são peça fundamental para a montagem do quebra-

cabeça de determinada organização social, como nos coloca Libâneo (2010). Assim, o proceder, a moral, a ética de cada grupo, assim como a língua e os costumes são o cerne neste tipo de educação. É na chamada ‘escola da vida’ que se aprende que a escola e a educação formal é muito mais uma modalidade de educação, do que a única forma de se desenvolver dentro da sociedade. É na interação com seus pares, sem hora, nem lugar que este desenvolvimento acontece, nos não recebidos, na divisão de tarefas. É de forma espontânea, mas não sem objetivo, que a educação acontece, mesmo que não se tenha consciência disto. Portanto, a informalidade é ela sim um processo de educação por excelência. Ao nosso ver, é ela que, inclusive, dá as bases para a educação formal. É onde tudo começa, pois entendemos e defendemos que ninguém vai para a escola vazio de vivências e experiências, mas com uma bagagem carregada de signos, símbolos, conceitos e paradigmas.

Já a *Educação não-formal* se coloca entre as duas outras que já falamos, ora parecida com a formal, pois muitas das vezes traz certificação (mesmo que não-oficial) por exemplo; ora está próxima da educação informal, já que suas ações são pautadas pelas demandas que surgem com o grupo e pelo grupo, advindas dos contextos sociais locais, da rua, de seus conflitos e negociações. Quanto ao espaço em que atua, ela pode ser feita tanto em espaços formais, quanto em espaços informais de educação: “à sombra da mangueira⁷³”, por exemplo...

Acreditamos que conjugar as diversas e variadas formas de educação possa enriquecer a vivência em sociedade ampliando sua capacidade linguística, cultural e social. Essa capacidade cognitiva se dá, sobretudo por meio da experiência, que, sistematizada se transforma em construção de conhecimento, trabalhando significativamente e simbolicamente cada experiência, com vistas a mudar realidades no âmbito pessoal e coletivo. Trata-se assim de um projeto de sociedade.

Assim, se faz necessário demarcar estes três conceitos, estas três formas de onde a educação brota para que não corra o risco de se colocar no mesmo saco os três tipos de educação e perdermos o que cada uma possui de singularidade e preciosidade neste processo. Para fazermos uma definição bem didática e procurarmos arrematar e identificar ainda mais do que cada uma representa, há perguntas que podemos fazer de maneira que consigamos assim distinguir e definir cada uma:

⁷³Fazemos, com essa expressão, alusão ao livro de Paulo Freire: *À Sombra desta Mangueira*.

1) Qual o objetivo ali e os resultados pretendidos? 2) Quem é o grupo que está participando? 3) Como se dá o processo? 4) Quem educa e quem é educado? ou: qual o papel de cada um/uma ali? 5) O que se entende por metodologia em cada uma delas? 6) Qual o espaço de atuação?

Sem pretender esgotar, nem definir fielmente qualquer dos três conceitos, o que se pretende aqui é trazer uma reflexão sobre as três modalidades de modo a não cairmos nos frequentes ‘buracos sem fundo’ que corriqueiramente colocam a educação, onde nada se define e se não se define é passível de fazermos o ‘mais do mesmo’ e o ‘por isso mesmo’.

Entendemos, assim como Gohn (2011), que a educação não-formal é um campo de conhecimento em construção, e em construção permanente por assim dizer. Entendemos ainda que a educação informal combina memória e história oral difundidas de modo espontâneo. E entendemos que em ambas e plenamente nesta última, não há sujeição às estruturas burocráticas e normativas, são elas assim fluidas e dinâmicas. E porquê não combinarmos, em nossos espaços de atuação, as três propostas educacionais em suas singularidades, articulando-as entre si de forma a promovermos mudanças de fato concretas no bojo do contexto social em que vivemos? Não seria isto revolucionário?

O educador popular e militante Carlos Rodrigues Brandão coloca que a Educação Popular se configura de forma autônoma quando se desenvolve e se materializa no cotidiano dos vínculos sociais, de um determinado local, de um determinado povo. Para nós, é na busca constante de significações para suas realidades que os saberes se constroem e desconstróem e só assim o fazem, no coletivo, quando encontram por este meio identidade, vindo a se ressignificar. É, portanto, no caráter informal que a nosso ver se inicia uma genuína Educação Popular.

O próprio cenário cotidiano das ações em Educação Popular prevê a possibilidade de se trabalhar em diferentes espaços. Do formal, passando ao não-formal e seguindo para o informal, é um campo diversificado de atuação. Assim, com base no que vimos, ouvimos e sentimos nestes anos de atuação construímos 4 linhas de reconhecimento e ação quando se trabalha com EP, que imbricam e se mesclam entre si, sem hierarquias ou níveis e que independe do espaço em que está se desenvolvendo, são elas:

1) Realidade, 2) Conhecimento, 3) Humanização, 4) Emancipação/Autogestão

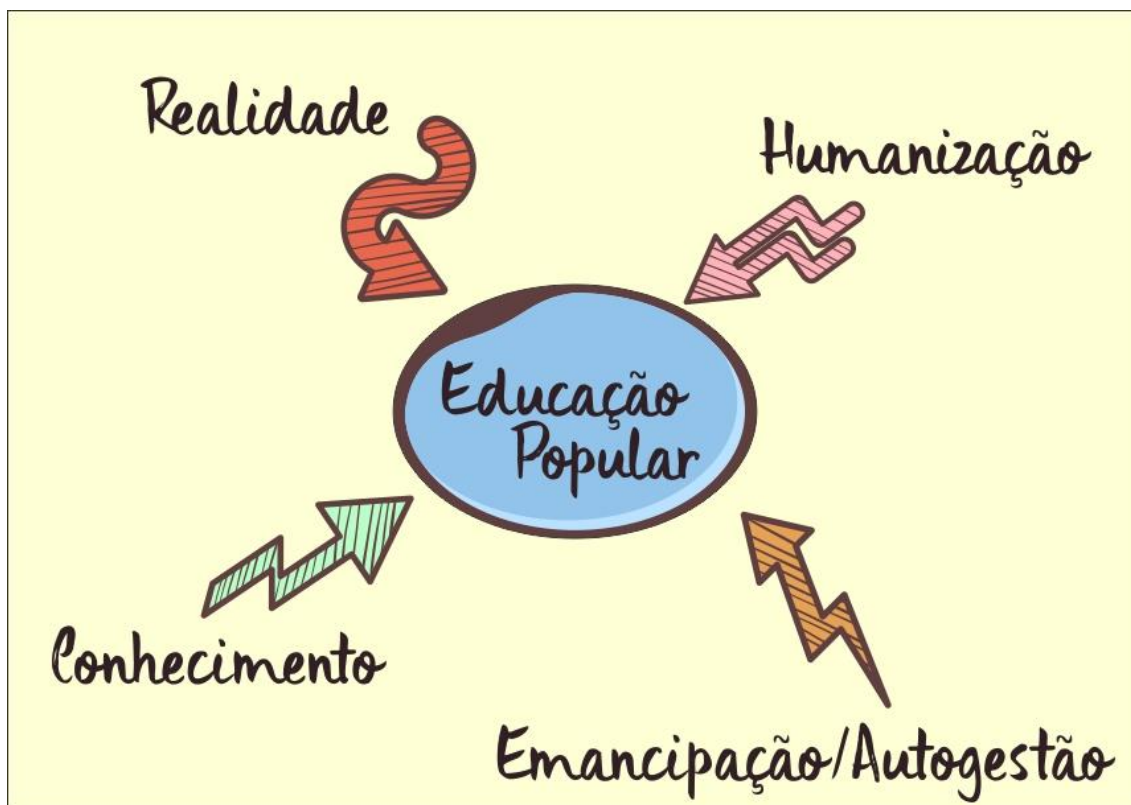


Figura 3

Em primeiro molde a *Realidade* seria a válvula-mestra de qualquer trabalho em EP. Dar-se a conhecer as diferentes realidades seria um estágio de conhecimento de si e dx outrx. Desvelar a própria realidade seria o começo de um trabalho ao mesmo tempo individual e coletivo de problematização das relações sociais. O *Conhecimento* estaria assim na ciência da realidade de cada um e ainda naquilo que trazem de bagagem em suas trajetórias. *Humanização* seria o processo de ouvir e ser ouvidx, de adquirir representatividade e identidade no grupo, naquele espaço, transbordando também para fora dali sua condição humanitária, desnaturalizando opressões cotidianas. E, por fim, *Emancipação/Autogestão* seria, ao desnaturalizar essas opressões cotidianas e históricas, por meio do resgate de sua própria humanização, entender-se enquanto sujeito, conhecendo sua história, sua ancestralidade e sua condição atual em comparação com outras diferentes trajetórias de uma sociedade de classes, para, assim, “tomar o leme de sua vida”. A partir disso, enquanto sujeito emancipado, tendo na autogestão este “leme”, este sujeito passaria a ressignificar sua realidade e cotidiano, trazendo estas ações para entre seus pares de forma a multiplicar este processo de reconhecimento e ação. Este seria o resultado esperado destas 4 linhas de atuação que traçamos neste processo de construção

e reconstrução humana. Seria esta a *Trans-form-AÇÃO*, de que à frente falaremos mais sobre.

Nesta estrada de caminhada de mãos dadas com a EP encontramos muitas histórias e trajetórias que se refletiram nos grupos e que compõem a dialética do estar-sendo e do vir-a-ser, fazendo da autonomia, possibilidade e algo a ser perseguido. O que está em disputa, portanto, é a produção de um tipo de conhecimento e de visão social e política de mundo. Não se trata, contudo, de desqualificar a educação formal, regular e seus espaços, por exemplo, como muitos pensam. Não se trata de um duelo, nem de uma disputa por quem tem mais razão. Trata-se, portanto, de novas e *outras* perspectivas que surgem nos diferentes processos de educação e que podem, a nosso ver, perfeitamente se harmonizar, sem necessariamente se hierarquizar entre si.

Em nossas muitas “questões de pesquisa” que nossas investigações nos trouxeram, vimos em uma delas que é o caráter de classe e raça, portanto de pertença que tem a EP organizada em espaços não-formais de educação, um distintivo de diferença à educação regular e formal, dita universal, quando esta não abrange, por vezes, enquanto sujeitos, povos originários, indígenas, quilombolas, caiçaras, por exemplo. É quando ela, em sua maioria, não está aberta e inclinada a questões que ocorrem fora de suas fronteiras e de seus muros. É aí que muitas perguntas surgem: onde estão estes povos dentro desta concepção de educação e em seus espaços? Mais que isso: onde estão suas bandeiras de luta, suas culturas, ritos e mitos? Ou será que continuam sendo exotizados e lembrados apenas em datas comemorativas definidas? Da mesma forma nos perguntamos: onde está a classe trabalhadora neste modelo de escola? Há espaço para suas vozes ali? E, por fim, a pergunta: *quem é* este sujeito que ocupa as salas de aula dos espaços formais de educação, sobretudo nas turmas de EJA?

Os currículos monoculturais do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, desprezavam o “não-formal” como “extra-escolar”, ao passo que os currículos interculturais de hoje reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação. O currículo “intertranscultural” (PADILHA, 2004) engloba todas as ações e relações da escola; engloba o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes das comunidades, a experiência imediata das pessoas e considera a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo. (GADOTTI, 2012, p. 07)

Lendo o que Gadotti nos coloca, nos perguntamos se estes “currículos monoculturais do passado” realmente ficaram no passado ou se ainda fazem parte (ainda e infelizmente) do cotidiano de muitos espaços da educação, sobretudo, formais. Será que

o “currículo intertranscultural” de que nos fala Paulo Roberto Padilha (2004) se faz presente realmente nestes espaços?

Concebemos hoje a educação não-formal e informal não como rivais da educação formal, mas como modalidades ou processos que complementam e mesmo transformam muitas práticas de educação formais. Em soma a isto, “se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação” (FREIRE, 1997, p.50). Quanta riqueza, quantos talentos, quanta ‘escola participativa’ e carregada de sentidos não se perdeu, não se desperdiçou cerrando olhos e ouvidos... E quantas mais não continuam se perdendo...

Os saberes necessários à prática educativa (ibidem, 2015) estão que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (p. 37) dx educandx. Assim, o processo de desconstrução e reconstrução do conhecimento não se encerra somente e tampouco na educação formal, que se dá dentro da moralidade e da formalidade das escolas regulares. Trata-se de um processo de educação que está para além, que se dá na rua, na ‘pista’, nos becos, nos corredores, por meio desses preciosos ‘encontros culturais’, que, validados, fazem com que este processo se torne carregado de sentidos.

É importante aqui salientar que tanto a educação informal, quanto a não-formal são “tão formais quanto a educação escolar. O que as diferencia da educação escolar rígida e burocrática é justamente a valorização dos espaços informais. Essas educações não abrem mão da riqueza metodológica da informalidade” (GADOTTI, 2012, p. 09). Jaume Trilla coloca que a educação não-formal se forma por um “conjunto de processos, meios, instituições, específica e diferencialmente desenhados em função de explícitos objetivos de formação e instrução que não estão diretamente dirigidos à concessão de grau, próprio do sistema educativo formal” (1993, p. 30). Ou seja, não necessariamente esta educação está direcionada para a obtenção de diplomas, disputa, avaliação e aprovação em provas de vestibular, por exemplo. Mas, para além disto, a educação que se exerce no cotidiano, em determinado território, sobretudo em espaços não-formais de educação, se inclina para um fim que extrapola os âmbitos da escolaridade e da escolarização.

Contudo, elas são tão “formais” quanto outras, se levamos em conta seu rigor científico, seus fins e objetivos, sua necessidade de reconhecimento, regulamentação e certificação. Por isso, precisamos saber de que educação

formal ou não-formal estamos falando. A educação popular, por exemplo, tem lutado para tornar-se política pública, portanto, disputar hegemonia com outras educações no sistema formal de ensino. O mesmo acontece com a pedagogia social. Entendo que a própria educação não-formal também aspira a ser política pública. (GADOTTI, 2012, p. 06)

No I Congresso Internacional de Pedagogia Social, em 2006, por exemplo, é aprovada uma Carta que atesta a necessidade das “práticas de educação não-formal”, colocando estas no rol das reivindicações de políticas públicas, de forma a atenderem em condições dignas as necessidades e demandas de realidades sociais diversificadas. É assim, no respeito ao tão aligeirado e pejorado senso comum que a EP constrói suas epistemologias, regadas de práticas, costumes e experiências do cotidiano popular. Isto porque, em espaços formais de educação muitos “conteúdos” ministrados em sala de aula estão dissociados na vida cotidiana de seus alunos e alunas. E isto se atesta quando não se consegue enxergar o papel que aquele determinado conteúdo tem e em quê pode ser aplicado ao cotidiano, justamente porque, muitas das vezes, ele realmente não tem qualquer conexão com as realidades daquele grupo.

Entretanto, é importante destacar que respeitamos o senso comum, sim, mas procuramos desnaturalizá-lo, por vezes, também, em nossas práticas cotidianas, pois pensamos, assim como Octávio Ianni, que,

Um dos desafios que o professor tem de enfrentar permanentemente, do primeiro ao último dia de aula, é trabalhar com o senso comum e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica desse senso comum. Depara-se com uma visão que parece “científica”, oficial, sacramentada, mas na verdade é uma visão equívoca dos fatos sociais. E isto ocorre na Sociologia, História ou Geografia e outras Ciências Sociais. O trabalho do professor vai implicar sempre e necessariamente uma crítica, submetendo a ela todo o conhecimento prévio de que o aluno dispõe; inclusive as interpretações consideradas sacramentais. (IANNI, 2011, p. 329)

É esse confronto crítico entre senso comum e ciência que precisamos fazer permanentemente, sem, contudo, escalonar saberes. É, em outras palavras, o exercício de balancear a crítica ao senso comum, com a crítica à ciência, procurando denunciar “ideias oficiosas” (IANNI, 2011, p. 333).

Repensar, portanto, as práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, pode ser um importante passo e desafio para quem se preze a entrar por esta seara. E a Educação Popular pode ajudar muito nisto, justamente, porque “sabemos que essa possibilidade de uma nova forma de existência não é fruto do acaso, pois compreendemos que as experiências (alternativas e contra-hegemônicas) são indícios de

que se tramam a esperança no homem e na mulher como sujeitos da transformação” (MORETTI, VERGÜTZ, CORRÊA, 2017, p. 829). É, portanto na certeza do inacabamento e das possibilidades emancipatórias de reassunção de sua própria história que reside a possibilidade de a Educação Popular atuar como mediadora neste processo, oportunidade em que se pode perfeitamente conjugar estas três diferentes abordagens/modalidades/processos de educação.

3.4) As possibilidades e os desafios de se juntar a EJA com a EP

Se formos fazer uma pesquisa, boca a boca que seja, com professorxs das mais variadas disciplinas e escolas, certamente quase que 100% deles e delas dirão que não são conservadorxs e nem atuam de forma conservadora em sala de aula. Apontarão ainda, de pronto, iniciativas de cunho “progressistas”, com atividades isoladas, medianamente progressistas e minimamente democráticas. Mas se formos verificar, no cotidiano, suas ações e atuações em sala de aula e o modo com que se relacionam com suas turmas atestaremos o quanto de conservadorismo, de hierarquização existem em suas condutas. Isto porque há uma série de fatores para contribuírem com uma educação engessada, que por vezes não depende muito só da atuação dxs professorxs, mas que, em alguns casos, estxs são tão vítimas quanto xs alunxs tornando-se reféns deste tipo de ‘prática educativa’.

Desta forma, mesmo que se tente agir de forma mais democrática e ‘inovadora’ em sala de aula, estx profissional acaba por encontrar barreiras que primam pela sua desqualificação e também perseguição, pela direção e por colegas que pensam de forma distinta e acabam por desvalorizar e satirizar suas ações quando estas tentam sair dos padrões normativos da escola regular e formal. Outro fator que promove e mantém a atividade educativa ‘mais do mesmo’ é quando com baixíssimos salários este profissional tem desse dividir entre inúmeras escolas, turmas e turnos, ficando desgastado e mesmo adoentado, acabando por optar por uma educação “feijão-com-arroz”⁷⁴.

Isto porque trabalhar com uma educação conservadora talvez seja muito mais fácil do que tratar a educação como crítica, esta que leva a pensar um projeto *junto* com cada turma, considerando suas especificidades. Em nossas investigações etnográficas para o trabalho de conclusão do mestrado, em que pesquisamos uma escola de EJA vimos exatamente isto nas aulas da preciosa disciplina de sociologia:

⁷⁴Expressão popular, assim como: “à moda vamos embora!”. Tais expressões querem dizer: fazer um trabalho sem muita qualidade, sem dar muita importância ao que se faz.

Assim, como de costume ali, o professor coloca no quadro toda a explanação do dia e espera, pacientemente, que os alunos copiem. Estamos falando de 20 minutos para a aula começar, mais 15 minutos para a escrita do professor e mais 15 para que ele espere que os alunos copiem do quadro. De modo que, não apenas nesta aula, senão em todas elas, o conteúdo ficaria para ser debatido apenas no próximo encontro. Assim se deu com Foucault e seu clássico: *Vigiar e punir*. Neste dia acompanhei o professor para a próxima aula, que seria para o segundo ciclo. Para minha surpresa, o conteúdo seria o mesmo, com a mesma escrita na lousa e o mesmo tempo de espera para que os alunos copiassem. (REGO, 2013, p.76)

Se por um lado pode dar mais trabalho propor um projeto pedagógico voltado para as especificidades de cada turma, por outro, o resultado além de ser infinitamente mais proveitoso, torna-se mais prazeroso quando se *faz junto*. Temos visto em nosso cotidiano tantos profissionais adoentados, dependentes de remédios controlados, com licença médica por inúmeros transtornos psíquicos. Além da histórica exploração, desvalorização e sucateamento do profissional, que acima comentamos, essas patologias podem estar intimamente relacionadas ao ensino tradicional, de ‘cima pra baixo’, sem afeto, portanto nas relações. Isto porque, em muitos casos quando o profissional se dá a entender a turma e suas peculiaridades e passa a *construir junto*, o diálogo e não a gritaria passam a fazer parte do cotidiano das relações, por exemplo. A calma toma conta do espaço por meio do respeito mútuo e autogestionado, justamente porque passa a fazer sentido aquela relação e tudo o que ela constrói e dela resulta.

Sabemos o público que compõe as salas de aula dos cursos de EJA, que são, senão igual, bem próximo ao público que participa de ações em Educação Popular em espaços não-formais de educação: “são faxineiros, guardas noturnos, casais, são bilheteiros, bombeiros e babás...”⁷⁵. E é a isso que “Paulo Freire advertia sobre os riscos de um discurso elitista e/ou basista sobre a prática educativa, querendo com isso dizer que o rechaço ao conhecimento popular é tão perigoso quanto a sua exaltação ou mitificação” (STRECK; MORETTI, 2013 p. 47). Não se trata assim de uma educação romantizada, tampouco enxugada, mas de uma educação cuja qualidade permeie tanto as esferas individuais e coletivas, versando pela trajetória de cada um e do grupo em si, quanto pelos conteúdos universalmente consolidados, que precisam ser debatidos nestes espaços, ambos em consonância.

A Educação Popular configura-se com um modo de fazer educação que com seus preceitos, suas qualidades, sua ética e sua metodologia, avança e interfere diretamente nas realidades sociais dos espaços onde atua. Talvez por isso ela esteja tão afastada dos

⁷⁵Trecho da música Brejo da Cruz, do compositor e cantor brasileiro: Chico Buarque de Holanda.

espaços formais de educação: “o controle da educação formal pelo Estado, com o objetivo de garantir a reprodução do capital, jamais permitirá que a educação, como processo hegemônico, ganhe um sentido revolucionário” (TONET, 2016, pág. 199).

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos sujeitos envolvidos neste processo. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunindo o povo na conquista da linguagem e o diálogo é condição essencial com a tarefa de coordenar, jamais influir ou impor respeitando a liberdade dos aprendizes. (FREIRE, 1967, p. 4)

Sobre esta mesma esfera de pensamento, Vera Candau (2011), em seus estudos sobre o cotidiano escolar, coloca que: “A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal” (p. 241). Assim, dentro do que nos propomos neste trabalho, nosso objetivo também é contrapor ao modelo de civilização escolar *urbanocêntrico* (RIBEIRO, 2008), que não vê na escola rural, indígena e quilombola, por exemplo, possibilidades *de*. É a teoria evolutiva de ser humano que tanto se via na antropologia dos séculos passados, ainda presente nas cadeiras escolares, em que apenas um modelo é possível, enquanto aquele que não está dentro dessa esfera ‘pensante’, chegará, quem sabe um dia, ao mesmo “patamar de evolução”. Vemos isso de forma corrente nas escolas regulares também na *urbe*, sobretudo aquelas incrustadas ou localizadas no interior de favelas e periferias, principalmente nas suas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Antes que por aqui chovam críticas sobre uma possível priorização da EP e do caráter não-formal de educação, em detrimento da escola formal regular, se faz importante registrar os escritos de Marlene, que comungamos de forma plena,

A crítica que fazemos à concepção de educação restrita ao espaço e ao tempo de escola não significa negar a instituição escolar ou deixar de reconhecer sua importância para os trabalhadores do campo e da cidade, principalmente o direito à educação, que é universal. Mais do que uma promessa da modernidade, a escola básica pública é uma conquista dos movimentos operários revolucionários, em lutas que se estenderam de meados do século XIX a meados do século XX. (RIBEIRO, 2008, pp. 45-46)

É, portanto, por outro viés que devemos pensar, é pela unificação destas linguagens de educação. Um ponto-chave do pensamento crítico de Henry Giroux (1999)

e que dialoga bastante com o que estudamos é o que denomina por “Pedagogia de Fronteira”. A categoria pode ser entendida como uma perspectiva ousada e insurgente de pedagogia e estendida à perspectiva da decolonialidade, pois rivaliza com uma pedagogia como ferramenta para dominação. Dentro desta linha, assim como residem em espaços populares e não-formais de educação, a crítica, a criatividade e a esperança, estas tornam-se ferramentas obrigatórias a ocuparem também espaços acadêmicos e escolares formais, dando-lhes novos rumos e trajetórias, para tanto menos excludentes, por meio do trabalho cotidiano, da prática (tão cara a este autor) de educadorexs e pesquisadorexs. É nesta esfera que podem se encontrar a EP e a EJA quando se juntam em territórios acadêmicos e escolares, formais por assim dizer; não pararivalizar, mas, portanto, trazerem novas esferas de pensamentos e práticas *outras*, para velhos espaços marcados por múltiplas hierarquias e saberes canonizados e unilaterais, muita das vezes.

Com tal perspectiva, o estudioso das ideias de Paulo Freire, Giroux estaria assim inclinado a REconstruir ou mesmo REelaborar uma relação dialética entre teorias e práticas educacionais buscando na ideologia e na cultura elementos para se entender e desmascarar mitos legitimados como verdades únicas. É, em seu entender, na “ação, luta e crítica” que se desenvolve o embrião transformador das estruturas sociais marcadamente desiguais desvelando-se assim os complexos e contraditórios mecanismos de dominação na sociedade, que se disseminam na educação. Através dessa tríade é que conseguiremos entender e atestar a possibilidade real de mudança por meio de uma “contra-ideologia”, que nasce da *Fronteira*, da prática educacional comprometida com os anseios de uma considerável parte da população, interdita já pelas suas condições econômico-sociais. Uma educação que não está sobretudo dentro dos territórios formais de escolarização, mas para além deles, nos espaços informais das ruas e dos coletivos e que tem raça e classe bastante definidas.

Assim, constata-se mais uma vez que a construção do próprio currículo deve estar altamente relacionada a uma construção histórica e social crítica, que desvela questões de classe, gênero, raça, sexualidade, questionando, por exemplo, políticas que se pretendem implantar ou que já foram amplamente implantadas na sociedade desde muito e que sequer são problematizadas, mas levadas enquanto verdades únicas e universais. Para tanto, para quem pretende trabalhar por meio viés de pautas pedagógicas progressistas, como a Educação Popular, é importante ter “o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam (...) saberes socialmente

construídos na prática comunitária -, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação ao ensino de conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 31).

Atesta-se que não há neutralidade alguma nesta questão, mas que estão imbricadas aí relações de poder:

[...] olhar as relações sociais como educativas, ainda que não seja para denunciar seu papel no aprendizado das relações sociais de produção, mostra entender que a tarefa da escola é colaborar nesses processos de formadores-deformadores, humanizadores-desumanizadores. Que o que se espera dela, inclusive pelo capital, vai além do ensino profissionalizante e, até, além do domínio do saber sobre o trabalho e do saber sobre os processos e relações de produção. (ARROYO, 1999, p. 29)

Dentro do que se propõe, a Educação Popular busca provocar a instrumentação de um saber pautado por uma educação *radical* que acompanhe o processo de feridas históricas e o relacione às feridas locais (eu e minha trajetória), que se apresentam no interior do cotidiano das relações (eu e meus pares), de forma a problematizá-las e a confrontá-las.

Entender do que se trata uma educação crítica e radical tal como vemos em Henry Giroux, está para além de entendermos os espaços formais de educação. Mais que isso, está na perigosa e prazerosa tarefa de questionar uma suposta neutralidade pedagógica e ainda de descobrirmos o quanto os espaços informais e não-formais têm a falar através de uma perspectiva descolonizante que se inclina para uma educação que nos abra novos rumos e novas possibilidades, portanto decolonial. É, sobremaneira, contribuir nos processos de luta e resistência se configurando como uma contrapedagogia, visando à emancipação humana e à construção de uma outra esfera de realidade, que se contrapõe frontalmente à que vivemos.

A Educação de Jovens e Adultos não deve ser só mera transmissão de conhecimento, mas ser provocadora de mudanças e que atue na construção de sujeitos autônomos. É importante salientar que desenvolver a autonomia é difícil não apenas para os professores, mas também para os estudantes. (OLIVEIRA E MIRANDA, 2012, p. 02)

Apesar das inúmeras possíveis diferenças que estas duas linguagens e modalidades de pedagogia (EJA e EP) e suas formas de atuação podem nos trazer, e apesar de haver uma infinidade de caminhos e de concepções diferentes de teorias e ação entre ambas e mesmo em cada uma pensada de forma individual, penso que é preciso que foquemos mais no que nos une, no que nos dá liga, do que naquilo que temos de

diferenças. Acreditamos que a base em comum é o caminho para nos interligarmos nas nossas práticas, de forma a rompermos barreiras e críticas vazias de sentido. Seria assim, disputar menos e unir mais. Até porque, como base comum, entendemos que ambas possuem o mesmo público e o mesmo contexto histórico, tanto de formação, como de trajetória.

Ignorar estas duas linguagens pedagógicas que se transversalizam e que se confluem nestes espaços e entre estes sujeitos, é colocar todo o ‘azeite de dendê’, que daria liga aos processos e às ações, por terra. Isto porque são elas duas, tangenciadas aos processos individuais e coletivos que cada alunx traz, de suas vivências e experiências, os aspectos fundamentais e os temperos que marcam estas turmas e estes grupos, e que são a própria “boniteza” que conduzem as ações em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Ambas de mãos dadas nestes espaços. Por que não?!

3.5) O que a cidadania tem que ver nestes espaços de educação?

Há, aqui, uma concepção de público que não se destina a ser venerada como utopia, mas a ser exercida no tempo presente, sustentando desde já a reconstrução profunda das condições de participação dos sujeitos na produção histórica das noções e das formas de exercício de direitos. Participar é participar, por qualquer meio, pelos meios disponíveis, por todos os meios. É um jogo em que não cabem prévias nem ensaios. O "aquecimento" é a própria ação. (ALGEBAILLE, 2009, p. 586)

Duas perguntas importantes devem ser feitas por nós, educadoras e educadores de um modo geral. São elas: Que escola/educação quero? Para que forme para que tipo de cidadania?

De acordo com a tradição clássica liberal, a palavra cidadania, ao lado de uma *educação para todos*, também possuía destinação: era para esse “povinho” (trabalhador, pobre) que precisava ser educado por esses moldes com vistas a controlar e cercear seus direitos, de modo a diminuir seus ‘vícios’ e sua ‘ociosidade’. Assim que, “eram olhados não como cidadãos, porém como um (novo) agrupamento de mão de obra” (MACPHERSON, 1979, p. 240). Por isso, enquanto que, a educação das elites era tão somente *para* as elites, com o objetivo de formar quadros para futuros controladores do Estado, “ao povinho, ao homem comum, aos assalariados (...), o que deve ser ensinado não é o uso esclarecido da liberdade dos direitos, mas a prática das obrigações, dos deveres, para o respeito à ordem” (ARROYO, 2010 p. 65). Seria a completa e integral

internalização destas novas práticas impostas. Em outras palavras, para as classes pobres estaria destinada uma educação básica e limitada, bem como os trabalhos tidos como sem valor, ao passo que para os ‘seletos engenhos herdeiros das elites’ é reservada uma educação prolongada que se aprimora para a tomada dos cargos de maior notabilidade dentro da sociedade, ou seja, os cargos destinados à gestão do Estado e às profissões de mais prestígio.

O tipo de cidadania que aqui nos contempla e nos faz seguir em sua direção é justamente a que se confronta a estes moldes liberais e neoliberais. É, portanto, aquela cidadania que nos desafia a: “[..]eliminação da pobreza política, que está na raiz da ignorância acerca da condição de massa de manobra. Não cidadão, é sobretudo, quem por estar coibido de tomar consciência crítica da marginalização que lhe é imposta, não atinge a oportunidade de conceber uma história alternativa e de organizar-se politicamente para tanto. Entende justiça como destino. Faz a riqueza do outro sem dela participar” (DEMO 1995, p. 02).

Historicamente, no contexto sobretudo latino-americano,

Dentro do embate pela conquista de uma cidadania plena, que só pode ser gestada e conquistada no seio de uma sociedade em disputa, se houve um modesto avanço no modelo de democracia que temos hoje, isso se deve principalmente pelas pressões populares, germinadas nesses espaços informais, através dos movimentos operários contrários à ordem burguesa em plena expansão. (REGO, 2013, p. 65, 66)

Um caráter (supostamente) consensual de harmonia e hegemonia que vem de uma tradição liberal vai pulverizar a escola de um *civilismo* e de uma disciplina de contenções de instintos sob o discurso de um ideal de civilização, em que os ânimos deverão ser contidos, bem como o controle sobre seus corpos e emoções. Esse suposto caráter harmônico de dominação, para tanto moderno, da educação é que vai historicamente conduzir os espaços escolares de forma a conter as classes trabalhadoras, que deles fazem uso, de qualquer intervenção fora dos padrões permitidos pelo Estado. No entanto, engana-se quem pensa que movimentos de resistência em resposta a essas práticas autoritárias não existiram (existem) e resistiram (resistem) no interior destes territórios. Mais recentemente, por exemplo, fomos testemunhas de um importante processo de ruptura com estes ideais, estas contenções e estes históricos autoritarismos por meio do movimento que ficou conhecido como “Primavera Estudantil”, como vimos no capítulo I deste trabalho. A ação direta se deu

com as ocupações de escolas públicas em diversos países da América Latina (entre eles o Brasil) por seus estudantes e apoiadores, no ano de 2016, e desafiaram padrões mostrando inúmeras possibilidades emancipatórias, autônomas, coletivas e autogestionadas de uma *outra* educação.

Necessário reafirmar que a cidadania que entendemos, portanto, nunca será feita por uma concessão do Estado, mas a partir do espaço combativo por meio de lutas simbólicas ou mesmo na ação direta, em prol da legitimação de causas sociais de diversas frentes, que nascem no bojo de uma sociedade marcada pela condição de tutela, por meio do racismo estrutural e da divisão de classes. Dentro deste panorama, o que se tem de colocar em xeque para se pensar sobre questões de cidadania e educação em nosso século, são:

Enquanto os reais determinantes sociais e econômicos da exclusão da cidadania continuarem ocultos, sob os escombros de tantas teorias pedagógicas tradicionais, novas, e novíssimas inspiradas nessa lógica, e não forem socavados e postos de manifesto para os profissionais da educação e para as camadas populares, não haverá condições de fazer da luta pela educação uma expressão da participação e da cidadania. (BUFFA, ARROYO, NOSELLA, 2010, p. 46)

O ideal de cidadania e ética na educação que se esconde dentro destes moldes está conformado na legitimação de uma *igualdade* entre os homens, diante de um Estado *desigual*; dentro de uma educação desigual e de processos educativos e contextos sociais ainda mais desiguais. Essa proclamada paridade, presente no palco do espetáculo político, com ampla representação, reservará sempre a *coxia* para que a disparidade, diversidade e desigualdades não façam parte nem mesmo de qualquer esquete desta trama social. Recolhida nos bastidores, estas diferenças continuarão veladas sob a égide do “somos todos iguais perante a lei”, que têm na meritocracia seu viés punitivo. E é isso o que impedirá que se pense uma educação para a diversidade, para a consciência crítica e, de fato cidadã, que conduza a ética por uma base relativa ao social, pois,

(...) a prática educativa moderna reflete uma concepção do convívio social, das relações indivíduo-sociedade e da cidadania que contém elementos do romantismo e da sociologia positivista que tanto enfatizaram a educação, ora como elemento de integração do indivíduo no social, reduzido à unidade moral, à coesão, à integração, à cooperação. (ibidem, p. 64)

Diante disto, é seminal a emergência de uma nova (des)ordem educacional, porque social, qualitativamente oposta a que fomos conformados; por meio de uma educação que contribua de forma efetiva e consciente no processo de transformação do social, no intuito de frear os sólidos ideais do capital a que fora submetida desde muito. Passaríamos, para tanto, de um estado *quantitativo* real para um estado *qualitativo* no sentido humano, crítico e social dentro do processo pedagógico. E isto pode (e deve) sim se fazer presente tanto em espaços formais, como em espaços não-formais de educação, o que nos tornaria capazes de:

(...) não apenas confrontar e retificar conscientemente as relações socio-reprodutivas estruturalmente resguardadas e fatalmente prejudiciais da *desigualdade material e social/política* herdadas do passado, mas de superar, ao mesmo tempo, a força mistificadora profundamente engastada da antiquíssima *cultura da desigualdade substantiva* que ainda permeia a consciência social. (MÉSZÁROS, 2005, p. 105)

É a emergência da assunção de práticas educativas *outras* o que está em jogo. Práticas estas radicais, insurgentes, subversivas, que componham um cenário de resistência e combate, que estejam também para além dos espaços formais e regulares de educação. Uma vez que a educação formal e regular como a entendemos aqui é historicamente pautada para regular e controlar a produção e reprodução de mão de obra para o sistema-mundo do capital, como vimos.

Emancipação seria assim a palavra que gesta, em nosso entender, a Educação Popular em seus vários braços de atuação, cujas demandas e prerrogativas acabam por se distanciar, as vezes de forma natural, dos espaços formais de educação, onde ela não encontra voz e vez para atuar. O que não quer dizer, contudo, que não haja práticas de EP acontecendo na escola regular e em demais espaços formais de educação. Como observado na seção anterior, há muitos companheiros e companheiras que lutam por isto em seus espaços de atuação, mas sabemos que são rechaçados, desqualificados e perseguidos muitas das vezes ao tentarem inserir formas de Educação Popular em suas turmas e nas próprias ações conjuntas de suas escolas. Sabemos ainda que trabalhar com a EP pode dar mais trabalho do que a forma tradicional de lecionar conhecida como ‘cuspe e giz’ (o ‘feijão-com-arroz’ que acima mencionamos). Isto porque, a respeito do que se espera enquanto início, meio e fim, cada uma destas formas de educação, tanto a tradicional-conservadora, quanto a EP, são vias pedagógicas que, definitivamente, não se cruzam.

Somos testemunhas de que a educação tradicional que se faz no ensino regular das escolas por vezes não aglomera e aglutina debates que permeiam a vida social e cotidiana de seus indivíduos, buscando promover diálogos e entrelaçamentos. Tampouco busca formas de consolidar vínculos. Talvez porque seja essa mesma a questão: não formar vínculos de afeto e identidade neste tipo de educação. Diferentemente da EP que, com sua afetividade e com suas estratégias de resistências desafiadoras ao *status quo* que domina e oprime, pode, possivelmente, tornar visível e legitimar os ‘excluídos desta terra’ ao desnaturalizar opressões minimamente veladas em seu cotidiano. Exatamente porque sua missão é desvelar tudo o que se passa “como se o padrão de vida e de direitos das classes médias fossem extensíveis, sem mediações, para as classes populares, quando na verdade esses padrões resultam de formas históricas de utilização privilegiada de meios e recursos” (VALLA, 2009, p. 11). São desses privilégios que precisamos falar e criticizar em todos os espaços de educação. É da meritocracia, que historicamente legitima a interdição de trajetórias, que precisamos problematizar em nossos espaços de atuação, quaisquer que sejam eles.

Sobre a temática de privilégios, meritocracia e cidadania à brasileira, Jessé Souza, na introdução de seu célebre escrito: *A Gramática Social da Desigualdade Brasileira*, coloca que:

Há, inclusive, casos notórios de discriminação de classe amparados por estatuto legal –como no caso da prisão especial para os portadores de diploma universitário – e não apenas exemplos retirados efetivamente do cotidiano, e que se impõem apesar da regra legal inclusiva. O objetivo principal deste texto é precisamente esclarecer o porquê e como se dá a sobreposição da regra social da desigualdade em relação à regra legal da igualdade no caso brasileiro. (2004, p. 95)

Um perigo que ronda práticas libertadoras, libertárias e progressistas em educação é justamente essas ações tornarem-se ‘mais do mesmo’ e conteudistas em sua essência, como já falamos. Sob a égide de uma educação *outra* há um perigo de práticas em EP tornarem-se, em sua forma e função, opressoras tanto quanto outros tipos de educação, reforçadoras de estereótipos, preconceitos e meritocracias, onde a ‘culpa’ é algo definido *à priori*. Enfim, carregadas de um autoritarismo disfarçado de democracia. Tão “bancárias”, portanto, quanto as educações que historicamente foram construídas. Tão classistas, também.

Um espaço de educação *para e por* cidadania deve priorizar buscar nas raízes como se deu a construção e a reprodução destas desigualdades, de que nos fala Jessé.

Entender os ‘porques’ de sua própria história em confronto com outras trajetórias de indivíduos de outras classes e fatias de grupo é precioso neste processo. É neste tipo de educação que, por sua concepção crítica, se revela sua contribuição à partir dos ‘dominados’, dos que supostamente ‘perderam a guerra’, expondo assim ideologias e sociologias que historicamente velaram privilégios perpetuando diversas desigualdades, silenciando e interditando com isso tantas trajetórias.

Reiterando o que algumas vezes já foi colocado não só aqui, mas àquilo que defendem muitos dos que prezam pelas práticas em EP, acreditamos que o primeiro passo para que de fato tenhamos uma construção coletiva verdadeira é fazer com que o sujeito se entenda enquanto parte do processo. Como num quebra-cabeça ou num álbum de figurinhas, cada integrante é integral para o processo de construção e só existem todxs, porque existe eu, e só existe eu, porque existem todxs. O tangível nessas relações é a diversidade de saberes e itinerários de vida, que se aglutinam; negadas desde sempre pelo cientificismo cartesiano que propunha o homem em separado à natureza e esta separada do conhecimento científico, ideologia que tratou de taxar historicamente a dicotomia entre saberes científicos e saberes populares, estabelecendo hierarquias, em que os primeiros se sobreporiam aos segundos.

Vemos ainda que politizar a educação não é fazer com que o participante vá necessariamente fazer parte de um coletivo organizado, ou mesmo um partido político. Mas, mais que isso, é saber que com este tipo de educação elx estará pronto a duvidar, a perguntar e, por fim, a contestar a situação em que vive. É ainda optar por uma cidadania plena, que não se dá fora de embates e disputas (mas por isso mesmo) numa sociedade desigual e que deve ser conquistada com luta e entre seus pares. É concatenar saberes entendendo e problematizando as condições em que vive, analisando de forma micro: ligando a sua região às suas condições sociais, ampliando para o contexto de seu país e de seu continente, de forma a tornar-se capaz de fazer uma análise de conjuntura em nível macro: comparando as diferentes realidades, entre América Latina e Europa, por exemplo.

Pautar uma educação *por* e *para* a cidadania requer de nós, educadoras e educadores o dever de ter “o máximo de atenção à construção de práticas que garantam uma relação profunda com a vida das classes populares, de forma que se compreenda o que é preciso fazer para que a educação popular não seja uma dentre outras formas de dizer ao outro o que fazer a partir de uma experiência histórica e de condições que lhe são

estranhas” (VALLA, 2009, p. 589). É construir, para tanto, *em conjunto*, uma cidadania que pode nunca ter existido no interior destas relações e grupos.

Em concordância com Valla, compreendemos que “o objeto de conhecimento e de ação desse campo é a situação de exploração e subordinação das classes populares, sua apartação dos direitos já naturalizados para as classes médias e altas” (VALLA, 2009, p. 587). Dentro desta conjuntura, seria de grande valia um pensar e problematizar coletivamente estas condições históricas e geracionais de exploração e subalternização em prol de: *trans-formar*. Trans-formar realidades e condicionamentos começando por si e multiplicando entre seus pares realçando e denunciando formas até então engolidas de submissão e acatamento. E para além disso, esta ação ultrapassaria de uma condição de apenas *trans-formar*, para atuar em prol do que podemos chamar aqui de: *Trans-form-AÇÃO*, que seria *transgredir, transformar, formar e agir* em conjunção, trilhando assim os caminhos de uma *outra* cidadania.

3.6) Para arrematar. E dar liga

As práticas educativas podem e devem ser fruto da realidade social buscando dialogar com a conjuntura social em que estão inseridas; de forma não só a conceber e contemplar a realidade, mas a intervir nela de modo a provocar mudanças significativas, de base. A *Trans-form-AÇÃO* de que falamos na seção anterior. A Educação Popular por meio de sua metodologia participativa busca como princípio a autonomia e a emancipação, que acontecem por meio da liberdade de se trazer debates necessários e que dizem respeito a demandas coletivas, bem como o envolvimento de todos os diversos sujeitos que estão inseridos naquele contexto social. Vincular-se à realidade desses sujeitos é condição básica da EP. Pesquisar, relacionar conhecimentos, também. Relacioná-los e confrontá-los, ainda mais.

A EP e seus aportes são um trabalho sério, que requer rigorosidade, requer método. Não uma rigorosidade na aplicação das metodologias, isto porque cabe à afetividade este papel. Requer rigor no que se propõe no conjunto, no coletivo. Essa seriedade e militância talvez esteja presente em maior quantidade nos espaços não-formais, onde amplamente a EP atua, do que na educação regular formal. Isto porque a Educação Popular atua com possibilidades que por vezes não encontra chão nos espaços formais de educação, pois, partindo da premissa da liberdade, ela mexe direta e incessantemente no terreno da auto-estima, da ancestralidade, do: *quem eu fui*, para o:

quem eu sou e: quem eu serei. Portanto, ela precisa estar muito bem entrelaçada à interdisciplinaridade, no caráter intersetorial, mas sobretudo na sensibilidade daquele que deseja se embrenhar por esta senda tão instigante e delicada da educação. E a isto se somam também a educação social e a educação comunitária. Não se trata, portanto de caridade ou boa-vontade. Mas, e para além disso: ao mesmo tempo que lucidez e utopia, compromisso e boas doses de alteridade.

Não significa dizer, contudo que estamos negando a escola regular e sua cultura, não se trata de maniqueísmos: isto ou aquilo, aceitar x negar, mas entender como os processos de uma sociedade desigual se consolidam e tem seus braços fortificados por algumas instituições, em destaque, a escola regular-formal-tradicional. É a esta fatia de educação que nos referimos, que conseguiu êxito com a transformação do famigerado feudalismo em burguesia, classe tão perversa quanto a primeira, onde cunhou ideais de aceitação, de meritocracia, de recompensa e competitividade e que historicamente nega os saberes culturais, do povo e de tudo aquilo que vem dele.

É deste *epistemicídio* que falamos anteriormente no capítulo II, que inferioriza, destitui e apaga saberes populares, considerados não-saberes. É o risco de desaparecimento desses saberes, que ali naqueles espaços se entrecruzam, o que nos interessa e preocupa e que são, infelizmente, “jogados fora” em muitos processos formais de educação. Para Carlos Rodrigues Brandão, a cultura seria “(...) o lugar social das idéias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui” (2006. p. 5). Cultura e saber estariam assim diretamente ligados e imbricados nestes processos escolares. Ou pelo menos deveriam estar. É deste apagamento que precisamos falar e problematizar. É na crescente desqualificação dos saberes da rua nestes espaços, do que estes estudantes trazem de experiência de vida, que precisamos reverter e nos inclinar por ampliar nossas escutas, permitindo o ecoar de suas vozes e maneiras de viver e mesmo *sobreviver*.

Como vimos, o que a escola fez historicamente foi reduzir-se à instrução, negando as culturas e tudo o que estivesse para além de seus muros. Alguns pesquisadores em educação dizem que esta escola está separada do mundo do trabalho, como Marlene Ribeiro (2008), por exemplo. Em nosso entender, do contrário, a escola estava e está estreitamente ligada a este “mundo do trabalho”, pois interessa a ela e ao regime político e econômico vigente formar mão de obra em massa para seus projetos de expansão e consolidação capitalista. Pois a escola é sim um braço do Estado e de suas ideologias.

Qual o sentido bem como o significado de *popular* na educação no desenvolvimento das jovens repúblicas latino-americanas, senão as lutas pelo reconhecimento de um ‘conhecimento outro’ e em busca de justiça, que se apresenta como alternativa e se contrapõe frontalmente à imposição colonial-moderna? É nessa dimensão simbólica da existência humana (Brandão, 2006) que este trabalho de investigação encara a perspectiva decolonial como base para as nossas análises, na medida em que a condição de subalternização vai se revelando nas palavras, na própria condição, e mais ainda: na própria geografia do espaço em questão, que descortinaremos no capítulo seguinte.

O processo de colonização implicou em um cabedal científico que determinou o outro na condição de subalterno. A pesquisa, tanto como outras atividades sociológicas ou culturais, tende a seguir a mesma compreensão do senso comum, de que tudo funciona a partir da lógica hierárquica. Se países do norte (países ricos), se os grupos que detêm o poder (político e econômico) e o saber são determinantes nos rumos da sociedade, e o restante da população se adapta a essas determinações, por que se justificaria uma pesquisa participativa com as classes populares, se estas não são reconhecidas como potencialmente construtoras da história? Nosso pressuposto é de que a pesquisa não pode ignorar essa colonialidade que se expressa na classificação social e no desprezo do que é característico da nossa América. Isso é fundamental na medida em que, durante e após a experiência fundacional traumática de nossos países, sempre estiveram vivos movimentos de resistência e de anúncio simbolizados em personagens e experiências espalhadas pelo continente. Porém, apenas recentemente estas experiências foram problematizadas e ao mesmo tempo reconhecidas como fontes de educação e metodologias de pesquisas emancipadoras. Para Paulo Freire (1996), são as resistências que preservam, nos homens e nas mulheres, a compreensão do futuro como problema e da vocação do ser mais como expressão do processo de estar sendo. Essas são ideias importantes para compreendermos a insurgência pedagógica em sua não aceitação da resignação. Esta última destrói as possibilidades de alternativas concretas de superação da epistemologia dominante. (MORETTI; ADAMS, 2010, p. 455)

Neste sentido, em nossa pesquisa ao considerar e enxergar aquelesxs studentxs, filhxs de trabalhadores informais, babás, faxineiros, porteiros, etc - como a canção de Chico Buarque que já citamos – em seus “diferentes níveis de subalternidade” (SPIVACK, 2010), que se dão em diferentes escalas, atestamos sua condição não de subalternos, mas de subalternizados, que como vimos no capítulo anterior, é a condição de imposição que se apresentou em suas trajetórias e opção única para sua sobrevivência. É não apenas olharmos, mas xs enxergarmos e fazermos se enxergarem, sobretudo, como sujeitos de saberes e experiências que têm muito a contribuir na sociedade, quebrando paradigmas e tomando as rédeas de suas vidas de forma a ocuparem postos que historicamente, dadas as suas condições, “não seriam para elxs”. Estas são as ações e os

deslocamentos que se devem descortinar em locais onde seriamente a Educação Popular atua e se faz integralmente presente, e ainda onde a pesquisa acadêmica nos moldes da IAP*sentipensante*, de Fals Borda, da *Investigação-ação* (Paulo Freire) e da nossa PIT, devem fazer morada, porque decoloniais que são em sua essência e movimento.

Em nosso entendimento, é dentro desta esfera de pensamento e conduta que a pesquisa em educação, sobretudo atrelada nas bases na Educação Popular, deve estar calcada. Dentro deste quesito, Duarte (2006) e Souza (2007) problematizam três tipos de pesquisa em educação:

Na conjuntura atual é pertinente afirmar que a sociedade civil organizada desperta o interesse dos pesquisadores pelo estudo da história viva e em movimento. Assim, os pesquisadores da educação defrontam-se com o desafio de construir uma pesquisa crítica. Nesse aspecto, vale lembrar Duarte (2006, p. 98), quando cita *três tipos de pesquisa* que podem contribuir para a formação do intelectual crítico em educação: *o primeiro* diz respeito àquelas pesquisas “voltadas para a construção de um discurso pedagógico afirmativo sobre a transmissão de conhecimentos na escola”. Entre os pesquisadores que discutem educação e/no MST, é marcante a valorização da escola como lugar de apropriação de conhecimentos; para tanto, demonstram a necessidade de a escola valorizar os conhecimentos da experiência dos trabalhadores, mas com o intuito de ir além, ou seja, de aprofundar os conhecimentos históricos acumulados pela humanidade. Essa necessidade também é demonstrada pelos trabalhadores quando dão depoimentos sobre a escola que consideram necessária para os filhos. *O segundo tipo de pesquisa*, “aquelas voltadas para a elaboração de análises críticas das pedagogias subsumidas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno”, não é marcante; *já o terceiro*, que Duarte denomina “aquelas voltadas para o desenvolvimento de análises críticas da realidade educacional na sociedade contemporânea”, merece destaque. São as pesquisas que demonstram as fragilidades da educação pública nas áreas de assentamentos e que caracterizam as lutas empreendidas no movimento social, para que a escola e a educação formal façam parte da reforma agrária. (SOUZA,2007, p. 448, grifos meus)

É aí que surge a pergunta: Qual ou quais destas pesquisas queremos nos deter, que tipo de intelectual queremos ser?

Contribuindo com estas três formas de fazer pesquisa em educação, nós acrescentaríamos aí um 4º tipo, que seria a nossa PIT – *Práticas-Investigativas-Transformadoras*, onde se dá a construção de investigações pautadas em ações educativas com base *na, com e pela* classe trabalhadora, com base *nos, com e pelos* povos, por meio da Educação Popular. É trazer como constructo e dar legitimidade à Banca Popular, co-autora de nossos trabalhos, de que falamos nos capítulos anteriores. É a isto que procuramos nos deter aqui, em nossa pesquisa, de forma a demonstrar a potencialidade da proposta metodológica na EP para o favorecimento de espaços do pensar coletivo entre educadores populares, pesquisadores, movimentos sociais, povos tradicionais,

populações periféricas, coletivos organizados etc. Pois, precisamos “compreender melhor como se dá esta relação entre práticas educativas do âmbito não-formal com o âmbito formal, a fim de reconhecer a relevância e a legitimidade social de diferentes espaços educativos e identificar as emergências pedagógicas capazes de dar sustentação a novas práticas. (ADAMS e STRECK, 2010, p. 122).

Por este modo, na pesquisa e em nossas práticas enquanto educadoras e educadores, dar atenção e levar em consideração as

Memórias ancestrais das comunidades (que são memórias bioculturais), tais saberes locais, e a cultura popular em si, representam o que Paulo Freire (2014, 2015) entende por saberes de experiência ou saberes prévios das comunidades, que são saberes construídos nos cotidianos, que permitem auxiliar no processo de contextualização das práticas educativas ao aproximar e adaptar as discussões e atividades às singularidades das realidades das comunidades, promovendo o diálogo com o povo para pensar uma proposta destinada ao povo. (...) e reconhecer a cultura popular como elemento fundamental para produzir pedagogias atentas às especificidades locais. (CAMARGO, 2017, p. 65)

É, portanto, produzir pedagogias em conjunto, como nos fala acima o companheiro. Ações que se dão por meio do estímulo à fala - tão encarcerada nos espaços formais de educação - o elemento que talvez mais diferencie os trabalhos em EP. São nesses diálogos interculturais (que surgem numa aula de geografia, por exemplo) que a auto-estima floresce, pois se reconhece o valor individual e subjetivo, coletivo e comunitário, ao mesmo tempo. É, sobretudo, a dimensão de classe que se revela nestes diálogos. E raça. E gênero. E sexualidade. E cultura.

Combinar diferentes perspectivas decoloniais com as práticas em EP, e ainda, estar de mãos dadas e ombro a ombro com outrxs pesquisadorxs que se debruçam no empenho de desvelar as diversas desigualdades e invisibilidades presentes no seio das camadas populares, é o que se projeta enquanto alternativa decolonial em nossos estudos, apontando para aquilo que chamamos aqui de uma *Educação Popular de Base Decolonial e Comunitária*. Assumir uma postura honestamente militante na pesquisa não requer romantizar os sujeitos que dela participam e a ela dão vida, nem tampouco fazer uma pesquisa panfletária, como podem julgar muitos contrários a estes modos de pesquisa e investigação. Ao contrário, para não caírmos nestas frequentes artimanhas é necessário estarmos muito bem calçados de rigor metodológico, aliado sobretudo ao afeto, ao “querer-bem” àqueles que são co-autores de toda essa colcha de retalhos, que é a pesquisa pautada pelo viés da *Palavra-Ação*, da IAP *sentipensante* e da PIT, que aqui cunhamos.

Estas personas no son objetos, mas *sujetos* da pesquisa. Tem papel ativo em seu desenrolar e em suas descobertas.

Compreendemos assim que teoria e prática não são dois pilares separados e hierarquizados em nosso trabalho, mas ponte para a construção de novos paradigmas em que se aprimore a prática em consonância com a teoria, numa espécie de retroalimentação. Dentro desta esfera de pensamento não cabe espaço para ‘objeto de pesquisa’, mas todos são sujeitos e contribuem em comunhão para a realização do trabalho, onde juntxs se constroem conhecimentos e se inventam e reinventam caminhadas.

De modo que,

A tal fin, seguimos el ciclo de la investigación acción participativa, donde se desarrollan procesos de observación de la realidad para generar la reflexión sobre la práctica, de planificación y desarrollo de acciones para su mejora y de sistematización de la experiencia y reflexión en y sobre la acción para la producción de conocimientos en el campo de la educación popular⁷⁶.
(ORTIZ e BORJAS, 2008, p. 620)

Somado a isto, seria esta a função de nós pesquisadoras e pesquisadores que acreditamos numa *Educação Popular de Base Decolonial e Comunitária*: “Nuestro reto como investigadores en el ámbito educativo es el de desarrollar estudios, que a partir de un problema detectado y abordado en la práctica, produzcan teorías pedagógicas emancipadoras que incidan en la transformación de la acción educativa generando una praxis (práctica consciente y reflexiva)”⁷⁷(ORTIZ; BORJAS, 2008, p. 620).

Para tanto, é necessário sempre problematizarmos nossa prática enquanto docente e/ou educador-educandx-pesquisador, colocando honesta e lucidamente nossas intenções. Revisar nossa prática e exercer a autocrítica nos faz sairmos dos pilares de canonização própria que insistem em nos cooptar. É o exercício de reflexão e autoavaliação permanentes, mas sobretudo de abrir-se a novos rumos e mudanças, pois como educadorxs e militantes, precisamos, assim como Fals Borda: “Se puede afirmar que Fals Borda practicó con rigurosidad la apertura al cambio permanente, era un intelectual transformador cuya práctica le exigía abrirse a nuevas teorías, así como a una actualización

⁷⁶Tradução minha: a tal fim, seguimos o ciclo da investigação ação participativa, de onde se desenvolvem processos de observação da realidade para gerar a reflexão sobre a prática, de planejamento e desenvolvimento de ações para sua melhoria e de sistematização da experiência e reflexão em e sobre a ação para a produção de conhecimentos no campo da educação popular.

⁷⁷Tradução minha: nosso objetivo como pesquisadores no âmbito educativo é o de desenvolver estudos, que a partir de um problema detectado e abordado na prática, produzam teorías pedagógicas emancipadoras que incidam na transformação da ação educativa gerando uma práxis (prática consciente e reflexiva).

permanente y consecuente del ejercicio político del cambio social y la democracia”⁷⁸ (CALDERÓN; CARDONA, s/d, p. 04). É desta autocrítica, que tanto já insistimos aqui, que precisamos nos revestir, é dessa humildade pedagógica que precisamos nos municiar. E, somado a isto, nos abrir a mudanças é salutar para que a nossa prática não se engesse de certezas e, portanto, de colonialidade. Isto, pode ser, quem sabe, o item número um e o primeiro passo para a instrumentalização de uma *escola-outra*, rumo a uma sociedade *outra*. Eis a utopia que move nossa teoria, nossa ação e prática, de braços dados com a Educação Popular.

Meu processo de investigação se deu pela vivência cotidiana no local, onde pude evidenciar e experienciar algumas situações-limites (FREIRE e NOGUEIRA, 1989) com as quais irei trabalhar, relatando-as e problematizando-as no próximo capítulo. Pretendemos uma etnografia, uma observação participante por meio da IAP *sentipensante* e da PIT, como já colocado, optando com isso pela assunção de uma postura militante através de minha atuação enquanto educadora popular do espaço. Desta forma, assumindo o compromisso de sermos não mais merxs observadorxs, apenas com papel e caneta ‘diagnosticando’, mas educadorxs-educandxs-pesquisadorxs comprometidos com a prática e com a mudança: a PIT, na perspectiva que aqui criamos de: *Trans-form-AÇÃO*.

É a nossa atuação neste espaço enquanto *pesquisadora-educadora popular decolonial* que fazer parte destes processos educativos nos faz visualizar práticas sociais que acenam para situações que nos requerem problematização, desnaturalização e complexidade, porque partem da ação e do movimento: das realidades que ali se expressam, do cotidiano, das subjetividades. E é isto que nos faz compreender dialeticamente o nosso papel naquele espaço e ao mesmo tempo na nossa vida secular (MINAYO, 2000). É dentro deste processo que comungamos com Paulo Freire quando afirmava que: “deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares” (1999, p. 35-36). Descobrimo-nos juntxs, rindo juntxs, chorando juntxs. Aprendendo juntxs.

Uma vez mais, não seria ‘levar à consciência’, mas a consciência é a própria prática, que nasce através da reflexão coletiva e não algo vindo de alguém para alguém, pois se assim o fosse seria uma relação continuamente hierárquica. E isto é um ponto que

⁷⁸Tradução minha: se pode afirmar que Fals Borda praticou com rigorosidade a abertura a mudanças permanentes, ele era um intelectual transformador, cuja prática lhe exigia abrir-se a novas teorias, assim como a uma atualização permanente e consequente do exercício político da mudança social e da democracia.

Fals Borda diverge um pouco de Paulo Freire, com quem mantinha uma relação muito próxima, de amizade e admiração, que descrevemos. O conceito de consciência para o primeiro é o que aqui assumimos: o da construção e da descoberta no seio do próprio *coletivo*; já para o segundo, é algo que vem sim de um cotidiano comum, mas que muitas vezes é trazido previamente para o grupo, acabando assim por não nascer dos encontros, da coletividade, desta forma, assumindo uma postura, mesmo que progressista, com certas doses de verticalidade em sua ação.

Dentro desse prisma, o perigo está nas ações, grupos e atividades que se dizem *fazer com*, mas que na verdade possuem uma perspectiva verticalizada de ação, uma coletividade piramidal mascarando ‘democraticamente’ atividades dotadas de achismos, exotização e preconceitos vários. São assim os muitos projetos que se destinam às “populações carentes”, “menos favorecidas”, das “classes baixas”. Jargões estes inferiorizantes com os quais costumam se dirigir ao público que se inclinam algumas organizações, por meio de suas ações ditas progressistas: “Não se trata de duvidar das intenções. O que está em questão é o próprio caráter político-pedagógico do processo, desde sua concepção, passando pelo planejamento, pela implementação, execução, acompanhamento, avaliação, etc” (CALADO, 2008, p. 03). O próprio adjetivo “carente”, precisa ser problematizado e já pode dizer muito de seu fim, quando de seu uso.

Em concordância com Maria Tereza Goudart Tavares, isto se explica porque,

No campo político-epistemológico, na produção de conhecimento, se especialmente o contexto de pesquisa envolver os setores, os grupos subalternos (Martins, 1989), os pobres (Santos, 1997) e os oprimidos (Freire, 1974), o reconhecimento do outro é muito mais complexo e epistemologicamente difícil, pois hegemonicamente o pensamento científico brasileiro, a nossa intelectualidade (formada na mentalidade europeia) define esses sujeitos como carentes, lacunares, não somente no campo material como no campo simbólico (...). (2009, p. 03)

Acreditamos em grande medida que, “a produção mais rica de conhecimento e pensamento social não está sendo gerada desde o centro das instituições que o projeto moderno criou para a produção de conhecimento, as ciências sociais clássicas, mas, sobretudo, desde suas margens, em outros campos de saber não disciplinar ou, inclusive, por fora das instituições universitárias. (CARRILLO, 2006, p. 64). É com isso, a partir de uma, “ótica epistemológica do sul, que o caminho investigativo da pesquisa participativa passa pelo diálogo com metodologias e teorias que se ocupam com outras dimensões da vida, na relação que estabelece com os mesmos ou semelhantes sujeitos de investigação.

Reconhece-se, portanto, que atrás do princípio de universalismo dos pressupostos positivistas se oculta o eurocentrismo” (MORETTI; ADAMS, 2010, p. 10).

São nas *margens*, nas *periferias*, *brechas* e *grietas* (WALSH, 2017) que a construção de um pensamento *outro* se ancora e, dentro desta mesma esfera, a produção de pesquisas *outras*. Neste processo, a participação popular na produção de ciência e saberes é algo bastante proveitoso e aglutinador, seria uma relação de reciprocidade entre x pesquisadorx e x sujeito da pesquisa, quando ambos estão ali atuando na parte teórica do trabalho, em sua metodologia, que é o seu coração. Repetimos que, mais ainda importante e respeitoso - e para nós seria absolutamente legítimo - se em todas as bancas se sentassem membros daquele grupo pesquisado, em condições de igualdade com os demais membros da banca, de forma a dar o aval ao que se está sendo tratado e defendido nestes centros de propagação do conhecimento científico. Se são eles os “pesquisados”, a palavra final quanto a validade e legitimação do trabalho de pesquisa deve ser destes sujeitos.

O que se trata ainda é de “não continuar a assumir uma histórica e básica falta de respeito pela cultura e filosofia do homem comum” (FALS BORDA, 1982, p. 49), apenas “assimilando” seus conhecimentos e sua realidade, sem nada trazer de devolutiva. Ao contrário, entendendo que toda ação de pesquisa é uma ação política e, portanto, requer intervenção naquela realidade examinada, desde que legitimada a pesquisa, pela Banca Popular. Assim, frequentemente ouvimos em muitos centros de pesquisa ou mesmo numa conversa informal com outrxs pesquisadorxs: “nosso trabalho é apenas investigar a realidade, não promover mudanças ou melhorias, que é papel do Estado”. Diferimos frontalmente destas afirmativas. Com essa perversa narrativa, que ainda faz parte do pensamento de muitxs pesquisadorxs próximos, as academias seguem produzindo conhecimentos que chamamos aqui por “mais do mesmo”, que, com suas repetições, muito se assemelham, por exemplo, às tradicionais cartilhas de alfabetização das escolas tradicionais formais, ou seja, nada trazem de novo, nada produzem *com*. Nada se faz em prol de mudança de realidades, mas apenas no intuito da titulação, da venda do livro e da pontuação para concurso. E o tal “objeto de pesquisa”, continua nas mesmas condições de outrora ou até pior que antes da intervenção dx pesquisadorx.

Somando com o que acreditamos enquanto *Práticas-Investigativas-Transformadoras*, a nossa PIT,

Cada um dos assuntos anunciados nas pesquisas só tem vida quando articulado com a realidade conjuntural que lhe deu origem e com a situação estrutural enraizada na sociedade brasileira: a concentração da renda e da propriedade. Os pesquisadores mostram a vivacidade do tema pesquisado quando citam poemas, trazem fotos, mencionam conteúdos de músicas produzidas pelos trabalhadores. Enfim, é uma simbologia que prova a viva realidade interpretada pelos olhos de um sujeito que se faz no processo de pesquisa. É uma simbologia que retrata a cultura como práxis coletiva. A mística, que tem sido objeto de várias pesquisas, é um exemplo de experiência coletiva, pois resgata os valores da resistência na luta pela terra e da permanência nela. (SOUZA,2007, p. 451)

Não se trata ainda de confrontar, como muitos podem pensar, a *episteme* popular com outras formas de conhecimento já consolidados, tampouco de fazer a idealização de povo como um complexo homogêneo, uma vez que há tensões, união e oposições no interior desse complexo, que é diversificado e multifacetado; mas de se ter a lucidez de encontrar o lugar de cada um e seu caminho, no tempo, no espaço, abrindo-se e constatando inúmeros saberes no seio dessas relações sociais, que não são hierárquicas, tampouco duais.

A nosso ver, se faz assim imprescindível demarcar território, qualificando e adjetivando a EP, bem como promovendo ações de fomento à pesquisa sobre a categoria, diferenciando-a das demais ‘educações’, marcadamente meritocráticas, autocráticas e conservadoras, bem como aquelas de caráter meramente compensatório, buscando potencializar seus projetos políticos de emancipação e ‘libertação’. No entanto, acreditamos que a educação não é fator único de libertação e de uma nova sociedade, isto porque segundo Freire, o oprimido em sua ‘libertação’ pode virar o opressor. É o rompimento com todas as formas de opressão que se revela assim uma saída verdadeiramente democrática de sociedade. É justamente romper com os ideais opressores, por sua base e raiz, nas quais vivem os oprimidos (FREIRE, 1987). Um verdadeiro exercício de libertação e quebra de paradigmas.

Foi o ideal positivista que deu sustentação ao modelo de educação que entendemos hoje, justificando uma ordem capitalista velada que legitimou por meio de uma suposta razão, a dominação de classe e raça. Hoje se constrói um discurso semelhante com novas roupagens neoliberais para justificar formas antigas de dominação e perpetuação de poder. Para tanto, emancipar-se, augestionar-se está para além de uma ação prática propriamente dita, é uma ação política que se desenvolve numa amplitude cosmológica e tem sua plenitude a partir do *eu*, questão afetivo-emocional, partindo para a ação política e social: ‘eu no mundo e com o mundo’, trazendo para si a responsabilidade de que nos falava Freire (1987). Criticando o poder das ideologias justapostas, em que o “sempre foi

assim” se faz presente todo o tempo procurando legitimar diferentes situações de opressão, que mascaram realidades e se revelam como saída única para se viver em sociedade. Para tanto, estabelecer ações educativas que cumpram um papel desafiador e provocador, dentro e fora dos espaços escolares, numa formação consoante com experiências e realidades é o primeiro passo para que essas críticas e desafios se tornem ações efetivas que, de fato, libertem, e a retórica: “sempre foi assim” dê lugar para a indagação: “por que sempre foi assim?”, como já colocamos no capítulo I deste trabalho.

Em conformidade com o que pontuamos, Nunes (1999) afirma que,

A educação popular não pode aceitar a lógica do mundo globalizado (...) tem que continuar como um núcleo sadio de resistência política, de ampliação da participação cultural, coletiva, de recuperação da fala autêntica, relações de respeito, familiaridade e diálogo. (...) promover a decisão coletiva sem clientelismo e assistencialismo. Responsabilidade no que decide, solidariedade orgânica e afetiva, fraternidade, consciência crítica, palavra autêntica e coração solidário (...) são estas categorias que a E. P. precisa para que o núcleo popular venha a ser um dia o modelo hegemônico. (p. 7-8)

E isto se dá por meio da construção de espaços de reflexão crítica, que contribuam para o desenvolvimento de uma consciência sobre a prática, a realidade, o cotidiano, buscando o fortalecimento da luta social em prol de mudanças. Por sua vez, aprender com o passado (quem eu fui), para entender o presente (quem eu sou) e buscar saídas e estratégias para o futuro (quem eu serei) pode ser à primeira vista algo bem ingênuo e abstrato, mas torna-se, entretanto, imprescindível para que desnaturalizemos os processos de opressões conjunturais que a cada dia somos sujeitados. Serve em igual medida para que nos entendamos enquanto sujeitos, conhecendo nossa ancestralidade, nossas reminiscências para que os nossos processos atuais e futuros tenham uma compreensão crítica e não passem despercebidos pela falta de sensibilidade por nós mesmos. Processos estes que nos são inculcados desde muito cedo.

Para Paulo Freire, educação e antropologia caminham juntas, pois que, é entendendo a cultura dxparticipante e dos diferentes contextos de vida do grupo que assim muitos processos históricos embutidos são revelados como construções de um ideal de sociedade estruturalmente delimitado. É a partir daí que se desenvolvem ações de forma a assumir definitivamente suas culturas como redes de significantes e significados importantes e mesmo imprescindíveis para estes processos de desconstrução. O próprio projeto de uma *outra* educação, em nosso caso a EP, já faz uma denúncia prévia da falta de oportunidades, da disparidade e das desigualdades descomunais nas trajetórias sociais,

individuais e coletivas dos grupos que compõem suas ações, que têm classe, orientação sexual, cor e região geográfica de nascimento, bastante definidos.

Desta feita, àquela que se destina a fazer pesquisa nestes moldes é necessário ter em mente que,

Cabe à pesquisa, como mais um instrumento de disputa nesse ambiente de produção de compreensões, captar as dinâmicas aí processadas, destacando as potencialidades educativas e transformadoras (...) para manter-se como uma prática que contribui para o fortalecimento da perspectiva de descolonialidade do poder, do saber e do ser, para a construção de processos emancipatórios. Para tanto, é necessário recuperar e reescrever, isto é, sistematizar e analisar o vasto leque de experiências a fim de ampliar o horizonte de possibilidades concretas. (STRECK; ADAMS, 2012, p. 253)

Em nosso caso específico, nos perguntamos: qual o lugar ou ponto de conflito de uma prática em Educação Popular dentro de uma universidade de elite? Há mesmo pontos de tensão? Em que medida estas práticas se tornam alternativas de inclusão de fato ao sistema educativo formal vigente? Melhor dizendo: como sair de um universo em EP e passar no vestibular indo parar nos bancos de uma universidade que tem no ensino tradicional sua marca?

Em meio a esse todo diverso, com várias bifurcações e nuances: como fazer uma educação que abranja e canalize sentidos às suas/nossas práticas e valores, tendo a humanização, a ética, a empatia, a alteridade como aportes nesta educação? A resposta pode estar em talvez nos debruçarmos em uma educação mais voltada para as gentes. Quem sabe esta não seja a saída mais salutar possível? E isto começa com a função da própria pesquisa em educação, que aqui se pretende com vistas a criticar o colonialismo presente no próprio método de pesquisa, e que ainda se faz afeita e comprometida com a ética em prol da justiça social e da reparação das desigualdades e silenciamentos, na perspectiva da *Trans-form-AÇÃO*.

E a Educação Popular, a nossa EP, tem muito o que ver com tudo isso.

CAPÍTULO IV– POR DENTRO DO TERRITÓRIO OU O CORAÇÃO DESTE TRABALHO: MINHA/NOSSA ETNOGRAFIA

4.1) Entendendo um pouco da história do Núcleo por quem esteve por lá desde o seu início: *Ana de Almeida Ribeiro e Maria Luíza Benício*

Antes de iniciarmos nossa ‘aventura etnográfica’, é preciso fazer com que o leitor possa entender *de quem* estamos falando e *porque* falamos. O NEAd – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio, antes denominado Raízes Comunitárias⁷⁹, era formado por um grupo de educadoras e educadores, estudantes ou não, sob a chancela da professora Maria Therezinha de Carvalho Machado, falecida em 2000, e do professor José Carmelo Braz de Carvalho. Tinha como uma de suas frentes de atuação a escolarização de funcionários e fazia parte, não do Departamento de Educação da universidade, mas era vinculado à Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários. Abaixo, segue um pouco da história de pesquisa e extensão universitária do NEAd, assim como seus processos de inserção na EJA e na Educação Popular, contada pelas duas expoentes acima citadas, com algumas considerações, ajustes, atualizações e pequenas observações minhas embutidas no próprio texto⁸⁰:

A primeira ação mais sistemática e mais formal no campo da EJA na PUC-Rio aconteceu em 1996, com o desenvolvimento da pesquisa: “Avaliação Diagnóstica de Níveis e Conteúdos de Alfabetismo Adulto”. Esse foi um trabalho pontual, encomendado pelo Ministério da Educação a partir de uma pesquisa iniciada em 1993, que não era especificamente sobre adultos, e sim de alfabetismo entre crianças e adolescentes, posteriormente adaptada para jovens e adultos. Essa pesquisa foi desenvolvida sob a coordenação do Prof. José Carmelo Braz de Carvalho, primeiro coordenador do NEAd. Convidado pela Reitoria da PUC para representar a instituição junto ao PAS – Programa Alfabetização Solidária, nos 100 Municípios do Norte e Nordeste, com os piores índices

⁷⁹ No início das atividades, o Programa Raízes Comunitárias possuía como símbolo uma árvore com suas raízes fortes, significando o entrelaçamento dos saberes das comunidades e os saberes da universidade. O professor José Carmelo Braz de Carvalho tinha o sonho de construir um espaço físico com o nome da Prof^a Therezinha Machado (primeira coordenadora pedagógica do Programa). Mais tarde o nome passou a ser: NEAd Raízes Comunitárias – Núcleo de Educação de Adultos: Espaço Prof^a Therezinha Machado, passando a NEAd – Núcleo de Educação de Adultos: Espaço Prof^a Therezinha Machado. Atualmente, inserimos o termo ‘jovem’ no nome, passando a se chamar: Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio, mantendo, entretanto, a mesma abreviação.

⁸⁰O texto na íntegra até este momento não foi publicado e encontra-se em poder de ambas as autoras, que, gentilmente, nos cederam para esta pesquisa.

de IDH, o Professor José Carmelo relutou em aceitar o convite. Se, por um lado, colaborava com o PAS através do instrumento de avaliação que apoiaria os alfabetizadores, por outro, tinha reservas políticas de participar de mais uma das muitas “Campanhas contra o Analfabetismo”, que marcaram, desde 1930, a política brasileira. O professor Carmelo tinha ainda o receio de assumir uma responsabilidade tão séria, pois não se considerava com conhecimentos na área da alfabetização. Diante deste desafio, a professora Maria Therezinha Machado assumiu a coordenação pedagógica e o professor Carmelo assumiu a coordenação geral do projeto através do convênio assinado entre a PUC-Rio e o PAS.

O trabalho de formação de professores e supervisão pedagógica junto às turmas em três estados do Nordeste e no Grande Rio obtiveram resultados positivos, culminando no convite por parte do Ministério da Educação para que a PUC se juntasse a outras universidades do país em Moçambique, ação que resultou na formação de 200 alfabetizadores, que implementaram 200 classes de alfabetização de jovens e adultos em cinco províncias moçambicanas. Em paralelo a isto, como Coordenadora Pedagógica responsável pelo processo de formação dos alfabetizadores de adultos, diante da negação de outros professores do Departamento de Educação, a professora Maria Therezinha Machado assumiu este compromisso. Assim, esse primeiro movimento em EJA na PUC-Rio, nascido pela preocupação de dois de seus professores com as desigualdades sociais e o direito à educação para todos, toma corpo e se fortalece, concretizando-se, de certa forma, ao longo dos anos, na periferia do Departamento de Educação. Em 1997, formalmente a Reitoria da PUC instituiu o núcleo de AJA – Alfabetização de Jovens e Adultos, para atuar no Nordeste com o trabalho junto ao PAS. Isto refletiu-se no campus da PUC-Rio, através de iniciativas voltadas para a escolarização dos funcionários da própria universidade. Uma antiga sala de depósito de materiais, no sobrado das oficinas da Prefeitura do Campus foi o primeiro espaço próprio da EJA na PUC, na área do estacionamento externo, inaugurado em 1998.

4.1.1) A Extensão Universitária através do NEAd – Na pesquisa e formação continuada de educadores populares e professores da EJA

Guardadas as críticas que na época eram feitas a este programa, o trabalho no PAS possibilitou a constituição de uma equipe de trabalho na PUC-Rio que, mais tarde, integrou o que hoje conhecemos como NEAd. Ações de formação prévia e continuada foram realizadas com professores de três municípios do interior do Nordeste: Carira/SE;

Tabocas do Brejo Velho/BA e Apicum Açú/MA. No período, 1998 a 2002, alfabetizadores, na sua maioria leigos ou com escolarização média não concluída, participaram das ações de formação. A PUC-Rio também atuou no Projeto Grandes Centros Urbanos do PAS. As ações de formação tinham uma dimensão político-pedagógica e uma dimensão cultural que se articulavam. A produção coletiva se deu, por exemplo, através da criação, com as turmas, do jornal “Fala Comunidade”, que atingiu a marca de oito edições, e da realização das “Feiras de Saberes”, que reuniam os conhecimentos teóricos e as experiências de vida dos alfabetizandos, expondo materiais das turmas do Rio e NE. O “Fala Comunidade” foi um dos nossos livros dos educandos adultos, dos educadores leigos/professores e dos coordenadores, tamanha sua importância naquele contexto de construção de saberes. Depois de pronto ele chegava às turmas como material para ser lido – o jornal, feito por eles e para eles, com fonte aumentada e espaços adequados que facilitassem a todos. Estes instrumentos colocavam a escrita no centro da roda, como plataforma de desenvolvimento pessoal e de construção de identidades.

Em 2002, o NEAd foi procurado pela SME do Rio de Janeiro para fazer um curso para o PEJ – Programa de Educação Juvenil, com cerca de 400 professores inscritos em dez polos, cobrindo todo o município. Como o Núcleo não possuía corpo docente suficiente para dar conta desta demanda, foram convidados professores especialistas em EJA da UERJ, UFF, UFRJ e SAPÉ (Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação). Sendo assim, podemos dizer que surgiu o primeiro coletivo interinstitucional de professores formadores em Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro, que continuou trabalhando em parceria, por algum tempo, desenvolvendo ações de formação. Em 2004, a SME do Rio de Janeiro renova o convênio com a PUC-Rio e promove um segundo processo de formação para professores, diretores e equipes pedagógicas de EJA da Rede. O foco, mais uma vez, foi a valorização das práticas desses professores, a reflexão teórica a partir delas e o investimento no professor como sujeito da escrita e de sua autoformação. Mais à frente, o NEAd iniciou negociações com a Coordenação Central de Extensão da PUC-Rio, que viabilizou cursos nas áreas de Alfabetização, Letramento e Linguística, sob a coordenação/execução da Professora Doutora Maria do Socorro Calháu, primeira coordenadora pedagógica do NEAd. Outra importante ação se dá em junho de 2005, quando o NEAd, convidado pelo SAPÉ⁸¹, instituição não governamental, participou da

⁸¹ Para saber mais sobre o SAPÉ, há um trabalho de pesquisa de doutorado realizado pelo segundo coordenador do NEAd, Renato Pontes Costa, sob o título: **Poder e Negociação como relações**

elaboração da proposta pedagógica para pescadores artesanais, intitulada: “Proposta Pedagógica para a Alfabetização de Pescadores e Pescadoras Profissionais e Aquicultores e Aquicultoras Familiares”, por meio de um convênio com a Presidência da República – Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca, no Programa *Pescando Letras*.

Dentre outras ações que pautaram a trajetória do NEAd, não só na pesquisa, mas também enquanto um núcleo de formação continuada, avançamos para 2011, quando o Núcleo foi convidado a participar do PROEXT 2010 – UFRRJ/Prefeitura de Seropédica, para planejar e executar um processo de formação já denominado Curso de Formação Continuada de Professores de EJA da Rede Municipal de Ensino de Seropédica – “Educação de Jovens e Adultos: os caminhos da teoria e da prática”. As experiências de formação anteriores nos desafiavam sempre a dar um salto à frente, buscando fazer com os professores em formação o planejamento em conjunto, não chegando com um “pacote fechado” de propostas. Queríamos viver o curso a partir das demandas dos professores nas salas de aula de Seropédica. A intenção era valorizar a dimensão coletiva daquele grupo e daquele lugar, suas particularidades pessoais e coletivas. O interesse e o impacto causado pelo perfil apresentado foi evidente e atingiu o que nos propúnhamos: trazer perspectivas outras para a educação formal, pautadas sempre nas concepções da Educação Popular. Os textos escritos, revisados e reescritos pelos professores ao longo do curso resultaram numa publicação organizada pelo NEAd com o título *Reflexões e práticas em EJA – registros de professores de Seropédica*.

Ainda nessa linha, o Núcleo realizou outras experiências de formação com grupos que atuavam no campo da Educação Popular. Esses grupos, embora não fossem especificamente de EJA, realizavam atividades relacionadas à área. Nessa linha de atuação, duas grandes ações se configuraram nos espaços de intervenção do NEAd: a primeira, de 2004 a 2006, quando assumimos o Setor de EP da Associação de Educação Católica RJ (AEC/RJ). Iniciamos o trabalho com a Feira de Fazeres Sociais e Educativos, um espaço de diagnóstico sobre o que as escolas católicas e instituições representadas pensavam e faziam na área de EP. O Curso de Formação de Lideranças Comunitárias Regionais, em 2005, reuniu os polos mapeados pela AEC/RJ com o objetivo de formar grupos de assessoria permanente aos projetos nas regiões do estado do Rio de Janeiro e

pedagógicas. Memória da Pesquisa “Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular”, disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5973349

criar uma rede de informações em apoio a estes projetos, fortalecendo os já existentes e realizando outros em conjunto. Como proposta que resultou desse curso foram organizadas as JOMEPS – Jornadas de Mobilização em Educação Popular, coordenadas pelo NEAd, que aconteceram até 2008. As JOMEPS reuniam representantes de escolas católicas e movimentos sociais responsáveis pelos projetos de Educação Popular/Sociais em suas instituições e tinham a finalidade de criar uma rede de intercâmbio, fortalecimento e mobilização da educação popular no RJ.

Assim, em abril de 2007, nasce o curso: “Educação Popular: fortalecendo o ‘nós’ e enfrentando os desafios”, para um grupo de 30 educadores populares da Congregação das Irmãs Religiosas do Sagrado Coração de Jesus. Ainda em 2005, o Setor organizou um Curso de Formação de Alfabetizadores em EJA, do qual participaram 23 educadores de escolas e instituições católicas. Foram 90 horas de formação, com uma metodologia de construção coletiva do curso. Em outubro de 2007 e dezembro de 2008, o NEAd prestou assessoria a educadores (missionários e leigos) do CIMI – Conselho Indigenista Missionário (Regional Mato Grosso). A proposta do trabalho foi discutir a Educação Indígena a partir dos pressupostos da Educação Popular, fazendo uma aproximação conceitual das práticas por eles já implementadas.

À dobradinha NEAd-CIMI, se uniu o NEP (Núcleo de Educação Popular), grande parceiro e mediador junto com o NEAd em outros projetos de Educação Popular também, principalmente na Cidade de Deus. E juntos pudemos realizar o *I Encontro de Educação Popular na Aldeia Japuira*, com o povo Myky, no estado do Mato Grosso, em 2017. Permanecemos aldeadas por quase uma semana, dias que possibilitaram intensas trocas de saberes e experiências ricas em mística, ancestralidade, conhecimento e respeito pela terra e pela luta dos povos indígenas.

De julho de 2008 a março de 2009, numa parceria MEC/SECAD e UNESCO Brasil, o NEAd prestou consultoria ao Projeto “Apoio à Alfabetização de Jovens e Adultos e à Educação de Jovens e Adultos nos Municípios Prioritários”, em 76 municípios do Nordeste, sendo 30 na Bahia e 46 no Maranhão. Em 2008, o NEAd, em parceria com o Planeta Orgânico, realizou a palestra “Alfabetização de Jovens e Adultos em Comunidades Rurais: a experiência do NEAd no Nordeste”. Participaram desta ação aproximadamente 300 pessoas – produtores rurais orgânicos de diversos estados e lideranças comunitárias ligadas ao movimento de alimentação orgânica. Em 2009, o Núcleo planejou e realizou um curso de formação em EJA para educadores do AIACOM – Armazém de Ideias e Ações Comunitárias – no Rio de Janeiro.

Desde 2011, a Casa de Cultura Cidade de Deus, na localidade de mesmo nome, tem sido, no Rio de Janeiro, uma grande parceira em projetos pedagógicos sob a égide da Educação Popular, em conjunto com o NEP, como já dito. Sendo uma localidade ainda marcada pelo estigma da violência e da exclusão de direitos, com um histórico de lutas e resistências, este trabalho vem se consolidando como uma relevante ação, realizada num espaço que valoriza e promove a memória, a cultura e as expressões artísticas locais como instrumentos de releitura da realidade e alternativas de intervenção. As ações desenvolvidas resultam de discussões coletivas a partir das demandas e necessidades locais.

Ainda neste importante registro das ações do NEAd em Educação Popular, é importante destacar sua atuação nos CPVCs – Cursos Pré-Vestibulares Comunitários. O Movimento dos Pré-Vestibulares Comunitários iniciou-se nos anos 90 e se desenvolveu muito ao longo dessa década. Dez anos depois das primeiras turmas criadas no Rio de Janeiro, já haviam centenas de núcleos atuando em todo Rio e Grande Rio. A maior parte desses núcleos era cadastrada na PUC-Rio, em função do Programa de Bolsas de Ação Social, por parte da universidade. A maior demanda colocada por esses grupos era de uma discussão pedagógica que ajudasse a estruturar o trabalho junto aos professores que atuavam nos CPVCs. Para ajudar nessa questão, em outubro de 2004, o NEAd organizou a I Jornada Pedagógica. Contamos com a presença de 600 representantes dos CPVCs. Essa I Jornada Pedagógica deu origem ao livro *Cursos Pré-vestibulares Comunitários: espaços de mediações pedagógicas*, que sintetizou as discussões feitas com os grupos a respeito da dimensão pedagógica dos núcleos.

Nos anos seguintes, de 2005 a 2008, sob a coordenação do Professor Carmelo, um entusiasta dessa frente de trabalho, foi executada uma série de jornadas de formação com educadores comunitários dos CPVCs, em parceria com a CESGRANRIO. Durante esse tempo, o trabalho foi realizado com 97 núcleos dos CPVCs; estima-se que 512 educadores comunitários tenham participado dessa formação e que 12.000 pré-vestibulandos tenham sido beneficiados. Neste período, ainda como espaço de formação para os educadores comunitários dos CPVCs, foi oferecido um curso sobre a Cultura Brasileira. Como desmembramento desse curso, foram realizadas 10 Mostras de Portinari nas localidades onde funcionavam os CPVCs, contando com a presença de 120 educadores e 5.000 moradores das localidades.

4.1.2) As duas edições do SEEJA – Seminário de Educação de Jovens e Adultos

O acúmulo de algumas questões relacionadas à Alfabetização e à Educação de Jovens e Adultos nos levou a desejar ampliar as discussões, a partir das contribuições de educadores de outras áreas, que, talvez por isso, pudessem trazer outros olhares e ajudar a redirecionar nossa forma de ver e justificar certos fenômenos sociais e linguísticos que nos afetavam. As contribuições da sociolinguística, da antropologia e dasociologia nos pareciam essenciais. Inspirados, então, na indagação de Ciço – um lavrador entrevistado pelo antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, quando de sua pesquisa em terras mineiras⁸² (1984) –, pergunta que nos ajudou a animar tantos momentos de formação com os professores, organizamos, em 2010, o 1º SEEJA, sob o tema“... E uma educação pro povo, tem?”. O número de participantes em âmbito nacional e de trabalhos apresentados, bem como os critérios de participação e aceitação dos trabalhos, pareciam afirmar a importância desse espaço como um lugar de trocas e fortalecimento; um espaço para se dar voz e legitimidade acadêmica àqueles que fazem uma nova EJA nas suas salas de aula anônimas ou nos seus estudos nessa modalidade. O 1º SEEJA resultou na produção e distribuição de duas publicações: a primeira, com os textos dos palestrantes; a segunda com 23 artigos apresentados no seminário, com o título *O saber da gente sobre uma educação para o povo*.

Em 2014, acontece o 2º SEEJA, com uma tentativa de metodologia mais participativa nas mesas de discussão. O tema“Entrelaçando olhares por uma Educação planetária”, que virou publicação, parecia anunciar a necessidade de se pensar uma educação a partir dos desafios que o mundo nos apresenta. O conferencista latino-americano Raul Mejía foi a presença “de fora” que pareceu nos aproximar de nossa condição latino-americana, dos desafios e possibilidades que nos estão postos. Dos trabalhos apresentados no 2º SEEJA, foram selecionados 28 artigos que deram origem ao livro *Estudos e práticas em EJA: ampliando olhares*.

4.1.3) Na ampliação da escolaridade de trabalhadores: quando o trabalhador vira aluno

Por meio do compromisso de uma agenda que pautasse a escolarização do trabalhador, sobretudo do terceirizado, dentro do espaço da universidade e ainda por uma demanda dos próprios funcionários da PUC-Rio, nasce, na década de 1990, o “Projeto

⁸²Ver mais em: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) *A Questão Política da Educação Popular*, 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1980, p. 7 a 10.

Meio Dia”. A ação atendia ainda a moradores do entorno da universidade, com aulas no horário de almoço. Terminada essa primeira etapa de alfabetização, pela demanda dos alunos, foram criadas, em 2000, turmas de 2º segmento do Ensino Fundamental e de Ensino Médio. A necessidade de certificação levou o NEAd a estabelecer parcerias com outras instituições, como a Fundação Roberto Marinho, o Serviço Social da Indústria (SESI-RJ), a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e o Centro de Educação Supletiva (CES), parceiros que a cada tempo contribuíram com metodologias e materiais próprios. Os professores dessas turmas eram alunos do curso de pedagogia e das Licenciaturas da PUC-Rio, que trabalhavam de forma voluntária. O projeto atendeu trabalhadores em processo de alfabetização até o ano de 2013.

Somado a isso, com o objetivo de democratizar o acesso ao ENEM por trabalhadores que buscam promoção profissional e melhores condições de vida, bem como propiciar o acesso ao ensino superior pelas classes populares, o NEAd vem organizando, desde 2012, o que foi chamado de Grupo de Estudos e Atualização de Conhecimentos⁸³. Os orientadores desses grupos são, em sua maioria, graduandos da PUC-Rio interessados em ministrar aulas como voluntários. A matriz do ENEM e as provas de anos anteriores são importantes para o trabalho, mas o enfoque principal é fugirmos da escolástica e adentrarmos de maneira profunda na construção de um saber crítico, pautado em pilares como a historicização pessoal e coletiva, trazendo elementos da realidade local e pessoal, conjugados a temas contemporâneos, por meio do uso de outras linguagens, como cine-debate, encontros temáticos e círculos de cultura. Seria assim, trazer e construir *per si* uma educação de âmbito crítico, contra-hegemônico e decolonial neste espaço.

Contamos ainda com a retomada das aulas de alfabetização, desde 2017, e com mais algumas ações desenvolvidas, sempre por meio da EJA, em diálogo mais aprofundado com a Educação Popular, além da continuidade do Grupo de Estudos noturno, que acima relatamos. Outra nova ação consiste em oferecer aulas para os trabalhadores e trabalhadoras dos setores de limpeza e conservação da faculdade e de seu entorno. Com o objetivo de prepará-los para a prova de certificação do ENCCEJA (exame público que certifica para o Ensino Fundamental e Médio), nesta ação específica – denominada por nós em sua primeira edição, em 2017, de “Intensivão do ENCCEJA” e, hoje, “Preparatório para o ENCCEJA” –, elaboramos discussões sobre temas referentes

⁸³ De forma proposital e ideológica não se atribuiu o nome de ‘pré-vestibular’ a esta ação.

aos conteúdos que serão aplicados na prova, buscando aplicar metodologias da Educação Popular baseadas nos referenciais Freireano e decolonial, e também nos princípios da educação libertária, cujas visões estão pautadas na ideia de educação como transformação da sociedade, por meio de um pilar crítico da realidade.

Cabe dizer que este último projeto nasceu primeiramente do interesse desses trabalhadoras, que procuraram o NEAd no intuito de pedirem apoio quanto à referida prova de certificação. Mesmo não concordando com a certificação nos moldes que ela se configura, por não exprimir o ideal de educação que acreditamos, o Núcleo aderiu à proposta e se dedicou a construir o projeto coletivo. Para isto, buscamos voluntários que se identificam com esta perspectiva educacional para formarem nosso quadro de educadoras, que são 100% voluntárias, sendo 90% alunos e alunas da graduação da universidade, 5% do mestrado e 5% educadores e educadoras que não possuem vínculos com a instituição. Com apenas 1 hora de aula por dia, que é o tempo que essas trabalhadoras possuem entre almoço e janta, temos 4 turmas, sendo duas pela manhã, das 11:15 às 12:15, e duas à tarde, das 17h às 18h. Em cada turno, possuímos duas turmas de Ensino Fundamental e duas turmas de Ensino Médio.

Importante destacar que é só após o 2º SEEJA que o Departamento de Educação da universidade se volta para o NEAd e move as primeiras negociações no intuito de sua saída da Vice-Reitoria Comunitária, passando assim a finalmente incorporá-lo àquele departamento. Isso acontece no final de 2016. É já no Departamento de Educação e com a nova coordenação – quando a universidade abre uma chamada pública para trabalho como Educador Popular neste núcleo – que tem lugar a minha entrada ali, ou melhor, o meu retorno àquela instituição. É a partir daí que passo a conhecer ainda mais o NEAd, pois o “bom filho à casa torna”...

4.2) De onde eu venho: meu lugar de fala

Agora que contamos um pouquinho da história do meu campo de atuação enquanto Educadora Popular no NEAd e enquanto *espaço-campo* de minha pesquisa de tese de doutoramento, é preciso entender que nada, nenhuma escolha se dá ao acaso, mas tudo é fruto de vivências, experiências e, sobretudo, transcendências que levamos dentro de nós ao longo de nossa trajetória. E isso se dá também com nossas escolhas de pesquisa, que, ideologicamente, como visto nos capítulos anteriores, não chamo de “objeto”, como

alguns pesquisadores e pesquisadoras preferem se referir ao constructo-base, ao coração de suas pesquisas. Assim, considero necessário esboçar um pouco do que me trouxe para a Educação Popular e para o desenvolvimento deste trabalho de investigação, uma vez que nada é ao acaso e que a neutralidade e a imparcialidade não existem dentro deste tipo de atuação e prática.

Minha relação com a PUC é antiga. Vem desde 2001, quando meu sonho de estudar ali se manifesta com rigor. Mas, primeiro, é preciso conhecer pelas bases, pelos bastidores onde tudo se forma, onde tudo é forjado...

*“Nascida no subúrbio nos melhores dias
Com votos da família de vida feliz...”
(Espelho – João Nogueira e Paulo César Pinheiro)*

Nascida no seio de uma família de classe popular, fui criada num bairro do subúrbio do Rio de Janeiro, zona norte, muito famoso pela tradição do samba: não à toa comporta duas escolas de samba das mais tradicionais da cidade. Naquele lugar, convivi desde pequena com as mazelas e singelezas peculiares de uma gente que “sofre e é feliz”. Mas sempre me perguntava o porquê daquilo tudo.

Quando raramente ia visitar uns parentes distantes no bairro de Copacabana, zona sul da cidade, dos quais meu pai era o ‘primo pobre’, indagava sem parar porque no meu bairro não havia praia. Na verdade, não era só a praia que ali faltava. Além de não haver praia, não havia uma série de coisas que tinha naquele bonito e badalado lugar e que não tinha no “Meu Lugar”, como diz o poeta sambista. Fui crescendo em meio ao comércio pulsante do bairro, em meio às suas muitas ruas enfeitadas de valas e lixo, mas em meio a uma atmosfera diferente da prima rica Copacabana, que me deixava quase que pendurada na janela do apartamento de lá querendo pular na rua para brincar de amarelinha, bola de gude, queimado e bandeirinha. Sentia-me sufocada naquele alto andar, de onde via somente as pessoas pequenininhas, como formigas, lá embaixo. Feliz era o momento de ir embora, pois era ao entardecer a hora mais legal para brincar de pique-esconde no Meu Lugar. Ainda bem que só íamos lá de dois em dois anos, quando papai ia votar numa escola pública perto de uma praça e de frente para a praia. Ficava também imaginando como devia ser estudar de frente para a praia. Tinha a certeza de que as crianças já iam de biquíni e depois da aula era só “tiburum” na água!

A bem da verdade, uma das poucas coisas que se pareciam com o Meu Lugar era a tal escola pública. Parecia que estava entrando na escola do meu bairro. As paredes

iguais, as carteiras iguais, o refeitório e as cores iguais. E me pintava a dúvida: será que Dona Mira ou Dona Adivanir dão aula ali também?

Cresci e descobri que elas não davam aula lá. Descobri, também, que o bairro onde cresci era o primo pobre e o “vento que soprava lá, não soprava cá” da mesma forma. Lá havia praia, sim; saneamento, transporte, saúde, teatros, praças arborizadas e cheias de brinquedo. Mas a alegria do Meu Lugar, mesmo não sendo foco mundial dos fogos no Réveillon, era mais contagiante, principalmente nos quatro dias de carnaval. Ah! Quanto riso, quanta alegria! Quantas pessoas, bate-bolas e Clóvis nas ruas! Era uma festa! Fora os céus apinhados e coloridos de pipa, os batuques semanais em cada esquina e os churrasquinhos de beira de calçada, feitos de improviso, aos quais papai comparecia e me levava. Fora ainda a pechincha que era comprar no Meu Lugar: vinha gente de tudo quanto é canto pra economizar pelos camelôs, pelas galerias e mercados que comportava o Meu Lugar.

Cresci mais um pouco e descobri também que tinha de estudar muito se quisesse ser “alguém na vida”, como dizia mamãe, pois as escolas onde estudei, principalmente a pública, não haviam me dado as bases de que precisava para entrar pra PUC.

“Mas por que a PUC?”, perguntava mamãe.

Essa retirante nordestina (diretamente das roças do estado da Paraíba, com escala em Pernambuco) que me deu à luz chegara aqui, em terras cariocas, ainda muito nova, expulsa que havia sido da tradicional congregação evangélica em que fora criada, por ter cortado seu cabelo – fato que era altamente punido por sua denominação à época. Ela, bastante constrangida com a ‘sentença da igreja’, resolveu tentar a vida no Rio de Janeiro, e assim aportou no bairro de Realengo, subúrbio da cidade, e se juntou a outros parentes que aqui já estavam instalados e trabalhando. Logo ela foi ser operária da Fábrica de Tecidos Deodoro e, anos depois, aprendeu o ofício de manicure, profissão que até o fim de sua caminhada, aos 74 anos, exerceu com muito orgulho. Depois de uns bons anos de Rio de Janeiro, conheceu papai: um típico carioca boêmio, aposentado por invalidez aos vinte e poucos anos, que saíra da zona sul desde que vovô havia morrido. Os dois se juntaram e, mesmo coroas para a época (ela com 37 e ele com 43), tiveram a mim e a minha irmã mais velha. Contava ‘minha véia’ que, na minha vez, a vizinhança fez até aposta se eu nascia ou não, dada a sua idade de 40 anos – portanto, avançada para aquela década – somada aos poucos recursos financeiros que possuíamos. Entretanto, contrariando todas as expectativas da época, dadas estas questões, nasci Noelia, nome de minha avó baiana paterna.

De cabelos cacheados, diferentes dos da minha única irmã, lembro que em toda a minha infância as freguesas de mamãe, sempre em tom pejorativo, perguntavam a ela: “*mas porque uma nasceu com o cabelo tão bonito, liso, escorrido, pesado e essa aqui nasceu com esse cabelo?*” Ou: “*tadinha, nasceu com o cabelo crespo!*”. Não sabia muito bem o que aquilo significava, mas sabia entender que era algo como um ‘castigo dos céus’ a mim imputado. E ficava realmente me perguntando porque tinha a cor diferente da de minha irmã, porque meu cabelo era “crespo”, e não liso como o dela, e meu bico do peito era marrom, e não rosa como o dela. Que estranho mesmo, pensava eu...

Cresci mais um pouco e descobri que não precisava andar “na moda”, igual a todo mundo, e comecei a caçar meu próprio estilo. Sempre com detalhes diferentes, fosse na cabeça, com meus primeiros turbantes, fosse na cintura, com meus lenços, ou nós pés, usando uma calça estendida ou uma sandália com uma meia colorida, tirava risos de alguns e elogios de outros. Descobri também que meu cabelo era lindo e que não precisava de técnicas torturantes pra me sentir bonita. Meu cabelo é cacheado, crespo, como quiser: e daí?!!! Lindo desse jeito, e por isso mesmo!

O sonho de mamãe era que fizéssemos faculdade, fosse ela qual fosse. Sempre falava que seria um sonho realizado, um orgulho para ela, pois na família nós seríamos as primeiras. Papai, com quem pude conviver até os 14 anos, deixou-me os incentivos necessários para entrar no “clube dos boêmios”, do qual até hoje faço parte. Dele herdei, além da boêmia, a vontade de leitura e o gosto pela música popular, especialmente o samba, a bossa e o choro. E o gosto pelas gentes!

Combinadas às aspirações de mamãe e papai, parti em busca de minha vontade. Descobri que, conseguindo um emprego naquela universidade, poderia ter bolsa para o curso de graduação em Comunicação, pois almejava ser escritora como tia Norma⁸⁴. Decidida, peguei meu currículo e fui parar na zona sul, depois de muito perguntar a direção e os ônibus que deveria tomar para chegar. Descendo do coletivo, olho para aquele lugar e aquilo parecia um mundo! E eu, uma suburbana, recém-saída do emprego no McDonald’s, agora atendente de telemarketing, abusada e desbravadora! Durante um longo período tentei o emprego desejado e, como “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, consegui virar recepcionista ali, e no mesmo ano prestei vestibular para Jornalismo. Diante de três bolas na trave, percebi que era hora de voltar a estudar e rever tudo aquilo que esquecera ou mesmo aquilo que jamais vira pelas escolas que passei.

⁸⁴ Norma Pereira Rego: jornalista, escritora das obras: *Ipanema Dom Divino* e *Pasquim: gargalhantes pelejas*; irmã de Mauro Henrique, meu pai.

Ative-me somente aos livros que papai deixara e, um a um, fui saboreando o que faltava ler em sua considerável biblioteca. Nesse intervalo, e em meio a essas leituras, descobri que queria um curso que me falasse sobre história, que tivesse que exercer a capacidade de leitura e escrita, e um curso que estudasse a realidade contemporânea também. Descobri que tudo isso, dentro de um curso só, só nas Ciências Sociais!

Quando peguei o resultado do vestibular, que surpresa! Havia tirado a nota mais alta em redação de todo aquele Vestibular de Inverno do ano de 2005. Agora, era hora de mesclar e revezestudo e trabalho. Ia para as aulas correndo, por vezes escondida da chefia, e voltava correndo para sentar agora no balcão de atendimentos, pois havia sido ‘promovida’ na Coordenação Central de Extensão⁸⁵. Fazia de tudo para cumprir à risca a grade proposta e terminar no tempo previsto de quatro anos, sempre de olho no CR⁸⁶, “*pois nós que nascemos pobres precisamos lutar três vezes mais do que quem já nasce rico, minha filha*”, dizia minha mãe. E era verdade. Via os ‘filhinhos de papai’ e as ‘patricinhas’, de 17/18 anos, chegando de carro, motorista particular, segurança privada. Quase não iam às aulas, mas ficavam zanzando pelo campus e nas festinhas dos centros acadêmicos. No entanto, mesmo com o CR baixo, quando acabassem a faculdade (isto porque demoravam o dobro de tempo para terminarem, pois faziam – e fazem – da faculdade um clube), teriam um empregão lhes esperando. Foi assim que, aos 22 anos, minha vida passou a ser dedicada exclusivamente à PUC: chegava às 7h e saía às 23h todos os dias, durante quatro anos. Quando saía do trabalho, ou mesmo “fugia” durante o expediente para estudar, acobertada pelas companheiras –que também estudavam, e mantínhamos este cuidado e ‘contrato’ velado entre nós – ia para a DBD, a biblioteca da PUC, e quase sempre fechava o espaço junto com seus trabalhadores, que acabaram se tornando amigxs.

Em meu primeiro dia de aula, sentei-me na frente, no “gargarejo” mesmo, e de repente entra aquela mulher de meia-idade, cabelos cacheados, com uma voz bastante macia e doce e dona de um sorriso encantador. Santuza Cambraia Naves era a pessoa que materializava estas características. Com uma breve estada por este plano, esta mulher fora minha grande mentora e pessoa que me fez descobrir o universo encantador da antropologia, e a quem dediquei meu trabalho de conclusão do mestrado. Aprendi com Santuza que não basta apenas registrar, mas *viver* o que se pesquisa. Embasada por seus

⁸⁵Departamento ao qual era vinculada e que trata da extensão e pós-graduação *lato sensu* naquela universidade.

⁸⁶Coefficiente de Rendimento – média das notas obtidas durante o curso/período.

ensinamentos, resolvi tentar responder àquelas perguntas que me fazia quando criança e estudar as diversas desigualdades.

Os primeiros registros de meus trabalhos sócio-antropológicos foram realizados na favela da Vila Vintém, no bairro de Padre Miguel, localidade onde meu primeiro companheiro foi nascido e criado. Em seguida, numa cadeira de Sociologia Urbana, fizemos, em dupla, um trabalho bastante consistente de diagnóstico na favela Parque da Cidade, localizada a menos de um quilômetro da PUC e lugar onde hoje resido: Meu ‘Segundo’ Lugar! Minha inquietação foi tanta diante do que descobrimos no Parque naquele momento, que resolvi levar as demandas para frente. Era absolutamente inadmissível que dentro de um bairro, dos mais nobres da cidade, houvesse uma pequena localidade que sofresse tantas privações e preconceitos como as que testemunhamos ali. E isto vale para todas as outras favelas e periferias localizadas dentro ou fora de bairros nobres, diga-se. Mais perverso seria ainda se eu, por meio da pesquisa, registrando todas aquelas demandas, nada tentasse fazer para mudar aquele quadro de exclusão.

Conversando com Madalena Beltrame, na época estudante de psicologia e operando o mesmo balcão de atendimentos onde eu trabalhava e atendia alunxs, perguntei se ela não achava que seria interessante se houvesse uma parceria de estágio do Departamento de Psicologia com aquela localidade, pois a necessidade de profissionais da área era grande. Ela imediatamente ficou interessada e disse que tentaria falar com um professor seu. E então, dessa inquietação, resultou uma parceria do Parque com a PUC que dura até os dias de hoje, por meio de estágio supervisionado. Espaço ao qual, hoje, Luanda, minha filha, é frequentadora assídua, sendo uma das atendidas pelo programa de psicologia.

Sensação de dever cumprido, coleí grau em 2009, e iniciei ali mesmo, onde trabalhava, um curso, como bolsista, de extensão em Elaboração e Gestão de Projetos Sociais Participativos (curso que hoje leciono), que tinha como trabalho de conclusão a elaboração de um projeto participativo. Para facilitar a locomoção para o trabalho, saí do Meu Lugar e fui morar num outro bairro da zona norte da cidade. Residindo de frente para um tradicional morro que já frequentava desde que para lá havia me mudado, decidi que era quase uma obrigação realizar um projeto nesses moldes ali, naquela localidade. Foi assim que nasceu o projeto que ganhou o selo “Mais Cultura”, do Ministério da Cultura, em 2010. Percebi que não era só um projeto de final de curso que ficaria no papel, mas era “à vera”, quando ganhamos nosso primeiro edital público.

Dentro de todo esse contexto, trabalhando em conjunto com as classes populares, das quais faço parte e atuando há quase 15 anos com Educação Popular, tenho tentado responder às indagações que me fazia quando criança, mas confesso que muitas delas ainda estão um tanto sólidas, difíceis de se desmanchar no ar!

Outras tantas perguntas surgiram ao dar à luz Luanda. Quando chegou seu tempo de escola, me perguntei, um tanto impotente: que tipo de escola desejo para ela? Com que tipo de projeto e filosofia? Essas e outras questões me impulsionaram a querer me aprofundar mais e mais sobre os projetos político-pedagógicos de várias escolas, públicas e particulares, e os diferentes *métodos* de alguns importantes estudiosos da educação. Foi aí que, quando me dei conta, já havia sido embebida pelas águas da educação.

Resolvi que tinha de continuar a estudar. Chegar ao mestrado não foi fácil. Isto porque ser mãe, pobre, periférica, trabalhadora, e ousar estudar, é literalmente pura ousadia. É se revezar entre uma leitura e uma vassoura na casa e fazer uma comida, entre um bico e uma leitura no busão, entre levar a cria pra escola e voltar correndo para preparar um plano de aula, por exemplo. Mas resolvi desafiar e seguir rumo ao mestrado. Inúmeras leituras, frio na barriga na hora de realizar a prova, que contava com mais de 400 candidatos. Não tinha certeza de que passaria, embora tivesse me empenhado durante meses para os exames. Estava na PUC, precisamente no balcão de atendimentos onde trabalhava, quando acessei o site da UNIRIO e me deparei com o resultado. Hesitei em abrir, novamente o frio na barriga e as mãos suadas me consumiam, mas a curiosidade foi maior e, assim, abri a página e vi minha classificação geral em terceiro lugar e a prova escrita na primeira colocação. Não pude conter tamanho choque, e as lágrimas rolavam sobre meu rosto. Lágrimas que foram compartilhadas com as de mamãe, quando imediatamente tomei o telefone e liguei para ela.

Depois de contar a novidade aos chefes do departamento, informei que o curso seria às tardes e pedi para me ausentar nestes horários, como era comum acontecer com os chamados “funcionários-alunos”. Entretanto, em meu caso não houve essa ressalva, e optei por uma licença sem vencimentos, pedido que também foi rejeitado por eles. Assim, não me restava outra escolha que não optar ou pelo mestrado, no qual tanto havia me empenhado, ou continuar com o trabalho, que era meu sustento. Numa atitude um tanto audaciosa, pedi para sair do emprego, e naquele março de 2011 estava sentada na cadeira com papel e lápis na mão para assistir a primeira aula do curso de Mestrado em Educação da UNIRIO.

*"Eu vou compondo minha história
Guardo em minha memória
Quem sempre me fez o bem..."
(Juninho Thybau – A vitória demora mas vem)*

Já refeita da quimera que havia me acometido e que me levava a pedir demissão da PUC, pelas contas que começavam a chegar, confesso que entrei num certo desespero, o que me levou até a sala da Lili, minha orientadora. Chegando lá, ela, sentada em sua cadeira, me recebeu com um sorriso, que lhe devolvi com lágrimas, relatando tudo o que estava acontecendo. Fomos para fora dali e pude contar com detalhes o que comigo se passava. Ela, bastante séria, me pediu que levasse alguns documentos no dia seguinte, pois me teria como bolsista do PROJOVEM. Com a modesta bolsa, pude pagar algumas contas que estavam pendentes. Semanas depois de ter recebido o pagamento da primeira bolsa, o edital de bolsas Reuni é aberto e Lili me chama para fazermos um projeto juntas. Nasce o “Juventude em foco: diálogos entre escola, cultura e movimentos sociais”, que é um dos contemplados com a bolsa. Em seguida, surgem as viagens a congressos e seminários e os trabalhos em outros estados, e até a ida, por duas vezes, a Montevideú, para um curso na Universidad de La República. Toda essa trajetória só foi possível graças a Eliane Ribeiro Andrade, a Lili. A ela, meu profundo e eterno agradecimento.

*"Guerreiro não foge à luta
Eu tô sempre na disputa
Em prol de um amanhã melhor
Pego firme na labuta..."
(Juninho Thybau – A vitória demora mas vem)*

De lá para cá, defendi minha dissertação, passei para a primeira turma de doutorado em Educação da UNIRIO, tive muitas turmas e ações de Educação Popular pelos projetos nos quais atuo, viajei para muitos congressos e encontros, dentro e fora do país, escrevi alguns artigos, elaborei e coordenei um curso de extensão sobre Educação Popular e Libertária, pela CCE PUC-Rio – local onde fui recepcionista, balconista no atendimento e, depois, secretária de curso –, tornei-me professora do curso do qual fui aluna em 2009. Ali, conheci ainda camaradas por estas estradas, que levarei comigo para sempre em minha caminhada. E perdi minha mãe, que, tendo estudado até a quarta série primária, impedida que fora pelos seus pais de conciliar estudo e trabalho (ainda criança), jamais voltou a pisar na escola novamente, mesmo eu sempre tentando fazê-la voltar aos estudos formais e aprimorar seu dom de escrever poesias e crônicas, além de ir para a faculdade de psicologia, que era seu sonho. Acredito que este fato me deu ainda mais

forças para lutar e seguir com a Educação Popular e com a EJA EM luta e com Punhos ao Ar!

Quando me chamaram atrevida, como já contei aqui, fiquei sem entender o que aquilo poderia dizer, mas descobri tempo, muito tempo depois, um amigo me contou, que ser atrevida é ser *atravessada de vida*! Foi aí que consegui entender porque me chamam furacão e porque mamãe me chamava ventania!

4.3) Vivências e experiências do campo⁸⁷

4.3.1) Sobre o quarto de despejo – Lá e Cá – A localização híbrida do território

Em minha primeira semana, portanto recém-chegada ao Núcleo, conversando com o funcionário administrativo, Daniel, ele, que também é periférico e concluiu seus estudos pela prova do ENEM e vem tentando o vestibular da instituição, perguntei se ali não havia banheiro, e eis que ouvi dele: “*Aí você já está querendo demais, estamos no quarto de despejo e você ainda quer banheiro? Nem dentro da universidade a gente está, ué! Tem que ir lá no ginásio mesmo*”. E me deu um sorriso de canto de boca. Fato é que aquela narrativa me remontou à grande escritora Carolina Maria de Jesus e seu célebre, necessário e combativo livro: *Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada*. Com aquele comparativo, Daniel denunciava para mim e me fazia enxergar a própria distribuição física daquele núcleo enquanto *fronteira*. Localizado no subsolo do ginásio e abrigado no estacionamento da universidade, o Núcleo possui três salas, sendo uma da coordenação (ondetambém ocorrem atividades de aula, quando necessário) e duas de sala de aula. Há ainda, numa das salas, uma pequena biblioteca, em que os participantes podem retirar livros. Além disso, conseguimos, no ano de 2017, uma parceria com a biblioteca da universidade e, com a carteirinha de ‘Alunx NEAd’, o participante pode ter acesso ao acervo;entretanto, infelizmente não há a possibilidade de empréstimo de livro para quem não é ‘aluno da universidade’, apenas consulta local.

O pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de

⁸⁷Importante destacar que, apesar de todxs xs participantes terem autorizado formalmente sua participação neste trabalho de pesquisa, optamos por nomes fictícios.

esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita. (MIGNOLO, 2003, p. 52)

Assim como o *pensamento fronteiriço* que Mignolo descreve, bem como a *pedagogia de fronteira*, de que nos fala Henry Giroux, o *espaço fronteiriço e híbrido* que constitui o NEAd pode revelar no nível micro muito daquilo que a EJA e a Educação Popular passam em nível macro, seja no financiamento, nas políticas públicas de investimento e na própria execução em si. Dentro desta esfera, por exemplo, o núcleo não possuía qualquer meta orçamentária para a manutenção de suas atividades até o ano de 2008, quando, por meio de negociações com a administração da universidade, se conseguiu um pequeno valor mensal, que até hoje, inclusive, não foi reajustado.

Antes de tudo, porém, é preciso perceber e atentar que o Núcleo só existe por uma condição geopolítica de Brasil e América Latina, por exemplo. É como um espelho ou uma luz que reflete a condição da maioria da população, que é de desigualdades: na exploração do trabalho, no abandono escolar, na pobreza, na invisibilização, no silenciamento e apagamento de trajetórias e na subalternização de culturas. O racismo, o machismo, o classismo, a homofobia, a xenofobia, também entram nesse pacote perverso de subalternização da condição (des)humana.

Enquanto resposta, resistência, insurgência e sobrevivência formam entre si o *mambembe*, de que tanto já falamos: na viração, na esperança e nos afetos, na formação de redes de solidariedade. Assim é o NEAd. Assim é a América Latina, respectivamente num nível micro e macro de análise. Assim são os irmãos e irmãs de África. Nesses termos, é o próprio retrato 3x4 estampado da modernidade-colonialidade de América Latina, de *Abya Yala*, que tanto falamos nos capítulos anteriores e que se revela na fala do professor de sociologia: “*Você entra aqui e desde os corpos que circulam até o conhecimento que é lido, você se pergunta se está no Brasil ou em algum canto da Europa e não percebeu. Desde o conhecimento que é lido, a linguagem que é tratada, as pessoas que estão ali, e os corpos onde estão. Porque os corpos brancos estão em determinados lugares e os negros com vassoura na mão e isso diz muito da estrutura desse lugar*”. Ao passo que uma aluna do Grupo de Estudos coloca numa entrevista em grupo: “*É um contraste muito grande, aqui (o Núcleo) é o oposto de lá. A relação é muito diferente também. Quando a gente transita por lá, o público é outro*”. E o colega do Preparatório para o ENCCEJA completa: “*Eu quase não vejo gente negra aqui, quando eu vejo está trabalhando, como eu, não estudando. Eu quero fazer parte pra ocupar e mudar a cor*

desse lugar, sentado lá naquelas salas de aula que eu limpo, mas sentado como aluno. Mas, ao mesmo tempo, eu não me sinto representado. Acho que vai ser uma luta!”. E a rede de solidariedade aparece quando ouvimos: *“se ficar olhando muito pra gente, se quiser humilhar nós, a gente faz um cordão nosso e parte pra cima! Aqui ninguém vai humilhar nós não! Aqui um compra o barulho do outro. Vai vendo!”*

Érika Oliveira, estudiosa dos escritos de Bell Hooks, em certa ocasião escreveu um artigo sobre sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* e apontou que “A própria universidade, em seu papel tradicional de busca pela verdade, a partir de suas parcialidades, sustenta a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo, distorcendo a educação a tal ponto que esta deixou de ser uma prática emancipatória” (2014, p. 1002). Entender porque estamos no quarto de despejo, e não em um dos prédios no interior do campus, se revela quando Dandara, então aluna do Grupo de Estudos à noite e moradora da favela da Tijuquinha, zona oeste da cidade, diz: *“engraçado que quando a gente vai pro lado de lá, um bando de preto, eles ficam tudo olhando pra gente com cara de nojo, as patricinha e os mauricinho desse primeiro prédio aqui”*. Esse “primeiro prédio aqui”, é o Edifício Kennedy, posto em homenagem ao presidente estadunidense John Kennedy. É o prédio mais “badalado” da universidade, comportando os cursos de Comunicação e Design, por exemplo. É “onde a moda surge na zona sul carioca”, como comumente se ouvia nas décadas de 1960/70. É onde se paga o estacionamento da universidade, portanto, é onde transita a maioria de seus alunos que vão pra faculdade de ‘possante’.

A localização híbrida do espaço, ou seja, formal/não-formal, centro/periferia, se revela ainda na fala de dois professores quando, em entrevistas individuais, colocam: *“É muito legal que seja dentro da PUC, mas poderia ser dentro da PUC mesmo, porque é mais apartado, é meio que um apartheid. É o quartinho de empregada, né?!”*, diz Celso, de Biologia. Já Rosa, de geografia, quando falava sobre a questão do acolhimento e a forma que o NEAd tem de tratar as pessoas, revela no meio da conversa: *“...é aqui no NEAd, da mesma forma que os alunos se sentem acolhidos, eu também me sinto. Mesmo sendo nessa área periférica, quase um porão, que a gente sempre pontua, o acolhimento vem pela forma com que a gente enxerga e trabalha a própria educação”*.

Para xs alunxs do Núcleo, também é conseguido pela Superintendência Administrativa da universidade a liberação do bandejão, conquista esta que tem bastante significado para quem dela faz uso. Durante uma das entrevistas em grupo, duas alunas revelaram o significativo momento da janta para elas: *“não, ali a gente se acha até*

estudante da universidade”, mas logo em seguida completa a outra: “Pois é, mana, mas ali também eu já fui muito discriminada por conta do meu sotaque nordestino. Acho que a garota até pensou que eu fosse estudante pelo meu shortinho, mas depois do meu sotaque, rá! Ela nem me deu mais atenção na fila do bandejão!”. Já em outra entrevista, o aluno Jeferson, aluno do 3º ano do Ensino Médio e membro do Grupo de Estudos, colocou: “se não fosse o Bandejão eu não teria como ficar no grupo, porque morreria de fome, pois como na escola às 14h e depois venho pra cá direto, não teria dinheiro pra me bancar aqui. Chego aqui já como?! Cheio de rango!”, ao que é cortado por Dayane, aluna do ENCCEJA: “Lá no bandejão, sabe, as pessoas olhando pra gente. Eu achava normal, só que não é, tem algo ali por trás. A partir daqui eu passei a ver que não era normal aqueles olhos pra gente”.

No tocante a isto, a questão da invisibilização é fator que não se pode deixar passar, isto porque, de forma corrente, ouvimos relatos do tipo: *“São dois mundos: aqui e a PUC. Parece que eles não são humanos. Aqui não, aqui é todo mundo igual. A gente passa pelos portões e a gente se sente menosprezado, diminuído no olhar das pessoas. Tem isso de olhar e saber que não estuda. O que ela tá fazendo aqui dentro, se ela não estuda aqui. Por isso que eu não vinha pra cá de uniforme. Eu chegava atrasada, mas eu passava em casa pra não ser mais menosprezada”.* E a colega completa: *“tinha o olhar... que que ela tá fazendo aqui invadindo nosso território...”.* Glorinha, aluna e funcionária, coloca: *“E, minha filha, antes era pior, agora está bem mais colorido isso aqui do que há 10 anos atrás. Era assim: de manhã era só louro, quase Europa, a tarde, mais ou menos, e a noite era só o povão meRmo! Uma classe mais trabalhadora, entendeu?!”*

Em seguida é interrompida e Dandara colocou: *“Ninguém sentava na nossa mesa! Eles sabiam que a gente não era dali, era como se fosse vírus, como se a gente fosse contagiosa!”.*

4.3.2) A EJA E A EP tem classe, raça e CEP definidos sim! E o currículo nessa história?

A caracterização do NEAd, por sua expressão de classe, de raça e de CEP, é bem peculiar e bastante comum nos espaços onde se concentram ações de EJA e EP. É importante atentar para esta questão e conjugá-la quando se trata ainda de jovens e adultxs trabalhadorxs. Reconhecer e optar por uma *pedagogia do trabalho* é perceber suas condições cotidianas de inserção no mundo como possibilidade de produção, sim, de

conhecimento, produção de identidade e construção de saberes que estão para além dos filosóficos e científicos, literários e tecnológicos, mas que, não se opondo a eles, se descortinam em torno de suas trajetórias enquanto trabalhador, enquanto estudante, enquanto serno mundo e com o mundo. O que se questiona naquele espaço durante o processo de construção de conhecimento e se desvela são “as práticas pedagógicas usadas em sala de aula, as parcialidades impostas por pontos de vistas essencialistas, que não levam em consideração as construções históricas ao lado de perspectivas que insistem que a experiência não tem vez nesses espaços” (OLIVEIRA, 2014, p. 1002).

Tais formas de se pensar um currículo para este tipo de pedagogia, que trabalha com questões de invisibilidade e toda a sorte de preconceitos, estariam ancoradas à pedagogia crítica e radical de educação, portanto decolonial. Pensar desta forma é tornar este currículo envolvente, é pautar-se em seus alunxs-trabalhadorxs, entendendo o trabalho como um princípio educativo por excelência, contribuindo, assim, para a dissolução do currículo compensatório e por vezes esvaziado da educação formal. Vimos nas palavras Luiz, professor de sociologia, as seguintes e ricas questões: *“Eu vou falar de Fato Social, de Durkheim, do Suicídio, ok é importante. Mas a partir do banzo que a população negra sofreu no Brasil, não com um exemplo europeu, aí eu vou conseguir uma outra identificação dessas pessoas. Não é que os outros exemplos não sejam importantes, que estão aí nesses livros, mas o que significa a nível de consciência, de pertencimentos histórico e social, essa pessoa entender a partir de questões que a nossa população viveu. Esse aprendizado na prática que é importante”*, ao que entra no assunto o professor de História: *“O NEAd não produz doutrina, mas ele é aberto ao pensamento crítico e reflexivo, coisa que eu fui podado em outros espaços que eu trabalhei de pres-vest. Teve um coordenador de um pré que me disse: não precisa tocar muito nesses assuntos de política atual...Olha isso! Mas, ao mesmo tempo, são espaços carregados de ideologias que querem podar a gente. Aqui você tem um espaço organizado, nada é feito ao deus-dará, cada um faz o que quer, não, é um espaço de educação que não limita o que você faz. É um espaço que tem um pensamento, tem uma diretriz a seguir, mas que ao mesmo tempo é aberto para que o professor chegue e fale: pô, tô pensando em fazer isso assim e assim e saber com vocês o que acham, com a turma. Eu acho que isso é uma coisa muito boa, é uma dimensão da liberdade que é importante num espaço de educação e isso tem aqui. É o pensar com e não para”*.

Não se trata de convocar aqui um corpo abstrato em nossas *Práticas- Investigativas-Transformadoras*, mas de humanizar aquilo que, por vezes,

historicamente, foi apartado do status de humanidade, amputando a ideia de epistemes outras. Dessa forma, vamos forjando novos e outros saberes, conceitos e currículos que *transvergem*: que tensionam, transgridem, transversalizam, divergem de saberes epistemologicamente aceitos. É tratar esses assuntos e conteúdos como essencialmente políticos, do ponto de vista da caracterização da política como algo ideológico. Dentro disso, a professora de história, Simone, do Fundamental, turma da manhã, coloca: “ *eu aprendi e aprendo muito com os alunos, da confiança de eu elaborar uma aula e eles falarem deles. E a gente aprende muito, coisas que eles questionam, perguntam e a gente vai pesquisar e aprende. Às vezes coisas que você acha que é pergunta básica. Igual uma vez, a gente falando da colonização: professora, quem nasce na Índia também são índios? Olha só a conexão que ele fez! Maravilhosa!!! O mais importante é que uma pergunta dessa, e que numa aula tradicional, de repente o professor e o restante da turma, as pessoas até iriam rir dele, a gente pensa o contrário: de que maneira eu posso aproveitar essa pergunta? E aí falamos de colonos, falamos do jogo de poder e política e, sim, caímos pra Índia, pra conhecer mais daquele país*”.

Quanto à inevitável comparação com o sistema formal escolar e o currículo, desabafos do seguinte tipo apareceram: “*Aprendi muita coisa aqui, Teve coisa que eu vi aqui que eu não vi no público, tipo conteúdo mesmo, sabe?!*”, coloca Sharllene, 21 anos, aluna do Grupo de Estudos. Já Cilene, 35 anos, aluna também do Grupo de Estudos, aponta: “*Aqui a palavra é oportunidade: de conhecimento, de um conhecimento de vida, de pessoas que são parecidas comigo*’. *Conhecimento de muita coisa que eu nunca vi na escola, muita matéria que eu não vi lá. Aqui eu aprendi bem mais que na escola*”.

X estudante de origem popular é, por assim dizer, um/uma estudante-trabalhador. Mesmo que não esteja em setores formais de trabalho, o trabalho doméstico e os bicos também se constituem enquanto categoria analítica de atividade laboral, o que muitas das vezes o impede de continuar seus estudos, como vemos na fala de Aloísio, 47 anos: “*poxa, eu fico muito chateado quando não consigo vir pras aulas, parece que os bicos só aparecem na hora do meu estudo. Não é possível! Aí eu tenho que escolher. E olha: muitas vezes eu fiquei sem o pão do dia seguinte pra chegar na aula. Sabe o que eu fazia? Pegava o pão do bandeirão e metia carne dentro e colocava num saquinho e levava pra casa. Já tava garantido meu regabofe de amanhã*”. Nas palavras de Alice, 42 anos, é o serviço doméstico que atrapalha seus estudos: “*poxa, casei com 16 anos e engravidei (casei primeiro, tá, bota aí). Sou casada até hoje e tenho dois filhos grandes, mas sou eu que faço tudo dentro de casa. Eles não lavam um prato e ainda falam que a obrigação é*

minha. Você vê como eu chego aqui já pedindo café pra acordar, de tão cansada que eu tô...”.

São bastante parecidas em suas trajetórias as narrativas dxs entrevistadxs. Há, sim, suas particularidades e subjetividades, cada qual enfrentando seus dilemas, anseios e dificuldades, realizando sonhos e conquistando o que parecia ser impossível, lutando contra preconceitos diversos. Mas o que traz o caráter de pertencimento ao grupo é justamente as trajetórias que se atravessam lá atrás, num tempo que pode ser distante ou muito atual, quando ouvimos: *“Nossa! É exatamente isso, Kátia, nossa história de vida é muito parecida mesmo. Do nordeste até aqui a gente tem muito jêgue pra contar!”*. Constatamos que as trajetórias e narrativas são bem parecidas justamente porque vêm da mesma classe, do mesmo lugar, enfrentando as mesmas intempéries cotidianas. Entre o decidir-se estar ali, entre o conseguir estar e manter-se ali, porque nem sempre é possível. Entre a conquista de um diploma, entre a entrada na universidade, cada um ali experimentou a dureza de viver uma ponte quebrada, um muro, um abismo, um percurso distinto e ao mesmo tempo semelhante, mas sobretudo carregado de muitas memórias e epistemes de suas vivências.

“A gente consegue e tem uma liberdade maior de trabalhar o conhecimento que elas têm e que às vezes nem sabem que tem”

Atentar para a questão de um currículo pautado nestas especificidades, um currículo aberto, que faça sentido e que *transverge*, como acima colocamos, por assim dizer, é desmistificar ‘conteúdos soltos’, de forma que aquele conteúdo, aliado às suas experiências cotidianas, faça sentido: *“o que eles lembravam do estudo de geografia é aquele conteúdo memorético enciclopédico, mas não conseguiam fazer relação, de que forma a geografia tem a ver com o meu cotidiano, com a sociedade que a gente vive, como se a pessoa não fizesse parte da sociedade. E a pessoa faz. A geografia era ensinada dessa forma e acho que em muitos locais ainda é assim. Ah, então isso...é por causa disso, né? Os alunos vão colocando pra fora suas experiências, ficam mais participativos, se reconhecem”*, coloca Rosa, professora de geografia de ambos os cursos.

Em entrevista individual, Horácio, professor de matemática, que faz do rap um importante aliado para que, através da rima, as fórmulas possam fluir com mais naturalidade, afirma ainda a possibilidade de concatenar as diferentes disciplinas: *“e quando a gente faz esse trabalho, de que traz diferentes linguagens, de que traz questões*

políticas da sociedade pra dentro da sala de aula aí e que a gente percebe, ou eu pelo menos percebo, que eles começam a ter muito mais vontade de estudar quando eles começam a entender de que forma funciona essa sociedade. Aí a matemática flui que é uma beleza!”.

Cândida, professora, coloca ainda que o impacto foi grande quando começou a trabalhar dentro da perspectiva da Educação Popular: *“Então, uma das primeiras aulas que eu dei que fiquei muito feliz, foi quando a gente estudou o que são as classes sociais dentro dessa sociedade, porque eu estava querendo saber um pouco deles, queria começar com uma redação autobiográfica(...) Porque você acha que você está aqui? Essa foi a primeira pergunta que a gente fez, e a gente vê muitos, mesmo sendo pobres, agarrados no discurso da meritocracia, da culpabilização. A gente precisa desmascarar esse mito, principalmente com os alunos da EJA, mas da classe trabalhadora de um modo geral. Foi a partir dessas discussões, dava pra perceber que cada um passou a se reconhecer e se enxergar dentro dessa sociedade: quem sou eu, quem é o patrão, quem é a escola, o que a escola representa, quem é essa sociedade, quem é esse estado, de que forma o estado enquanto instituição, junto com as classes mais abastadas, eles conseguem manipular a sociedade e mesmo trabalhando manter as pessoas na pobreza”.* Na mesma entrevista em grupo, Carla, outra professora, falando de suas aulas cuja temática era ‘como funciona a sociedade’, afirma: *“E isso me impactou, porque todos os alunos do ENCCEJA são trabalhadores. E eles não sabiam, por exemplo, o que era lucro, o lucro do patrão, de uma empresa. E de que forma eles produziam a riqueza do patrão e porque, se eles trabalhavam tanto, porque eles não chegam no mesmo nível de riqueza do patrão. Quando a gente trabalhou a propriedade privada baseada do Proudhon⁸⁸, e a mais-valia, baseada em Marx, aí eles começaram a fazer a discussão entre eles e a perceber o que estava por trás dessa sociedade. Então não adianta apontar o nosso vizinho, o nosso colega de trabalho como nosso inimigo, porque o nosso inimigo mesmo, ele é outro. Quando a gente começa a enxergar a sociedade por esse viés, começa a entender como que é produzida a riqueza e quem sou nessa sociedade, a gente começa a olhar a dificuldade dos outros não com julgamentos, mas ter uma compreensão de que talvez aquilo que o meu vizinho passa em relação à pobreza e à dificuldade tem a ver com*

⁸⁸“Pierre Joseph Proudhon foi um filósofo político e econômico francês, filho de camponeses. É considerado um dos mais influentes teóricos e escritores do anarquismo, sendo também o primeiro a se auto-proclamar anarquista, até então um termo considerado pejorativo entre os revolucionários. Foi ainda em vida chamado de socialista utópico por Marx e seus seguidores, rótulo sobre o qual jamais se reconheceu”. Para saber mais: <http://www.anarquista.net/pierre-joseph-proudhon/>

a sociedade que a gente vive”. Em seguida, Rosa, professora de geografia, contribui: *“outra questão sobre as regiões do Brasil: “por que existem as regiões pobres e ricas? Por que as pessoas migram, por que eles tiveram de migrar? Porque, em sua maioria, são nordestinos. No que isso contribuiu e contribui para o desenvolvimento das cidades maiores e não para o desenvolvimento das cidades de onde eles saíram”*”.

Mais algumas narrativas sobre a questão do currículo que *transverge*...

“A matéria tem de fazer sentido a partir do espaço em que cada um pertence. Ela faz sentido a partir do momento que a gente sabe pra que ela serve”.

“A gente faz nosso planejamento sim, mas tudo pode mudar e até somar com aquilo que a gente já tinha planejado, mas não necessariamente para aquele encontro específico, por exemplo. Assim, a partir de um alagamento, de um atraso por um engarrafamento, aquilo pode virar uma aula completa de geografia, em conjunto com a história, acontecer. Aí a gente adia o que tinha planejado e vai falar do que está acontecendo, do agora, do momento real. É a partir da demanda que surge”.

4.3.3) Quando o papel da teoria dado pelo diploma fala mais que a prática, ou as vivências e experiências de Virgínia

Virgínia é dessas mulheres que contam histórias como se contam os anos de sua vida. Atrás de uma prosa e outra, sempre com um riso quando se lembra de algo que esquecera de relatar, volta e diz: *“Ah, espera aí que eu tinha esquecido deste detalhe...”*. E lá vai ela, somando e contando histórias aos seus longos e vividos anos. Nascida das roças de Piau, município da região da Zona da Mata mineira, famoso pela produção de banana, esta mineira de pouco mais de 1,55 de altura vem de uma família de 10 irmãos, sendo ela a segunda dessa turma. Veio para Juiz de Fora aos 19 anos e para o Rio de Janeiro aos 39 para trabalhar.

Foi coordenadora de creche comunitária no morro do Vidigal, zona sul da Cidade do Rio de Janeiro, trabalhou em algumas escolas também enquanto concluía seu curso de graduação em Pedagogia, na PUC-Rio. Como graduanda, começou a trabalhar no Programa Alfabetização Solidária, com o idealizador e primeiro coordenador do Núcleo. Foi em Tabocas do Brejo Velho, na Bahia, quando fez sua primeira viagem de avião, e neste programa permaneceu até 2003. Trabalhou pelo CES como supervisora, por meio de uma parceria com a UERJ, com Educação de Jovens e Adultos, que visava a ampliação

de escolaridade junto a profissionais auxiliares de enfermagem, espalhados por 6 municípios no Estado do Rio de Janeiro.

Em 2002, ela conclui a graduação, aos 53 anos, e se mantém atuante na Educação de Jovens e Adultos em conjunto com a Educação Popular, por meio de vários projetos. Em 2003, passa a ser funcionária da universidade; no entanto, não como educadora, mas como ‘auxiliar administrativo’, como está registrado em sua carteira, do então Raízes Comunitárias: *“a gente era funcionária administrativa, mas a gente achava um horror aquilo, a gente era professora também! Até hoje tá dessa forma, só que hoje tem um nome mais sofisticadinho, mas...um dia a gente chega ao status de professoras! ”*.

Foi ainda aluna de Therezinha Machado por um período de seu curso de Pedagogia. E trabalhou com ela em muitas formações. Diz ela: *“A Therezinha começou o trabalho e o Carmelo deu continuidade”*. O ‘trabalho’ a que se refere Virgínia é o trabalho com as classes populares dentro da PUC.

Em meu primeiro dia, estava conversando com ela antes da reunião de boas-vindas e, de repente, chega uma senhora de meia-idade, bastante conhecida entre todos ali, pois havia sido aluna do NEAd, e já estava em sua segunda graduação. Bem ofegante, ela dizia: *“Virgínia! Preciso de sua ajuda urgente!”*. Olhei imediatamente para a cara de Virgínia, meio sem saber o que fazer. Ela piscou para mim, virou-se para a senhora e disse, calmamente, com um sorriso em seus olhos cor de mel: *“Calma, minha filha, senta aí que vou passar um café pra você se acalmar. Assim você vai me contando o que houve”*.

A bem da verdade, eu não lembro o que houve, mas jamais eu vou esquecer a senhora de meia-idade sentando ao meu lado, de frente para o mesão de 8 lugares que fica no meio da sala da ‘coordenação’, quando disse: *“tá vendo, é por isso que eu gosto de vir aqui. Serei eternamente aluna deste lugar. Aqui eu me acalmo e consigo pensar melhor. É o café da Virgínia, só pode!”*.

Virgínia, aquela mulher franzina, baixa estatura, cabelos e sobrancelhas brancas, me ensinou naquele momento o que é o cuidado num espaço onde a vaidade impera, a competição, a falta de amor. Senti um engasgo imediatamente na garganta e comecei a olhar todo aquele pequeno espaço. Cada bibelô naquelas estantes tinha uma história e um significado. Percebi que era possível a gente transformar o ambiente frio e traiçoeiro da universidade num café quentinho e acolhedor.

Percebi, ainda, que isso fazia parte da essência de uma Educadora Popular, da própria ação em Educação Popular. Começava, ali, naquele café, a nossa atuação.

Mesmo sem titulação em mestrado e doutorado, apenas a graduação, quase sem bolsa na PUC, ela atuou como coordenadora do Núcleo, organizou um livro, foi alfabetizadora, foi Educadora Popular na Casa de Cultura Cidade de Deus, foi “psicóloga” de suas alunas e alunos, levava os panos de prato para serem lavados em sua casa, trazia comida e dividia com quem chegasse com fome, pensava em formas de ajudar a ampliar as ações do Núcleo. E servia café. Ah, sim! Virgínia, longe de ser perfeita e emoldurada, tem também suas questões, seus traumas, seus dramas, suas picuinhas, sua língua, como qualquer ser humano. E isso, de vez em quando, aparece em suas intensas problematizações cotidianas, mas nada que não seja totalmente explicável quando se aprofunda o conhecimento em sua trajetória de vida.

Talvez seu anel de tucum inseparável de seu dedo anelar esquerdo tivesse algo a ver com isso. É porque essa moça, que não foi mãe ou esposa, dedicou sua vida à militância em prol de uma outra educação, em prol de justiça social, nos espaços onde se fez presente. Mas eis que sua titulação pesou mais forte que sua vida inteira de prática e luta pela educação. Não que não tivesse tentado ser mestra ou doutora. Tentou muitas vezes, mas, como ela mesma diz, foi ‘rejeitada’ em todas. *“Acho que é porque a academia não gosta de meus escritos populares. Gosta que a gente fale difícil, e se é uma coisa que detesto é isto: escrever e falar difícil. Pra quê?!”*. E assim que ela viu escapar de suas mãos seu cargo de coordenadora do Núcleo, quando da migração de departamento. *“Não apenas por ser homem, branco, hétero, rico, mas por tudo isto e mais ter título de doutor”*, ela me respondeu quando de minha pergunta sobre o que ela achava que havia feito o departamento mudar a coordenação e trazer uma pessoa não tão ancorada nas pautas que o Núcleo trazia como frente. Mal ou bem, fato é que eu a conheci porque, após a migração do Núcleo, abriu-se o tal processo seletivo que mencionei acima, e fui escolhida dentre os 123 que participaram, juntamente com outra companheira aguerrida da EJA, Adriana Barbosa.

Vivemos numa sociedade de diplomas, já dizia Bourdieu (1998), e na academia isso é ainda mais gritante. Somados às redes de sociabilidade, o que vemos em muitos casos são pessoas ocupando cargos sem poussirsequer conhecimentos mínimos sobre a função para a qual são designadas. Em outras palavras, o diploma abre portas e as amizades concedem empregos e cargos. E aí se segue a velha lógica “casa-grande e senzala”: quem está nos bastidores continua por ali, trabalhando, vivenciando a prática, no chão mesmo, para quem está na outra ponta receber aplausos e os louros das conquistas

do povo, da correria e da ralé, porque, afinal de contas, assina e ‘coordena’ o local. Quem não conhece um caso assim?

Sobre o “impeachment” que Virgínia sofreu, desabafa: *“a minha vontade foi de ir embora. Eu me senti inferiorizada, entendeu? Porque eu estava aqui fazendo o trabalho de coordenadora, que eu sabia fazer. Eu sempre trabalhei do jeito que tô trabalhando aqui, do jeito que vocês estão vendo, do jeito que vocês me conheceram. Assim é o meu trabalho. É assim que eu trabalho. Agora eles mandam uma pessoa pra cá, aí quando eu fui conhecendo e vendo como era a pessoa que veio parar aqui eu pensei: puxa vida, né...(risos).Eu,sinceramente, só não saí daqui por duas razões, pode colocar aí: (...) eu achei muita injustiça com vocês que estavam entrando aqui, sair todo o povo antigo e debandar, entendeu? Mas se fosse pelo departamento só, com tudo o que tá acontecendo aqui, que vocês sabem, eu teria me mandado também. Só não fui por vocês”*.

Perguntada se ela sofreu um golpe, ela responde: *“foi questão política, mas eu não abaixo a cabeça pra eles. Agora ter que ensinar o trabalho que eu já fazia tranquilamente para alguém que não entende nada disso que a gente faz aqui e que tá pouco se lixando pra isso aqui? Olha...mas dá status, né...(..)Pode até ser que foi questão de gênero, sim, mas acho que é muito mais pela minha formação acadêmica. O boicote pela falta da minha formação teórica, te-ó-ri-ca, e não prática, pois a prática eu tenho(...)porque, por mais que a gente levante o discurso que a prática e a teoria têm de andar juntas, no fundo, no fundo, na academia, a teoria vale mais que a prática. Isso tá muito claro pra mim!”*.

4.3.4)E sobre o café...tem aquele cafezinho aí?!

Entendi que aquele café era mais que um café, era a porta de entrada para o conhecimento mútuo, para o início de intensas trocas de afeto e alteridade, e experiências marcantes. Sim, aquele pequeno grão marrom-avermelhado, vindo das terras de mãe África, precisamente da Etiópia, em 575d.c.⁸⁹, veio conjugar em grande medida os laços que formamos na e pela Educação Popular naquele espaço.

Em nossas entrevistas, quase que de forma integral, quando perguntados “e o café?”,eles e elas respondiam, quase que de modo genérico: *“ah, aquele café é tudo. Além*

⁸⁹Para saber mais sobre a história e lendas do café, pesquisar em: <http://abic.com.br/o-cafe/historia/origem-do-cafe/>

de fazer acordar”, como falou o Aloísio, *“ainda me faz prosear com vocês, coisas da minha vida!”*, ou: *“é um momento de comunhão, eu acho!”*, dizia Sharllene.

Do guarda do estacionamento, que por vir tomar café conosco voltou a estudar, até a senhora viúva que sempre passa por lá, o café ali é definitivamente aglutinador de afetividades naquele híbrido território. Este café tem realizado um papel intercessor com as ações em EP. Mais que um líquido, é a possibilidade de encontros, de desabafos, de achegos, de prosas e afetos. Mas, sobretudo, de pertencimento, de criação de identidades e apropriação e significação daquele espaço. *“Hoje o café eu que preparo!”*. Quando ouvimos isso de alguém que participa das nossas atividades, temos a certeza de que a apropriação daquele ambiente começa a acontecer e a fazer sentido, sentido de pertença e coletividade. São trajetórias que se cruzam em algum momento da vida. E é o NEAd o palco disso.

“O NEAd é esperança! Ele chegou na minha vida pra ficar!”. Volta e meia nosso antigo aluno vai lá, seja para tomar um café e papear, seja para trazer alguém para conhecer, quando mostra todo orgulhoso nosso espaço. *“Foi aqui que eu me fiz!”*, exclama esse senhor de cabeça branca, de 68 anos, graduando final de filosofia na instituição. Morador do Parque da Cidade, assim como eu, e amante de uma boa cachaça de alambique, Tavinho recomeçou os estudos em 2000 e concluiu em 2002. Sete anos depois ele entra no referido curso de graduação e diz que, quando concluir o curso que o escolheu, (sim, ele diz que a filosofia é que nos encontra e não nós a ela), quer ir pros interiores do Brasil ser professor. *“Quero contribuir com alguma coisa pra alguém, sabe?! E acho que as cidades do interior são carregadas de filosofia, que nem eles mesmos sabem. É pra lá que eu quero ir”*, conclui.

4.3.5) “Sabe o que mais me marcou aqui? Foi o nosso abraço!”

Assim começa a entrevista com o Rei. Solteiro, 57 anos, diz que se descobriu “bonito” por aqui. *“Sempre me achei feio, sabe, por isso que nunca casei. Sempre fui muito caçoado na escola e nos trabalhos que tive, por ter essa cara. Mas hoje me olho no espelho e me vejo um homem! Quero ter a minha família. Será que ainda dá tempo?”*. E termina com um sorriso de menino. Rei veio da Bahia aos 12 anos de idade e mora com uma irmã casada. Funcionário de uma das empresas de limpeza terceirizadas da universidade, aquele ‘rapaz’ de pouco mais de 1,60 de altura, quase sem cabelos – e os poucos que sobram, branquinhos e bem lisos, combinam com sua pele rosada e seu jeito

de andar peculiar. Jeito de menino, é aluno do nosso Preparatório para as provas do ENCCEJA e acabou de ser aprovado no Ensino Fundamental. Radiante, diz que não quer e não vai parar. É o mais assíduo e, como ele mesmo fala, tem “arrastado” outros trabalhadores com ele para estudar. *“Sempre falo para eles que não tem idade pra recomençar, quando vi o cartaz de vocês lá no container, não tive nenhuma dúvida que era um aviso pra mim voltar! Eu passava por aqui e nem sabia que isso aqui tinha aula pra gente!”*.

Desde que começou o curso, há pouco mais de um ano, nosso assíduo aluno diz que tem estado mais feliz com ele mesmo, se “aceitando” mais. Numa tarde dessas, eu estava sozinha no Núcleo e ele chega tirando a luva e perguntando se tinha café. Virei para ele e falei: *“só se você sentar!”*. Ele disse: *“Sim, é isso que vou fazer, professora, pois tenho uma coisa pra te contar”*. E, durante seu horário de lanche, Rei me confidenciou que estava namorando Raiane, sua dupla na limpeza, e que estava muito apaixonado. *“Só que ela tem 25 anos, professora, e todo mundo tá falando que eu sou velho demais pra ela. O que a senhora acha?”*. Disse a ele o que penso sobre a paixão, o amor, e que essas coisas não têm idade. O casal ficou alguns meses junto, e ela terminou com ele. Bem, dá pra imaginar x leitor como ficaram as vindas ao Núcleo e os cafés com Rei, que mais parecia café com chororô! Algum tempo depois ele me aparece sorrindo, quase não acreditei. Depois de um considerável tempo de luto e com o coração amargurado, eis que ele ressurgiu novamente apaixonado e novamente correspondido. *“Sabe quem me ensinou a eu gostar de mim mesmo, professora? A senhora! O que mais me marcou aqui foi o nosso abraço!”*. E me abraçou longamente. “Rei” hoje é o seu apelido naquele local, porque, segundo ele, depois que entrou para estudar, a estrela dele começou a brilhar e xs colegas de trabalho o apelidaram assim, Rei.

Claudete chegou para o Grupo de Estudos à noite e, já na apresentação, nos surpreendeu com sua história. Nordestina, de uma cidade pequena do Estado da Paraíba, fora proibida de estudar pelo pai, nunca tendo sequer pisado no chão de uma escola. Aos 12 anos, foi tomar conta de três crianças na casa da professora da cidade vizinha. *“Foi a minha sorte! Ela que começou a me ensinar as letras”*. Quando ia para casa, levava seu material de estudos, mas tinha de enterrar no caminho de casa para que seu pai não visse, pois, senão, *“era um carão que a gente recebia!”*. Depois de ser faxineira e cuidadora veio para “a cidade grande” aos 25 anos, casada com o porteiro de um prédio no Leblon, 18 anos mais velho. *“Ele faz tudo por mim, é o meu amor! Me deixa estudar e diz que eu não preciso trabalhar, apenas estudar. Foi assim que eu terminei meus estudos e vou ser*

advogada”, diz Claudete, bastante esperançosa. Ao longo das aulas, nossos laços foram se estreitando, e ela começou a perceber o quanto era discriminada juntamente com seu marido naquele prédio. *“Foi nas aulas de sociologia que eu comecei a desnaturalizar aquela opressão que eu recebia, sabe?! Passei a não achar mais normal ir pela entrada de serviço, passei a entender os olhares dos moradores quando colocava um short curto. Por que a filha dele, da minha idade, pode botar e eu não posso? Sabe por quê? Porque achavam que eu seria igual às outras mulheres de porteiro, que fica fazendo bico de passadeira, faxineira. Não que seja feio isso, mas porque tem que ser sempre assim, não é?! Eles não se conformam com isso e riem quando meu marido diz que eu serei advogada”*.

4.3.6) “Eu vim estudar aqui por causa da Marielle”.

A trágica e bárbara morte de Marielle Francisco da Silva, a vereadora carioca Marielle Franco, mulher negra, mãe, bissexual, socióloga, 38 anos, foi uma perda para todos nós que acreditamos num outro mundo possível, mas mais ainda para quem conviveu com ela. Lembro de nossa graduação juntas: ela, minha veterana, ambas bolsistas do curso de Ciências Sociais da universidade. Quantas histórias e memórias...

Manifestamos nossa indignação na porta do Núcleo, com um A4 colorido onde estava desenhada a caricatura da “nega” de perfil e escrito: Marielle Presente! E é através disso que seu Evandro chega até nosso Núcleo. No primeiro dia, que foi o encontro de conhecimentos e enlances, Evandro contou um pouco de sua história e como ficou 30 anos “sem colocar os pés numa sala de aula”. Como Gonzaguinha, Evandro também é “menino do São Carlos”, morro localizado no bairro do Estácio, região central do Rio, onde vive com sua esposa e filhahá 23 anos, desde que se casou. Tem adoração pela leitura, e o faz muito bem. Ficou encantado com nossa minibiblioteca e, quando eu informei que eles tinham direito à carteirinha da biblioteca da universidade, deu um riso alto de satisfação. *“Opa! Que beleza! Minha área de limpeza é lá e aquilo é um mundo!!!”*, exclamou. Sua empolgação foi tanta que o impediu de escutar que, infelizmente, não conseguimos empréstimos para quem não é do quadro de alunos da universidade...

“Me senti discriminado”, chega Evandro um tanto nervoso no NEAd, numa tarde. *“O que houve, meu filho, me conte?!”*, perguntei a ele. *“Não, sabe o que é, tava limpando a biblioteca e aproveitei pra perguntar se tinha um livro, porque quero saber mais sobre aquele negão americano, o Luther King. Aí a mulé falou que tem livro dele lá, mas não*

posso levar pra casa, que só posso ler se for lá. Qual o tempo que eu vou ter pra ler lá? Poxa, essa carteirinha aí, ó, sei não...". "Calma, Evandro, vamos tomar um café". E, assim, continuamos a conversa. Disse a ele que tínhamos avisado que conseguimos a carteirinha, mas que o sistema não aceitava empréstimo que não fosse de aluno da instituição e funcionário. "Poxa, mas isso é discriminação", repetiu, "eu sou funcionário!". Concordamos com ele, primeiro por achar absurdo essa terceirização, e outra por eles não terem os mesmos direitos que os funcionários vinculados à instituição, ao menos de retirar livros! Mas, como nada adiantaria naquele momento, resolvi partir para a "ação direta". Perguntei a ele qual era o livro que queria, e ele me disse que era qualquer um do "negão", porque queria entender melhor dos direitos humanos. "Bem, Evandro, vou pegar o livro em meu nome, mas você tem de vir antes do dia marcado para a devolução para me entregar ou para que eu possa renovar o prazo, tá beleza?!". Evandro me olha com uma cara de espanto e pergunta: "Poxa, tu vai fazer isso mesmo por mim?! Caraca! Fiquei sem-graça agora...". "Fica não, Evandro, bora lá pegar!".

Antes de irmos e tomarmos o último gole de café, ele olhou para o cartaz da Marielle colado no interior de nossa sala e disse: *"Poxa, Noelia, eu tô fissurado nessa moça! Morreu lá na porta de casa inocentemente, porque defendia nós, pobre e preto. Vim parar aqui por causa dela. Quando passei na porta e vi o cartaz dela colado, parei, fiquei admirando, sabe? Me deu uma dor por dentro, aqui no peito."* E, com gestos, fazia com a mão cerrada batendo no peito. *"Será que você não me arruma esse cartaz aí, não? Quero ir lá no Saara fazer uma blusa pra mim, pra minha mulher e pra minha filha. Porque lá em casa a gente é tudo Marielle!!!"*

Como diz a querida Conceição Evaristo, Marielle está presente em sua "luz-mulher", que deixou de ser uma, para ser muitas e muitos, para influenciar e para nos fortalecer em vários e diferentes espaços de luta, por meio das

Pontas de sua estrela (que) enfeitarão os diasque ainda nos aguardam
e cruzarão com as pontas
das pontas de outras estrelas,habitantes que nos guiam,
iluminando-nos e nos fortalecendo
na constelação de nossas saudades
(Conceição Evaristo)

Sáímos os dois rumo à biblioteca, e Evandro com o cartaz debaixo do braço.

Marielle Presente!!!

4.3.7) O menino do interior de Nova Iguaçu que quer ser doutor

Leandro apareceu por lá levado por um amigo que havia conhecido numa boate no dia anterior. Esse amigo, estudante de comunicação, já nos conhecia por meio das divulgações de nossas atividades, que colocamos no jornal semanal interno circulante no campus. Chamei para o café e ficamos os três conversando. Falei da história do Núcleo e percebi que o amigo não parava de olhar para mim e, por um momento, deixou de falar e perguntar sobre. Perguntei a ele o que era. Então ele me respondeu que estava chocado por ser tratado tão bem, pois, na universidade inteira, ele nunca havia sido tratado assim. Olhou para o Leandro e disse: *“isso aqui é raro, é raríssimo por aqui!”*, apontando para a roda que fizemos e para o café que estávamos tomando.

Leandro queria uma vaga em nosso Grupo de Estudos à noite e disse que não deixaria mais passar! Que se dedicaria aos estudos, pois quer ser advogado. Começou a frequentar o Grupo logo no dia seguinte, e, depois de algum tempo (seguramente mais de um mês de curso), chegou mais cedo no NEAd, me deu um beijo e sentou-se ao meu lado. *“Querida um conselho seu, Noelia. Quero parar tudo e me dedicar integralmente aos estudos. O que você acha?”*. Imediatamente tirei meus olhos do computador, dando uma pausa no serviço, olhei pra ele e disse: *“Estou com você!”*. Saía de Nova Iguaçu, município da Baixada Fluminense, todos os dias às 6h da manhã para estar no shopping da área burguesa e praieira na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro às 10h, onde trabalhava como vendedor numa loja de calçados. Chegava no Núcleo bem em cima da hora e às vezes dormia nas aulas, o que para ele era penoso: *“Quero estar aqui de corpo e alma, Noelia. Vou sair do emprego”*. Virgínia, que ouvia a conversa, mais “medrosa” e um tanto mais cautelosa que eu, disse a ele: *“Calma, Leandro, pensa bem, veja suas contas e sua mãe, que você ajuda”*. *“Eu sei, Virgínia, mas preciso dar este passo para trás, porque quero dar três pra frente, entende?”*. Virgínia balançou a cabeça, em tom de aprovação, e virou-se para o computador novamente. Disse a ele para conversar com sua mãe e pensar bem nesta decisão. Ao passo de três dias, ele retorna e, muito empolgado, diz: *“Noelia, é isso mesmo! Vou falar com o meu patrão pra ver se ele me manda embora e eu pegar o seguro-desemprego. Minha mãe também está me apoiando. Sempre falo de você pra ela, sabe. Ela gosta muito de você mesmo sem te conhecer!”*.

Leandro saiu do emprego, o patrão lhe mandou embora e, desde então, não sai mais do Núcleo e da biblioteca. Vive seus dias praticamente inteiros na universidade. Está comprando, aos poucos, seus materiais de estudo e sempre chega com alguma novidade

de papelaria e livraria para nos mostrar. *“Meu quarto está virando um escritório de estudos!”*. Conseguimos, com alguma dificuldade, para Leandro, a passagem para o deslocamento diário de ida e volta, por meio de um órgão da universidade. Infelizmente, não é para todos o benefício, o que, infelizmente, nos obriga a ter de optar por aqueles e aquelas que, como Leandro, *ousam*⁹⁰. É, sobretudo para nós, uma maneira de dizer nas entrelinhas: “Estamos com você para o que der e vier!”.

4.3.8) “Eles não querem uma aula mais ‘pra frente!’”:o caso do professor que tentava inúmeras formas de agradar seus alunos e alunas

A disciplina é filosofia e o professor está sempre preocupado se a turma está gostando de sua atuação. Ele traz sempre vários elementos para a sala de aula, como filmes, documentários e textos bem didáticos.No entanto, *“parece que eu nunca agrado! Será que é comigo o problema?”*. A verdade é que não existe receita para atuação em sala de aula, principalmente quando se trabalha no contexto da Educação Popular. Cada turma tem de ser sentida, e os recursos, usados de acordo com aquilo que esteja em consonância entre todxs. Não adianta usar mil recursos se estes não estão atingindo, de fato, o que se pretende no conjunto. Às vezes, é preciso usar métodos mais tradicionais também, e isto não é problema, se a turma prefere desta forma, como é o caso desta. *“Poxa, ele não passa nada no quadro, a gente vai pra casa sem nada no caderno pra estudar depois”*.

Nada é condenável quando o que se espera é a coesão do grupo.Começa-se assim, e depois se introduz as metodologias em EP. Se a gente começa “de cara” com articulações mais progressistas e diferentes do costumeiro, pode assustar um público que está acostumado com “cuspe e giz”, principalmente se for um público mais jovem, como é o caso da turma deste ano do Grupo. No ano anterior, tínhamos uma turma mais intergeracional, cuja maioria estava na casa dos trinta, quarenta anos. As atividades de debate e seminários davam sempre certo, ao passo que para esta, mais juvenil e que ainda está começando a conhecer nossas formas de pensar e fazer educação, este processo pode ser mais demorado e assustar, de início.

Além disso, a queixa a este professor é que *“ele não sabe falar com a gente, parece professor de escola. Bem diferente dos outros!”*. Isso porque não adianta utilizarmos

⁹⁰Atualizando: Leandro fez o vestibular para Ciências Sociais, foi muito bem aprovado, e irá ingressar já no primeiro semestre de 2019. Fará dois períodos e depois tentará transferir para o curso de Direito.

métodos e técnicas das mais progressistas se as nossas atitudes em sala demonstram exatamente o contrário disso tudo. Ter empatia é o primeiro passo para o que se pretende enquanto uma *outra* educação. Somado a isso, utilizar a filosofia que vem das ruas, dos seus espaços informais, pode ser de grande riqueza para o trabalho a ser desenvolvido. E ainda, trabalhar com a filosofia africana, que desmistifica muita coisa da filosofia grega de Sócrates, Platão e Aristóteles, por exemplo, pode revelar um tesouro usurpado das terras de África⁹¹ e um ponto de partida para começar o trabalho filosófico de desconstrução e desmistificação da disciplina. Em outras palavras, fazer sentido para o grupo é o que dá sentido às nossas práticas.

4.3.9) “Eu sou um ponto fora da curva!”

Numa dessas tardes, entra um rapaz alto, magro, branco e falante, com uma bolsa-saco à tira-colo, perguntando por Virgínia. Respondemos, eu e Daniel, que ela está de férias, e ele me pergunta sobre o ENCCEJA. No mesmo ritual de sempre, ofereço a cadeira e o café, e ele logo se apresenta, juntamente com seu ofício de vendedor de sanduíche na praia, colocando que o horário da tarde para ele é muito bom, que é justamente quando retorna de sua jornada diária praieira. Em seguida, afirma que abandonou a escola porque não suportava ficar ali, detestava ordens e provas, e optou por abandonar os estudos. Caso bastante comum seria esse se o referido rapaz não fosse de classe média alta, filho de diretor de departamento da instituição, com inglês fluente e técnico em turismo. “*Sou uma vergonha para o meu pai. Imagina, filho único de um pai mega estudioso, e que odeia estudar. Mas agora eu vou tomar vergonha e concluir isso. Já deu, estou com 24 anos e preciso de um rumo. Aliás, preciso do diploma do Ensino Médio justamente para retirar meu diploma de conclusão de técnico em turismo, porque só posso retirar o diploma do curso que fiz se eu apresentar a conclusão do Médio. Patético, não?*”. O rapaz também faz bicos pela orla de guia de turismo, de modo informal.

Esse ponto na curva, ou fora dela, mostra as muitas possibilidades que a classe média tem em postergar a juvenilização, como nos coloca Regina Novaes (2007), em que a ‘moratória social’ é uma realidade. Ao passo que “para outros o *dever* é hoje, os papéis já estão dados e o que resta é correr atrás de suas necessidades presentes” (REGO, 2013,

⁹¹Para saber mais sobre a filosofia africana e sua usurpação pelos gregos, ler a obra: *Stolen Legacy*, do guianense George Granville Monah James.

p. 17). Em outras palavras, para este rapaz, ser vendedor de sanduíche e biqueiro de turismo poderia ser uma possibilidade na sua vida, uma vez que não precisava se preocupar em pagar contas e comer, mora numa área nobre da cidade e se alimenta bem todos os dias. Além disso, possui duas línguas fluentes e já morou fora. Sua rede social é obviamente muito maior e mais ampla do que de muitos jovens das classes populares da sua idade, o que possibilita acessos e postos de trabalho mais qualificados e mais fáceis de serem conseguidos. A este rapaz é possível escolher, ousar, se “alternativizar”, ao passo que, para as juventudes populares, conseguir um emprego é condição necessária para sua sobrevivência.

4.3.10) Ensinar matemática com funk, rap e poesia pode ser uma boa investida

Sempre realizamos encontros com xs professorxs, até mesmo porque faz parte da formação continuada. Assim sendo, precisamos nos ver, trocar questões, observações e experiências com xs demais companheirxs. Geralmente, são momentos de bastante entrega, algumas divergências e, mais ainda, de aprendizado. Numa dessas formações, aliás, a primeira delas, eu e a companheira que entrou comigo estávamos conduzindo o início da conversa (o quebra-gelo inicial) e falamos da cultura Funk. Eu havia trazido uma música que fala de trajetória, da vida de um rapaz que, sem chances na vida, entra para o tráfico de drogas. Imediatamente, quando falamos das diferentes linguagens de cultura, ouvimos do professor de matemática (que dele já comentamos nas linhas anteriores) que ele detestava funk. O rapaz, que já lecionava na casa havia três anos, nos lançou um desafio. Olhamos uma para outra e comungamos que seria nessa pegada que se dariam as formações a partir de então. Lembro que, quando coloquei a música, ao final do encontro, o rapaz pegou seu fone de ouvido e colocou para não escutar a música. No entanto, tenho quase certeza de que a ouvira. Quis mais foi fazer gênero!

Após isto, ele, que sempre chegava cedo e tomava café conosco, começou a escutar de nós, em conversas informais (mas propositais), sobre vários tipos de preconceitos, sobretudo: raciais, linguísticos, estéticos e culturais. Quase sempre, colocava, com poucas frases, sua opinião e ficava bastante pensativo, com a pequena xícara de café na mão. Alguns meses passados, qual não foi nossa surpresa quando ele colocou no grupo que havia se inclinado para a poesia, pois estava apaixonado, e colocou

uma de suas obras em nosso grupo de zap-zap⁹². Muito elogiado pelxs professorxs e alunxs, fez um segundo poema, e assim se seguiu. No entanto, surpresa maior foi quando, da sala da coordenação, pudemos ouvir ele em sala de aula rimando uma fórmula de matemática na batida de um rap. Imediatamente, saímos correndo para a janela, e ele não só estava rimando, como fazendo a performance corporal. Ao final, entramos na sala e todxs o aplaudimos de pé! Estava ali uma verdadeira autocrítica consolidada em nossa frente. A partir disto, todas as suas aulas têm rimas:tem funk e tem rap na matemática. E, segundo xs alunxs, *“tem estado muito mais prazeroso do que antes estudar matemática!”*.

4.3.11) “Me descobri negra nas aulas de sociologia e história!”

A importância das aulas de disciplinas como história, geografia, filosofia e sociologia é tocante para a Educação Popular. Concatenar estas disciplinas com outras áreas do conhecimento, então, é fundamental para a construção de uma interdisciplinaridade de fato eficaz e verdadeira. A narrativa de Dandara, aluna de 21 anos, nos mostra o quanto apenas um encontro já pode garantir sérias mudanças. Isso porque essas disciplinas citadas por ela estavam trazendo a mesma abordagem, e foram dois dias seguidos de aulas embasadas nesta temática. *“Eu lembro que eu fui ao banheiro e me olhei no espelho. Comecei a chorar, parecia que eu estava vendo atrás de mim a minha ancestralidade que o Luiz tinha falado na aula de sociologia. Minha pele, meu cabelo, minha beleza de menina negra era o que eu mais tinha de precioso, mas isso passava por mim como que batido, sabe? Não dava muita importância. Hoje tenho orgulho de mim, cara. Na moral, sou linda!”*.

Como brilhantemente nos colocou Fanon:

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldade na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera de densas incertezas. (2008, p. 104)

Nessa “atmosfera de densas incertezas”, ter a certeza da sua negritude, da beleza que ela consigo traz é desmistificar e desvelar opressões que se carrega desde muito. É, sobretudo, quebrar um pilar que obstruía a entrada para um mundo onde o afeto, por si,

⁹²Como é popularmente conhecido o aplicativo de mensagens Whatsapp.

esteja em consonância com aquilo que se almeja seguir enquanto mulher, enquanto negra, enquanto periférica, enquanto bissexual, enquanto arquiteta⁹³, em seu caso. Dentro disso, são, portanto o que posso chamar de ‘subjetividades subversivas’, que vão circundar aquilo que acreditamos enquanto *outra* educação, que está na base da desconstrução de um pensamento europeizado, operado na branquidade, para um pensamento insurgente e contra-hegemônico, que se produz nos grupos populares, principalmente em locais onde a Educação Popular é sua porta-voz.

4.3.12) “O que eu não vi na escola em três anos, eu tô vendo aqui”

“E detalhe: conseguindo entender tudo! Sabe por quê? É na base da brincadeira, do riso, da conversa. Cara, nunca pensei que fosse um dia entender química!”. Assim Luíza⁹⁴ inicia sua conversa comigo. Depois de tantas afirmativas em favor da matéria, tenho eu pensado seriamente em frequentar as aulas de química e definitivamente abandonar a narrativa que comungo de Renato Russo em sua música “Química”.

Luíza, que também se via “moreninha”, “marrom bombom”, “quase branca”, hoje diz: *“eu cresci achando que eu não podia, sabe?! Eu vou é ocupar sim essa universidade com a minha negritude. E vai ser no curso de Direito, vocês vão na minha formatura!”*

4.3.13) Quando a aluna entra pra universidade e vira professora-voluntária do Núcleo, ou “É meu dever retribuir o que tive aqui de vocês”

Dande é dessas mulheres que nasceram para guerrear e para servir. Moradora de uma favela localizada ao lado da fausta e ácida Barra da Tijuca, a Cidade de Deus, ou CDD, para os mais íntimos, e afetivamente afetada pelo seu território, Dande nunca casou, tampouco teve filhos, como ela mesma diz, *“por opção”*. Fato é que a trajetória desta mulher de 46 anos é atravessada por muitos percalços, que um dia ela mesma irá contar no livro que pretende escrever. De dificuldades em dificuldades, já fez de tudo nessa vida: de boleira a cabeleireira, obreira da Igreja Universal, “mãe” de suas sobrinhas e cuidadora de sua mãe até seu último suspiro, além de voluntária em inúmeras frentes dentro e fora de sua favela, pois, segundo ela *“Somos invisíveis ao poder público e ao Estado na favela,*

⁹³Em 2018, Dandara passou no vestibular e começou a cursar arquitetura nesta mesma universidade; quase todos os dias vai ao Núcleo nos visitar.

⁹⁴Atualmente aspirante ao curso de Direito e namorada de Dandara.

e isso me move a ser voluntária ali, naquele espaço”. Virgínia já a conhecia dessas ações sociais, mas eu a conheci no curso de Educador Social que o NEAd promoveu em parceria com a Igreja Anglicana, na CDD, onde foi nossa aluna. Como ela mesma coloca: “se aquele curso não impactou quem dele participou, eu não sei o que é impactar então!”.

Já no primeiro encontro, quando acabamos e estávamos indo tomar a condução, Dande, que nos acompanhava, falou um pouco de sua história, e o convite a participar da turma do Grupo de Estudos foi feito: apenas um detalhe que se abriria em sua vida tempos depois. Dande entrou no grupo e, ‘de cara’, foi carinhosamente apelidada de “tia” por três alunas secundaristas, com quem formou um “bonde”. *“Nos primeiros dias me senti um pouco assim de ser mais velha, mas aos poucos fui colocando minha história naquele espaço e, mesmo mais jovens que eu, muitos se reconheciam em minhas falas. Foi assim que fui ganhando o respeito de todos ali. Tinha muita carência de afetividade, minha mãe tinha acabado de partir e estava perdida, literalmente. O NEAd foi minha tábua de salvação, sem ser clichê, tá? Os garotos me adotaram, olha que interessante, eu mais velha fui adotada por essa garotada! Além de vocês, né?!”.*

Hoje, Dande faz auriculoterapia para funcionárixs e alunxs da universidade, que é de onde tira seu sustento diário, e está indo para o segundo período de Ciências Sociais, com bolsa 100%, na universidade. Quanto ao NEAd, faz dupla⁹⁵ com o professor de sociologia no Grupo de Estudos e sempre diz: *“É a lei do retorno. Não posso e nem quero abandonar isso aqui, que é a minha família. É meu dever retribuir o que tive aqui de vocês”.*

4.3.14) “Que princesa o quê, eu sou guerreira!”

Era a semana que antecedia às provas do ENEM, e procuramos fazer atividades mais ‘tranquilas’. Propusemos ao Grupo de Estudos aulas de relaxamento corporal, aula-passeio/de campo pelo centro da cidade, e até mesmo uma aula coletiva de pintura em tela, que era ideia da professora de história desde o início do ano. Assim, cumprimos com o cronograma previsto e ainda tivemos algumas aulinhas de revisão pelo meio da semana.

Mas aquele encontro para a pintura em tela...

⁹⁵Dentro do nosso trabalho em Educação Popular em sala de aula, a questão da dupla de professorxs é considerada de grande riqueza para o trabalho pedagógico, pois promove uma troca mais aprofundada entre elxs e a turma; e, quando há a necessidade de alguém da dupla faltar, x outrx mantém o encontro.

Todxs que chegavam eram convidadxs a pintar. Frequentadorxs, ex-alunxs – hoje parte do corpo discente da universidade, mas que vão lá “bater o ponto” todos os dias, nos abraçar e prosear –, alunas e alunos dos preparatórios para as provas do CEJA e quem mais quisesse ‘entrar na roda’! Xs primeirxs pegaram os pincéis e foram tomando conta da tela, ao passo que outrxs esperavam. A primeira a acabar foi Khetlen, aluna caloura do curso de Design, e entregou o pincel ao aluno do preparatório para o CEJA, Francisco. Ele, imediatamente, recursou o pincel e perguntou: “*Tem certeza, princesa, que você já acabou sua pintura?*”. Ao que ela respondeu: “*Tenho certeza sim, e mais ainda de que não sou princesa coisa nenhuma, eu sou é guerreira!*”. Ele, meio desconcertado, pegou o pincel, pediu desculpas e disse: “*sabe que você tem razão, na minha época de garoto só tinha princesa, hoje as guerreiras que mandam!*”.

E continuamos nas pinturas...

Em seguida, chega o Rei na porta do Núcleo e, não vendo ninguém, ficou a olhar pelo estacionamento à nossa procura. Estávamos dentro de uma vaga, espalhados pelo chão, onde ríamos e brincávamos, até que de repente ele chegou: “*ouvi foi a risada de vocês e achei!*”. “*Professora, eu queria falar com você um minuto*”. Pedi licença e saí da roda. Rei me disse que entraria de férias na semana seguinte e que estava muito preocupado de não ir às aulas, pois não teria dinheiro para passagem, pois a empresa não pagaria. Neste momento, Liliane, aluna nossa que está concluindo o Ensino Médio⁹⁶, veio por trás de mim e colocou a mão sobre os meus olhos para eu adivinhar quem era. Foi nesse momento que ela ouviu a última frase da conversa. Mulher sem papas na língua, dona de um humor nato, que, por onde passa, alegre, além de ascensorista, manicure e depiladora na própria universidade, essa mulher negra e mãe de duas filhas adolescentes tem ainda um coração gigante. Imediatamente resolveu nossos problemas ao dizer: “*Ih, chuco, não liga não, vou te emprestar meu vale-transporte. Da minha favelinha eu chego aqui andando, e você não pode faltar, não! A preta aqui vai ajudar esse branquelo!*”. Ele ficou meio sem resposta e vimos, quando nos olhamos, que em nossos olhos abruptamente haviam ‘entrado ciscos’. Nos abraçamos os três e, na semana seguinte, estava ele, de férias, “*tirando onda igual aos meninos aí da PUC, só estudando...*”. A Educação Popular tem dessas empatias e alteridades. Existem muitas Lilianes em seus espaços...

⁹⁶Atualizando: Liliane foi aprovada na prova de Ensino Médio e irá continuar os estudos fazendo o pré-vestibular no ano de 2019.

4.3.15) “Nunca tinha saído da minha favela, foi o melhor passeio da minha vida!”.E ainda: “você já me perguntou se eu deixo você ir nesse passeio?”

Nunca havia acontecido uma aula-passeio no Núcleo e, em junho de 2017, num feito inédito, nos preparamos para subir a serra fluminense rumo à cidade imperial de Petrópolis. Como qualquer atividade fora, nos dá um trabalho gigante burocrático, demanda uma logística incrível e braços para se somar. Entretanto, todo o esforço é compensado com frases que, quase um ano depois, ainda ouvimos quando nos encontramos na rua: “nunca tinha saído da minha favela, foi o melhor passeio da minha vida! Ir naquele museu, comer naquele restaurante, passar por aqueles precipícios... Nossa! Foi inesquecível!”, confidenciou-me Cristina, 53 anos, que fez parte da nossa turma do curso de Educador Social na Cidade de Deus.

Luíza, sobre a aula-passeio colocou que na sua escola eles haviam feito uma aula-passeio, mas “foi tão chato que deu sono, a nossa aqui foi interação o tempo todo, foi troca! O problema é que tem pouca aula aqui assim, de passear, de sair da sala de aula”.Esse é um ponto que precisamos sempre nos colocar se queremos de fato fazer uma outra educação, numa outra roupagem, com um outro espectro. É um desafio também. Preparar aulas de campo/passeios com escassez de mobilidade e poucos recursos é uma grande questão para se pensar na própria configuração do passeio que será feito e do que pretendemos atingir com a atividade. Buscar a soma de parceiros de outros pré-vestibulares que já realizam essas atividades foi fundamental para darmos início a este processo no Núcleo. É, como sempre diz o incansável companheiro de lutas e professor de história do pré-vestibular do CEASM⁹⁷-Maré, e pessoa fundamental na soma nessas nossas atividades, Francisco Overlande: “tamo junto na luta, sempre. Conta comigo!”. É na certeza da soma de parceirxs como ele que seguimos juntxs na empatia e na formação de redes de solidariedade com as demais atividades de Educação Popular espalhadas pela cidade. É aí onde o nosso UBUNTU⁹⁸ se concretiza.

⁹⁷Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré.

⁹⁸“Uma sociedade sustentada pelos pilares do respeito e da solidariedade faz parte da essência de ubuntu, filosofia africana que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas, umas com as outras. Na tentativa da tradução para o português, ubuntu seria ‘humanidade para com os outros’. Uma pessoa com ubuntu tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. – De ubuntu, as pessoas devem saber que o mundo não é uma ilha: ‘Eu sou porque nós somos’”.
Fonte: <https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia/>

O UBUNTU também se concretiza quando ouvimos e trabalhamos com os machimos cotidianos. Karine, aluna do ENCCEJA, é evangélica e sempre teve a concepção bíblica de subserviência pelo marido, que é presbítero da igreja onde congregam. Frequentemente, vinha chorando, dizendo que precisava desabafar, pois havia pego mais uma traição de Oswaldo. Sempre cabisbaixa, sempre com olhos marejados e tristonhos, essa moça jovem não tinha noção de sua beleza, não só interna, mas externa, e passava seus dias na limpeza da universidade sem sequer se enxergar. Quando resolveu voltar a estudar, contou-nos que foi seu primeiro enfrentamento com o marido. *“Mas peitei! O que é que tem eu voltar a estudar, eu hein! Quero aprender a ler a Bíblia direito, fazer conta direito, parar de me enrolar!”*. Na medida em que foi se chegando no Núcleo, esse “peitar” tornou-se mais constante em casa: *“agora tô desnaturalizando tudo! Eu tabalho tanto quanto ele, então ele pode fazer a janta!”*; ou *“Vocês acreditam que ontem o outro lá de casa me perguntou assim: ‘você já me perguntou se eu deixo você ir nesse passeio?’*. *Se fosse até em outros tempos, eu tinha baixado as orelhas, porque vocês sabem que sou grata a ele por ter assumido minha filha, que não é dele. Mas o que tem de tão assim eu ir no passeio...ter que perguntar se pode??? Ele não é meu pai! Eu hein, é ruim, hein!”*.

Tempos depois, Karine separou-se de Oswaldo (uma separação bem complicada, diga-se, na qual tivemos de intervir, inclusive), está morando com a filha e tentando pela segunda vez passar na prova do Ensino Fundamental. Hoje, já percebe sua beleza e investe nela, e diz que não tem nada de gratidão por seu ex-marido ter assumido sua filha. *“Ele assumiu porque quis e graças a Deus eu tenho condições de criar Larissa sozinha, sem depender de macho nenhum! Trabalho muito pra isso! Achava que era gratidão o que ele fez por mim, porque ele me jogava na cara isso, me fazia acreditar que tinha sido o melhor dos homens por ter assumido a menina...”*. Karine está noiva novamente e pretende se casar em breve, e diz que: *“nunca mais vou ser babaca de macho. Ajuda em casa, não: cooperação!”*, diz gargalhando.

UBUNTU para nós!

4.3.16) “Minha escola podia ser aqui!”. Uma rede na sala de aula?!

“Saio correndo da escola pra vir pra cá. Tomo café, vocês ouvem essa chata aqui, e ainda tiro uma soneca na rede”, diz Yane, aluna do Grupo de Estudos. Sim, você leu rede. Sabe aquelas redes nordestinas enormes e aconchegantes? Então, é uma dessas que

instalamos na sala 2 do Núcleo. Mas não é uma rede qualquer, é uma ‘rede viajada’, que tomei emprestada da companheira e então professora de geografia, e na qual dormi durante uma semana na Aldeia Myky, no Mato Grosso, quando de nosso encontro de Educação Popular por lá. Quando cheguei, a professora e amiga me deu, e resolvi então propor ao Núcleo que avançássemos também na ergonomia do local. Como não tive negativas, pedimos aos meninos funcionários da Prefeitura do Campus e alguns deles, alunos e ex-alunos nossos, para instalarem a rede. Hoje, ela é objeto de disputa por quem quer dela usufruir, e ainda objeto de espanto e admiração por quem chega para nos visitar. “*Uma rede em plena sala de aula? Só aqui mesmo!*”...

4.3.17) “*Não sei se é verdade, mas me disseram que tem um professor aí namorando uma aluna. Parece que é aquela que tem duas mães*”

“*Que bom!*” disse eu. “*Amor é para ser vivido!*”

As nossas relações sociais ali são profundamente afetuosas, onde o abraço, como já dito, é combustível para essa troca de energias e conexões. Onde o café, como também já dito, é elemento que nos une. Assim, como toda relação social, ela pode sair do campo da esfera fraternal, do amor *philia*, mas, por vezes, pode ser transferida para o amor *eros*, que são as paixões sexuais, por assim dizer. Naturalmente, vemos relações assim nascerem ali. Não só Dandara e Luíza, que, mesmo sendo de turmas de anos diferentes, ali se conheceram e cultivaram um afeto que perpassou a *philia* e se entregou a *eros*. O mesmo aconteceu com um professor de 24 anos e uma aluna de 21, que era muito conhecida por ter “duas mães”. Esta relação não teve progressão e hoje ambos estão com outras pessoas, mas continuam amigxs. Fato é, também, que algumas relações são confundidas com *eros* e *philia*, ao passo que outras se confirmam. Não raro isso acontece comigo, também, e procuro sempre entender e respeitar a pessoa em sua afetividade. Um aluno do CEJA, certa vez, pediu para conversar comigo, pois tinha algo de importante a me falar. Fiquei preocupada, e imediatamente fomos para a sala ao lado da coordenação conversar. Ele, chorando, se declarou apaixonado, nos abraçamos e, respeitosamente, ele ouviu minha posição. Somos amigos e serei madrinha de seu casamento. A última vez foi no zap-zap, quando eu recebi uma mensagem sobre um sonho que uma ex-aluna havia tido comigo, e que tinha sido muito bom, segundo ela. Como uma grande amiga, respeitei seu sentimento e a fiz ver que nosso amor estava ancorado no campo da *philia*, ao menos de minha parte, e continuamos nosso carinho e respeito mútuos. O mesmo já ocorreu de

eu entrar em sala e alguns apontarem alunxs dizendo estarem apaixonadxs por mim. Sem querer ser piegas, acredito que a relação de toque, que se traduz no abraço, no auscultar, é essa afetividade, por vezes tão rara nas relações humanas, que é facilmente canalizada por searas que se transformam, num futuro bem próximo, se consolidando em relações de um alto respeito, admiração e confiança entre ambas as partes.

4.3.18) “Trouxe essa Espada de São Jorge⁹⁹ pra continuar abrindo os caminhos deste lugar!”

Assim recebemos nossa mascote e a deixamos na porta do Núcleo, já que a intenção do presente de um ex-aluno dali era essa.

Temos recebido cada vez mais alunos e alunas concluintes do Ensino Médio, que ingressam no Grupo de Estudos para se fortalecerem para as provas do ENEM. Entretanto, durante suas presenças diárias, percebemos que muitxs carregam consigo o estigma de uma educação formal, tradicional, em que o sistema hierárquico, silenciador, que abre margem para dualidades, professorx alunx impera. Isso não aconteceu apenas uma vez, com apenas um caso isolado. Desde o início, falamos sempre em dialogicidade, que a Educação Popular é o que dá o tom às nossas práticas. Diante disso, algumas e alguns imediatamente se apropriam e procuram desconstruir anos de escola formal-tradicional, ao passo que outros demandam mais tempo e o trabalho é mais intenso. São essxs que não conseguem entender as turmas mistas que temos e frequentemente desqualificam quem é “diferente” e, sobretudo, mais velho. O mesmo acontece com os membros da coordenação, que, entre essxs, recebem apelidos e são também desqualificadxs.

Desmistificar isso é, sobretudo, procurar entender que essxs sujeitxs um dia foram, ou quiseram, tentaram ser horizontais nas suas relações escolares, mas, por vezes, encontraram uma escola repartida e desumanizada, mecanizada, por assim dizer, e com isso foram forjando suas relações e suas subjetividades naquele espaço, a partir desses limites. E isso acontece também no âmbito familiar, de modo que não é difícil transferir isso para o Núcleo também, de forma natural. Entretanto, a boniteza, para usar Paulo Freire, é quando os dias vão passando, as relações se construindo no cotidiano e, quando menos percebemos, elxs vão se chegando e achegando e se abrem, pedem desculpas por

⁹⁹ É uma planta herbácea de origem africana e muito utilizada em rituais de religiões de matriz africana. Utilizada como uma espécie de amuleto atribui-se a ela proteção contra mau olhado e energias negativas.

terem sido grosseirxs ou mesmos sarcásticxs, iniciando uma relação de afetividade e equalização, ajuda mútua, naquele lugar. E isso requer de nós, educadorxs populares, bastante paciência, fé naquilo que fazemos e nas gentes, para conseguirmos reverter este quadro. E quando conseguimos, como frequentemente acontece, ah...que vitória da EP!

4.3.19) “Deixa de ser soberbo, Leoni!”

Leoni é uma daquelas pessoas que a gente conhece e não quer largar mais. De riso solto e amizade fácil, esse rapaz de pele branca, que não chega a 1,60 de altura, chegou ao Núcleo faz poucos meses, levado por Flora, a professora de português, e desde então, segundo ele, tem se encontrado e descoberto ainda mais. Filho de uma nordestina branca, Leoni foi criado pela “mãe preta”, que o adotou. Isso marcou sua trajetória e sua “*feminilidade subjetiva*”, como ele mesmo define. Mestrando da universidade, hoje morador da favela da Rocinha, Leoni diz que carrega uma ginga branca e tem as vozes femininas faveladas como projeto de vida. Das aulas de leitura e escrita para todas as turmas do NEAd, a intenção desse menino, que conheceu há pouco tempo a Educação Popular, é fazer daquele espaço um “caminho da representação e da representatividade”. Sempre muito atento às nossas conversas e conselhos e estudioso da EP, Leoni veio “com muita sede ao pote”, e isso causou um primeiro impacto em sua atuação como Educador Popular.

Em seu primeiro dia, após seu encontro com a turma do Grupo de Estudos, este rapaz me manda mensagem na madrugada, informando que estava muito angustiado, pois havia “metido os pés pelas mãos”. Acordei assustada e ficamos conversando pelo aplicativo. Falou que havia sido um pouco rude com xs alunxs, porque elxs estavam demorando muito para copiar. Além disso, tinha dado pouco espaço para Dande falar, pois ele a havia convidado para estar com ele em seu primeiro dia. “*Acho que fui um desastre, amiga, me ajuda!*”. Disse a ele que aos poucos ele pegaria o ritmo, mas que, principalmente, era a humildade, e não a soberba, que definiam nossas atuações em EP. No dia seguinte, nos encontramos e conversamos mais. Ele havia trabalhado num pré-vestibular em que, segundo ele, era muita competição. “*Lembro da primeira vez que eu vim aqui, cheguei armado e vocês me desmontaram com esse afeto incomum nesses espaços*”. Além disso, nunca havia trabalhado com EP, e ainda vinha de um ambiente acadêmico altamente faraônico. Compreendidas estas questões, ele foi tentando, tentando. Uns dias bons, outros nem tanto, mas fato é que aquele menino soberbo, que

ficou realmente mexido quando assim eu o aponte, dizendo “*deixa de ser soberbo, Leoni!*”, começou a se aprofundar na Educação Popular e, por conta disso, até sua temática de estudo no mestrado mudou radicalmente. A decolonialidade e a EP, hoje, são parte constitutiva e basal de seus estudos e frentes, e diz que continua sendo “afetado por mulheres” em sua trajetória de vida. Agora, por nós também.

“Hoje olho o ambiente acadêmico e afirmo pra mim mesmo que eu estou aqui, mas não sou daqui. Embora eu goste desse ambiente, ele não me move mais como movia. E eu vejo posturas lá dentro daquilo que eu não quero ser enquanto educador. Eu quero criar torções, sabe, Noelia. Tentar me localizar. Me tornar educador popular mexeu muito comigo”.

Penso que é possível e saudável a/ao educadorx popular transitar em diferentes espaços, movimentos e instituições, mantendo seu foco, contudo. Usando diferentes canais para somar suas contribuições e repartir sua luta, de modo que haja a troca de pelejas, favorecendo assim o processo de formação contínua, que pode estar nos espaços formais, sim, mas, sobretudo, deve estar atrelada aos espaços que aqui chamamos de *chão*, ou seja, no seio de coletivos e movimentos sociais de base. É, ainda, articular teóricos do processo educativo, sobretudo latino-americanos, sem deixar de fora os densos processos educativos de povos tradicionais, mas dialogá-los entre si. Isto sem deixar de imprimir sua própria marca; caso contrário, ficamos apenas em novenas repetindo e reproduzindo discursos, sem nada inspirar de novo. Neste sentido, como sempre afirma João: “*a gente tem que produzir nosso próprio material didático, cara. Parar de pegar de outras fontes que nada tem a ver com o que pensamos. Penso muito nisso, sabe? E acho que é uma pauta séria e urgente.*”.

É, ainda, experimentar na prática o que é de verdade uma democracia e uma sociedade autogestionada no interior de seus coletivos e grupos. Ter sensibilidade para descobrir talentos e potencialidades. Ouvir mais que falar, e falar uma linguagem que seja entendível, pois a linguagem afasta e cria muros. Promover o encontro entre diferentes culturas, bem como diferenças religiosas e de orientação sexual. É, como dizia Gramsci (2006), instruir, agitar e organizar. Amar as gentes, o povo, importando saber o que nos une, tendo uma intencionalidade política emancipadora (TORRES, 2008, p.13). Ter em mente a esteira classista que nos impede de relacionar o local com o global. Neste sentido, ser cidadã/ão do mundo, de modo a procurar sempre internacionalizar a luta. Ter como companheira a auto-crítica, atentando para gestos, palavras e ações do cotidiano aparentemente sem relevância, mas que podem estar imbricadas de preconceitos e

autoritarismos. Ter a inquietação do fazer, do mudar, do questionar. E ainda, ter visão de amplitude frente a situações que fogem ao controle e postura firme e terna, ao mesmo tempo.

E mais ainda: evitar canonizar e criar gurus com xs companheirxs do passado e do presente, mas atentar para a contribuição que cada qual tem para dar, identificando também seus limites. Abrindo um parêntesis com Leoni, lembro quando conversava com João, o professor de geografia, e ele me dizia que talvez a inclinação dele para uma outra esfera de educação e pela geografia tenha se dado pelo modelo de escola com que foi educado, que, embora uma escola de elite, tinha na educação mais progressista seu projeto pedagógico; e pela geografia, sempre falava muito em seu professor no Ensino Médio, Leon Diniz, com quem aprendera a amar a geografia pela forma com que ele abordava: *“tá ligada que ele fazia cinema na torre da escola a noite toda com a gente?. Isso é o máximo! Eu nunca esqueci!”*.

Voltando ao nosso Leoni, hoje ele diz aos ‘quatro cantos’ que é Educador Popular, com todas as letras. Digo para ele ir com calma, devagarinho, pois ser educador popular é uma construção, e é sempre um vir-a-ser, é vigilância e estudo. *“Te acalma, menino, que ainda tem muito feijão com arroz, muita correria, muita leitura para se fazer. E vamos seguir, de braços dados...”*.

4.3.20) *“Aqui é um lugar que a gente pode falar, diferente da escola que eu abandonei”, ou “aqui o professor não fica o tempo todo passando no quadro, mas olha pra gente, conversa com a gente”*

Elas e eles inevitavelmente comparam as escolas pelas quais passaram e, por vezes, abandonaram, com o NEAd. Por tratar-se de um espaço não-formal de educação, não temos a burocracia da instituição escolar, tampouco o projeto de sucateamento proposital que se faz nas escolas e com seus profissionais, como já colocamos no capítulo anterior. Entretanto, além de trabalhar num contexto não-formal, é a Educação Popular que nos dá as bases das nossas relações e suleia nossa encruzilhada. Ouvir frases como: *“a academia não é libertária. Quando vou assistir às aulas da graduação, me vejo voltando pros muros, sabe? É apenas decorar o que os autores clássicos diziam e fazer uma resenha e entregar. O professor não quer saber da sua opinião com relação ao autor. Me sinto oprimida”*, coloca Dande, sobre seu curso de graduação em Ciências Sociais. Ou na fala de Aloísio: *“na escola era tudo trancado, até a secretaria tinha grade*

e falavam com você através dela e eu não achava isso bizarro, achava que era assim mesmo, porque sempre foi assim, né?”. E continua: “estudava nas turmas da tarde, porque iam só os piores alunos, que eles achavam, aí uma vez, quando eu fui na secretaria por algum motivo, na saída eu ouvi: ‘esse aí é do morro, só pode ser coisa ruim’. Mano, eu nunca mais esqueci isso, doeu mais do que ser sempre chamado de burro pela professora”.

4.3.21) “Aqui é igual a um hospital clínico onde as pessoas foram feridas na escola e aqui se curam”

Assim começa minha conversa e a de Aloísio, 21 anos, morador de uma das favelas do bairro da Glória, zona centro-sul da cidade. Talvez a comparação do núcleo a um hospital venha dos anos que passou com seu pai internado, em que se revezavam ele e os irmãos, e dormiam noites pelos seus bancos. Ou talvez a comparação venha porque Aloísio quer tentar graduação em enfermagem. Fato é que essa comparação me anestesiou por alguns momentos e tive vontade de abraçá-lo infinitamente, mas, antes que eu levantasse, ele completou: *“aqui parece a escola que eu ocupei em 2016, quando eu tava no último ano do Médio, pô, aquele tipo de escola que eu queria, libertadora, sabe? Pena que entrou muito partido político no meio e a gente acabou rachando”.* Um “ocupa” no meio de nós e eu não sabia! Ouvir Aloísio falar ainda sobre sua ancestralidade indígena, da tribo Fulni-ô, do estado de Pernambuco, e a vontade de se encontrar com eles e conhecer de suas ervas e rituais, pois sua avó era raizeira e rezadeira, me fez pensar na minha própria e o quanto não conhecemos o que e quem veio antes de nós e nos constitui enquanto ser no mundo e com o mundo.

E continua: *“entrei pra cá apenas pra passar na prova, meu amigo que me chamou. Quando eu cheguei aqui, comecei a gostar de como era passado as coisas, sabe? Na conversa, no papo, numa visão crítica, perguntando os porquês. Por exemplo, nas aulas de sociologia, muito do que ele falava eu já sabia que existia, mas não me preocupava, não dava bola. Mas eu passei a me questionar que eu era favelado sim, além de índio, que eu fui e sou privado de conhecer a minha ancestralidade. Eu sou office-boy e, andando pelo centro da cidade, hoje, eu vejo naqueles restaurantes granfinos o garçom e o faxineiro negros e os clientes brancos, isso passou a me incomodar. Passei a lembrar da minha infância, onde até soltar pipa na lage era um problema, porque minha mãe*

mandava descer dizendo que eu podia ser confundido e tomar um tiro dos polícia. Até namorada eu arrumei aqui, véio!”

*A palavra escreviente é um quilombo em movimento
(Valéria Lima)*

Mais que as entrevistas, as recordações de nossa caminhada é o que mais me faz escrever, é essa ‘palavra escreviente’ que diz a companheira Valéria Lima, que é o insumo de nosso cotidiano que, às vezes, se perde e se esquece na entrevista formal, porque é ‘movimento’, é luta, é quilombo. São nessas lembranças que estão concentradas nossas maiores riquezas no trabalho com a Educação Popular. É quando você vira irmã, mãe, vizinha, confidente. O que está em jogo é a confiança mútua, o afeto, a troca, a partilha. Não raro recebemos mimos, seja uma jaca trazida pelo Joãozinho, funcionário da Prefeitura do Campus e ex-aluno, seja um bombom, seja uma flor arrancada de um dos muitos jardins que circundam o campus, seja um biscoito para comermos com o nosso café, ou mesmo bibelôs que enfeitam nossas estantes.

Nesse sentido, trabalhar o ego é de extrema importância e um grande desafio, como já traçamos nos capítulos anteriores, pois é aí que mora o perigo de fazermos um autoendeusamento e nos distanciarmos da luta e do chão, das diversas realidades que nos chegam e das quais nos tornamos parte. Raiane é um caso desse tipo –a primeira namorada de Rei e funcionária da limpeza numa das empresas terceirizadas da universidade. Numa tarde dessas, ela nos procurou, bastante acanhada, colada na porta, com apenas a cabeça para dentro da sala. “*Posso conversar com você?*”, foi a primeira pergunta que me fez, com a voz bem trêmula. Levantei, fui até ela, abri a porta e a convidei para entrar. Obviamente, o café já seria o segundo ato de nosso trabalho. Ela sentou-se e disse: “*Ainda bem que não tem ninguém aqui na sala, é que tenho vergonha de conversar sobre a minha vida*”. Disse a ela: “*por que vergonha? Vamos lá, me diga que estou ficando curiosa!*”. Ela deu um sorriso modesto e começou a contar sua história. Rei pediu que ela me procurasse. Aos 25 anos, aquela menina-mulher negra e moradora da Rocinha, já era mãe de dois: aos 11, de Wesley, e aos 14, de Débora. “*Só queria aprender a ler e escrever para escrever o nome dos meus filhos, sabe? Tenho muita vergonha de quando meus filhos chegam com um trabalho eu não poder ajudar eles*”.

A escola não deu conta da vida de Raiane, que a abandonou aos 11 anos, sem saber sequer ler e escrever, no 3º ano. Foi a partir desta demanda trazida por ela que retomamos as turmas de alfabetização. É com muito cuidado que nos dirigimos a este

público, a começar pela chamada de divulgação, quando espalhamos cartazes nos containers onde estão suas bases de trabalho no campus da universidade. Muitxs têm vergonha de não saberem ler e escrever e se sentem inferiorizados. É um segredo para elxs. No primeiro dia, quando se encontraram em sala, ouvimos muito: “*ué, tu também não sabe ler e escrever, é? Pensei que fosse só eu!*”.

Segundo dados do IBGE (2018), em números absolutos, ainda temos 11,5 milhões de pessoas(o que representa 7,0% da população total) que não sabem ler nem escrever no Brasil. “[A] incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%)”¹⁰⁰. É ainda uma situação alarmante, que tem um recorte geracional e de raça bastante expressivo, que se assemelha, em grande medida, ao público que compõe as ações de alfabetização do Núcleo. Há que se inclinar ainda para uma curiosidade quando muitxs delxs se declaram analfabetos, mas vejo a maioria, senão 100% delxs, operarem smartphones e terem conta em redes sociais. Fato que abre uma lacuna para a pergunta: o que seria assim o analfabetismo nos dias de hoje? Longe de se ter uma resposta para a problematização, até porque não é o que estamos buscando para este trabalho, vemos o *mambembe* se colocando nas suas virações diárias de comunicação e relações sociais que estabelecem, e de, portanto, pertencimento entre seus pares.

4.3.22) Turma grande ou turma pequena?

O número de participantes para um “bom” resultado é o que menos importa. Temos vários problemas com as turmas preparatórias para as provas do CEJA, por conta de liberação por parte de suas chefias. Mesmo elxs saindo na hora do almoço ou da janta para estudar, há sempre supervisorxs e encarregadx que “implicam” com os estudos dxs funcionárixs e colocam inúmeros empecilhos quando ficam sabendo que estão estudando, inclusive de mudar x funcionárix de horário para prejudicar em sua ida ao NEAd. É notório que a falta de consciência de classe é o fator que embasa tais atitudes, pois, quanto mais funcionárixs com menos escolaridade, menos reivindicação de direitos e menos concorrência nos cargos de chefia. Afinal de contas, quem passa a saber de seus direitos questiona mais e abaixa menos a cabeça para muitas situações cotidianas de opressão.

¹⁰⁰Ver mais em IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acessado em: 19 de dezembro de 2018.

Exemplo disto é uma encarregada que muito implicou com diversxs funcionárixs e hoje senta-se junto com elxs na turma do Ensino Fundamental pela manhã. *“Descobri que tenho de ter meus estudos pra não vim alguém e me garfar! Não posso perder meu emprego e meu cargo!”*.

Fato é que, no turno da tarde, por exemplo, contamos com apenas com dois, três estudantes, de um universo de quase quinze matriculadxs. Dada essa situação, um professor pediu para sair, porque preparava tudo e chegavam apenas dois –*“aí desanima”*, disse ele. Uma pena que este professor não tenha entendido que, mesmo com apenas um/uma em sala, é com elxque devemos trabalhar como se na sala estivesse faltando cadeira para sentar, de tanta gente! Em outras palavras, não importa a quantidade, mas o trabalho que se faz no intuito de transformar, seja um, sejam quinze. O importante é valorizar aquelx que está ali, às vezes perdendo sua hora da janta, ficando com fome, *“porque a fome de aprender é maior!”*.

Lembro que, no começo do curso Preparatório para o ENCCEJA, em agosto de 2017, tínhamos apenas uma sala de aula disponível para duas turmas acontecendo no mesmo turno. Isso porque nossa última sala havia sido pedida emprestada para a colocação de materiais de 3 departamentos distintos e como, à época, só estava havendo o Grupo de Estudos à noite, a referida sala estava servindo, até então, de depósito. Inconformadas com o uso que se fazia de uma sala de aula, nós, as três mulheres da coordenação, depois de muita luta com cartas enviadas aos departamentos responsáveis e as *“visitas”* que fazíamos às suas coordenações, conseguimos reaver nossa sala de aula e desfazer este *“crime”* que é uma sala de aula servir para depósito de entulho e não para seu precioso fim. Enquanto estávamos neste processo de luta, uma turma sempre ocupava a sala da coordenação, e assim nos tornávamos parte daquela aula. Lembro-me que, certa vez, numa aula de geografia em que se debatia sobre território, a educadora-voluntária, uma das mais queridas pela turma, muito engajada nos processos de remoção de favelas por parte da prefeitura do Rio e participante de um movimento de ocupação sem-teto, morando num prédio ocupado no centro da cidade, começou a abordar a temática: *“O meu lugar”*: qual a sua origem, de onde você vem? E tentou mostrar no mapa a geografia da cidade. A essa pergunta, um aluno, funcionário do setor de elétrica da universidade, responde: *“meu lugar não está aí neste mapa, porque eu venho da terrinha, da Paraíba. Lá sim é o meu lugar!”*. Ao final do encontro, a educadora vira-se para mim e, muito reflexiva, aponta a necessidade de se colocar uma atividade que verse pelas culturas e costumes de origem, atrelando história, geografia e português, por exemplo.

Conseguimos encontrar uma possível saída pela cartografia social, e assim ela o fez nas aulas que se seguiram.

Pensamos que é preciso que haja sentido na participação dx educador, mediador, facilitador, seja lá que nome lhe for atribuído, com projetos que mudem substancialmente a participação dos indivíduos, não só na sociedade, mas no espaço coletivo de aprendizagem. Onde ele verdadeiramente tenha voz e vez, onde não haja uma ditadura disfarçada de doçura, como diz Virgínia, ancorada nas centralizações. É ressignificando nossas práticas no dia a dia e na autocrítica que conseguiremos dar sentido ao espaço em que atuamos ou pretendemos atuar, pois entendemos perfeitamente que,

É claro que em nosso trabalho docente, muitas vezes, levamos nossos preconceitos para a sala de aula. Quem de nós não sentiu em público que cometeu uma barbaridade ao dizer uma certa frase? Muitos! Somos formados por gerações sucessivas que nos transmitem ideias, noções e uma visão de mundo. O trabalho de professor, no âmbito das Ciências Sociais, não só diz respeito a um objeto que ali está, mas também a um objeto que está “dentro” das pessoas, do professor e do aluno, porque estamos mergulhados num ambiente cultural que é social, histórico e intelectual. (IANNI, 2011, p. 330)

É assim fazermos o doloroso exercício de olharmos para nós e nos espantarmos com as nossas falhas e, sim, os nossos preconceitos, pois, enquanto acharmos que estamos desprovidos deles, eles nunca serão dissipados de dentro de nós. São, sim, desafios e tarefas árduas, doloridas, mas necessárias, se estamos e caímos de cabeça atuando com a Educação Popular.

4.3.23) Conversando coletivamente com três educadorxs do Núcleo

Fazendo uma entrevista em grupo com três educadorxs do Núcleo, para começar, a temática de privilégios souu inevitável. Não só pela cor branca dxs três, mas também pelo aspecto que cada um trazia em suas falas, seus tons e seus gestos. Vimos na fala de cada qual uma vivência dotada de privilégios, a ciência deles e modos como lidar e, quem sabe, reparar isso: *“Tenho sido atravessada por questões de culpa mesmo. Andei e ando (pausa emocionada ou, segundo ela, envergonhada - observação que me fez quando lhe entreguei os escritos para aprovação) conjecturando uma não-existência, a minha aniquilação mesmo pra não encarar a realidade que tá na minha cara!”*, coloca Flora, professora de português do Grupo de Estudos. Já Leoni coloca: *“meu corpo branco na*

favela destoa sim. Sou o branquinho. Sou aquele que nunca será parado pela polícia”. Ao passo que João afirma: *“Mas também, se você se culpa demais, você se paralisa. Pra mim a questão é: que postura eu tenho que tomar, frente a essa minha culpa? Vir pra educação foi esse caminho, ou um dos caminhos”.* Flora retoma a fala e completa: *“Eu entrei por um viés muito paternalista na EP. E é isso que não dá, não quero ser a salvadora, eu quero ser a pessoa que chegou junto, a parceira, sabe?! Aqui ninguém é Princesa Isabel não!”.*

Xs três estudaram em colégio particular. Flora, 22 anos, fez intercâmbio em Barcelona, mora num bairro considerado nobre da zona norte do Rio. João, 23 anos, é morador da zona sul. Estes têm inglês fluente. Xs três não são o primeiro da família a se formar, e, com exceção de Leoni, que veio morar na Rocinha para ficar mais próximo da universidade, mas é amparado financeiramente pela avó de criação, Flora e João moram na casa dos pais, que é própria. Vemos que a moratória social é realidade plena na vida dxs três educadorxs. Quando falam do Núcleo, relacionando à questão de privilégios, ouvimos: *“Vêm pra cá pessoas que escapam dos privilégios da sociedade (...) Porque essa é a visão da classe média racista que habita esse lugar: Você pode até entrar, preto, pobre, favelado, mas jamais você irá viajar pra Búzios com a gente (...) mas a gente tá o tempo todo fazendo e subvertendo tudo isso!”.*

Análises como essas acima nos fazem perceber o lugar que ocupamos e porquê ocupamos não só no Núcleo, como na sociedade. Assim, não há como não fazer a ligação com Jessé Souza e sua *Construção Social da Subcidadania*, de que procuramos falar no capítulo 2. É o caso da *ralé estrutural* que nos coloca o autor. Flora recorda do aluno que, em plena manhã de vestibular, manda mensagem no grupo informando que não sabe se consegue chegar, pois, no morro onde mora, *“tá rolando confronto entre policiais e traficantes”*: *“isso é perverso demais, chorei muito nesse dia. Mas ele conseguiu chegar. Mas e a cabeça dele, como fica pra fazer a prova, ao passo que um morador do Leblon, Gávea, Ipanema, vem de bicicleta com a cabeça tranquila... isso também é privilégio!”*

Lembramos juntxs do caso de um seminário ocorrido no Grupo de Estudos, sobre favelas, em que Flora, por não dominar o assunto e achar que esse não era seu lugar de fala, pediu a Dande, na época ainda aluna do Núcleo, que pudesse puxar a conversa com suas vivências e experiências. Com o desenvolvimento de sua narrativa, outras narrativas foram se compondo nessa colcha de retalhos que é trabalhar com seminários e rodas de conversa em sala de aula. Momentos emocionantes e emocionados onde lágrimas nos olhos não faltaram quando constatavam que não podia ser normal aquilo que diariamente

sofriam em seus territórios. Entretanto, por um momento, Joana – já formada em psicologia, branca, moradora de Copacabana e à procura de um pré-vestibular para tentar a faculdade de medicina, que é seu sonho, estava começando a frequentar as aulas faziam algumas semanas – pegou a fala e disse que ela também sofria com racismo quando entrava na favela, e que achava que não era bem assim, que o policial estava ali para garantir a ordem, por exemplo. Profundamente criticada, Joana, rebatia repetidamente apenas que *“todo ponto de vista é a vista de um ponto”*, e que o ponto de vista dela era esse. Depois da aula, ela procurou por Dande, pedindo desculpas se havia falado algo preconceituoso e parabenizando a condução da roda, dizendo que, pela primeira vez na vida, ela tinha podido *“sentir na pele o que é ser parte da minoria num espaço”*. Joana, após este evento, foi poucas vezes mais, acabando por abandonar o Grupo. Quando liguei para saber sobre sua ausência, me disse que estava bastante atarefada de trabalho, mas que iria retornar. Algum tempo depois, ela me manda uma mensagem pelo celular, informando que não poderia mais ficar no Grupo, mas que estava muito agradecida pelo “choque de realidade” que teve enquanto ali esteve. Prometeu voltar no próximo ano.

Outra lembrança de Flora que vem à tona neste momento é Nicolau, aluno do Grupo de Estudos, que, por ter parado de trabalhar para focar somente nos estudos, após essa decisão, começou a chegar depois do horário, quase no segundo tempo de aula. Por ser sempre pontual e chegar até mesmo antes do horário para tomar café com a gente, começamos a sentir falta de suas histórias pra lá de excêntricas na coordenação. Chegava agora bastante suado e ofegante e apenas dava tchau e mandava beijo pela porta, seguindo direto para a janta. Descobrimos que os pais de Nicolau, não por falta de dinheiro, segundo ele, mas por acharem “vagabundagem” sua saída do emprego para se dedicar aos estudos para a prova do vestibular de psicologia, resolveram não bancar essa empreitada e mandaram ele sair do Grupo. Muito ciente e consciente do que queria, Nicolau não só não abriu mão do Grupo, como tomou uma decisão extremada, fato que chocou a todos nós ali: numa distância que chega a 26 quilômetros só de ida (quase duas corridas de São Silvestre apenas para ir), Nicolau passou a sair de casa, no bairro de Maria da Graça, zona norte do Rio de Janeiro, até a PUC, a pé, para não abandonar o Grupo e seu sonho com a psicologia.

No tocante a aspectos físicos e estruturais do NEAd, ouvimos questões como: *“Aqui é o quarto de despejo mesmo. Ninguém observa o núcleo, porque se você parar pra reparar nem na entrada do ginásio ele está, está na lateral mesmo. Bem*

escondidão!”, observa Flora. *“É uma localização política de verdade! As pessoas só conhecem aqui pelo boca a boca. Um espaço periférico dentro da universidade”*. *“Mas também, por ser um lugar politicamente afetivo, acaba escapando dessa tentativa de apagamento”*, coloca Leoni. Outra questão, colocada por João, é: *“tem que ter mais círculos formativos de educação continuada, de formação. Queremos aprender mais sobre EJA, sobre EP e vocês podem nos ajudar!”*, posicionamento com o qual todos concordam. Leoni, em seguida, completa: *“Acho também que a gente tem pouquíssimo recurso, você vê que às vezes a gente tem que pagar do nosso bolso um piloto que acabou. Vocês ajudam, do dinheiro de vocês, no ratatá da passagem de quem precisa, que eu sei”*. Sobre o ‘encontro’ com a Educação Popular, ouvimos de Flora que, se antes o NEAd entrou exatamente no único dia e hora de folga que tinha durante a semana, *“hoje, quando eu sinto que elxs estão precisando de reforço, pergunto se topam aula-extra e venho perturbar vocês pra me encaixarem em horários vagos, não é? Quantas sextas-feiras já deixei de sair com meus amigos pra dar reforço aqui, e com prazer! A minha vida passou a andar junto com o NEAd. Meus pais e meu namorado já estão até acostumados a perderem para o NEAd!”*. Risos. Leoni toma a fala e afirma: *“é o NEAd sendo lugar de aprendizado, colocando meu corpo-saber em movimento, um lugar que eu tô aprendendo muito sobre Educação Popular”*. E Flora conclui: *“ qual o corre que você prioriza? Porque a gente tem que estar aqui porque gosta e entender o trabalho voluntário como responsabilidade. É militar por isso, acreditar no que tá fazendo”*.

Ainda sobre suas práticas afirmam: *“É o que você acredita como educação, como modelo de sociedade”*, *“É olhar pra uma sala de aula que não abandona a vida que acontece lá fora! É assumir a educação como relação pessoal!”*. João, bastante pensativo, coloca sua angústia: *“Eu ainda não tenho clareza do que é a Educação Popular, como faz, sabe?!”*. E Flora o interpela: *“ É fazer, João, esse é o barato! É a prática, ela própria. Não tem um manualzinho explicando, temos outras experiências sobre, livros, artigos. Mas o barato tá em que cada experiência é única! Me lembrei daquela peça Esperando Godot (risos), onde dois homens ficam conversando à espera de Godot, e Godot nunca chega. Enquanto isso eles vivem a vida, que vai passando, passando...Acho que é muito por aí, sabe?! É isso que você faz o tempo todo, na dedicação que você tem com o pessoal, na preocupação, nos elogios que eles fazem de você pra gente. É isso! É Utopia mesmo! E é muita prática também!”*.

De repente, a porta da sala se abre devagarzinho e entra Glorinha – funcionária da universidade, aluna do nosso Grupo de Estudos e aspirante ao curso de Serviço Social, e

uma grande soma em todas as nossas ações. Todos os dias recebemos sua visita logo cedo, antes de entrar para o trabalho, e, quando acaba seu expediente, vai para o Núcleo tomar café, rir e prostrar com a gente. Glorinha entrava na sala com um prato de feijão tropeiro para mim, que ela sabe que eu amo. *“Tá tendo nossa festa de final de ano dos funcionários do elevador e aí trouxe pra vocês”*. Comemos todxs juntxs e continuamos a entrevista passando o prato com a iguaria entre os quatro.

“Sei disso, Flora, mas tem mais coisas, por exemplo: Tem uma questão que pra mim é incompreendida ainda que é a relação de professor, de aluno. Eu não sei o limite, nem sei se deve ter limite. E também como você reage num aluno que tá numa conversa paralela ou no celular na aula. Eu não quero reproduzir o professor de escolinha que fica brigando...”. *“Ah, sim! Tem isso!”*, Flora o interrompe, e coloca: *“Uma vez aqui aconteceu isso e foi com uma moça até mais velha na turma, não era do bonde dos novinhos, não. E eu fiquei assim: falo ou não falo? Aí eu mandei uma indireta e ela entendeu e veio falar comigo no final, que a filha dela estava doente e que não tinha outro jeito que não ficar no celular monitorando a cria. Tá certa, ué, imagina se eu tivesse brigado, isso e aquilo. Não dá, né. A gente precisa ter ética até na repreensão!”*. E Leoni finaliza: *“São afetos que escorrem para outros espaços, quando eu saio com eles pra beber e sambar. Não consigo enxergar essa relação de professor e aluno aqui”*.

Essa intensa relação de afetividade, como vimos, gera questões de toda ordem e extrapola a relação professor-aluno, mas cria uma identidade e identificação nas relações que se dão em momentos como quando Flora relata um acontecido com um aluno do Grupo, cuja namorada é graduanda do mesmo curso que ela. Ambos tem certa proximidade com o coletivo do movimento negro da universidade, o Nuvem Negra, e ele sempre falava de Flora para a namorada, dizendo que ‘apesar de branca, ela era gente boa demais’, ao que a menina respondia, segundo Flora: *“Tu não gosta de branco e gosta dela. Tem coisa aí!”*. E ela foi conhecendo Flora aos poucos, até que, num seminário do curso de Letras, disse para um colega de turma: *“Ah, essa aqui é Educadora Popular do NEAd. É gente boa!”*. *“Fiquei tão orgulhosa!”*, finalizou Flora com um sorriso largo no rosto. Essas questões da ordem das relações, identidade e identificação também se dão quando uma aluna se aproxima e pergunta, por exemplo, se Flora indica um livro de história ou romance legal, pois queria um livro em que ela se visse representada. Dizia estar muito cansada de ler romances e livros de história e nunca se enxergar neles, enquanto mulher negra. No encontro seguinte, Flora presenteia a aluna com Chimamanda Adichie e seu *Hibisco Roxo*.

Importante, ainda, colocar aqui que apenas a aprovação no vestibular não garante a permanência de alunxs que vêm de pré-vestibulares populares. Isto porque os privilégios também estão presentes, por exemplo, já no trajeto que se faz de casa para a universidade, no tempo e no dinheiro que é gasto com passagens, no dinheiro que é gasto para as fotocópias e materiais específicos de cada curso, no recurso gasto com comida, pois, como sabemos, há cursos que têm aulas o dia todo, por exemplo. Assim, como se manter num sistema que demanda, o tempo todo, recursos das mais variadas rubricas?

Lembro que, se antes, em minha época e de Marielle, não havia nesta universidade qualquer frente de estudantes que nos abarcasse (pois o Diretório Central dos Estudantes – DCE ali foi sempre, historicamente, comandado pela burguesia estudantil; hoje, entretanto, um tanto mudado), éramos nós, ‘os bolsistas pobres da PUC’, que nos juntávamos e fazíamos nossa rede de solidariedade e ‘fechamento’, e que ‘comprávamos o barulho’ um do outro. No entanto, hoje, aquele território conta com três importantes coletivos: o já citado Nuvem Negra¹⁰¹, o Madame Satã¹⁰² – coletivo LGBTQ+ interseccional – e o Bastardos da PUC¹⁰³ – coletivo de alunxs e antigxs alunxs bolsistas/moradores de periferias da universidade. Importante destacar que, se a PUC, por ser entidade filantrópica, já contava com um quantitativo de bolsas de estudo desde os anos 1990, voltadas principalmente para pré-vestibulares comunitários, a intensificação deste quantitativo se deve, evidentemente, às políticas de ações afirmativas enquanto políticas públicas, que se firmaram e se consolidaram desde o início dos anos 2000 e podem nos dar pistas para a formação destes importantes movimentos de resistência e mesmo, sobrevivência e enfrentamentos, para se manter naquele espaço.

Contando com a soma do Madame Satã e do Nuvem Negra, levamos para o NEAd o aulão temático, interdisciplinar e aberto “*Sou pobre, periféricx, LGBTQ e quero entrar pra universidade: ser insurgente é preciso!*”. O intuito era, justamente, a troca de experiências e as muitas informações e caminhos que surgem com a entrada na universidade. Assim, questões sobre cálculo do ENEM, entrada no Sisu – Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação –, bolsa de estudo, iniciação científica, bandeirão, auxílio passagem, xerox e o enfrentamento de possíveis discriminações foram temáticas que surgiram de forma acalorada dentro do grupo.

¹⁰¹Para saber mais: https://www.facebook.com/pg/coletivonuvemnegra/about/?ref=page_internal

¹⁰²Para saber mais: https://www.facebook.com/pg/coletivomadamesatapag/about/?ref=page_internal

¹⁰³Para saber mais: <https://www.facebook.com/bastardosdapuc/>

Quando Dandara e Kethlen, por exemplo, passaram no vestibular da universidade, isso começou a ficar preocupante antes mesmo das aulas começarem. O que vamos fazer até que elas consigam a bolsa e, assim, o recurso do bandejão para se manterem no curso? Apenas com o café, o biscoito e nosso afeto não é possível se manterem de pé e prontas para estudar. Foi aí que pensei e falei com elas que, já que eu trazia comida para mim, ia aumentar a ‘água do feijão’ e traria para elas, também, para nós três. No entanto, depois, não tive outra alternativa além de lançar mão da “subjetividade subversiva” que habita em mim. Por não estar todos os dias no Núcleo, elas ficariam dois dias da semana sem refeição. Assim, pensei – evidentemente sabendo dos riscos que aquela ação poderia me trazer – que elas podiam almoçar no nome de alunxs nossxs que estavam faltando por algum motivo. Peguei dois desses nomes e entreguei para cada uma e elas passaram, até a aquisição da bolsa, na “subjetividade subversiva”, não só a almoçarem, mas fazerem todas as refeições no restaurante da universidade. Se a ação não foi burocraticamente ética, ela, sem dúvida foi eticamente humana. E continuo assumindo os riscos de minha atitude, aqui, com este relato “subversivo”. Mas, definitivamente, não cabe, na Educação Popular, a burocracia vir na frente da afetividade e da humanização.

E assim, outras frases e narrativas, tão intensas quanto as que aqui conseguimos relatar, se somam nesse emaranhado de relações naquele espaço, e que finalizam esta seção do capítulo e servem para refletirmos ainda mais sobre o papel que exercemos enquanto educadorxs: populares ou não!

“E eu boto no lattes sim! Porque ser educador popular é uma questão em disputa. E o lattes é político!”

“A gente toca o barco junto, mas nem ele, nem eu somos centrais, ambos somos sujeitos do processo.”

“Eu quero gerar possibilidades, outras potências!”

4.4) Considerações últimas (mas nunca finais) sobre o CAMPO

Neste capítulo IV de nossa pesquisa, que trata de nosso *campo*, relacionamos as narrativas de educadorxs e alunxs do território pesquisado, tomando como pano de fundo a Educação Popular e o pensamento decolonial. Assim, diferentes temáticas surgiram das conversas coletivas e/ou individuais e das minhas observações nesses dois anos de atuação ali. Isso porque, como prática *mambembe* e *insurgente*, a educação que se pratica

naquele espaço possibilita a sobrevivência de uma série de práticas consideradas não-epistemológicas para a academia, de valores ancestrais, de saberes e costumes populares, por exemplo. É este tipo de educação que possibilita o não apagamento de tradições culturais, quando se valoriza cada uma delas em sua forma antropológica, mas, e sobretudo, epistemológica. É a circularidade, por meio da roda, a dialogicidade, por meio da oralidade, a corporificação de corpos-saberes, a estética popular o que define a ética dentro daquele espaço popular de educação, e que dá a integração do saber à experiência. Ações que nos parecem fundamentais para o fortalecimento de uma *pedagogia outra*.

Neste sentido, considero que estudar um espaço de Educação Popular dentro de uma universidade de elite contribui para dar visibilidade às suas ações e, mais ainda, fomentar a criação de espaços como estes em outros locais, com suas maneiras *outras* de se fazer educação. Fortalecer as pedagogias populares talvez seja o grande mote de espaços como esses, bem como trazer as classes populares para a universidade, ajudando, com isso, a romper com a lógica, por exemplo, da branquidade que opera nesses espaços, de forma a engendrar, também, saberes e novas temáticas de pesquisa. Romper com a lógica que opera sob a ótica das relações de poder autoritárias, racistas, patriarcais e elitistas neste espaço é uma aposta insurgente e, sobretudo, decolonial. E afirmamos ser, mais que possível, urgente, necessária, e de reparação. Apenas questão de equalização e de justiça.

Para além do âmbito epistemológico, espaços como esses operam na linha da alteridade e da afetividade - negadas fora dali - dadas pelo acolhimento, pelo cuidado, pelo afeto, e, somado a isso, pela educação crítica que promove, ao mesmo tempo que acolhe grupos socialmente excluídos. É sobre a colonialidade, que é tangenciada pelo sistema moderno/colonial, que precisamos nos concentrar e atacar, e pela desumanização de corpos e a negação de “corpos-saberes”, como bem coloca o companheiro de lutas Raphael Ribeiro, que precisamos nos solidificar enquanto grupo. Sabiamente, como diz a companheira Dila Carvalho, é saber que “apenas com artigos não se faz revolução”, mas pela prática diária de se reconhecer enquanto sujeito *em* luta, porque se está, de fato, na luta.

Aventurei-me por tomar nota de meu próprio cotidiano enquanto educadora popular dentro de uma universidade de elite, portanto, de um espaço formal de educação, ainda que nossas ações se deem num espaço não-formal. Nessa condição híbrida de território, procurei ainda me despir de convicções rasas e coagulantes, ampliando o olhar, desnaturalizando e me empenhando em estranhar o vivido no cotidiano, que muita das

vezes entra como natural sem que percebamos, dada nossa imersão apaixonada em torno da EP. Assim, com olhar e ouvidos atentos e ao mesmo tempo vigilantes, busquei traçar e cruzar algumas trajetórias entre estudantxs e professorxs, cujas narrativas próprias se assemelham tanto a outrxs jovens e adultos de origem popular, mudando apenas de endereço. Jovens e adultos que lutam contra uma carga horária de trabalho em atividades pesadas, precarizadas e massacrantes para concluir seus estudos e prestarem provas para universidades para, assim, conquistarem talvez o primeiro título universitário de toda a história de sua família.

Foi a partir de minha atuação neste espaço que, por meio da observação participante, de rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas, com aporte nas metodologias participativas de apreensão da realidade, pude compreender a essência de estar *in loco*, sendo aquilo que chamam de ‘sujeito’ e ao mesmo tempo ‘objeto’ de minha pesquisa. Neste sentido, trabalhar com a categoria de pesquisa que criamos, a PIT (Práticas-Investigativas-Transformadoras), foi começar a colocar em xeque esta existência ‘sujeito-objeto de pesquisa’. Apartando-me, com isso, de um suposto lugar de neutralidade e frieza na pesquisa, que, a meu ver não existe – ou, pelo menos, não deve existir –, ainda mais em se tratando de Educação Popular. Colocamos, assim, em evidência esse fenômeno educativo, cujas análises foram o mote deste trabalho: a junção da EP com a EJA. Tão criticada por alguns e tão requerida por tantos outros profissionais das duas áreas, esta junção tem se tornado uma constante bastante profícua no cotidiano das atividades reunidas naquele espaço e em tantos outros espaços formais e não-formais de educação que temos testemunhado em nossas atuações.

Um exemplo bastante emblemático de se trabalhar com perspectivas outras de pesquisa – sendo a PIT, que aqui criamos, uma delas – se deu quando, numa das entrevistas individuais, que fiz alguns dias depois da entrevista coletiva, João, professor de geografia, me relatou, bem pensativo: *“sabe que essas suas perguntas mexeram tanto comigo, que fiquei dias pensando nelas, isso devia ter sempre! É parar e fazer a gente pensar sobre a nossa prática, a nossa estada aqui, o porquê de nos tornarmos educadores populares. É melhor que as nossas reuniões mensais, porque foca no individual...”*. E, sempre que podia, João me mandava, pelo aplicativo de mensagens, algo que tinha lembrado e que queria relatar para mim.

As reuniões mensais que João relata são nossas reuniões periódicas e de formação, que fazemos com xs professorxs. São nesses encontros que partilhamos demandas, anseios, angústias, rimos, nos conhecemos mais. Fazemos sempre duas ao mês para que,

quem não possa ir à primeira, esteja presente na segunda reunião. Curioso é que, quem está mais engajado em nossas ações e teve um encontro “avassalador” com a Educação Popular, acaba sempre indo às duas reuniões mensais. Sempre conduzimos a roda com apresentações, pequenos textos e/ou vídeos, e fazemos aquilo que chamo de “Nosso mural de palavras geradoras”, que segue na foto abaixo. Ou seja, tudo que é colocado por elxs, nós vamos registrando, e, no decorrer do encontro, vamos problematizando o que está sendo colocado. Ao final, lemos tudo o que foi para o “Nosso mural de palavras geradoras”, que juntxs construímos. Ainda sobre as nossas formações, temos duas ações que se revezam bimestralmente, que são o “Conversas com o NEAd” – debate sobre um tema específico em que são convidadxs ativistas e/ou profissionais, geralmente de fora da universidade, com mediação de alguém de nosso coletivo de professorxs e alunxs – e o “Cine NEAd” – exibição de filmes, geralmente de fora dos grandes circuitos, com debate, ao final, com a equipe de produção do filme. Estas são atividades abertas ao público e falam sempre de temas que versam sobre educação e Direitos Humanos, em sua base.

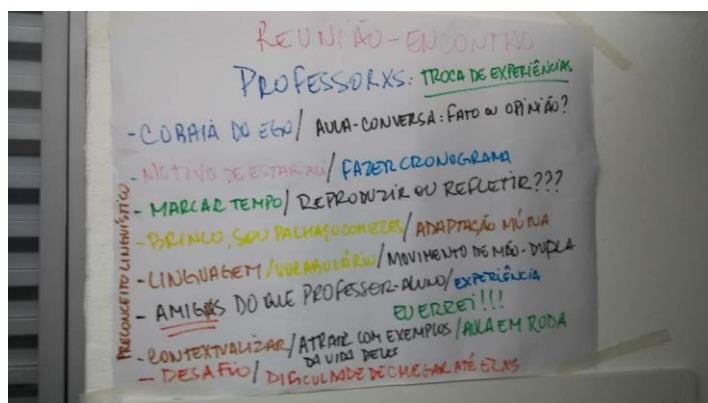


Figura 4

É por meio desta realidade e desta senda que a Educação Popular tem seguido: uma educação não para um tempo vindouro, mas para este tempo, para *o agora*, de forma a criar outras relações com o mundo, que se constroem dia a dia, nos laços de humanização que são criados nestes espaços, num “*olhar para a sala de aula que não abandone a vida*” ou que não haja uma “*parede entre a sala de aula e a vida real*”, como colocou Flora quando de sua entrevista individual. A Educação Popular assume, com isso, um valor central na busca por humanização. É concebida, portanto, em sua dimensão ontológica, e, por conseguinte apresenta-se como possibilidade em busca da decolonialidade ou da, como diz o intelectual, poeta, professor, ativista no movimento quilombola e de luta pela terra, escritor e “relator de saberes” – como ele mesmo se define – Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, da *contracolonização*:

Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios. (SANTOS, 2015, p.48)

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) analisava o controle do trabalho como sendo a base sobre a qual se articulam as relações de poder. Atrelada a este jogo de controle estaria também a educação. Assim, como Quijano mesmo aponta, a colonialidade do poder é um sistema extremamente violento e insensível, perverso em sua essência. Em nosso caso, encontramos na autogestão e na gestão coletiva uma possível saída que vai trazer a autonomia desses alunos e alunas trabalhadorxs e seu protagonismo, que se dá por meio do reconhecimento da desumanização ocorrida no interior dessas relações de poder e da participação coletiva no processo de (re)humanização, entremeada pela ação dialógica, ou seja, em movimento, rumo à decolonialidade, que é a própria ação em si, fisicamente consolidada nos espaços de luta – em nosso caso, nos espaços onde a EP atua. Neste sentido, ocupar espaços que até então nos foram negados é a grande questão. Isso é o que, ao nosso ver, vai desafiar e desestabilizar essas relações de poder.

É por meio do contato afetivo, por meio do contato direto entre nós, ‘colonizados’, que se instaura, em primeira instância, esse processo de decolonialidade; neste caso, “do ser”, ou seja, no reconhecimento de quem somos e da potência que juntxs formamos. Em nosso caso, isso se dá quando nós, educadoras e educadores populares, mais as alunas e os alunos, encontramos ali mais do que um espaço de aprendizagem e de troca de saberes, identificando naquele território elementos que nos ajudam a nos entendermos *no* mundo e *com* o mundo. É quando ouvimos de alguns delxs: “*gosto de estar aqui, simplesmente por estar. Me faz bem, vocês aqui me ouvem, acreditam em mim e isso me fortalece*”, ou ainda: “*gosto de bater papo com vocês, tomar aquele cafezinho, me sinto bem aqui, somos como se fosse uma família*”. E é a reciprocidade deste sentimento, talvez, o que mais nos fortalece no conjunto, nas lutas diárias, que não são travadas de modo separado, mas *no* todo e *com* todxs.

Deste modo, é neste *estarjunto* – o nosso famoso jargão: *tamojunto!* – que se constitui esta análise etnográfica, para além de uma observação participante como categoria de análise. Temos a alteridade como brasa viva, pois entendemos que “(...) é

necessário, antes de mais nada, saber colocando-se no lugar daquilo que se observa” (MAFFESOLI, 1998, p. 124), por meio de um “pensamento que saiba aliar o rigor da atitude científica, ou pelo menos acadêmica, e a sensibilidade colhida nas próprias fontes da vida” (MAFFESOLI, 1995, p. 104).

Dentro desta esfera de pensamento, portanto,

A pesquisa participativa caracteriza-se como um método dinâmico que “[...] vê na apropriação coletiva do saber, na produção coletiva de conhecimentos a possibilidade de efetivar o direito que os diversos grupos e movimentos sociais têm sobre a produção, o poder e a cultura” (Gajardo, 1999, p. 15). Podemos considerar as variadas formas que designamos pesquisa participativa como um método e uma metodologia originados no sul, assumindo uma compreensão dialética da história, uma clara intencionalidade política transformadora e uma opção de trabalho junto com as classes oprimidas na sociedade; e/ou que potencialize os seus interesses e os seus projetos. Além disso, a pesquisa participativa se caracteriza por integrar investigação, educação popular e participação social, oportunizando aos sujeitos envolvidos compreender e interpretar as lógicas do funcionamento dos sistemas de dominação social, adquirir conhecimentos apropriados e animar a mobilização social em torno da luta para mudar a própria realidade, incidindo em processos mais amplos da sociedade (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 456).

Somado à pesquisa em educação, como vimos, além da atuação enquanto educadoras e educadores populares, temos ainda de analisar e problematizar as questões de avaliação nas práticas em Educação Popular. Isto porque ela deve se diferenciar sobremaneira das avaliações tradicionais. Há quem defenda a não necessidade de avaliação. No entanto, concordamos que devemos ter, sim, elementos de instrumentação avaliativa, o que nos permitiria conjecturar avanços e retrocessos e, mais ainda, nos permitiria a autocrítica, revelando fragilidades e, ao mesmo tempo, potências em nossas ações. Isso também vale para a pesquisa em Educação Popular. Assim, este tipo de avaliação, que seria mais uma reflexão conjunta, serviria tanto para quem se detém à pesquisa, quanto para quem atua de forma direta com a EP. Em nosso entender, a avaliação nas práticas em Educação Popular, assim como a pesquisa neste molde, ao invés de ser individual, descambando para caminhos onde a meritocracia se ancora, pode e dever ser conjuntiva, coletiva, por meio dos seguintes aportes:

- 1) Ter a consciência de que as epistemologias e as ciências de um modo geral foram gestadas no bojo de uma sociedade autoritária e colonizadora, e, por isso, são valorativas para alguns e silenciadoras para outros;
- 2) A ciência e qualquer tipo de saber é limitado e se inventa e reinventa ao longo do tempo, pois tem uma postura histórica datada;

- 3) Conhecer significa aproximar-se de uma questão, daquilo que se quer descobrir por trás da aparência e é mais denso do que se pode imaginar;
- 4) Há aparência e essência, mas sempre estará inconclusa sua definição, pois o conhecimento social é relativo, o máximo que se consegue é chegar a considerações sobre dada realidade;
- 5) A realidade é ação e circularidade e está sempre em movimento e metamorfose;
- 6) Impossibilidade de se separar a teoria da prática;
- 7) Impossibilidade de neutralidade em nossa atuação;
- 8) Pesquisa e ação participante em todos os aspectos, inclusive no retorno da pesquisa enquanto sujeito ético, com o compromisso com a mudança social daquele espaço que interveio. E isto comporta, sim, a Banca Popular nos processos de titulação;
- 9) As metodologias participativas como prática nas ações em EP e ainda como método de construção do conhecimento na pesquisa, devendo haver articulação entre os sujeitos da pesquisa, sem o positivismo dicotômico de sujeito-objeto da pesquisa;
- 10) Pensar em saídas em conjunto para questões de fragilidade nas ações e na prática cotidiana;
- 11) Que caminhos pretendemos seguir enquanto membros daquele coletivo?
- 12) Que impactos este trabalho tem provocado em minha vida cotidiana, entre os meus pares?

Em conjunto com estas perguntas-reflexões-provocações acima, deixamos, abaixo, algumas outras mais, que Gimeno Sacristan nos contribui como incidências sobre os processos educativos:

Que objetivo se pretende atingir, o que ensinar, por que ensinar, para quem são os objetivos, quem possui o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento, que processos incidem e modificam decisões até que se chegue à prática, como se transmite a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos/materiais metodológicos, como organizar os grupos de trabalho, o tempo e o espaço, como saber o sucesso ou não e as conseqüências sobre esse sucesso da avaliação dominante. (2000, p.1)

Entendemos, ainda, que “a prática investigativa da sistematização e pesquisa participante pode oportunizar captar as emergências pedagógicas presentes hoje nos diversos movimentos da sociedade” (ADAMS; STRECK, 2010, p. 122). É a isso que nos referimos quando pontuamos as doze reflexões acima. É nestas perguntas-reflexões-provocações que pode estar a chave para muitas respostas sobre a quantas anda a sociedade em que vivemos, em tempos em que a nova BNCC (Base Nacional Comum

Curricular), a ideias de ideologia de gênero e o Projeto Escola Sem Partido estão definidos enquanto políticas para a educação.

Por estarmos passando por momentos em que retrocessos nascem e renascem como avalanches, saem de seus bueiros e se apresentam a cada dia em nosso cotidiano, é preciso compreender que “a história sempre tem posição e nos parece que há aprendizados importantes nas experiências de dominação, transformando-se em instrumento de resistência” (STRECK; MORETTI, 2013, p. 39). É com base nestes instrumentos de resistência dos quais somos testemunhas e sobreviventes que é preciso contar a nossa história, refazendo-a e estancando feridas. Impedir estes retrocessos atesta que continuamos a lutar contra os processos de colonização que insistem em nos oprimir, em nos enquadrar. A *Améfrica Ladina* e a África, que têm, neste sentido, como marcas a dor colonial, precisam continuar gestando métodos e técnicas próprios de suas raízes, de suas dores, de suas condições oprimidas, de forma autônoma e independente. Paralelo a isto, penso que é preciso continuar por valorar as nossas potências, a nossa originalidade, o nosso pensamento, as nossas ciências, as nossas técnicas, as nossas descobertas, as nossas epistemes. Seria assim, possivelmente, como bem cita o companheiro de lutas Bruno Henrique Oliveira, quando de nossas infindáveis conversas, fazemos uma REontologia. Esse prefixo que se identifica no regresso às nossas raízes, à diáspora, aos povos originários e tudo o que implica em nossa cultura e tradições. Tomar como base as nossas históricas lutas e trazer esta perspectiva para o plano da pesquisa, sob a ótica da *Transform-AÇÃO*, que tanto já conjecturamos no capítulo anterior, é considerar a pluralidade epistemológica aqui existente pelo legado que tais lutas nos deixaram, em que o “que-fazer” aparece repetidamente em casos de situações-limite, por exemplo. Em outras palavras, não é apenas a *pesquisa pela pesquisa*, numa perspectiva ‘mais do mesmo’ de se estudar determinada realidade, mas uma investigação comprometida com mudanças reais, propondo intervenções e estimulando processos de ressignificação e autonomia. Não se trata, assim, de um mero espectador, tampouco de ‘objetos de pesquisa’. Tais perspectivas deixamos para outras frentes de pesquisa, que se preocupam mais em descrever e analisar do que em, de fato, transformar. Não há, dentro desta perspectiva, sujeitos e objetos, mas o povo, delimitado, em nosso caso, por meio de uma fatia, num espaço de Educação Popular.

Entendemos este espaço pesquisado como significativo de vivências. Significativo no modo de ver, viver e interpretar o mundo, o que torna possível a escrita de sua própria história. A bem da verdade, “vamos nos fazendo aos poucos na prática

social de que nos tornamos parte” (FREIRE, 2003, p. 79), e é isto o que vai conferir sentido aos nossos anseios e às nossas ações. Atrelado a este “que-fazer”, a estas “situações-limite” e à perspectiva de *Trans-form-AÇÃO*, que acima colocamos,

O conceito antropológico de cultura é um destes “temas dobradiça”, que prendem a concepção geral do mundo que o povo esteja tendo ao resto do programa. Esclarece, através de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação. (FREIRE, 1987, p. 136)

Se trata, assim, de não se conformar com o dado, mas questionar este dado. Os “temas-dobradiça” de que nos fala Freire são temas que aparecem ainda por vezes em conversas e aos quais não se dá muita importância. Eles podem passar despercebidos, caso a sensibilidade do pesquisador/educador não os identifique, mas podem se tornar importantes saídas e pistas para que se identifique muitos problemas e questões do universo vivido e pesquisado. É, por exemplo, o caso da religião entrando nas temáticas em sala de aula, ou mesmo o caso das políticas de cotas. Dois assuntos que são conversados comumente fora das rodas de conversa da sala de aula, ali, na mesa, entre um café e outro, e que ‘dão o que falar’ quando entram no debate em sala de aula. Muito o que se diz no café não é colocado por eles quando a mesma temática vai para a sala de aula. Por isso a importância de a pesquisa atuar em vários espaços. Apreende-se melhor estes “temas dobradiças”, estas “situações-limite”, que abrem alas aos “que-fazer” futuros.

Somado a isto, a IAP, de Fals Borda, assim como a PIT, que criamos, reconhece, considera e valida o saber popular e tem na ancestralidade, potência. Assim, relacionando a um nível mais amplo de conjectura,

Na América Latina, povos indígenas, negros descendentes de escravos africanos que se tornaram quilombolas, camponeses e famílias pobres, brancos, negros, índios e mestiços que vivem do trabalho informal não cabem no conceito "classe operária". Mas também não podem ser enquadrados como classe proprietária de terras e capital (...). Seus processos organizativos e de luta escapam aos modelos europeus (...). Essas populações vêm lutando há séculos; organizam-se em movimentos sociais populares, criando alternativas de sociedade e de educação que pressupõem um projeto de emancipação social (RIBEIRO, 2008, p. 52)

Reconhecemos o NEAd como um elemento de organização, resistência e alternativa de sociedade, num nível micro, dentro daquela universidade, e mesmo fora dela, quando de suas ações em EP em vários espaços de atuação, como já relatamos sobre

sua história. Concordando com o que nos coloca acima Marlene Ribeiro, e adicionando uma pitada de ‘sal ao tempero’, não queremos e não precisamos aqui enquadrar nossas realidades aos modelos europeus, tampouco aos modelos de uma classe média e alta hegemonicamente dominantes de nossas terras. Temos subsídios e histórias suficientemente carregadas de recheio de lutas para criarmos nossos próprios conceitos, categorias e metodologias próprias. Nossa emancipação social se dá por esta via. Ainda, como brilhantemente nos presenteou Abdias do Nascimento: “eu deixo vocês na esperança de que o escolaticismo estéril que frequentemente afoga a criatividade será mantido sob reserva, e que um esforço positivo será feito para relacionar sua investigação às nossas comissões sócio-políticas e econômicas” (1978, p. 27).

Pelas mesma via, a universidade tem a obrigação de assumir estes processos de colonialidades, que historicamente privilegiou. Entretanto, além de assumir esta culpa e se autocriticar cotidianamente, percebendo para que e a quem têm servido suas formulações e suas criações epistemológicas de produção e difusão do conhecimento, ela precisa se reinventar e se refazer. De forma a construir inéditos viáveis (FREIRE, 2005), essa “nova” universidade apontaria para a superação e para a insurgência epistemológica contra-hegemônica, numa perspectiva de- e contra colonial, atestando que é também nos saberes informais, das ruas, das diferentes culturas, portanto, de fora pra dentro, na “práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Aún más: que así mismo en este paso y de ese sentir de la praxis, también se deriva un saber y un conocimiento científico”¹⁰⁴(FALS BORDA, 1991, p. 2).

Estabelecer ainda conexões e nexos entre as várias ações em que o Núcleo está presente se faz importante. Assim, por exemplo, entre o povo indígena Myky, e os nossos alunos e alunas do Núcleo e nós, educadoras e educadores, se não podemos dizer que ambos os grupos pertencem à classe operária, uma vez que a relação do indígena com a terra e com o trabalho se dá em outra esfera, que extrapola em grande medida qualquer conceituação que se aproxime desta significação, podemos entender uma similaridade entre eles. O que se torna comum é a criação cotidiana de estratégias de resistência e sobrevivência – o mambembe-insurgente, que tanto já comentamos – em seus territórios e em suas trajetórias, seja se fazendo valer das instituições (quando se tornam alunos do NEAd PUC-Rio e, posteriormente, passam no vestibular, por exemplo), seja

¹⁰⁴ Tradução minha: prática de onde se deriva o conhecimento necessário para transformar a sociedade. Mais ainda: que também neste passo e no sentido da práxis, também se deriva um saber e um conhecimento científico.

reivindicando seus direitos coletivamente entre seus pares (políticas de ação afirmativas e demais políticas públicas de reparação social).

Dessa forma, em nossa ótica, poderiam ser estes dois segmentos da sociedade aquilo que poderíamos chamar de uma classe de *subalternizados-mambembes-insurgentes*. Não subalternos, pois isto soaria passivo frente às nossas condições de opressão, mas subalternizados, pois o movimento vem de fora para dentro, quando o opressor nos transforma em uma categoria alijada de direitos. Estaríamos na viração diária, no *mambembe* em que sobreviver é a meta, lutar é a garantia de nos mantermos vivos e unificar as ações é essencial para esta unidade e insurgência contra as opressões da colonialidade do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005) que diariamente se levantam em nosso desfavorecimento. Unificar ações também seria formarmos canais de comunicação com outras frentes de Educação Popular. Para isso, estamos nas articulações e encontros de enlaces e construção para, muito em breve, fundarmos o 1º Fórum de Pré-Vestibulares Comunitários e Populares do Rio de Janeiro. Para além de possíveis diferenças, pretendemos formar eixos que ultrapassem posições sectárias, mas focando naquilo que nos une e que possa somar – que, a meu ver é a subalternidade, o mambembe e a insurgência –, fazendo com que sejam as válvulas para a construção de frentes de troca, formação, aprendizado mútuo e, por fim, enfrentamentos coletivos.

A Educação Popular é o arcabouço que conduz a reflexões de análise conjuntural. O saber que se desenvolve nestes espaços e os questionamentos neles produzidos cooperam para gerar “mobilizações e inquietações que põem em risco o poder constituído” (GOHN, 2010, p. 57). É uma prática do/discente que liberta e libera a criatividade pelo uso da palavra e por outros diversos elementos cognitivos necessários à formação humana, carregadas de dinamismo, ludicidade, indagações e experimentações, assentando o caráter prático e não enciclopédico de um saber dado e acabado per se. A dialogicidade contínua fará, por exemplo, com que aquele/xa como mais acanhado/xa, mais introspectivo/xa, tome a palavra de forma espontânea, sem pressão ou mérito por tal, mas num contínuo natural, porque se sente parte daquele todo e, como parte, contribui para sua constituição e permanência.

O que está em jogo em muitos espaços de Educação Popular é uma cidadania que não se constrói em livros didáticos e tampouco numa sociedade desigual, mas uma cidadania que se contrapõe a todo e qualquer tipo de prática abusiva e excludente, o que bem conhecemos por inclusão-excludente. Assim, não é apenas integrar ou incluir, num universo perversamente desigual, ou apenas se moldar e se conformar com este universo,

mas construir as bases de uma cidadania que está para além destes moldes e que trabalha de forma coletiva estes paradigmas, que se preocupa com eles para os desmascarar e desneutralizar. Admitimos, com isso, mais uma vez, que uma gestão de fato democrática vai de encontro à burocracia administrativa dos espaços formais de educação, por exemplo. Isto porque, com base no que vimos, lemos e ouvimos nestes anos de pesquisa “se os problemas sociais insistem em bater às suas portas, é porque a escola precisa se abrir a novas experiências, práticas e metodologias pedagógicas provenientes em sua maioria da educação não-formal” (CALIMAN, 2011, p. 258).

Importante sempre aqui continuar salientando que a EP não se opõe, em nossa visão, de maneira alguma à educação regular e formal. Reconhecemos, sim, os intensos e históricos processos de luta de diversos movimentos para a expansão da escola pública, de qualidade, laica, que até hoje estão na ativa, no front. Temos sido testemunhas dos fechamentos de escolas e turmas de EJA em todo o país e nos colocamos frontalmente contra essas famigeradas ações. Vemos também que o público que compõe as escolas públicas no Brasil é de crianças, jovens e adultos, bem como de professores, que vêm das camadas populares da sociedade. E é aí que mora a pergunta: por que esta mesma escola, com um histórico de luta, de resistência, de briga, não se configura enquanto um espaço de fato de insurgência, de Educação Popular? O que falta para isso?

Somado a isto,

Dialeticamente, a educação precisa ser vista não apenas como campo de reprodução de estruturas de dominação colonial, mas também como um espaço de resistências, especialmente em se tratando de educação na América Latina, continente que possui uma longa e densa história de lutas contra o colonialismo e a colonialidade, assim como contra o capitalismo, o racismo, o patriarcado e outros processos de exclusão e discriminação social. (MOTA NETO, 2016, p. 101)

Essa mesma escola, de acordo com Chassot (2007), “precisa aprender a valorizar os mais velhos e os não letrados como fontes de conhecimentos que podem ser levados à sala de aula” (p.10). Entender e compreender seus saberes locais e culturais por meio de suas especificidades, que se refletem nos espaços fronteiriços de realidade em que habitam, é mais que necessário. São teias de significados que se estabelecem pelas relações cotidianas, em que aquele espaço serve de palco e coxia ao mesmo tempo. É essa trama de significados e significantes a riqueza principal dos processos de trocas de saberes diários, que começa, por isso mesmo, na desconstrução de conceitos assimétricos, hierárquicos e engessados, no abandono da aula tipo “fala que eu te escuto”, como

sarcasticamente diz a querida companheira Sandra Marcelino, onde somente x educador/educadora fala, como num monólogo monótono e entediante. Por esta ótica é que compreendemos que as práticas em Educação Popular são um direito. O direito ao reconhecimento de si e do outro, à experimentação, ao protagonismo, à humanização. Portanto, à existência. E, sim, à Resistência, esta ativa e combativa.

CAPÍTULO V – MAIS ALGUMAS PROSAS

“Existem duas maneiras de se perder: por segregação, emparedado no particular ou por diluição no universal”
(Aimé Césaire)

Ao pensar concluir, neste último capítulo, este trabalho de pesquisa, olho para trás e vejo que perpassamos muitos momentos. Desde o trabalho de leitura rigorosa de autores que se pareavam com as nossas perspectivas de arcabouço teórico-prático, até as vivências e experiências que trago comigo em minha trajetória de quase quatro décadas de existência.

Desnecessário aqui lembrar capítulo a capítulo, uma vez que cada qual fala por si e no conjunto, ao mesmo tempo. Mas é importante lembrar que a junção da Educação Popular com o pensamento crítico de base decolonial, que nos moveu em todo o tempo nestes escritos, é o que de mais importante trago para este estudo. Atravessar tais perspectivas com Fals Borda e sua IAP, para assim parirmos a nossa PIT, foi apenas consequência da abundância e da riqueza do que vimos, ouvimos e sentimos durante essa caminhada. Dentro disso, pudemos criar ainda um currículo que *transverge*: que tensiona, transgride, transversaliza, diverge de saberes epistemologicamente aceitos, e, assim, demos à luz a perspectiva da *Trans-form-AÇÃO*, que seria transgredir, transformar, formar e agir por um outro viés, seja na pesquisa acadêmica, seja nas nossas práticas cotidianas enquanto educadoras e educadores, em espaços formais, informais ou não-formais de educação. São nas nossas *subjetividades subversivas* que precisamos nos alinhar. Assim, não seria nem nos emparedar, nem nos diluir, como coloca Césaire, mas nos fortalecer enquanto grupo, enquanto coletivo, para poder resistir e reexistir.

São as lutas contra a colonialidade que nos dão combustível para que o nosso itinerário se ancore em pensamentos críticos. Assim, atravessar nossa pesquisa com questões de gênero, raça e sexualidade, além da classe, é mais que necessário e ético, se a nossa ética estiver realmente em consonância com o público que compõe as ações em EP. Entendendo a heteronormatividade como estrutura de poder, assim como a branquitude/branquidade, na medida em que estas definem acessos e, portanto, ascensão na sociedade, atribuindo valor social de pessoas sobre outras, por meio de diferenças que jamais são inatas, mas sociais.

A domesticação da sexualidade e a imposição da heterossexualidade, bem como a estética branca europeizada, com base em dogmas religiosos, sobretudo cristãos, estão

aí todo o tempo procurando impor seus padrões e regras para se viver e mesmo ‘existir’ no seio desta sociedade. E é aí que entra o nosso papel enquanto pesquisadorxs que procuram fazer suas investigações por uma outra ótica, por pesquisas *outras*. Isto porque: “Ante todo ello, para las y los cientistas sociales comprometidos con cambiar esta realidad, es fundamental entonces considerar estas interrelaciones en sus análisis situándolo en este contexto actual que cada vez se hace más difícil”¹⁰⁵ (CURIEL, 2014, p. 21). Problematicamos e desnaturalizamos, com isso, questões, e procuramos novas formas de pensar e agir que não sejam binárias, mas que tenham um leque de diferenças e a diversidade em seu arcabouço.

“Para que se conheçam as histórias de caça, é preciso parar de ouvir os caçadores e começar a ouvir os leões” ou ainda: “Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça seguirão glorificando o caçador”.

(Provérbio africano)

Reivindicando o estatuto provinciano e periférico de minhas análises (como já coloquei um pouco da minha trajetória de vida na entrada deste trabalho e no capítulo anterior), penso que é preciso, ainda, declarar o que me atravessa enquanto mulher, mãe, periférica, filha de nordestina, Educadora Popular. Não convoco, portanto, um corpo abstrato de análise, mas tudo o que me atravessa enquanto minha trajetória e que tem grande influência nestas linhas. Assim, tratando-se desse trabalho de pesquisa, penso não ser apenas um fato isolado o que foi aqui exposto, investigado, pesquisado, e sem ainda possibilidades de saída, pois há resistências.

Penso que é preciso, sobretudo, trazer as existências viscerais, na circulação de saberes, a parte da humanidade que nos foi roubada, na ancestralidade que nos tentaram sepultar, para que, sem referências, não aprendamos com o nosso passado. Só assim podemos falar em humanismo. Acredito que, para começar, a academia precisa romper o silêncio. É, como diz Fanon, sair da grande noite do mundo, que é a colonização, que promove quem pode e quem não pode na escala, quem vence e quem será vencido, bem como quem conta a história e quem é personagem, assim como a caça e o caçador, que tão bem o provérbio africano nos provoca a pensar. Pois, “se o discurso do acadêmico soa alto e dominante sobre a fala popular, esse discurso congela-se em conceito, congela a

¹⁰⁵ Tradução minha: Em primeiro lugar, para os cientistas sociais comprometidos com a mudança dessa realidade, é fundamental considerar essas inter-relações em sua análise, situando-as neste contexto atual que se torna cada vez mais difícil.

consciência, faz com que esta adormeça no interior de frases feitas. Desaparece a ênfase na luta, entendida como curiosidade interrogadora e crítica da ordem. Permanecerão somente pacotes de frases feitas” (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 30-31).

Como uma última pergunta, dentre as tantas que fizemos durante toda esta caminhada de *escrevivências*, como diz Conceição Evaristo, fica mais esta: qual o lugar que aquele Núcleo ocupa dentro da escala de poder no interior da universidade e fora dela?

Refletimos aqui que o Núcleo que pesquisamos está imbricado tanto na esfera microssocial, que é aquela fundamentada pelas nossas relações sociais, quanto na esfera macrossocial, que é aquela que se fundamenta pelas bases estruturais de cada sociedade. Em outras palavras e como já dissemos nos capítulos que antecederam este, aquele espaço pesquisado pode dizer muito do que ocorre tanto no âmbito privado das relações, quanto no âmbito público das instituições.

Este registro experiencial nos coloca em xeque para darmos saltos qualitativos em nossas lutas e atividades em Educação Popular, pressionando por e materializando políticas públicas que estejam em consonância com os princípios da EP, que é a contribuição para a transformação política, social e cultural de um grupo, de um povo, de uma nação, de um continente. Acreditamos que é por meio da educação que as subjetividades afloram, obviamente uma educação crítica, embasada em valores humanitários, que se contrapõe às educações neoliberais, perfumadas de meritocracia e competitividade.

5.1) Um dedo de prosa e um café com Frei Betto

Estando esta pesquisa já em fase de revisão e faltando apenas a escrita deste último capítulo, Leoni, por ocasião de meu aniversário, me presenteia com o recente livro de Frei Betto, *Por uma Educação Crítica e Participativa*.

Dizendo que este livro é a “minha cara”, deixou uma dedicatória pra lá de afetiva. Chegando em casa, fui folhear a obra, que imediatamente começou a ‘conversar’ com os meus escritos. Quanta afinidade, quanta identificação! Comecei por transformar o livro em companheiro, e Frei Betto, em camarada! Assim, tomávamos café todas as noites, rindo, chorando, exclamando e ‘utopizando’ a vida.

Em uma de suas passagens, lembrei muito da nossa prática ali no Núcleo. Algumas semelhantes já coloquei no capítulo anterior, já outras, faço aqui, após a citação do Frei:

A matemática busca exemplos nos leilões políticos e nas privatizações; o português, na fala dos apresentadores de TV e nos textos de jornais; a geografia, nos suplementos de turismo e nos conflitos internacionais; a física, nas corridas da Fórmula 1 (...); a química, na qualidade dos cosméticos e na culinária; a história, na violência de policiais a cidadãos, para mostrar os antecedentes na relação colonizadores-índios, senhores-escravos, exército-canudos etc. (FREI BETTO, 2018, p. 14)

Quando falei, no capítulo anterior, do currículo que *Transverge*, daquele programa de aula, que, mesmo que revolucionário, já pronto, pode ser mudado, *tensionado*, quando um aluno, por exemplo, entra completamente encharcado pela enchente e, indignado, conversa sobre, ou quando a morte de Marielle faz a professora de português, ao abordar o tema ‘fato ou opinião’, como contribuição para a redação da prova do ENEM, traz dos noticiários impressos informações que passam a ser trabalhadas na perspectiva, não só da temática, como da problematização das informações: “A questão está em revelar e desenvolver dados, informações ou noções que os estudantes trazem para a sala de aula e acrescentar novas informações e interpretações, tendo em vista desenvolver uma compreensão nova, original, científica e viva daqueles fatos” (IANNI, 2011, p. 330), desta forma, *transgredindo* e *transversalizando* formas e conteúdos. Isso se dá, também, em nossas aulas de alfabetização, quando se procura trabalhar, por exemplo, com lista de compras e porque pagamos tão caro nos alimentos.

Uma reflexão importante, e que se emparelha com o que assinalamos, é quando Eymard Vasconcelos afirma que,

Um elemento fundamental do seu método é o fato de tomar como ponto de partida do processo pedagógico o saber anterior das classes populares. No trabalho, na vida social e na luta pela sobrevivência e pela transformação da realidade, as pessoas vão adquirindo um entendimento sobre a sua inserção na sociedade e na natureza. Este conhecimento fragmentado e pouco elaborado é a matéria-prima da Educação Popular. A valorização do saber popular permite que o educando se sinta “em casa” e mantenha sua iniciativa. Nesse sentido, não se reproduz a passividade usual dos processos pedagógicos tradicionais. Na Educação Popular não basta que o conteúdo discutido seja revolucionário, se o processo de discussão se mantém vertical. (2001, p.15)

É nesta perspectiva que “letrar não é simplesmente ‘ensinar a ler e a escrever’, mas criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de

maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69). É, portanto, fazer a ‘leitura de mundo’, de que tanto insistia Paulo Freire.

Por outra via, trabalhar com a Educação Popular não é fechar-se em clãs, em nossas utopias, mas sim, sobretudo, buscar como fazer para encarar a realidade que se apresenta em nosso cotidiano. Justamente porque o que temos é “uma escola com ideologia, visão de mundo e perfil definido sobre o que são democracia e cidadania. Essa escola não forma consumidores, mas cidadãos” (FREI BETTO, 2018, p. 15). Falando sobre o Projeto Escola Sem Partido, Betto pergunta o que é ideologia, e ele mesmo responde, dizendo: “são os óculos que temos atrás dos olhos. Ao encarar a realidade, não vejo meus próprios óculos, mas são eles que me permitem enxergá-la” (idem, p. 103). Verdade, camarada, muitxs daquelxs que se dizem ‘sem partido’ “são partidários de ensinar que nascemos todos de Adão e Eva; homossexualidade é doença e pecado (e tem cura!); diversidade de gênero é teoria promíscua; e o capitalismo é o melhor dos mundos” (idem, p. 105). Sim, meu Frei, passamos a ter uma ministra¹⁰⁶ que afirma que “azul é de menino e rosa é de menina”, e que as políticas públicas abrangerão apenas a dita “família tradicional”, porque, segundo ela, embora o Estado seja laico, ela é “terrivelmente cristã”.

Sobre a temática dos privilégios, expressa ele:

Não se deve, pois, confundir direitos com privilégios, nem admitir que a ganância material se sobreponha à indelével sacralidade da vida humana. Esse ideal só será alcançado quando escolas, igrejas, instituições religiosas e movimentos sociais, Estado e empresas privadas, se tornarem agentes pedagógicos capazes de educar pessoas e grupos numa atitude que as faça sentir, pensar e agir segundo o pleno respeito aos direitos humanos e aos direitos dos povos”. (p. 129)

Assim, ainda afirma que:

Quando nos situamos no lugar do outro, ocorre uma mudança em nosso lugar social e se reflete na mudança de nosso lugar epistêmico. Do lugar do outro, nenhuma pessoa retorna igual. O difícil é estender pontes a essa ilha egocêntrica que nos faz ver o mundo e as pessoas pela óptica de nossa geografia individual ou grupal. Este é exatamente o papel de uma pedagogia centrada nos direitos humanos. (p. 130)

¹⁰⁶ Damares Alves é atual ministra da pasta: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. É ainda pastora evangélica.

Com estas duas colocações, não tenho como não recordar das inúmeras conversas que tivemos no Núcleo sobre privilégios e ainda de uma vez em que recebi uma mensagem pelo zap-zap dizendo: *“Olha, lembra aquela conversa que tivemos sobre minha bolsa há muito tempo, enquanto você fazia o café e eu esperava para dar minha aula? Tu me confrontou e mandou um: ‘vai pedir por quê, tu precisa?’ , na lata. Então, aquilo me tocou bastante. Fui pra casa pensando. Teu papo-reto me fez pensar”*. Isso porque a professora-voluntária, graduanda da universidade tinha bolsa pró-licenciatura de 50%, mas estava muito indignada por não ter o percentual total da bolsa, já que fazia por merecer, e estava batalhando para conseguir. Imediatamente, coloquei o rosto para fora da parede que separa a minúscula copa da coordenação e disse exatamente como ela colocou pra mim na mensagem: *“vai pedir por quê, tu precisa muito desses 50%? Esses 50% estão te fazendo falta? Pergunto porque, para outrx alunx, esses 50% podem significar a entrada na universidade”*. Foi meses depois asurpresa desta mensagem, e ela me informou que ficou por meses pensativa sobre seus privilégios diante dos alunos e alunas do Núcleo, mas também passou a reparar em seus e suas colegas de sala de aula. Tendo o apoio de sua família, principalmente do seu padrasto, percebendo seus privilégios enquanto classe média, ela acabou por desistir da totalidade da bolsa.

Questões como essa nos fazem entender que precisamos professar uma ética e praticá-la no todo, e ter, sobretudo, coerência nas relações pessoais e sociais. Sobre as angústias e culpas de João e Flora, no que diz respeito à questão de privilégios, que abordamos no capítulo anterior, Frei Betto coloca que a *“amplitude da tarefa educativa vale aqui para a função de educador. Com este termo, quero designar todos aqueles que, mesmo oriundos das classes média e alta, estão engajados no exercício da educação popular, à qual procuram dar uma consistência ideológica e uma direção histórica.”* (2018, p. 183). Coerência, consistência e direção estas, entretanto, que dão mais para si, quando recebem dxs outrxs tantos aprendizados e choques de realidade e passam a se entender, assim, em seus postos de privilégios.

Dentro de nossas ações em Educação Popular, não só no Núcleo, mas trabalhando com operárixs da construção civil, em canteiro de obras, vejo o quão necessário é uma educação crítica, libertadora e libertária. É preciso focar mais no que nos une do que naquilo que nos difere. Precisamos entender o papel que ocupamos nas nossas atuações e de que modo estamos mudando e sendo mudados. Somado a isso, Frei Betto afirma que, *“numa dimensão libertadora, isso que chamamos de educação popular quer transformar a sociedade e não reproduzir a ideologia dominante que a justifica em sua atual formação.*

Resta saber qual o modelo cultural (ideológico) da educação popular e quem o controla” (idem, p. 185).

A questão, ainda, é: amenizar ou estancar de uma vez a ferida da colonização? É incluir e adaptar ou insurgir-se contra essa histórica opressão que faz existir ricos e pobres? Definitivamente, assistencialismo e reforma não podem ser as palavras de ordem de quem trabalha com Educação Popular. Não nos contempla aqui o status burguês do “eu venci na vida, você também consegue”... Não é por meio da meritocracia que pretendemos levar o debate dos ‘vencedores’ e ‘vencidos’, mas, tão somente, por meio da temática dos direitos e privilégios. E ainda aqui problematizamos o conceito de “piedade”, que assim como “carente” e “caridade”, não nos fazem avançar em democratização e na responsabilidade do Estado para com seus cidadãos. É dentro da perspectiva da cidadania, portanto, que temos de avançar.

Por outro lado, como já dissemos no capítulo anterior, precisamos formar canais de comunicação, de enlaces, de resistência, nós, que trabalhamos com perspectivas *outras* de sociedade, pautadas na justiça e na reparação social. Não é focando nas nossas diferenças, enquanto coletivos e movimentos populares e sociais, que conseguiremos avançar na pauta de uma sociedade antineofascista, por exemplo. Precisamos focar naquilo que nos contempla, naquilo em que somos potência e dividir nossas angústias e limitações, também. As diferenças, que por vezes são mínimas e da ordem do ego, deixamos para momentos mais leves, e não para momentos e situações-limite, pelas quais, por exemplo, ora passamos.

“A essência do neoliberalismo é a desistorização do tempo” (idem, p. 215). É com essa estratégia que, historicamente, a agência da colonialidade trabalhou em prol do apagamento do passado de povos julgados inferiores. E isso não ficou só no passado, mas segue seu curso, sem vacilar, enquanto tivermos um Estado matável para quem dele é excluído e considerado não-humano, e sua força-motriz for a *necropolítica*, como nos coloca Achille Mbembe (2011), que tem no racismo sua base, questão e fundamento. Dentro disto, é absurdamente impossível falarmos sobre a humanização do capital, como pretendem algumas pedagogias. Trata-se da seguinte equação: quem vive, quem morre e quem deixa morrer – quando e de quê. A restituição, em nosso caso, através da educação é o *mínimo* de reparação que se pode ter para uma histórica desumanização de povos e culturas, que se deu e se consolidou por meio do racismo estrutural. Chegamos assim no paradigma de que tanto falamos nos capítulos anteriores: o que é ‘conscientização’?

“Os jovens da América arregaçam as mangas, põem as mãos na massa e a fazem crescer com a levedura de seu suor. Entendem que se imita demais e a salvação é criar. Criar é a palavra-chave desta geração”.

(José Martí)

Contrária à perspectiva que nos coloca Frei Betto sobre a juventude de hoje que seria uma geração “sem culpa, despolitizada de compromissos, repleta de jovens entediados, céticos, insatisfeitos, fragmentados. Geração de reduzida capacidade de maravilhar-se, entusiasmar-se, comprometer-se” (p. 84), fico com as palavras de Martí, acima descritas, a quem a juventude é sempre um campo aberto e de luta. Como não enxergar todo o enfrentamento de coletivos e movimentos sociais, que têm as juventudes populares como, senão protagonistas, sua grande parcela de coluna? O que falar das ocupações estudantis de 2016, que tanto já colocamos nos capítulos anteriores? Como desprezar a luta de nossos jovens alunxs, que enfrentam inúmeras batalhas cotidianas para estarem nas salas de aula à noite, terminando os estudos ou tentando um vestibular para ingressar no curso superior de uma universidade pública? Como desconsiderar aquele que sempre lutou em sua juventude e continua lutando para sair da situação de pobreza e mobilidade social que o acomete, e volta a estudar, e passa no vestibular, e se forma depois de abandonar a escola por diversas vezes no passado? Entendo, por isto, que a juventude está em muitos de nós, justamente pelo seu sentido de luta, de utopia, de sonhos, e de ‘maravilhar-se’, de ‘entusiasmar-se’ e de ‘comprometer-se’, não importa a idade; assim concebo, também, a juventude. É como nas palavras de Rei, que, segundo ele, se encontrou jovem depois que voltou a estudar: “*pareço um menino!*”.

No tocante especificamente à história da Educação Popular, sobre a qual Frei Betto trata na seção VI, ele começa conjecturando a importância ímpar que Paulo Freire teve na consolidação de uma Educação Popular no país: “posso afirmar, sem receio de exagerar, que Paulo Freire é raiz da história do poder popular brasileiro nesses últimos sessenta anos”. E segue falando dos movimentos populares e sociais que lutaram contra a ditadura, dos sindicatos combativos, dos partidos progressistas. Em seguida, continua, sobre Freire: “sem ele não haveria esses movimentos e todo o processo social, porque nos ensinou algo de muito importante: ver a história pela ótica dos oprimidos” (2018, p. 165).

Em nosso estudo, apontamos o grande legado que, sem dúvidas, nos deixou Paulo Freire, mas também apontamos que muitas outras ações vieram antes dele e de seu processo de alfabetização de adultos nas décadas de 1950 e início dos 1960. Como colocamos no capítulo 1, não dá para deixarmos de fora da lista dos pioneiros da

Educação Popular por estas terras, a educação anarquista e as experiências de Armanda Álvaro Alberto e Maria Lacerda de Moura, bem como tantxs anônimas e anônimos que na época, e junto com Paulo Freire, seguiram por esse Brasil afora a alfabetizar adultos: o caso da professora Walquíria, que também comentamos, é um deles. Pois, como Betto mesmo afirma: “Nada caiu do céu. Tudo foi construído com muita tenacidade” (idem, p. 167). E com influências da herança daquelas que vieram e antes lutaram, diria eu.

“A mercantilização da educação é uma forma de impedir o avanço de uma nação, pois aumenta o índice de excluídos culturais, favorecendo o colonialismo ideológico das nações periféricas pelas metropolitanas” (idem, p. 179). Quando se fala em “ideologia de gênero”, “kit-gay”, e outros possíveis embustes que a ala política conservadora diz serem ensinados nas escolas, podemos prever o grau de periculosidade que uma nação possui quando são esvaziadas de seus espaços educativos a laicidade e a diversidade, e inventados todo tipo de engodo para garantir que apenas uma visão de mundo – portanto, também ideológica –, esteja presente e se faça valer. São em terrenos pedagógicos em que apenas um modelo de família é previsto, que, por exemplo, as festas constrangedoras temáticas (dia dos pais e dia das mães) ainda insistem em marcar a infância de quem não faz parte da família tradicional conservadora. Desta maneira, entender a educação como um aporte do Estado é saber que ela tem uma ideologia e que está a serviço deste mesmo Estado: se ele for democrático e laico, assim ela será; se ele for autoritário, mercantil e fascista, desafortunadamente, assim ela será.

Por fim, Frei Betto faz a seguinte pergunta: “como desenvolver uma metodologia, uma teoria de educação popular, incorporando o legado de Paulo Freire e fazendo-o avançar?” (p. 225). Em resposta, seria, a meu ver, a possibilidade de aliar as grandes contribuições de Paulo Freire e a sua atualidade, mas avançando sempre, como ele mesmo preconizava; repaginando, contrapondo, dialogando e problematizando tudo aquilo que nos deixou. É, ainda, lutar pela continuidade do debate da EP enquanto política pública, porque, sim, conquistar e ocupar espaços institucionais se faz necessário quando vemos retrocessos virem todos os dias em forma de declarações, decretos, revogações e sanções na educação. Conquistar e ocupar para resistir a um Estado neoliberal, neofascista, sexista, fundamentalista em seu âmbito econômico e religioso. Em conjunto com isto, em nossas correrias e atividades, é fomentar em nossos espaços pedagogias *outras*; como somos testemunhas de importantes ações em escolas do campo, quando vemos a Escola

Florestan Fernandes¹⁰⁷, por exemplo, quando vemos pré-vestibulares populares, núcleos, movimentos e coletivos sociais e populares aos montes tentando um modelo de escola *outra*, de educação *outra*, um modelo de escola com base na Educação Popular. Se ainda são poucas? Sem dúvidas. Mas, como dizia Madre Teresa de Calcutá: “Eu sei que o meu trabalho é uma gota no oceano, mas sem ele o oceano seria menor”. E assim, as ‘poucas’ investidas e ações numa educação *outra*, por meio da Educação Popular, nos servem de base e alento para acreditarmos que, se existem neoliberais fascistas conservadores em suas várias formas e temáticas, existe a resistência, e não só ela, o enfrentamento ativo e a ação direta a uma sociedade que se quer manter, a todo custo colonizadora: patriarcal, machista, racista, homofóbica, monoteísta, em sua opressora branquitude/branquidade.

É, Carlos Alberto Libânio Christo, nosso Frei Betto, nossa prosa e nosso café não param por aqui. Ainda temos muito chão para pisar e muita conversa para desenrolar, além de muito braço forte para atuar, mente pensante para criar e coração afetuoso para lutar, porque “nossos heróis não viraram estátua, mas morreram lutando contra quem virou”¹⁰⁸.

5.2) Falando sobre Educação em Direitos Humanos

O debate em torno de uma educação voltada aos Direitos Humanos, no Brasil, é marcado, sobretudo pelo fim do golpe civil-militar-empresarial de 1964, que se manteve durante 21 anos no país. É na década de 1980, portanto, que as questões em torno da liberdade, da democracia, da participação ativa e da cidadania tornam-se pilares de uma verdadeira “Pedagogia dos Direitos Humanos”.

A Constituição Cidadã de 1988, apesar de todas as questões que deixaram de ser incluídas – sendo a pauta da orientação sexual em sua pluralidade uma delas – nos trouxe aspectos que servem de base para que se trabalhe no cotidiano das escolas conteúdos como respeito, equidade e alteridade, elementos que dialogam com uma educação em Direitos Humanos. Foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Lei

¹⁰⁷ A Escola Nacional Florestan Fernandes está situada na cidade de Guararema, São Paulo e foi construída por militantes e simpatizantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo sido inaugurada no ano de 2005. A escola é autogerida e promove cursos de formação política para movimentos sociais de todo o mundo. Seu ensino é pautado pela Educação Popular, englobando o estudo formal, mas, e sobretudo, a educação informal, também. Além disso, a escola mantém convênios com universidades públicas, ampliando o diálogo para o interior dos centros de estudo e pesquisa nas academias. Para saber mais: <http://amigosennff.org.br/uma-escola-em-construcao/>

¹⁰⁸ Frase do filme: *Uma História de Amor e Fúria*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KtxXbBDotrM>

nº 9394/96), que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram garantidos na forma da lei, primando pela transversalidade de temas como ética, meio ambiente, cidadania e Direitos Humanos (DHs). Essa formulação foi efetivada com o chamado Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2006, que se constitui enquanto compromisso do Estado com a transversalidade e multidimensionalidade em todos os processos da vida educacional.

Enquanto política pública, é somente com o PNEDH que se formula, de fato, a concepção de educação em Direitos Humanos (DHs), e que o Brasil começa a pensar em diretrizes nacionais para uma educação nessa perspectiva, elencando cinco setores: a educação básica, a educação superior, a educação não-formal, a educação e mídia, a educação para a segurança pública e o sistema de justiça. Com uma caracterização básica e estratégica, ela é fundamental para o processo educativo de crianças, adolescentes e adultos. A partir daí, em 2012 o Conselho Nacional de Educação, o CNE, aprova as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Há, com isso, a elaboração de um conjunto de ações e orientações que a escola poderia seguir. Assim, não há apenas uma disciplina voltada para a temática, mas, por se entender que ela é transversal e multidimensional, ela precisa ocorrer de forma a atravessar todo o processo pedagógico, estando assegurada em todas as disciplinas e, portanto, em todas as áreas do conhecimento.

Mesmo com todos os avanços em políticas para a educação em Direitos Humanos, se, possivelmente, na escola formal este debate ainda não se consolidou, é nos espaços não-formais de educação, movimentos sociais, pré-vestibulares populares e sociais, como bons exemplos, que pautas como a cultura do povo negro e indígena são discutidas, não como folclore, mas como influência em nosso processo sócio-histórico, em nosso processo econômico e político, e, sobretudo para a formação da nossa intelectualidade. Nestes espaços, trabalham-se autores como Lélia Gonzalez, Antonieta de Barros, Guerreiro Ramos, Nísia Floresta, Carolina Maria de Jesus e Abdias do Nascimento, que, se não fazem parte dos intelectuais que compõem as discussões no Ensino Fundamental e Médio das escolas regulares, e mesmo das universidades, elas e eles estão em grande medida presentes como força motriz de uma *outra* epistemologia no processo educacional dentro dos espaços de atuação onde a Educação Popular se faz presente.

É notório que a formação intelectual brasileira é forjada pelos referenciais europeus e, portanto, pelo ideal de branquitude/branquidade. Desta forma, autores que cunham teses sobre a democracia racial e a cordialidade do sujeito brasileiro despertaram grande

interesse para que se mascarasse todo o processo histórico e estrutural de racismo e, conseqüentemente, desigualdades, que a nação brasileira passou (e ainda passa). São mitos como esses que silenciam e desqualificam lutas históricas de povos contra seu apagamento físico, suas epistemes, sua ancestralidade e, portanto, sua essência. São mitos como esses que fundamentam frases como “não existe racismo no Brasil”, condição que é desvelada por autores como Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos, por exemplo.

Trabalhar com educação em Direitos Humanos é trazer ao debate questões que historicamente não foram ou são minimamente tratadas. Gênero e sexualidade, raça, etnia, classe e meritocracia são, portanto, elementos fundantes de deslocamento de áreas consideradas não epistêmicas, do ponto de vista acadêmico-formal e didático-pedagógico, para áreas de construção do conhecimento pautadas em paradigmas que se contrapõem em grande medida com o que lemos nos livros didáticos. Isto porque

(...) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56)

A começar pelo currículo e pela prática nos diferentes espaços de educação.

Falar em educação e Direitos Humanos é versar sobretudo numa perspectiva redundante de tratar o tema, isto porque a educação é um elemento social e se dá nas relações que estabelecemos socialmente e, portanto, humanamente. A escola, por sua vez, tem papel fundamental neste processo, pois estabelece as bases de relações com e entre os sujeitos, sob o ponto de vista dos direitos. Nesta conjuntura, pensar numa educação em Direitos Humanos é pensar numa escola/educação cidadã, em conexão com as demais esferas da sociedade, de forma a garantir a plenitude e a integralidade de todos os sujeitos, de igual maneira, nos mais diferentes espaços e cenários sociais. É, ainda, como defendia Paulo Freire (2001), a harmonia de uma escola situada e conectada com outros espaços de educação, não-formais, informais, que trazem consigo importantes ferramentas pedagógicas em seu interior. O *fazer junto* é essencial nesse processo de uma construção social de cidadania e, portanto, de Direitos Humanos.

A Educação Popular entra por esta via, sob a égide de uma *outra* educação, que, ampliando suas potencialidades, vem tratar a educação como um direito humano em sua essência, contestando e problematizando, portanto, questões da ordem das desigualdades

sociais, que geralmente vêm engendradas sob diferentes formas de tentar justificar sucesso x fracasso. A meritocracia é uma delas.

Entender que os Direitos Humanos são assegurados em lei e que são frutos de lutas históricas da sociedade civil organizada em coletivos e movimentos sociais é desmistificar os intensos ataques que sofrem esses direitos e quem os defende, por parte de grupos conservadores. É atestar que os direitos que construímos, como o próprio nome já diz, são para a humanidade, não para um público seletivo. É, sobretudo, entender, de uma vez por todas, que quem defende os Direitos Humanos não “defende bandido”, não está de “mimimi” ou não é o tal do “politicamente correto”, como apregoam aqueles que banalizam nossas lutas; mas que defendemos o ser humano em sua integralidade, em sua existência, e, portanto, em sua cidadania.

Atrelado a esta esfera de pensamento, é preciso pensar que educação queremos: uma educação *para e por* cidadania, mas uma cidadania que se constrói com todos os sujeitos que compõem os espaços de educação, sejam eles formais ou não-formais, ou uma cidadania “da cepa torta” (PAIS, 2005), que, truncada, se revele ainda mais opressora e estigmatizante de culturas e trajetórias? Optamos, aqui, pela educação emancipadora, crítica, libertadora e libertária, pautada na perspectiva freireana do termo. E a Educação Popular em Direitos Humanos pode nos contemplar nesta busca constante pela humanização dos processos educativos.

Trabalhar com Educação Popular é um processo sistemático, multidimensional e transversal, que deve acontecer em todos os momentos e em todos os espaços – formal, não-formal e informal – de educação, pois acreditamos que há educação em todos os feixes de nossa existência. É essa pluralidade que deve atravessar nosso conteúdo curricular, na perspectiva da intertransdisciplinaridade (PADILHA, 2004) e da democracia, transformando saberes historicamente silenciados e desqualificados em epistemologias e parte integrante do processo de construção do conhecimento da humanidade, ao lado dos saberes historicamente sistematizados. É trazer novas expectativas, outros aportes e diferentes representatividades.

Entender o aluno e a aluna como um campo de possibilidades, reconhecendo-os a partir de seus aportes e perspectivas, de forma a dialogar com suas experiências e problematizá-las, é dever de todo projeto de educação que se pretenda estruturante e eficaz: humanizador. Devendo, para tanto, ser discutido, e também fazê-los discutir de maneira plena, integral, a fim de que suas potencialidades, perspectivas e necessidades sejam especuladas e levadas em conta. Para nós, é evidente a certeza, teórica e prática, da

urgência de uma educação que se proponha verdadeiramente democrática, respeitadora, atenta às diferenças e às múltiplas realidades e identidades, que busque o diálogo e a soma no desenvolvimento dos conhecimentos; um conceito de educação que “ultrapassa os limites do escolar, do formal e engloba as experiências de vida e os processos de aprendizagem não-formais” (GADOTTI, 2012, p. 2).

“Conhecer é resolver. Conhecer o país, e governá-lo conforme o conhecimento, é o único modo de livrá-lo de tiranias”.
(José Martí)

No capítulo 3 deste trabalho, falamos sobre educação *para e por* cidadania, e acredito que esta perspectiva esteja atrelada intimamente à educação em Direitos Humanos e seu agenciamento. Vivemos em tempos de banalização desta categoria, em que defensoras e defensores dos Direitos Humanos são ameaçados e, muitos delxs, mortos. A banalização se dá quando acham que defender os DHs é defender bandido, como já colocamos, e/ou quando somos constantemente partidarizados. É quase um crime, hoje, ser defensor dos Direitos Humanos! Estamos apenas a defender quem o Estado, desde muito, expropriou o direito de cidadania e matou objetivamente. É o caso, por exemplo, das Mães de Maio, das mães que tiveram seus filhos mortos por uma polícia treinada para matar pobre, preto e morador de favela e periferia. Casos como o de Fatinha Silva e Ana Paula Oliveira, duas grandes companheiras e lutadoras pela memória de seus filhos mortos pelas forças do Estado, são terrivelmente criticados e banalizados pelo senso comum conservador – prova disso é elas sempre terem que justificar que seus filhos não eram bandidos para terem sido assassinados pela polícia em suas respectivas favelas. Ainda que não sejam, e se fossem? Justificaria com isso ambas as mortes? Perguntamos nós.

Em tempos em que a nefasta frase “bandido bom é bandido morto” está em voga e virou quase um hino na boca de quem vê os Direitos Humanos como ameaça, é contra sua constante e cotidiana violação que precisamos encarar, com ainda mais intensidade, suas pautas de luta. O direito à vida constituída é inalienável e consta da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948. Entretanto, mais comum do que pensamos é encontrar pessoas que dizem que “direitos humanos são apenas para humanos direitos”. O que seria, portanto, “humano direito”, nesta questão?

Percebo que não só a referida Declaração precisa ser problematizada, refletida, adaptada e atualizada, bem como precisamos falar dos Direitos Humanos em nossos espaços de educação. Até porque a Declaração tinha em sua comissão uma formação de quadros predominantemente ocidentais, predominantemente americano, inclusive em seu comando, onde quase todos os documentos foram redigidos em inglês apenas – a chamada “língua universal”...Como aponta Richard Falk (1992), houve uma espécie de “cegueira normativa” quando fecharam os olhos para populações não-ocidentais e para as populações indígenas, por exemplo, que sequer contaram com uma representação na comissão, quando da formulação do documento. Podemos concatenar com isto, o que assim Jean-Paul Sartre, no prefácio à obra *Os Condenados da Terra*, de Frantz Fanon, chamou de “humanismo racista”, pois as próprias bases dos Direitos Humanos são euroamericanizadas e, para ter direito a esses direitos, depende de ser considerado ‘humano’, para começar...

Se é, entretanto, notória a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos (do homem e da mulher), é ainda mais necessário olharmos para quem o documento não abarcou, como já dissemos. Pensar contra-hegemonicamente é tirarmos o véu que insiste em fomentar uma “superioridade ocidental” e nos sensibilizarmos ao olharmos as constantes violações que sofrem os povos do oriente, principalmente as mulheres. É, ainda, fazermos um outro exercício de olharmos para dentro do ocidente e enxergarmos *porquem*, de fato, os Direitos Humanos são usufruídos. Como disse Laura Nader (1999), estamos sempre privilegiando preocupações ocidentais de Direitos Humanos, e isso é etnocêntrico: “a prioridade dada em geral às preocupações ocidentais tem a ver com sua superioridade posicional” (idem, p. 72). Precisamos falar e problematizar esses privilégios, sim! Inclusive mesmo entre os povos do ocidente.

Uma Educação Popular que se pretende ética, em seu bojo, já traz consigo o ideário de justiça social, cidadania e Direitos Humanos. Se existem ações em EP que não primam por esse tripé, que inclusive se trespassem, há algo de muito curioso e perverso acontecendo em tais práticas que se dizem ser de Educação Popular. Fazer uma educação com base nos Direitos Humanos é problematizar o cotidiano, desnaturalizando opressões que se passavam como “sempre foi assim”. É o “por que sempre foi assim?” de que falamos em capítulos anteriores, que precisa ser conjecturado.

É por meio desta pergunta-chave que, possivelmente, se dá início a uma série de desvelamentos, como por exemplo: por que as favelas existem? Por que existem mansões e enclaves fortificados? Como o policial se comporta na favela de uma maneira e na orla

da praia, de outra; ou por que, se um homem branco e um homem negro estiverem passando pela mesma rua, quem será parado pela polícia certamente será o homem negro? ou ainda: por que numa abordagem policial, sem qualquer resistência, cinco jovens negros dentro de um carro morrem com 111 tiros na entrada de uma favela no Rio de Janeiro? Os mesmos 111 tiros teriam acontecido se fossem cinco jovens brancos num carro pela zona nobre da cidade? Perguntas que nos parecem respondidas pelo “sempre foi assim” e que precisam definitivamente ser encaradas por uma outra ótica: a dos porquês...

O Atlas da Violência de 2018¹⁰⁹ nos mostra que, de cada 100 pessoas assassinadas no país, 71 são negras, e, ainda 76,2% das vítimas de atuação da polícia são negras. Jovens, do sexo masculino, são o alvo preferido do extermínio das forças policiais. Outra questão é: “em 2016, 4.645 mulheres foram assassinadas no país, o que representa uma taxa de 4,5 homicídios para cada 100 mil brasileiras (...)considerando-se os dados de 2016, a taxa de homicídios é maior entre as mulheres negras (5,3) que entre as não negras (3,1) – a diferença é de 71%” (ATLAS, 2018, pp. 44, 51). O caso de Marielle Franco, Claudia Silva¹¹⁰e Luana Barbosa¹¹¹tornaram-se emblemáticos dentro desta esfera. Mesmo os assassinatos das duas primeiras estando fora do ano compreendido pela pesquisa, o que há de comum e recorrente na morte destas três mulheres?

Somado a esses nefastos números, a morte da população LGBT+ cresceu 30% de 2016 para 2017. A cada 19 horas, ocorre um assassinato ou suicídio decorrente de LGBTfobia no país¹¹². O caso de Dandara tornou-se emblemático dentro da esfera de violação de direitos contra esta população: a travesti foi espancada, apedrejada e executada a tiros na capital do Estado do Ceará. Para aumentar ainda mais o requinte de crueldade, tudo foi filmado por seus algozes e divulgado nas redes sociais.

São estes números e casos que nos fazem pensar que tipo de educação queremos, para que tipo de sociedade. Pensamos que seja preciso e emergencial educar na, para e com a diversidade e as diferenças, salientando direitos individuais e sociais. Por isso a importância de não se confundir Direitos Humanos, que é essencialmente político, com partido político, como muitxs pretendem. Ter liberdade e dignidade para ser quem quiser

¹⁰⁹Ver mais em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf

¹¹⁰ Claudia Silva Ferreira, Cacau, mulher negra, 38 anos, 4 filhos, auxiliar de limpeza, moradora da Favela Morro da Congonha, em Madureira, foi vítima de operação policial quando saía para comprar pão de manhã cedo. Baleada, foi colocada na viatura policial e arrastada por quase meio quilômetro pelas ruas do bairro.

¹¹¹Luana Barbosa dos Reis, mulher negra, 34 anos, lésbica, mãe, foi espancada até a morte por policiais em Ribeirão Preto, São Paulo, por exigir ser revistada por uma policial.

¹¹² Ver mais em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>

ser é um princípio fundamental e político para se viver e conviver harmoniosamente em sociedade, respeitando a riqueza de diversidades e diferenças contidas em seu interior. É, ainda e sobretudo, não naturalizar a pobreza, a fome e as demais desigualdades sociais, o motor que se espera de uma educação pautada nos Direitos Humanos.

*No nos intimidarán, no dejaremos la lucha.
¡Ni una muerte más! ¡Ni una mujer menos!
Si tocan a una [o uno], nos tocan a todas
[y todos]*
(Coordinadora Feminista de Temuco)

5.3) Agora o dedo de prosa é sobre Preconceito Linguístico!

Não sou uma literata “de cathedra”, não conheço com profundidade as nuances da língua portuguesa. O que conheço da nobre língua vem dos estudos escolares e do hábito prazeroso de ler. Sou uma literata por necessidade. Tenho uma mente formada pela língua portuguesa e pela língua yorubá. Sou bisneta do povo lusitano e do povo africano. Sou brasileira. Sou baiana. A sabedoria ancestral do povo africano, que a mim foi transmitida pelos “meus mais velhos” de maneira oral, não pode ser perdida, precisa ser registrada. Não me canso de repetir: o que não se registra o tempo leva. É por isso e para isso que escrevo.
(Mãe Stella de Oxóssi¹¹³)

Já falamos anteriormente que a língua, por vezes, pode criar muros e barreiras, e não pontes. Isso porque o preconceito linguístico guarda suas raízes em “processos colonizatórios”, que, de forma histórica, política e social vem servindo para diplomar o dito “certo” e “errado” na forma falada e escrita.

Mesmo estando previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conhecidos PCNs, a necessidade de se trabalhar com a variedade linguística que a escola possui, não há fiscalização efetiva para atestar o cumprimento deste parâmetro. Exatamente porque,

Não existe, porém, absolutamente nada que se pareça com uma política linguística oficial, planejada, explícita, teoricamente bem fundamentada, que se ocupe, por exemplo, dos direitos linguísticos dos falantes de línguas minoritárias (mais de duzentas no Brasil inteiro!), que defenda e valorize a diversidade linguística do português brasileiro, que lute pelo reconhecimento e pela legitimação (inclusive no âmbito educacional) das características especificamente brasileiras de falar a língua majoritária, características presentes no nosso modo de falar o português há séculos, mas até hoje

¹¹³ Iyalorixá do Ilê Axé Opó Afonjá em Salvador, Bahia. Falecida em 2018, aos 93 anos.

veementemente combatidas pelos defensores de um ideal de “língua pura” antiquado, conservador e assumidamente reacionário. No entanto, desde 1996 circula pelo mundo, sob patrocínio da Unesco, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, proclamada naquele ano na cidade de Barcelona (Espanha). Todo país que se pretenda genuinamente democrático tem que estabelecer uma política lingüística racional e transparente, voltada para o bem de todos os cidadãos. (BAGNO, 2013, p. 24-25)

Tratar esta temática como um braço da educação em Direitos Humanos é entender o ensino de língua materna e a transmissão da sabedoria ancestral, de que nos fala mãe Stella de Oxóssi, como um ato político, porque prevê a legitimação e, com isso, a própria sobrevivência do grupo em questão, já que *“o que não se registra o tempo leva”*...Isso porque, uma vez mantida sua língua, sua cultura será, da mesma forma, preservada. Esse diálogo, entretanto, só é possível se, no próprio processo de formação, educadoras e educadores refletirem sobre a variedade linguística que traz a população, tratando a questão na ordem do preconceito linguístico e da colonização de determinados grupos sobre outros. Esse movimento ampliaria o diálogo em sala e, não só isso, mas incentivaria o conhecimento de distintos universos de realidade do grupo e, conseqüentemente, do respeito a cada qual segundo sua linguagem falada, de mundo e, portanto, de cultura.

Marcos Bagno (2013) coloca que o preconceito linguístico é apenas um retrato de uma sociedade sobremaneira hierarquizada e que, para se sobrepor, precisa de signos e símbolos, neste caso, linguísticos, para manter sua hegemonia política, econômica e social, portanto, educacional. Numa sociedade linguisticamente democrática, tratar as diferentes línguas como um tema político é entender que a oralidade é extremamente dinâmica, portanto mutável, e a diversidade, uma grande riqueza. Portanto, a ‘língua real’, viva e ideal é, para aqueles que dela se apropriam e por ela se identificam, língua que muda de grupo para grupo, de acordo com as suas peculiaridades.

Identificamos, com isso, que a gramática normativa é apenas uma parte de um todo, não um todo em sua completude. Assim, “enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia” (BAGNO, 2013, p. 20).

Molefi Kete Asante (2009) diz que toda linguagem é epistêmica e deve estar a serviço do entendimento da nossa realidade, como linguagem revolucionária que é. Portanto, o diálogo torna-se uma importante ferramenta e um grande aliado para o

fortalecimento da própria instituição formal, quando utilizado de maneira horizontal e respeitando a diversidade linguística do grupo. Esse movimento certamente diminuiria a distância entre teoria e prática, entre educadorx/alunx, e andaria mais ombro a ombro com as demandas e especificidades de suas/seus participantes. Além do mais, poderia ter como consequência positiva, por exemplo, a permanência de seu alunado nestes espaços, evitando assim, as evasões que estamos tão acostumados a presenciar. Isso porque a linguagem, ao mesmo tempo que aproxima, pode afastar de vez. Eis o grande desafio.

No ensino de língua praticado nas escolas, porém, as especificidades do português brasileiro são pouco ou mal reconhecidas e, no mais das vezes, quando mencionadas, se destinam a condenar os supostos “erros” cometidos pelos brasileiros ao falar/escrever. Nesse particular, uma das tarefas da educação lingüística seria propor estratégias para que o conhecimento acumulado acerca das características específicas da língua majoritária dos brasileiros alcançasse o ensino, interferisse na produção de materiais didáticos e, com isso, propiciasse o surgimento, na sociedade em geral, de uma atitude não depreciativa – e, ao contrário, valorizadora – das regras gramaticais caracteristicamente brasileiras e já definitivamente incorporadas à nossa atividade lingüística oral e escrita diária. Tarefa não menos urgente é a produção de uma gramática de referência do português brasileiro, não normativa e suficientemente acessível ao leitor comum. (BAGNO E RANGEL, 2005, p. 71)

A educação formal herdou um sem-número de métodos pedagógicos de base eurocêntrica e, assim, historicamente, ignorou e tem ignorado as práticas de ensino que não contemplem ou que não se ancoram nesses pilares, mantendo à margem toda manifestação contrária àquilo que admite enquanto certo. Dentro dessa política de apagamento e ostracismo, a manifestação do que é popular é mantida cativa. Não raro vemos colegas dizendo que essa geração está perdida, porque só sabe ouvir funk e falar gíria (lembramos o caso do professor de matemática que odiava funk, mas que, felizmente, tempos depois, encontrou poesia em suas rimas e batida, bem como um grande aliado para sua prática pedagógica). Flora, a professora de português do Grupo de Estudos, contou-me que, numa de suas aulas, estava abordando os diferentes tipos de linguagens, quando um aluno se levanta e diz: *“as gírias na minha época eram bem diferentes, eram maneiras. Agora, essas gírias de hoje eu não falo, tá ligado?!”* Flora questionou que o “tá ligado” pronunciado por ele é uma gíria, e desta geração atual, ao que o aluno responde: *“Ih, é verdade, não tinha parado pra pensar nisso. É tão comum pra mim falar tá ligado!”* (sic).

Fato é que somos ensinados a não gostar do “gosto popular” e a nos afastarmos daquilo que é considerado comum, usual, seja na fala, na música, nas roupas e nas marcas, nos gestos ou nos espaços frequentados. E isso é historicamente explicável quando a

Formação da sociedade brasileira revela o empenho constante, por parte das camadas sociais dominantes, de criar a imagem de um país monolíngüe, onde todos os habitantes se entendem perfeitamente e vivem, por isso, em total harmonia. O mito da língua única, para se constituir, exigiu ao longo da história uma política linguística essencialmente autoritária, consubstanciada em medidas repressoras que incluíram, por exemplo, a proibição, por parte da metrópole portuguesa, no século XVIII, da utilização da língua geral de origem tupi (a mais falada, então, em todo o território) com finalidades pedagógicas, ou a perseguição dos falantes de dialetos alemães e italianos no Sul do país, durante a ditadura de Getúlio Vargas, que transformou o uso desses dialetos em “crime idiomático”, passível de prisão sumária. (BAGNO E RANGEL, 2005, p. 77)

Por este meio,

É o preconceito de que existe uma única maneira “certa” de falar a língua, e que seria aquele conjunto de regras e preceitos que aparece estampado nos livros chamados gramáticas. Por sua vez, essas gramáticas se baseariam, supostamente, num tipo peculiar de atividade linguística – exclusivamente escrita – de um grupo muito especial e seleto de cidadãos, os grandes estilistas da língua, que também costumam ser chamados de “os clássicos”. Inspirados nos usos que aparecem nas grandes obras literárias, sobretudo do passado, os gramáticos tentam preservar esses usos compondo com eles um modelo de língua, um padrão a ser observado por todo e qualquer falante que deseje usar a língua de maneira “correta”, “civilizada”, “elegante”. (BAGNO, 2012, p. 21)

Marcos Bagno afirma que uma grande parte do que nos é ensinado na escola não faz qualquer sentido com o que de fato escrevemos e falamos no cotidiano. São regras gramaticais que não fazem parte do nosso dia a dia e, portanto, tornam-se difíceis e, desnecessárias, muita das vezes. O autor defende uma língua para a inclusão, para a valorização, apontando para o reconhecimento da pluralidade cultural do Brasil. Esta deve ser, a seu entender, uma educação linguística real, não “esse ideal abstrato de língua certa, essa ‘norma oculta’ que só uns poucos iluminados conseguem apreender e dominar integralmente. Não é à toa, portanto, que tanta gente diga que ‘não sabe português’ ou que ‘português é (muito) difícil’” (BAGNO, 2012, p. 23).

Afinal de contas nos perguntamos: o que é escrever/falar certo e errado?

Designar determinado modo de falar como “culto” significa, automaticamente, lançar no porão do “inculto” todas as demais variedades sociolinguísticas. Ora, a cada variedade linguística corresponde uma comunidade de falantes, e não

existe comunidade de falantes – isto é, não existe grupo social – desprovido de uma cultura. Ao designar um conjunto de variedades como “cultas”, fica óbvio que o conceito de “cultura” suposto no rótulo se refere a um tipo específico de cultura: a cultura das classes socioeconômicas privilegiadas, urbanas e mais letradas. (BAGNO, 2012, p. 25)

A palavra é potência que transforma. É a linguagem aquilo que nos faz pertencer ao mundo. Seja ela de qualquer forma que venha a se apresentar, não necessariamente na língua falada, é a comunicação que fará a formação de vínculos e agirá no conhecimento, na problematização e na categorização de determinada realidade. Seria assim *o eu e o tu*, que Martin Buber (1982) colocaria, que se transplantaria como algo a mais do que uma simples relação interpessoal. Seria o *encontro* de dois ou mais seres, de forma afetiva, se consolidando numa esfera mais real e profunda da relação dialógica. É o compartilhamento de vivências e experiências, a cotidianidade que traria a relação de pertença e afeto. Assim que se chega à problematização de ser e estar no mundo como objeto inacabado, conjecturando a realidade sentida e vivida.

Paulo Freire (2005, p. 91) nos fala que:

Se, é dizendo com que, “pronunciando” o mundo, os homens se transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial [...]. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

A língua, portanto, é um marcador social. Ela silencia e, por vezes, sabota saberes, bem como também tem caráter de pertença. Vemos isso na fala de Pollyana, ex-aluna do Grupo de Estudos: *“A didática era boa e o modo com que eles falam. Falam de maneira mais solta, falam uma linguagem nossa. Porque tem professor que fala difícil e a gente não entende nada! E a aula vai ficando chata e a gente com vontade de ir embora e não voltar”*. Também na fala de Rosa, professora de geografia: *“... se trata de linguagem, qual a linguagem que acessa essas pessoas, porque não é só você chegar e falar o que você já sabe na sala e só você entender a linguagem. E também não é só a linguagem necessariamente falada, a linguagem às vezes é um olhar, é o tempo. De você perceber...olhar pro estudante e pensar que não é o tempo de falar isso agora, antes eu preciso perguntar se ele tá bem. E às vezes eu preciso perguntar se ele tá bem, e não precisa ser na frente de todo mundo, sabe. E tem mais: antes disso, eu preciso perguntar pra ele: sabia que tem geografia na sua casa? Você quer falar sobre geografia? Enfim, eu não posso achar que a minha geografia é pra todo mundo!”*.

A fala de Luiz, professor de sociologia, também problematiza muita coisa sobre a forma de linguagem que se utiliza: *“Formas que eu achava certo que eram eficazes pra trazer pra sala de aula, na prática eu percebi que deveria visitar isso. Eu comecei a perceber os limites da linguagem. A gente começa a perceber até onde minha fala não é excludente. A gente fica viciado na linguagem da academia, aquele modo pomposo. Esse espaço me deu isso: essa necessidade de tentar recentrar o pensamento”*.

É interessante salientar, portanto, que vem surgindo de forma corrente um movimento contrário. Temos percebido que linguagens populares e gírias comumente utilizadas em favelas e periferias têm sido apropriadas e utilizadas no vocabulário de jovens das classes média e alta, por exemplo. Assim, o “tá ligado”, “Kô”, “papo 10”, “sem neurose”, “tá mec mec”, “já é”, entre outras gírias, têm sido muito utilizadas na boca desses “jovens bem-nascidos”. E não só isso: muitas delas têm ido, sim, parar no dicionário enquanto verbete.

Quanto a isso, Bagno coloca,

Sendo um comportamento social, a atividade linguística está sujeita às mesmas dinâmicas que regulam e desregulam todas as demais práticas sociais, ou seja, todas as demais normas vigentes na sociedade. Assim é que, ao longo do tempo, práticas sociais minoritárias podem ganhar cada vez mais ampla aceitação nas esferas da sociedade até, eventualmente, saírem de sua clandestinidade e se tornarem regras sociais abrigadas pelas instituições normatizadoras (Estado, legislação, sistema escolar etc.). É o que podemos descrever como o percurso do normal ao normativo. (2012, p. 25)

E ainda,

(...) o que antes era visto como coisa de “incultos” já se tornou perfeitamente aceitável e até normatizado. Infelizmente, não podemos deixar de reconhecer que, numa sociedade muito hierarquizada como a brasileira e extremamente desigual no tocante à distribuição dos bens materiais, culturais e sociais, são as elites urbanas mais letradas que ditam o que é certo ou errado, não só em termos de língua, mas em todos os comportamentos, crenças, gostos etc. Assim, a ascensão do normal ao normativo depende da aceitação desse normal no interior dessas camadas sociais privilegiadas. (BAGNO, 2012, p. 26)

Atentar para os direitos linguísticos enquanto afirmação de identidade, em contraponto aos preconceitos que advêm de uma sorte de questões de ordem social, é perceber o quanto de colonialidade ainda persiste em vários campos de atuação, nas nossas relações, bem como nas instituições. “Como se sabe, o preconceito lançado sobre essas variedades é, essencialmente, a transferência, para o plano lingüístico, de preconceitos que são, no fundo, sociais” (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 78), questões

que perpassam pelo racismo, patriarcado, LGBTfobia, por exemplo, e, obviamente, são atravessadas pela questão de classe social.

Assim que,

Esse modelo de língua ideal acaba criando uma grade de critérios dicotômicos empregada para qualificar as variantes linguísticas: certo vs. errado, bonito vs. feio, elegante vs. grosseiro, civilizado vs. selvagem e, é claro, culto vs. ignorante. Assim, o que não está nas gramáticas não é norma culta: é “erro crasso”, é “língua de índio”, “português estropiado” ou, simplesmente, “não é português”. (BAGNO, 2012, p. 23)

Em relação a isto, o gramático e filólogo brasileiro Evanildo Bechara (1999) coloca: “A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos” (p. 52). O que fazer então com a “gramática normativa” das ruas, dos guetos e favelas? Elas não são “esclarecidas”? O que é ser esclarecido? O próprio conceito de “esclarecido” deve ser amplamente questionado em várias nuances, inclusive do ponto de vista racial.

Apuramos, assim, que “a simples afirmação de que um indivíduo ‘fala errado’ já constitui um atentado aos seus direitos linguísticos” (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 78). É, portanto,

Inadmissível que tantas formas linguísticas características do português brasileiro – presentes inclusive e há muito tempo na língua escrita mais monitorada e na produção literária – continuem sendo tratadas como “erros a serem evitados” pelos compêndios gramaticais, pelos livros didáticos e pelo ensino de modo geral. (idem, p. 71)

Desta maneira, penso, como Santos e Almeida (2011), que em hipótese alguma “podem ser descartados os aspectos sócio-político-cultural e ideológicos que influenciam no comportamento linguístico de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos” (p. 2). Assim que é impossível não contar com ou deixar à margem a língua-cultura de cada indivíduo, a partir do interior de cada contexto social que se apresenta, pois isso é a sua própria identidade e riqueza. E humanidade.

Érika Oliveira (2014), falando sobre a performance estética dos escritos de Bell Hooks (2013), coloca:

Uma escrita acessível é uma escolha política que possibilita que todas possam se responsabilizar por projetos que levem em conta a quebra de paradigmas. O fato de não usar uma escrita estritamente acadêmica, muitas vezes lhe rendeu

críticas. Mas Hooks está acostumada a ocupar as margens e não se intimida.
(p. 1003)

Isto porque, como já esboçamos nas linhas acima, tudo o que passa daquilo que é entendido fora do que é comum – fora, portanto, das normas estabelecidas –, recebe sempre especial atenção, sobretudo para se tornar alvo de críticas, nem sempre construtivas. Este movimento de rompimento proposto não só por Bell Hooks, mas por vários autorxs e pesquisadorxs (onde muitxs delas e deles constam deste trabalho), tem provocado debates e o desvelamento daquilo que era considerado acrítico, de tão “bem-acabado”.

Ainda neste movimento contrário,

(...) já que as ciências humanas e sociais, bem como as filosofias modernas, estão largamente comprometidas com uma visão dicotômica e fechada de mundo – que Boaventura de Sousa Santos (2002) chamaria de razão indolente –, os intelectuais da rede (*modernidade/colonialidade*) têm procurado essa linguagem fora dos paradigmas acadêmicos tradicionais, em diálogo tanto com formas não ocidentais de conhecimento, quanto com novas teorias da complexidade. (MOTA NETO, 2016, p. 105, grifo meu)

Uma pretensa verdade universal de um eurocentrismo arraigado nos braços da modernidade é que cria e legitima aquilo que vimos enquanto geopolítica do conhecimento, em que poucos detêm teorias que valem para praticamente todo o globo. Como um movimento de enfrentamento, portanto, precisamos dar-nos a conhecer outras formas de conhecer e outros conhecimentos possíveis – línguas, histórias, memórias, por exemplo. Assim, começar por utilizar autores e autoras que falam a partir das margens e trincheiras do sistema colonial moderno, em que as localizações geo-históricas estão em perfeita harmonia com as epistemes criadas, é um importante passo para este movimento de enfrentamento.

É a desconstrução da tradição eurocêntrica aquilo que está em jogo na linguagem escrita ou falada, quando ainda,

Sacralizaram na cultura ocidental o mito de que existe “erro” na língua, principalmente na língua falada. Por isso, até hoje, as pessoas julgam a língua falada usando como instrumento de medição a língua escrita literária mais consagrada: qualquer regra linguística que não esteja presente na grande literatura (e como são numerosas essas regras!) é imediatamente tachada de “erro”. (BAGNO, 2012 p. 22)

Bakhtin (2003) afirma a linguagem como código ideológico. Dentro disto, pensamos que a escrita e a oralidade, em suas diferentes formas e espectros, caleidoscópicas, por assim dizer, devem ser tratadas como pedagógicas, estejam elas em que espaço estiverem, justamente pela sua configuração heterogênea, variável e mutante (BAGNO e RANGEL, 2005). Assim, acreditamos que questões como “falar/escrever errado”, “gramática normativa”, “norma culta”, por exemplo, estão ancoradas em raízes ideológicas profundas, que têm na colonização seu aporte e difusão. Acredito, portanto, ser na formação permanente, na autocrítica pensada todo o tempo, que é possível desnaturalizar de nossos espaços aquilo que consideramos “menor” e “errado”, e ainda nos perguntarmos o porquê de o considerarmos assim. Esse exercício de desconstrução enxerga ainda a omnilateralidade, como dizia Paulo Freire, como meta, rejeitando a unilateralidade, que só pensa o ser humano por apenas um viés, e separado da sociedade. *Omnilateral* é o humano conjugado à sociedade, ao todo que o cerca, por meio da relação integral com esse todo. Uma relação consciente e sadia, por assim dizer.

5.4) O que significa renunciar a uma categoria?

Desde o início deste trabalho colocamos nossa posição frente a uma *outra* forma de pensar, escrever, pesquisar, formar. A bem da verdade, não nos interessa fazer pesquisa pela pesquisa, apenas pela titulação ou possível prestígio. O que importa para nós é pensar em como essa pesquisa impactou quem dela participou e o que ela pode impactar e influenciar para outrem. Renunciar categorias já bastante utilizadas nas ciências sociais, e que nos foram, inclusive, aconselhadas, como, por exemplo, um estudo comparativo, ou mesmo ‘estado da arte’, é uma questão política em grande medida, porque vai contra o que é sacramentado na academia e comum entre seus pares, “cujo, único propósito, ao que parece, é desenvolver sua ética da comparação”, já colocava-nos Asante (2009, p. 101). Como eu, há muitxs que, em seus centros acadêmicos, “dão a cara à tapa” e bancam outras formas de pesquisar. Desta feita, a identidade que se usa não é o fim, mas o meio para se reivindicar e se consolidar um projeto político para a sua pesquisa. Penso, quando Guerreiro Ramos falou em “rebelião estética”, que seria “um passo preliminar da rebelião total dos povos de cor para se tornarem sujeitos de seu próprio destino” (1995, p. 248). Essa “rebelião estética”, em nosso caso, é bancada pela subversão ao consolidado, ao caminho mais fácil e comum de ser seguido.

A *estética* de que nos fala Guerreiro Ramos rima com ética. Temos visto cada vez mais trabalhos sendo plagiados, no intuito apenas da titulação, do tal prestígio. É preciso entender o que queremos com a nossa pesquisa, com a nossa prática; o que estamos contribuindo e deixando para xs nossxs. Vemos pesquisadorxs exaustxs e estafadx por terem de dar conta de produções, orientações, estas que são mensuradas por agências de fomento à pesquisa. Perde-se, com isso a espontaneidade, o gosto pela pesquisa, pelos escritos, e adoce-se fazendo pesquisa. O “Minha vida não cabe no *Lattes*” talvez seja um dos grafites mais provocativos de nossa geração de educadorxs. O que estamos fazendo conosco? O que estamos fazendo com a pesquisa? Plagiando a pesquisa dx colega mentimos para nós mesmos, e, geralmente, a crise de consciência bate em algum momento dessa caminhada (espero).

Por sua vez, fazer pesquisa somente por titulação e promoção no trabalho de nada contribui para a quebra de paradigmas e mudança efetiva na sociedade. Viver para alimentar o currículo *lattes* é um não-viver. É deixar de respirar a vida. É deixar de perceber sua leveza, que é justamente quando as ideias surgem, quando menos as buscamos e nos locais onde menos esperamos. Assim, papel e caneta na bolsa são sempre uma grande pedida quando começamos a viver para além do *lattes*. E sim, o autocuidado é extremamente importante para a vida que se espera saudável em todos os pontos. “Fazer pesquisa” e também “fazer educação” não é brincadeira, é ‘à vera’, e começa em nós.

O que chamamos aqui de *entender atrevidamente* é saber que existe a forma tradicional de fazer pesquisa e fazer educação, mas optar pelo caminho ainda em construção, em que muitas pedras ainda são retiradas para fazer a fundação, e muito tijolo ainda deverá ser colocado até chegar a hora final de “bater a laje” da construção, que, aqui na favela é o momento mais coletivo e solidário da obra, e é celebrado sempre com festa! “Bater a laje” aqui para nós é entender que nossa contribuição nessa construção foi dada da forma mais criativa, combativa e coletiva possível, compreendendo que cada construção é única, mas não solitária dentro do processo; em nosso caso, de pesquisa.

A arrogante surdez do colonizador, com seu olhar branco irresponsável, tem na face da universalidade este homem branco estampado em seus pilares, que prega tanto a tolerância, desde que não se mexa na estrutura que o mantém confortável. É essa pretensa universalidade que vai rodear a universidade, que é o espaço onde a branquitude/branquidade ocupa um lugar fortemente marcado, com práticas que oprimem e mascaram privilégios e opressões, entretanto veladas: são absolutamente bem demarcadas, mas não nomeadas e declaradas enquanto. É, ainda, o lugar onde a *ralé* e “os

de baixo” não habitam, ou são *personas non gratas* em seus espaços; quando muito, são “tolerados” ou “exotizados”. É preciso, assim, abordar abertamente essas relações de poder que calcam relações e interditam possibilidades. Dão muita visibilidade a quem assina e pouca a quem faz, de fato, as coisas acontecerem ali dentro. Sim...uma espécie de escravização moderna e velada existe nos meios acadêmicos, sim!

Somado a isso, nestes espaços há ainda a crença de que existe uma,

Ciência neutra, isenta de influências ideológicas e de subjetividades, mero fruto de investigações e pesquisas desinteressadas, de observações empíricas alheias a qualquer metafísica. O resultado dessa postura é que teorias científicas, carregadas de subjetivismo e condicionamentos culturais, são abraçadas como dogmas, sem conexão com a realidade mutante e o processo histórico dinâmico (...) por isso, a universidade precisa sempre se submeter a um processo permanente de autocrítica. Perguntar-se se é uma ilha do saber indiferente às reais necessidades do país ou se constitui uma usina capaz de dotar a nação de ferramentas teóricas e práticas para solucionar os problemas que a afetam. (BETTO, 2018, pp. 148,151)

Ter uma universidade popular é um desafio que precisamos cada vez mais conquistar, tomando como exemplo as poucas que já temos. E, mais ainda, transformar as universidades que já existem, de forma a impedir que elas continuem sendo “uma torre de marfim, e criar vínculos efetivos entre os alunos e professores e os vários setores da nação que refletem as demandas mais urgentes da população” (idem, 152). Vínculos esses que precisam ser paritários, horizontais, e, portanto, humanizados em sua essência, e, como disse Sueli Carneiro, “onde a diferença seja vivida como equivalência e não mais como inferioridade” (BAOBA, 2018), dentro e fora dali.

Anteriormente, já fizemos esta denúncia, mas é preciso perguntar sempre por que, até hoje, as universidades, em sua maioria não possuem cadeiras de Educação Popular em seus cursos de graduação? Por quê?!

“Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (FREIRE e NOGUEIRA, 1989,p. 19), num processo de construção de autonomia e coletividade, cujos atores e ações chegam, inúmeras vezes, a espaços para os quais atuação do poder público volta as costas ou fenece seu olhar. As práticas em educação estão presentes em todo e qualquer espaço social, isto porque aprendemos em todos os espaços, em nosso cotidiano, em nossas vivências, principalmente. Essas vivências se transformam em identidades sociais e se manifestam coletivamente, demarcando as especificidades de cada comunidade, de cada localidade, de cada território, de cada cultura. Romper com as

barreiras e os cânones da institucionalidade é perceber que, para além do espectro formal, a educação engendra inúmeras formas e nuances, e a EP, por sua vez, pode dialogar e se articular com elas, tanto em espaços formais, quanto em espaços não-formais e informais de educação. A Educação Popular como fonte de amadurecimento coletivo possibilita e facilita um olhar mais apurado para as questões sociais *de* e *em* cada território, pois dialoga com a realidade social de acordo com suas especificidades. Lutar por espaços institucionais é muito importante, porém, de forma concomitante, é necessário desenvolver espaços de educação de modo a consolidar e tratar de uma educação para além dos espaços formais, reconhecendo que a educação se estabelece em todo e qualquer espaço coletivo.

Reforçar, portanto, práticas de educação em espaços de associações, clubes, movimentos, coletivos e igrejas, por exemplo, é assegurar a coesão daquela comunidade, daquele grupo, garantindo ambientes em que se prime pela construção coletiva e pela reivindicação de direitos – acessos, equipamentos e mobilidade em seus territórios – e que, atrelado a isso, haja diálogo com outras comunidades e movimentos sociais. Assim, fomentar espaços de articulação e mobilização social, na construção de estratégias de luta e enfrentamento onde os sujeitos possam se desenvolver enquanto protagonistas e articuladores locais, conforme suas leituras e convivências, se articulando com outros espaços que também contêm o embrião da emancipação humana, é de extrema importância para o fortalecimento e a coesão dos laços de democracia, que, frágeis, insistem em não se fazer valer nesses territórios.

Logo, é no chão dos movimentos populares e sociais, dos espaços formais e não-formais de educação, onde se criam as melhores formas de “subversões subjetivas”, para a produção de um conhecimento não canonizado, mas dinâmico e rarefeito, porque original e criativo. É combativo. É nesse conhecimento, que se cria no campo do popular, onde se encontram estes sujeitos que a universidade deve se somar e se fazer valer, não só pela extensão universitária e pela pesquisa, mas por aprender com e nestes espaços. Talvez ‘o grande erro’ esteja mesmo nesta divisão, em separar o formal do não-formal, e, ainda, do informal. Juntar estas três vertentes, educacionais por excelência, é atentar e respeitar as trajetórias que essas pessoas trazem consigo. Especificidades e demandas que contribuem para os processos de construção coletiva do conhecimento, elementos que farão com que a educação seja mais do que educação, mas elemento de *Trans-form-AÇÃO*: um projeto de sociedade.

É preciso reconhecer a existência e a importância da educação não-formal no processo de construção de uma sociedade sem injustiças, democrática (...) contemplar projetos emancipatórios que tenham como prioridade a mudança social, (que) qualifique seu sentido e significado, (que) pense alternativas para um novo modelo econômico não excludente que contemple valores de uma sociedade em que o ser humano é centro das atenções e não o lucro, o mercado, o status político e social, o poder em suma. (GOHN, 2006, p. 06, grifos meus)

É dentro desses espaços de sociabilidade que os trabalhadores se educam entre si, por meio de suas lutas, onde assim adquirem identidade coletiva. Entretanto, é importante destacar ainda as ações que os movimentos sociais tiveram nas lutas por e pela escola pública, e, mais ainda, no fortalecimento dos processos socioeducacionais em seus interiores, se constituindo enquanto espaços não-formais de educação. A luta pela escola pública não é recente e não vem só de movimentos sociais, mas de trabalhadora organizadas. E é imprescindível que se continue a lutar por ela, uma vez que as históricas investidas contra a sua permanência só crescem no meio dos setores conservadores brasileiros. Uma escola pública, sendo laica, sendo gratuita e sendo de qualidade, é o que se espera de uma nação que se pretende minimamente democrática.

Desta forma,

Ao se expressar, os atores/sujeitos dos processos de aprendizagem articulam o universo de saberes disponíveis, passados e presentes, no esforço de pensar/elaborar/reelaborar sobre a realidade em que vivem. Os códigos culturais são acionados, e afloram as emoções contidas na subjetividade de cada um. (GHON, 2011, p. 113 -114)

É, pois, somente a partir do diálogo, portanto, da oralidade, que conseguimos sistematizar as problematizações e, assim, fazermos as inevitáveis perguntas que vêm da conscientização, ou “tomada de consciência”, esta que era uma das ideias centrais de Paulo Freire. Há, entretanto, um grande perigo em delinear este processo como “tomada de consciência”, sem correremos o risco de cairmos numa perspectiva hierárquica e demiúrgica, em que se está “à espera do messias que irá salvá-los”.

Por este meio, se chega numa palavrinha muito em voga, bastante utilizada, perigosa e deliciosamente proferida abundantemente, por exemplo, pelo Banco Mundial, que é o *empoderar*. Como já falamos no capítulo 2, Empoderar quer dizer, de maneiras gerais, dar poder, fazer nascer o poder de dentro de alguém. Sem correr o risco de generalizações, até porque legitimados e importantes movimentos sociais se apropriaram de forma bastante positiva do termo, o que vemos com o uso desta palavra é justamente a perspectiva do “de fora” – ainda que, por vezes, num movimento colonizadamente

velado – empoderar (leia-se colonizar) os “de dentro”. Eis o grande perigo que ronda pesquisas, ações, povos tradicionais e movimentos sociais...

Por outro lado, a nosso ver, não seria, assim, empoderar, mas *apoderar-se*, a palavra mais adequada para este fluxo. *Apoderando-se*, desta forma, daquilo que é seu por direito: sua vida, sua ancestralidade, sua história, sem que haja um intermediador neste processo. Precisamos assim nos *apoderar* definitivamente daquilo que somos e temos! E sim, talvez até um facilitador seja válido nesse processo, mas nunca um ‘semideus’, que está ali para “conscientizar o ser inconsciente”, aquele que “ainda não saiu da caverna”. Diante disso, penso que é preciso começarmos a desnaturalizar, também, essas novas investidas, sobretudo veladas de intervenção, que procuram manter a agência da colonialidade em pleno funcionamento.

5.5) Anticoncluindo

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasil que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa as multidões
Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês.
(Samba-Enredo de 2019 da GRES Estação Primeira de Mangueira)

Nesta caminhada de investigação participativa, foram ouvidas, experienciadas, tecidas e contadas trajetórias que se entrecruzam no cotidiano de estudo e trabalho de jovens e adultos que, ora são operárixs, ora alunxs e mestrxs num projeto de Educação Popular. Mais que os saberes sistematizados historicamente, os saberes que ali circulam são os saberes dos enfrentamentos que a ancestralidade desafiou e que identificamos nas lutas que cada qual consigo traz. A partir disso, o que nos interessa é conceber uma proposta epistemológica e política desde nossas experiências coletivas em EP. Assim, como primeiros resultados, temos visto, cada qual e no conjunto (alunxs e professorxs), ampliar suas capacidades cognitivas e críticas de visão de mundo. Ainda, ao trazerem elementos de suas diferentes realidades, percebemos o quanto de autoestima e protagonismo se enleva o grupo.

Outro ponto forte tem sido a troca e a sinergia entre saberes populares e saberes normativos que, ao se confrontarem a todo o momento, têm feito nascer saberes *outros*, para além dos saberes universalizados e hierarquizados. Há, ainda, nestes saberes populares, pontos de partida, mas nunca de chegada, nunca um saber fechado, hermético, como deve ser em qualquer outro tipo de saber. Isso porque muitas questões precisam ser problematizadas, pois, por exemplo, muito do senso comum pode vir carregado de conceitos pré-concebidos e de ideologias e noções distorcidas da realidade, o que fundamenta inúmeras teorias, mesmo populares, de cunho racista, classista, homofóbico e machista, perpetuando falas, ditos costumeiros, que alimentam a opressão, a discriminação e os preconceitos de um modo geral, sem que sequer se perceba. E isso se atesta quando ouvimos, por exemplo: *“Nossa! Eu ouço ‘preto de alma branca’ desde criança e nunca tinha me dado conta que é um racismo mesmo!”*.

Desnaturalizar o senso comum é perceber o quanto de colonialidade carregamos em palavras e gestos, em pensamentos e movimentos, que envolvem nossas práticas. Assim, por exemplo,

As ideias que se passam a respeito do índio são preconceituosas, enviesadas, equivocadas e induzem a uma valorização do branco, do letrado, daquele que está em posição social privilegiada, em detrimento daquele que se encontra em posição inferior. O que quero dizer é que uma expressão, aparentemente uma simples palavra, já vem carregada de muito significado. Uma palavra é, na verdade, um fato social, econômico, cultural e histórico. (IANNI, 2011, p. 329)

Portanto, é desenvolver um trabalho que faz não uma “crítica abstrata, ideológica, e sim que faz a crítica para a compreensão científica do real. Essa compreensão científica,

no campo das ciências sociais, será tanto mais científica quanto melhor for a apreensão do real, enquanto movimento e transformação” (IANNI, 2011, p. 335).

Para tanto,

Todos os professores, cada um a seu modo, uns conscientemente e outros não tão conscientemente, têm uma posição política, mesmo aqueles que ilusoriamente se dizem neutros. Ser neutro é uma posição política muito especial. Nesse sentido é que o espírito crítico deve estar presente também na crítica do educador. (IANNI, 2011, p. 338)

É sobre este ponto que me coloco numa perspectiva que implica tomar posição enquanto educadora-educanda-pesquisadora, que é tratar politicamente aquilo que estou trabalhando, vivendo, experienciando. Minhas posições já foram colocadas nas linhas acima, durante todo este trabalho, bem como o que me atravessa. Penso ainda que qualquer pesquisa que se proponha também ativista, principalmente em se tratando da perspectiva de América Latina, Caribe e África, precisa relacionar as estruturas com as relações sociais, sem deixar de interligá-las à agência da colonialidade. Falamos aqui muito em pesquisa-*outra*, epistemologia-*outra*, educação-*outra*. O que queremos dizer com a palavra *outra* aqui se refere justamente à perspectiva que se localiza fora dos padrões normativos de se conceber a humanidade e suas relações.

Isso porque,

Seguramente, alguns conhecem mais a história europeia do que a brasileira ou latino-americana, e não por motivos profissionais; não por razões subjetivas ou intelectuais e sim porque há fatos da história universal que fazem parte da nossa vida e da sociedade. (IANNI, 2011, p. 330)

Entretanto, diferindo sobremodo do que nos coloca este renomado cientista social, penso que há muito mais fatos das *nossas histórias* que fazem parte de forma muito mais intensa da nossa constituição e da nossa vida em sociedade do que aqueles fatos considerados universais, que são extremamente subjetivos, porque vêm de uma hegemonia que assim os considerou e os considera enquanto universais – o que vemos: coloniais. Ao contrário, é justamente propor novas abordagens, com propósitos mais horizontais e mais éticos, abandonando os cânones sacramentados que mantêm (ou procura manter) xs colonizadxs em seus devidos labirintos. Trazer novas propostas a fim de contrariar a herança colonial que nos segue, inclusive nos cânones acadêmicos, é propor uma *outra* forma de fazer pesquisa, uma *outra* forma de fazer educação e uma *outra* forma de reconhecer o que é epistemologia.

Parto do caminho que precisamos embasar nossas atitudes, sejam elas em que momento e situação forem, como um ato de de/des/contracolonização constante, procurando identificar e abandonar a herança eurocêntrica que nos cobriu e nos encobriu, e que ainda separou a teoria da prática, a primeira se sobrepondo à segunda. Falar daquilo que não querem escutar, escrever aquilo considerado menor pelo universalismo europeu ocidental ou mesmo apontar privilégios pode provocar “políticas de inimizade”, tanto em nível micro, quanto em nível macrossocial. Mas, se não colocarmos o dedo, não nas feridas, porque quem tem ferida somos nós, mas nesses andaimes e balançarmos, como desvelaremos os constantes cinismos de uma sucursal marcada pelas históricas vantagens? Como poderemos avançar enquanto humanidade se não sinalizarmos as feridas que possuímos enquanto periféricxs, enquanto subalternizadxs?

Penso que é, acima de tudo, construir um projeto político de autonomia, onde não haja lugar para a desumanização, e que combata veementemente o neocolonialismo de que nos fala Ochy Curiel (2014), que, apontado na direção das populações pobres, tem nos homens-jovens-negros e nas mulheres, sobretudo, racializadas e pobres, seus maiores alvos de tortura e apagamento. E que a restituição, a reparação e a justiça, nesta esfera, tenham vez.

Além disso, essa postura *outra* requer mudanças nas práticas profissionais de acadêmicxs e demais pesquisadorxs cujos trabalhos devem servir para fortalecer lutas sociais e fomentar políticas públicas em prol do que se pesquisa, comprometendo-se com o público e o espaço que se pesquisa. Compreender isso é também ter a humildade para constatar que o público que é pesquisado detém um conhecimento superior do universo que se pesquisa, para além de quem pesquisa. Por isso a necessidade de a Banca Popular existir e participar do processo de avaliação do trabalho, de forma a torná-lo legítimo.

Não pretendemos aqui trazer respostas, senão ainda mais perguntas, mas, sobretudo, promover o pensar juntxs sobre possíveis saídas definitivas de quadros de colonização que ainda insistem em nos aglutinar. É, assim, definitivamente, romper com uma visão parcial, empobrecida da história, contada que foi por quem nela triunfou. Penso, ainda, que a relevância e a urgência desta temática são de especial importância, configurando um campo esperançoso e de grande valia para o rompimento com epistemologias da modernidade e o surgimento de discussões teóricas e agendas de pesquisa com base em estudos fronteiriços de latinoamérica, de *Abya Yala*, portanto.

Assim que, nesta esfera, importa como e de qual lado tomamos posição, e que tipo de mundo queremos construir. Posso ser acusada de radical, mas penso ainda que é mais

importante assumir a postura decolonial em nossas práticas cotidianas, localizando em nós mesmxs aquilo que ainda nos aprisiona na colonialidade, do que ter o distintivo de educadorx, pura e simplesmente. Creio que o mais sensato seria, então, nos localizarmos enquanto educadorxs populares decoloniais para atingirmos, assim, as várias miríades que nos compõem enquanto sujeitos, procurando constantemente nos afastarmos da herança que a colonialidade nos deixou.

Isso implica,

En todo ello las ciencias sociales, en particular aquellas posturas críticas que aportan a construir otro mundo posible, distinto a éste, tienen hoy varios retos: Eliminar por completo la dicotomía entre naturaleza y cultura. Reconocer los conocimientos que se producen en la región, para situar nuestra producción tan rica en pensamientos y prácticas, siempre alimentándose de otros conocimientos críticos que se producen en otras latitudes. Reconocer el feminismo como una teoría social y sobre todo los aportes del feminismo crítico latinoamericano, que aporta de manera significativa a entender las distintas relaciones de poder y sus interrelaciones que se producen en torno la raza, el sexo, la clase, la sexualidad, siempre contextualizados en tiempo y lugar. Reconocer los conocimientos que se producen de las prácticas políticas de diversos movimientos sociales. Solo así pondremos en una real crisis a las ciencias sociales hegemónicas como un proceso de descolonización¹¹⁴. (CURIEL, 2014, p. 22)

É diante de um cenário perverso e inquietante, que corrói sentimentos e durifica o ser humano com suas nefastas injustiças sociais de um mundo pautado e regido pelo neoliberalismo, que somos movidas pela ânsia e pela emergência da Educação Popular como forma e agência de emancipação humana, a começar pela humanização ou REhumanização, duas de suas prerrogativas. É impulsionada pelo olhar de cada uma/um que comigo está nos círculos de cultura, nas rodas de conversa, nos encontros temáticos em EP, que consigo transcender e auscultar o que de mais íntimo trazem, e me fazer ouvir, também. Isso se dá, por exemplo, quando me esperam após o término dos encontros e subimos o morro juntxs proseando, ou quando, por meio de uma carta (trabalhamos pedagogicamente com cartas) consigo perceber suas angústias e suas conquistas. Este é,

¹¹⁴ Tradução minha: Em todas essas ciências sociais, particularmente aquelas posições críticas que buscam contribuir outro mundo possível, diferente deste, hoje existem vários desafios: Eliminar completamente a dicotomia entre natureza e cultura. Reconhecer os conhecimentos produzidos na região, para colocar nossa produção tão rica em pensamentos e práticas, sempre nos alimentando de outros conhecimentos críticos que se produzem em outras latitudes. Reconhecer o feminismo como uma teoria social e especialmente as contribuições do feminismo crítico latino-americano, que contribui significativamente para compreender as diferentes relações de poder e suas inter-relações que ocorrem em torno da raça, sexo, classe, sexualidade, sempre contextualizado no tempo e lugar. Reconhecer o conhecimento que se produzem das práticas políticas de vários movimentos sociais. Só então colocaremos as ciências sociais hegemônicas numa crise real como um processo de descolonização.

talvez, o etnólogo, por vezes sem ser, o antropólogo por paixão, que traz consigo a essência do que é real, do que é cotidiano, do que é *chão*, porque se abre a esta ausculta.

Antes de contemplar todos os aspectos da Educação Popular em suas várias atuações, até porque seria praticamente impossível fazê-lo, este trabalho se caracteriza, notadamente e propositalmente, pela sua incompletude e pela sua lúcida e humana limitação, podendo, portanto, ser problematizado, complementado e, inclusive, em certos termos, superado, como é toda pesquisa que se pretende não estática. E isso se dá pelo processo de constante revisão crítica como produção humana do conhecimento, em prol de sua constante construção e desconstrução; contribuindo, sim, para a sociedade, mas, e, sobretudo, se readequando a ela em seu tempo presente, para continuar contribuindo e procurando transformá-la.

Em todo trabalho científico e nas nossas atuações pedagógicas, penso que há que se ter uma coerência ético-política, conceitual, metodológica e social. A nosso ver, portanto, não basta apenas, enquanto pesquisadorxs e educadorxs, ficarmos nos postos de análise do problema, mas, e sobretudo, de que maneira, uma vez um problema detectado, pode-se intervir eficazmente nele, tratando-o a partir de suas bases. É fazer o exercício epistemológico de fomentar e revolver o debate e a pesquisa em torno de novos-velhos problemas, que, velados e enterrados historicamente, não se via, senão por meio de uma análise mais cuidadosa do “problema”. Uma vez identificado um problema, é pensarmos em como podemos contribuir para, de alguma maneira, procurar resolvê-lo.

Olhando para trás – especialmente nos caminhos que trilhei academicamente, mas principalmente na militância e no trabalho com a EP em todos estes anos – tenho a mínima condição de afirmar que é a partir da relação intersubjetiva (não de objetividade, esta tão fundamentada no positivismo sociológico), onde a epistemologia tradicional é problematizada, onde não cabe mais espaço para sujeito-objeto, que é construída uma relação sujeito-sujeito. Neste sentido, ser libertário, insurgente ou libertador em nossas atuações é ser, sobretudo, mambembe e subversivo nas práticas cotidianas, que, por serem educativas, devem estar tempo após tempo sendo problematizadas por nós mesmxs. Entendo, com isso, que a mudança só pode ser promovida com e pelos “de baixo”, como sustentava Florestan Fernandes (1989), com e pela “ralé”, de que nos fala Jessé Souza (2003), e assim com e pelxs atrevidxs-de-baixo-da-ralé, sustento eu.

Abrindo um parêntesis, sempre fui vista por muitxs, em algumas escolas pelas quais passei, como arteira, abusada, atrevida e fracassada. Prova disto foi, em uma delas, ter sido eleita representante de turma com quase 90% de votos e a diretora da escola – ao

saber do resultado pelas alunas comportadas e estudiosas, que não gostavam de mim e foram cobrar uma posição de dona Rose – ir até a sala e, autoritariamente, dizer que eu não podia exercer o cargo porque era bagunceira, e assim exigir novas eleições. Evidente que uma delas, da turma das comportadas, assumiu o cargo após o ‘golpe’ sofrido por mim e minha destituição complusória do cargo. Entretanto, ao mesmo tempo em que constantemente visitava a sala da diretoria, era acolhida por “professores maneiros” que, segundo meu critério, eram aqueles que tinham algum afeto por mim e pela turma, de um modo geral. Talvez porque eu falasse o que eles queriam e não podiam, talvez por serem libertários ou me considerarem assim. Fato é que não escapei da rotulação imposta nessas escolas e fui, numa delas, tornada pela direção um “elemento com sérios problemas disciplinares em sala de aula”. Fato é, também, que este rótulo me acompanhou e me provocou por grande parte da minha vida, e prova disto é que guardo comigo, por mais de 20 anos, este “diploma”– que hoje exibo com certo orgulho, inclusive¹¹⁵.

Fechando parêntesis, o que se trata aqui é, em definitivo, não apenas a integração ou a inclusão na sociedade, por si só, mas uma Educação Popular que traga, em conjunto com o sujeito, a transformação e a quebra de paradigmas, com o intuito de desafiar a ordem vigente, estabelecendo perguntas que confrontem o *status quo*, que historicamente já domina. Ao mesmo tempo, trata-se de articular os ideários e as experiências em EP de América Latina e África, criando redes de solidariedade e identidades pelo mundo. Internacionalizando a luta!

Assim me debrucei, atuando e compreendendo estratégias e processos pedagógicos periféricos, que estão fora destes ambientes formais, e que têm na EP sua grande aliada. Entender os conceitos de educação formal, não-formal e informal é parte integrante deste processo, que consideramos como não antagônicos, mas, em algumas ocasiões, contraditórios e com visões de mundo distintas, o que não quer dizer maniqueísta. Isto porque desconsiderar os saberes populares é desterritorializar suas experiências e práticas, mexendo diretamente no terreno da autoestima. Quando esse aluno não vê mais sentido e abandona a escola, por exemplo, todos nós, sem exceção, fracassamos também. Desse modo, constatamos que é preciso superar definitivamente processos e práticas educativas tradicionais, que negam conhecimentos, diálogos e culturas, e substituí-los por saberes construídos e ressignificados socialmente e, portanto, coletivamente.

¹¹⁵ O referido documento está disponível ao final deste capítulo.

É, com isso, fazer do currículo um processo, movimento e ação, que dialoga com a vida cotidiana – um currículo que *Transverge*. É entrecruzando os diversos saberes que se pode desvelar a realidade vivida, desnaturalizando-a, libertando-a, desenvolvendo a criticidade e voltando-se para a responsabilidade social e política (FREIRE, 1983), que implica a apropriação crescente pelo sujeito de sua posição no contexto. É uma liberdade que está muito além dos princípios de uma liberdade neoliberal, que individualiza o humano, mas uma liberdade para a alteridade, para a empatia, para a verdadeira cidadania.

Acontece, neste espaço pesquisado, que é constituído por sujeitos sociais de diferentes identidades e etariedade (mas não de classe), um processo que ocorre nas práticas de ação e movimentos cotidianos, propiciando, assim, novas dimensões políticas para além das institucionais, conjugando elementos comuns de base de resistência, construindo coletividades a partir das diferenças que trazem consigo, construindo, desta forma, novas sociabilidades. Como o lema Zapatista, o que ocorre ali é um “mandar obedecendo”, partindo para uma outra lógica organizativa, que se encontra na luta coletiva pela superação das dores da colonização.

Com poucos recursos, pouco equipamento tecnológico e fincado numa localização não privilegiada, como já demarcamos, seria esse, no entender de Milton Santos (1996), um *espaço opaco*. Entretanto, deixando o ponto de vista das ausências, procuramos enxergar a potência cotidiana que construímos, no colorido das nossas relações que enchem aquele espaço de afeto, no colorido das subjetividades que ali transitam, na resistência que consigo trazem e inspiram outrxs. São nestes espaços que o que chamam de “fracassados dos espaços formais de educação”, considerados assim justamente por não se sujeitarem à lógica da subalternidade e da burocracia, vão encontrando saídas para além desses espaços e traçando trajetórias educativas que extrapolam os limites do formal e da escolarização.

Falar de Educação Popular é tentar entender as suas várias atuações e seus vários braços, que historicamente operam na reconstrução e no resgate de saberes que foram silenciados e marginalizados. Na régua que mede quem pode mais e quem pode menos no cenário de uma sociedade desigual, a Educação Popular surge como uma alavanca de insurgência radical, em conjunto com pedagogias outras, sendo a Libertária e a Libertadoradas delas, que tratam de quebrar paradigmas e enxergar saberes de povos tradicionais e populares como categorias científicas e legítimas de epistemologias, até então estigmatizadas, inferiorizadas, sevicizadas e roubadas. Dentro deste movimento, o

insurgir-se e o resistir se ancoram nessas perspectivas como uma questão mesmo de sobrevivência.

Como já diz o título desta seção, não temos a pretensão de concluirmos absolutamente nada por aqui, pois acreditamos que nossas investigações são, por excelência, inconclusivas e, por isso mesmo, estão e são abertas para críticas, repaginações, revalidações, como já pontuamos, se colocando para atualização das agências que lutam pela e com a Educação Popular. Isso porque as questões aqui levantadas e provocadas são pautadas exatamente pelas perspectivas das *Práticas- Investigativas-Transformadoras* e da *Trans-form-AÇÃO*, tendo como base o pensamento decolonial, que, juntos, formam uma teia de significados e significantes, tornando-se partes constitutivas do processo coletivo de pesquisa e investigação, engendrando potências transformadoras e subversivas, por forma e função. Desta feita, sempre em movimento, nunca estáticos, esses elementos forjam questões que podem ser perfeitamente revalidadas, redesenhadas, adaptadas e revisadas.

Tendo como referência central a compreensão da Educação Popular como categoria política e analítica, este trabalho é parte daquilo que me move enquanto educadora popular, como um exercício de reflexão e autocrítica das minhas práticas cotidianas, dentro daquilo que almejo e por que luto enquanto outro modelo de sociedade que acredito. Por outro lado, o desvelamento pretendido é justamente deslocar o olhar viciado em torno de autorxs, categorias e metodologias, (des)engessando também a escrita. Partimos ainda em busca de narrativas, trazendo a EP para o campo do político, e não apenas do cultural. Decolonizar este olhar academicista, elitista, é começar a ver a pesquisa de forma mais autônoma, libertária, liberta, mas não menos científica por isso. Como uma oportunidade de fazer pesquisa pela ótica da desobediência epistêmica, como nos fala Mignolo (2008), atravessando nosso olhar para direções que apontam para *subjetividades subversivas*, mostrando, deste modo, que são possíveis a pesquisa e a investigação em outros moldes e pilares.

Parto do pressuposto e da hipótese que o epistemicídio que se processou (e ainda, e infelizmente, ocorre) com os povos originários, que acometeu nossa ancestralidade, habita crônica e veladamente nos centros de estudo, nas academias, nas escolas. É quando o “novo”, o “espontâneo” não tem espaço para brotar, quando apenas receitas prontas são admitidas, porque são mais fáceis de serem produzidas e sim, reproduzidas. Ou seja, o “novo” (que não é novo) nestes espaços, muitas vezes, é visto como algo assustador e, portanto, comoameça. Assim, trazer *outras* e possíveis epistemes para estes espaços

pode tornar-se um incômodo em muitos sentidos. Deixo de antemão registrado que não se trata aqui de negar os saberes que negaram os nossos, pois, desse modo, seria eu opressor tal qual. Não se trata de sectarismo ou rejeição asmática desses saberes considerados eruditos e intelectuais, dessas formas convencionais de se fazer educação e pesquisa.

Ninguém quer aqui, por exemplo, sepultar Platão ou Bourdieu, Foucault ou Sócrates, mas sobre eles já existe uma abundância de estudos, críticas e revisões. Ouso cogitar que eles já estão mais do que analisados e confrontados. O que queremos é manifestar novas-velhas questões, autoras e autores, por exemplo, que durante muito tempo foram “encostadxs” nas estantes desses grupos ou exotizadxs de “cultural”, e puramente cultural, sem qualquer valor epistêmico imputado a este cultural. Trazer outrxs autorxs e outras possíveis formas de pesquisar é provocar em nós a possibilidade criadora e criativa, mais prazerosa, portanto, e não menos científica, de se trabalhar. Penso com isso também, que é preciso colocar a poeira pra cima pra lembrar o chão que já foi pisado, o chão que a nossa ancestralidade bateu, disputou e lutou para forjar.

Com esta perspectiva, que não aponta falhas, mas possíveis estruturas enraizadas e ancoradas em opressões (o que é mais grave), pretendo dar os braços a tantas e tantos que, assim, fizeram e fazem o desnudamento da “razão crítica” da academia, que, a meu ver, em sua maioria, ainda permanece engendrada na síntese do positivismo e da ‘neutralidade axiológica’, e que, desta forma, objetivamente, domina e transforma suas particularidades em universalidades. É por este prisma que “uma das tarefas mais desafiadoras é desmascarar a noção de que posições particularistas são universais”, como nos coloca Asante (2009, p. 108). É a noção de ‘progresso científico’ que é preciso problematizar e evidenciar em nossos estudos e investigações. Progresso para quem? A custa de quê?

Em pares com este panorama,

Pode-se dizer que o Estado é hoje caracterizadamente de bases europocêntricas, positivistas e produtivista, e até mesmo racista na sua constituição e projeção ideológica de concepção de República, alijando do exercício do poder de Estado importantes segmentos populacionais das vertentes civilizatórias ameríndia e de origem africana. É nesse sentido que se pode falar de nação inconclusa, pois o Estado nacional não contempla os valores, as necessidades e aspirações da grande maioria da população, não legitimando e mesmo recalçando e excluindo de seu contexto a pluralidade sócio-cultural brasileira, fixando-se em paradigmas europocêntricos na constituição da República, envolvendo o conceito de democracia (LUZ, 2008, p. 143).

Evidenciar contextos de opressão em nossas pesquisas é mais do que necessário, é ético do ponto de vista de onde falamos. Oprimidos que somos, trazer ao debate questões veladas, que passam com uma carga sofisticada e natural de supremacia, “chegando, às vezes, não parecer violência, mas ‘verdadeira superioridade’” (GONZALEZ, 1988, p. 71) é, minimamente, o nosso dever por esta caminhada. É imprescindível, portanto, reconhecer-se em privilégios, bem como em opressões. E o caminho não chega ao fim apenas por aí, passa também pelo reordenamento de novas práticas, pela construção de novas teorias, como formas de resistência e REexistência na nossa luta cotidiana. É uma alternativa de nos mantermos vivos, não só epistemologicamente, como fisicamente.

Tentando seguir não só com desobediência, mas atrevimento e ousadia para tentar, ao menos, gingar com as estruturas justapostas, me embrenho no diálogo com as nossas bases latinas e africanas, trazendo para o debate acadêmico, como já pontuei, estas duas categorias: *Trans-form-AÇÃO* e as *Práticas-Investigativas-Transformadoras*, a PIT, que têm suas bases na cosmogonia latina e africana, e que procura tentar nos (des)aprisoanar das convenções epistêmicas cativas. Assim, como *campo de possibilidades*, como nos coloca Luiz Rufino (2016) quando fala da sua *Pedagogia das Encruzilhadas*, seria, para nós, de acordo com o que já colocamos, transgredir, transformar, formar e agir, deste modo, por meio daquilo que convencionamos chamar por *Palavra-Ação*. Referendo ainda, nessa *Trans-form-AÇÃO*, a questão do NEAd enquanto *território de liberdade*, que Beatriz Nascimento (1982) nos presenteia. É quando, mesmo sendo possivelmente *opaco* (SANTOS, 1996) em sua estrutura e logística, aquele lugar híbrido torna-se absolutamente significativo e, com isso, fundamental para tantas e tantos que dele tornam-se parte e fazem dele alimento.

Importante reiterar que, sem termos a audácia e a pretensão de esgotarmos o assunto, até porque ele é amplamente vivo e circular, reflito sobre a possibilidade de engendrar a agência da Educação Popular em toda a construção metodológica, não só de educação, como mesmo de sociedade. Porque a EP cabe em toda ela, de suas instituições às relações privadas. Não por acaso a EP habita em várias áreas do conhecimento, em diferentes departamentos, como vimos nos capítulos anteriores. Devemos, com isso, criar métodos de investigação e pesquisa, bem como metodologias próprias, a fim de trabalharmos com ela em distintos lugares. Fatores que conduzirão, de fato, a mudanças na forma textual, nas práticas dentro e fora das escolas, academias e demais instituições, e, por fim, na vida cotidiana em sociedade. O que se trata aqui, portanto, é de provocar

fraturas epistemológicas (ESPINOSA MINOSO, 2009), trazendo novos e/ou outros aportes, e, deixando essas *fraturas* abertas, produzir epistemologias *outras*.

Com as intempéries com as quais nos deparamos hoje, quando chegamos a sinais de barbárie frente a uma sociedade que atingiu o auge do capitalismo, em que a individualidade vem acompanhada da desumanização, fica a pergunta: como faremos, enquanto educadoras e educadores, para enfrentarmos os desafios que se colocam de maneira atroz em nosso cotidiano do trabalho, da vida pessoal, que ambas, quer queira, quer não, se atravessam? Seguiremos o que está posto ou, de forma insurgente, desafiaremos o que nos é dito “não ter jeito”?

A história da América, dos incas para cá, deve ser ensinada minuciosamente, mesmo que não se ensine a dos arcontes da Grécia. A nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa. Nos é mais necessária. (...) enxerte-se em nossas repúblicas o mundo; mas o tronco terá de ser o de nossas repúblicas. E cale-se o pedante vencido: pois não há pátria na qual o homem possa ter mais orgulho do que em nossas sofridas repúblicas americanas. (MARTÍ, 1983, p.197)

E africanas, também, diria eu.

Trazer ‘ao front’ a categoria de *subalternizadx-mambembes-insurgentes* nos reveste de um poderoso olhar de arqueiro, ao compreendermos aqueles e aquelas que, no passado, não se curvaram, mas se insurgiram, e o que, nestas insurgências, trouxeram para nós como contribuição e munição para as nossas lutas. Lutas de sujeitos que foram tornados dispensáveis pela empresa genocida da colonialidade e seus empreendimentos, que tratou de promover a desqualificação e o apagamento de tudo o que é avesso aos critérios que consideram institucionais.

“Porque todo nosso processo pra eu chegar aqui, foi preciso colocar o bloco na rua e esse bloco a gente não põe sozinha”.

(Conceição Evaristo)

Não mesmo, Conceição! Éde uma *Pedagogia do Mutirão* que venho falando há algum tempo em minhas atuações cotidianas. É por meio dela, tijolo a tijolo, passando de mão em mão, que se constrói este trabalho. Porque nenhuma construção se ergue sozinha. Lição esta que eu aprendo diariamente com xs trabalhadorxs da construção civil, com xs quais convivo nos canteiros de obras espalhados pelo Estado. E é desta maneira que se ergue esta pesquisa: desde sua fundação, passando pela concretagem, até chegar no acabamento e no “virar a laje”, como já dissemos, tudo é feito *no* e *com* o coletivo. E foi

assim que esta investigação teve a possibilidade de nascer e se constituir enquanto científica, mas, sobretudo, enquanto bandeira de luta *pela e com* a Educação Popular.

Como Lélia González colocava, há dois campos em construção: o ativismo e a vida acadêmica, e os dois podem se relacionar perfeitamente. Neste sentido, se conseguirmos unir estes dois pilares necessários para a promoção de mudanças, e, enquanto intelectuais orgânicos, fazermos transbordar nossas práticas cotidianas de epistemologias, de luta e de afeto, teremos dado um grande passo avançando no enfrentamento à colonialidade. É isso o que pretendemos e o que buscamos enquanto *educadorxs-educandxs-pesquisadorxs populares decoloniais*. Por fim, com a utopia e a esperança que nos cercam e que não hão de se retirar de dentro de nós, acreditamos que novas possibilidades parecem se abrir nesse momento histórico vivido no contexto brasileiro, em que, quando em momentos de exceção, aí é que se faz brotar ainda mais o otimismo e a força para lutar. Punhos ao Ar!

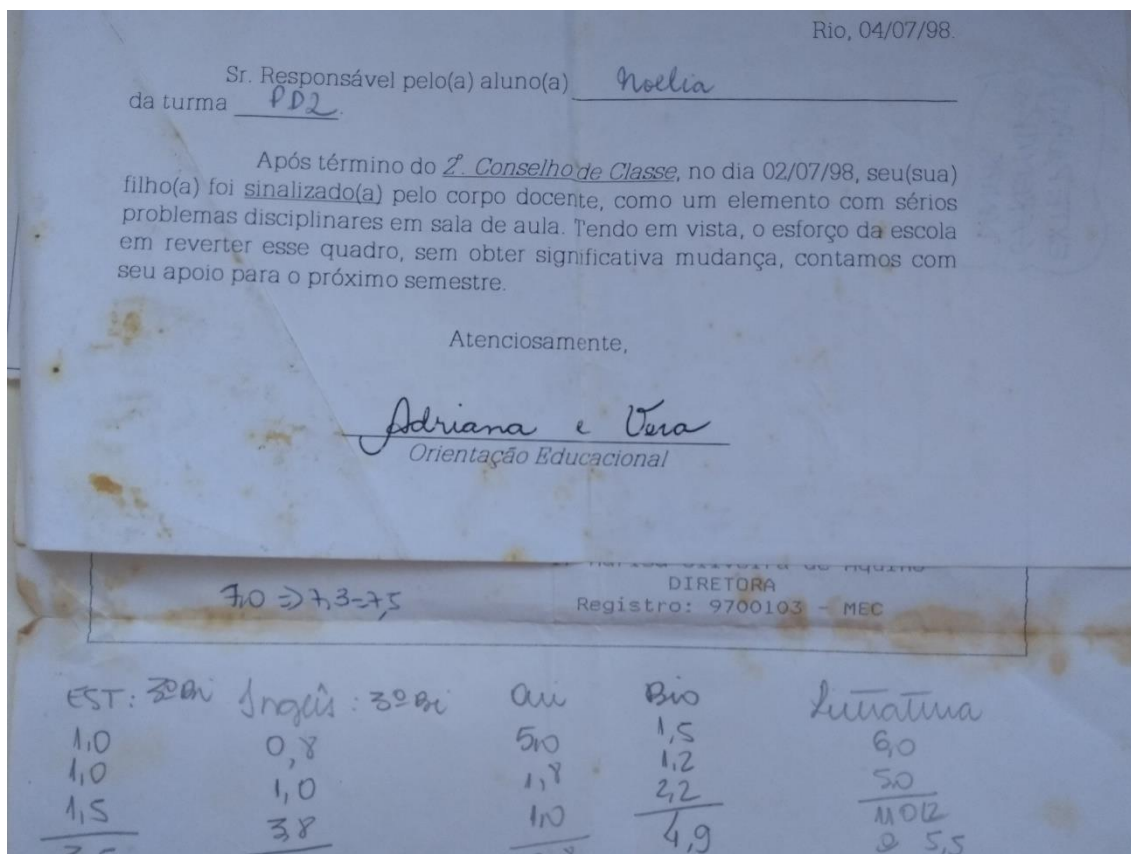


Figura 5

Meu comprovante de “mau elemento escolar”, quando em meu segundo ano do 2º grau à época, hoje, Ensino Médio. Logo atrás deste “diploma”, está meu boletim do bimestre e, abaixo, as contas que fiz, aflita, para saber se “passaria de ano”.



A tela pintada coletivamente

Figura 6

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTO, Armanda Álvaro. **A cultura popular na Escola Regional de Meriti**. Mimeo. 1932.

_____. **A escola regional de Meriti**. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1968.

ADAMS, Telmo. Sulear (verbete). In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org). **Dicionário Paulo Freire** (p. 396 – 398). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Z. **Pesquisa participativa e educação popular: epistemologias do sul**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-63, maio/agosto 2011.

ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo R. **Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade**. Educação e Pesquisa (USP Impresso), v. 38, p. 243-258, 2012.

_____. **Educação Popular e Novas Tecnologias**. Educação (PUCRS. Impresso), v. 33, p. 119-127, 2010.

ALGEBAIL, Eveline. 30a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped. Unidade entre pensamento e ação. In: **A contribuição de Victor Valla ao pensamento da Educação Popular: diferentes olhares**. 2007. (Congresso).

_____. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina – Faperj, 2009. v. 1.

ANZALDÚA, Gloria; MORAGA, Cherrie. **This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color**. Persephone Press, 1981.

ANDRADE, Edinaldo Costa de. **A Educação Popular versus a “educação do popular”**: **Diferentes horizontes da emancipação humana no contexto atual**, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/iacr/ArtigosPDF/55T.pdf>>. Acesso em: 24 de novembro de 2017.

ARGUMEDO, Alcira. **Los silencios y las voces de América Latina: notas sobre el pensamiento nacional y popular**. Buenos Aires: Colihue, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A escola e o movimento social: relativizando a escola**. ANDE, n. 12, p. 16-21, 1989.

_____. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, Celso João; JUNIOR João dos Reis Silva; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo, SP: Xamã, 1999.

ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. (orgs.). **Educação e Cidadania; quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2010. 14ª edição.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) **Afrocentricidade. Uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Ed. Selo Negro, 2009.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação lingüística no Brasil.** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 63-83, 2005.

BAGNO, Marcos. **Norma lingüística, hibridismo & tradução.** Traduzires, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/traduzires/article/view/6652/5368>>. Acesso em: 29 de maio de 2018.

_____. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** 55ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política** (Impresso), v. 2, p. 89-117, 2013.

BAOBÁ. **Um tributo a Sueli Carneiro.** 25 de julho de 2018. Disponível em: <<http://baoba.org.br/um-tributo-a-sueli-carneiro/>> Acesso em: 07 de março de 2019.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana (nº 1)**, 2008. p. 46-66.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** 39 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BETTO, Frei. **Por uma Educação Crítica e Participativa.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política da educação popular.** 4 ed. São Paulo: brasiliense, 1984.

BOFF, L. **Povo em busca de um conceito.** Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2015/01/29/povo-em-busca-de-um-conceito/>. Acesso em: 13/12/2017.

BORON, A.A. (2006). Prólogo. In: RETAMAR, R. F. **Pensamiento de nuestra América: autorreflexiones y propuestas** (p. 9-14). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.

BOURDIEU, Pierre. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATTANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1984, 1986.

- _____. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002;
- _____. **O que é educação?** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Primeiros passos, 20).
- _____. **O que é Educação Popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).
- _____. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Saber com o outro, 1).
- _____. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 84-91.
- BUBER, Martin. **Da função educadora**. Revista Reflexão, Campinas, n. 23, p. 5-23, maio/ago. 1982. 4.
- CALADO, Alder Júlio F. **Movimentos Sociais Populares rumo a uma nova Sociedade: do consenso ideológico ao dissenso alternativo**. In: Revista eletrônica. GONÇALVES, Moisés A.; CONCEIÇÃO, Geraldo Magela (Orgs.). **Outros Olhares – Debates contemporâneos**. Belo Horizonte: Leiditathi, 2008, p. 13-60.
- CALDART, Roseli Salete. **Escola é mais do que escola...: pedagogia do movimento sem terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CALDERÓN, Javier; CARDONA, Diana L. Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. In: **I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Publicación Anual - N° 1**, s.d. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. ISSN: 2347-016X.
- CALIMAN, Geraldo. A avaliação de programas socioeducativos. In: SIVERES, Luis (Org.). **A avaliação na educação superior**. Brasília: Universa, 2007, p. 121-154.
- CAMARGO, D. R. **Lendas, Rezas e Garrafadas: Educação Ambiental de Base Comunitária e os Saberes Locais no Vale do Jequitinhonha**. Palestra realizada como parte do retorno social de pesquisa para o Mestrado. Comunidade de Cachoeira do Norte, Chapada do Norte (MG). 2017.
- CAMPOS, Maria Malta. Educação e Políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação – ANPED – n.24 – 2003**.
- CANDAU, Vera M.F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, 11(2), 2011, p. 240-255. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>> Acesso em: 07 de março de 2019.
- CANDAU, Vera; SCAVINO, Susana. Educação em direitos humanos no Brasil: idéias força e perspectiva de futuro. In: **Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. São Paulo: USP, 2005. (Doutorado, Tese).

CARRILLO, Alfonso Torres. Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R. & ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.15-32, 2013.

_____. **La educación popular. Trayectoria y actualidad**. Bogotá: El Buho, 2008.

_____. Identidad y Política de la Acción Coletiva. **Organizaciones populares y luchas Urbanas en Bogotá 1980-2000**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

_____. Por una Investigación desde el Margen. In: TORRES C., Alfonso; JIMÉNEZ B., Absalón (Org.). **La Práctica Investigativa em Ciências Sociais**. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 2006. p. 61-79.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid. Akal, 2000.

CHASSOT, Attico. Fazendo Educação em Ciências em um Curso de Pedagogia com Inclusão de Saberes Populares no Currículo. **Química Nova na Escola, nº 27**, p. 9-12, outubro de 2007.

CURIEL, Ochy, **Género, raza, clase y sexualidad: debates contemporáneos**, Conferencia presentada en la Universidad Javeriana, Colombia, 2012.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad**. México: Akal, 2015.

_____. **Para una ética de la liberación latinoamericana, v. I-II**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973

_____. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

_____. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. In: **Revista Sociedade e Estado, Volume 31**, Número 01, Janeiro/Abril, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922016000100004>> Acesso em: 08 de março de 2019.

EGGERT, E. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo: Sinodal, 2003. ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa, n. 1**, 2003, p. 58-86.

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderkys. Etnocentrismo y colonialidad em los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonias feministas en el espacio transnacional. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer** – Julio/Diciembre. Vol. 14, no 33 – pp. 37-54, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Metodologia e ideologia do trabalho social**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FALK, R. Cultural foundations for the international protection of human rights. In: AN-NA'IM, A. A. (Ed.). **Human rights in cross-cultural perspectives: a quest for consensus**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1992. p. 44-64.

FALS BORDA, Orlando; MD. ANISUR. **Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP**. Bogotá: Rahman, 1991.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 34- 41.

_____. **Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio**. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

_____. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1971. p. 34- 41.

_____. **La investigación: obra de los trabajadores**. 6 ed. Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa, 1994. (Aportes, 20), p. 9-6.

_____. La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. In: SALAZAR, María Cristina (Editora). **La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo**. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Universidad Nacional de Colombia. Madrid: Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario, 1992.

_____. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. In: STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. Pesquisa-Ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1994.

_____. La investigación-acción participativa: política y epistemología. In: GUERRA, José María Rojas (Org.). **Antología Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010 [1986].

_____. y RODRÍGUEZ BRANDAO C. **Investigación Participativa**. Montevideo: La Banda Oriental, 1987.

_____. RAHMAN, A. La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. 1989. In: SALAZAR, M. (Editora). **La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo**. Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Universidad nacional de Colombia. Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario. Madrid, 1992.

FANON, Frantz. **Los Condenados de la Tierra**. Buenos Aires: 1ª ed. Fondo de Cultura Económica, 1979, 2009.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, EDUFBA, 2008.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo. Editora Cortez (autores associados), 1989.

FERRER I GUÀRDIA, F. **La escuela moderna**. Barcelona: Ediciones Solidaridad, 1912.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Edições variadas, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, 1976, 1983, 1999, 2003.

_____. **Educação e mudança**. 30. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Edições variadas: São Paulo: Paz e Terra, 1996, 1997, 2002, 2015.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1ed. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Edições variadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, 1987, 2005.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2010.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, edições: 2001, 2003.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, p. 10-32, 2012.

GALLO, Sílvio. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Proposições**, vol.24, n.2, Campinas, May/Aug. 2013. ISSN 1980-6248. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200015>. Acesso em: 07 de março de 2019.

GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias de reprodução**. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In.: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-124.

GÓES, Moacyr de. De Pé No Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964). **Uma Escola Democrática, vol. 3**. Coleção Educação e Transformação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980 e 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2011, 103 p.

_____. Educação não-formal na pedagogia social. In: **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2007, São Paulo. Anais I Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

_____. Entrevista ao MNU. **Jornal Nacional do Movimento Negro Unificado, n. 19**, p. 8-9, maio/junho/julho, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966;

_____. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: **Ciência e cultura**. São Paulo. v. 59, n. 2, pp. 32-35, 2007.

_____. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

_____. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147.

GROSGOUEL, R.; BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado (UnB. Impresso)**, v. 31, p. 15-24, 2016.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1995.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p.108-130, 2000.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. WMF Martins Fontes, 2013. 283p.

IANNI, Octávio. O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. **Cad. CEDES** [online]. 2011, vol.31, n.85, pp.327-339. ISSN 0101-3262

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012**, Síntese de Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações (CDDI), 2013.

JOMINI, Regina Celia Mazoni. **Uma educação para a Solidariedade: contribuições ao estudo das concepções e realizações anarquistas na república Velha**. Campinas: Pontes, 1990.

KASSICK, Clovis Nicanor. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.136-149, dez.2008 - ISSN: 1676-2584.

KHATIBI, Abdelkebir. Maghreb plural. In: MIGNOLO, Walter. (comp). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12 ed. São Paulo, Cortez, 2010, 208 p.

LUZ, M. A. **Cultura negra em tempos pós-modernos**. 3ª ed. Salvador: EDUFBA, 2008, 181 p.

MACPHERSON, C. B. **A teoria política do individualismo possessivo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.
_____. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAGNABOSCO, M. M. Identidade, alteridade e globalização: uma reflexão a partir do testemunho de Rigoberta Menchú. **Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, v. 1**, 2001.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. Entrevista a Christian Javier Castro Martínez. **Rebelión**, 2014. Disponível em: <<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=187605>> Acesso em: 07 de março de 2019.

MARTÍ, José. **Nossa América**. Introdução e organização de Roberto Fernández Retamar. São Paulo: Hucitec, 1983.

MBEMBE A. **Necropolítica**. Sta. Cruz de Tenerife: Melusina; 2011.

MEJÍA, M. R. Posfácio. La educación popular. Una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular. Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MEJÍA, M. R.; AWAD, M. I. **Educación popular hoy. En tiempos de globalización**. Bogotá: Aurora, 2003.

MELO NETO, José Francisco. **Extensão Universitária, Autogestão e Educação Popular**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, 2013 (Madrid).

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – “Dossiê: Literatura, língua e identidade”**, nº 34, p. 287-324, 2008.

_____. **La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

_____. Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (Coords.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

_____. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. **The South Atlantic Quarterly, v. 101**, n. 1, p. 57-95, 2002.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Coords.). **El giro decolonial:**

reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglodel Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. **La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Ummanifiesto y un caso.** Tabula Rasa, n.8, p. 243-282, 2008.

_____. Desobediencia epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7 ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

MONTERO, M. **Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria.** Buenos Aires: Paidós, 2006.

MORAES, J.D.Armanda Álvaro Alberto: escola nova e repressão política nos anos 1930. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, p. 183-195, 2014.

MOREIRA, J. Conscientização Freireana e Liberdade Sartreana: reflexões para os efeitos de subjetivação da educação popular. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2012, Porto de Galinhas. 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012. p. 01-16.

MORETTI, C.Z.; ADAMS, T. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, 2011, p. 447-463.

_____. Fontes da Educação Popular e da Pesquisa Participativa na América Latina: epistemologias ao sul da colonialidade do conhecimento. In.: **Anais da 33ª Reunião Anual da Anped.** Relatório “Educação no Brasil: o balanço de uma década”. Caxambu/MG, 2010.

MORETTI, C.Z.; CORRÊA, Aline M.; VERGUTZ, C.L.B. Possibilidades Emancipatórias na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: Diálogos Entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular. **Revista E-Curriculum (PUC-SP)**, v. 15, p. 821-841, 2017.

MORETTI, C. Z.; STRECK, D. R. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO**, v. 24, p. 33-48, 2013.

MORETTI, C. Z.; STRECK, D. R.; PITANO, S. C.; LEMES, M. A.; SANTOS, K.; PAULO, F. S. Educação Popular e Práticas Docentes Emancipatórias. In: **XVII Endipe: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2014, Fortaleza. A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade: pôsteres e painéis. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 499-499.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

_____. **Educação intercultural em religião de matriz africana na amazônia: contribuições para uma pedagogia decolonial**. Horizontes (EDUSF), v. 34, p. 101-112, 2016.

NADER, Laura. **Num espelho de mulher: cegueira normativa e questões de direitos humanos não resolvidas**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 61-81, maio 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Beatriz. 1982. Kilombo e Memória comunitária – um estudo de caso. **Revista Estudos-Asiáticos. Nº 6-7**. Centro de Estudos Afroasiáticos – CEAA/UCAM, RJ, 259-265 p.

NASCIMENTO, Rogério Humberto Zeferino; DE CARVALHO Florentino. **Pensamento social de uma anarquista**. Rio de Janeiro: achiamé, 2000.

NOGUEIRA, Adriano. **INEP: Linha Educação Popular**. Instituto Paulo Freire, 2004.

_____. Matrizes e perspectivas históricas da educação popular no Brasil: práticas de resistências e emancipação frente ao processo de exclusão do mundo globalizado. In: **II Seminário de Educação Popular do Amazonas**, Manaus, 1997, Amazonas: UFAM, 1999 (mimeo).

NOVAES, Regina. Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida**. São Paulo, outubro de 2007.

NUNES, César. **Educar para a Emancipação**. Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

OLIVEIRA, Érika. De mãos dadas com hooks. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2014, vol.22, n.3, pp. 1001-1003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2010, vol. 26, n.1, p. 15-40. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>> Acesso em: 08 de março de 2019.

OLIVEIRA, Enilson Marques de; MIRANDA, Joseval dos Reis. **Práticas educativas na educação de jovens e adultos: desafios, perspectivas e probabilidades**. São Cristovão: IV Colóquio Internacional, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/158.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2019.

OLIVEIRA, D. A. **Educação para além do capital**. Educ. & Soc., Campinas, v. 27, n. 97, p. 1373-1376, set./dez. 2006.

ORTIZ, Marielsa; BORJAS, Beatriz. La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. **Espacio Abierto**, vol. 17, núm. 4, octubre-diciembre, 2008, pp. 615-627 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

PADILHA, P.R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

PAIS, José Machado. Jovens e Cidadania. In: MENEZES, Isabel et al. (Eds.). **Conhecimentos, Concepções e Práticas de Cidadania dos Jovens Portugueses. Um Estudo Internacional** (p. 217-224). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2005.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

_____. **Educação Popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: Uma leitura desde o Campo Democrático Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

_____. O debate latino-americano sobre a Educação Popular. In: CEALL. **Educação Popular na América Latina: Desafios e Perspectivas**. Brasília: UNESCO, MEC, CEALL, 2005 (Coleção Educação para todos, n.4).

_____. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, v. 35, p. 219-238, 2015.

_____. Educação Popular. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.) (2010). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

PALUDO, Conceição; BEATRICI, Rodrigo Ferronato. **Sistematização de experiências de trabalho popular**. Ronda Alta: FUNDEP, 2005. (Cadernos Práticas Educativas Populares, 1).

PERESSON TONELLI, Mário Leonardo. Educar desde las culturas populares. **Cuadernos de Educación y Cultura**, Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa, n. 4, p. 9-149, 1994.

PUIGGRÓS, Adriana. La disputa por la educación en América Latina. Hegemonía y alternativas. In: SOLLANO, Marcela Gómez; ZASLAV, Martha Corenstein. **Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiências pedagógicas alternativas**. México: UNAM, 2014, p. 103-119.

_____. Domingo F.Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.105-115.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina, setembro 2005.

_____. ¡Qué tal Raza!**ALAI: América Latina en Movimiento.**Nº. 320. 2000.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social.**Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

_____.**Colonialidad y modernidad-razionalidad.** 2005. Disponível em:<<http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-eModernidade-Racionalidade>> Acesso em: 08 de março de 2019.

REGO, Noelia Rodrigues Pereira. **É nós que tá, então é nós que sabe! Os sujeitos jovens da EJA e seu ensino mambembe: relações entre escola, trabalho, direitos e cidadania.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2013.

RIBEIRO, M.**Educação Popular: um projeto coletivo dos Movimentos Sociais Populares.** Perspectiva (UFSC), v. 26, p. 41-68, 2008.

RODRÍGUEZ, Simón. **Obras completas – Tomos I e II.** Presidencia de la República. Venezuela, 1999.

ROMANZINI, Beatriz. **EJA – Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho. Qual ensino? Qual trabalho?** 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz%20Artigo.pdf>> Acesso em: 08 de março de 2019.

RUFINO JUNIOR, L. R. Exu e a pedagogia das encruzilhadas: Sobre conhecimentos, educações e pós-colonialismo. In: **VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e a Educação,** Rio de Janeiro, 2016.

RUMMERT, S. Desafios teóricos e metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. (Org.). **Mundos do trabalho e aprendizagem.** Lisboa/PT: Educa, 2009.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos: modos e significações.** Brasília, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias del Sur.** México: Siglo XXI, 2010.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Trad. Mouza Benedito). São Paulo: Boitempo, 128p, 2007

_____. **Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatória.** 2ª ed. La Paz – Bolívia: CLACSO, CIDES - UMSA, Plural editores, 2007.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Ariovaldo. **Mundialização, educação e emancipação humana**. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS; V. M. Educação e Lutas de Classe. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Cleide Espínola Pereira; ALMEIDA, Sandra Espínola dos Anjos. Língua e identidade social: analisando os sujeitos da EJA segundo a perspectiva sociolinguística. **Web-Revista SOCIODIALETO**, v. 1, p. 1-16, 2011. Acesso em: 15 de abril de 2017.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____. **A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo. Educação popular como política pública: análise crítica. In: **37ª Reunião Nacional da Anped**, 2015, Florianópolis. Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Rio de Janeiro: Anped, 2015. p. 1-17.

SECRETARIA GERAL da Presidência da República. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: Secretaria-Geral, 2014.

SILVEIRA, Fabiane T. da et al. Paulo Freire como uma centelha de utopia humanizadora. In.: SILVEIRA, Fabiane Tejada da et al. (orgs.). **Leituras de Paulo Freire: contribuições ao debate pedagógico contemporâneo**. Pelotas-RS: Seiva Publicações, 2007, v. 1, p. 9-30. 1ª edição.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: MDA, 2006. p. 60-93.

SOBOTTKA, Emil. Movimentos sociais e a disputa pela interpretação. In: GUARESCHI, Pedrinho; HERNANDEZ, Aline; CÁRDENAS, Manuel. **Representações sociais em movimento: psicologia do ativismo político**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 23-35

SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania: para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003. Coleção Origem. 207p.

_____. A Gramática Social da Desigualdade Brasileira. **Rev. bras. Ci. Soc.**[online], vol.19, n.54, p.79-96, 2004. ISSN 0102-6909. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092004000100005>> Acesso em: 08 de março de 2019.

_____. (Não) Reconhecimento e subcidadania, ou o que é “ser gente?”. **Lua Nova** [online], n.59, p.51-73, 2003. ISSN 0102-6445. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452003000200003>> Acesso em: 08 de março de 2019.

SOUZA, J. C. Lima de. A humildade como uma categoria científica transversal à Prática de Ensino-Aprendizagem Freirena e a especificidade do fazer pedagógico interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos. In.: SINTE/RN (Org.). **IV Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire: Políticas Públicas, Escola e Estratégias de Intervenção Social: Construção de Possibilidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 1242 p. Disponível em formato e-book. p. 684-692. ISBN 978-85-7993-456-8.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, M. A. A pesquisa sobre educação e movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 443-461, 2007.

STRECK, Danilo R. **A Educação Popular e a reconstrução do Público: Há fogo sobre brasas?** 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a06v11n32.pdf>> Acesso em: 08 de março de 2019.

_____. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre a educação popular e os movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 300-310, maio/ago. 2010a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000200007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 08 de março de 2019.

_____. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006. p. 259-276.

_____. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, D. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana. Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Territórios de resistência e criatividade. Reflexões sobre os lugares da educação popular. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular. Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. **Série Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCB**, 22, p. 99-112, 2005.

_____. ESTEBAN, M. T. Apresentação. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular. Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TAVARES, M. T. G.. O intelectual, o professor, o militante: Um encontro com o pensamento de Victor Valla. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), Rio de Janeiro, p. 576 - 579, 31 dez. 2009.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TORRES, C. A. **A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual**. In: GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____. A educação popular como prática política e pedagógica emancipatória. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular. Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **La educación popular. Trayectoria y actualidad**. Bogotá: El Buho, 2008.

TORRES NOVOA, Carlos Alberto. **Leitura Crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981.

TORRES, Rosa Maria (Org.). **Educação popular: um encontro com Paulo Freire**. 36 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela**. Barcelona: Ariel, 1996.

VALLA, Victor Vincent. Problematizando o termo “conversão”, a partir do campo religioso. In.: VALLA, Victor Vicent et al. (Orgs.). **A contribuição de Victor Valla ao pensamento da Educação Popular: diferentes olhares**. Rio de Janeiro, 2009.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. **Physis** (UERJ. Impresso), Rio de Janeiro, v. 14, n.01, p. 67-83, 2004.

_____. Entrevista: Victor Valla. **Trabalho, Saúde e Educação**, v. 3, n. 1, p. 227-238, 2005.

_____. Redefinindo as práticas de saúde a partir da Educação Popular nos serviços de saúde. In: **A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001. P. 11-19.

VASCONCELOS, Eymard Mourão; TAVARES, M. T. G.; FLEURI, R. M.; ALGEBAILLE, E. B.; VALLA, Victor Vicent. A contribuição de Victor Valla ao pensamento da educação popular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 576-590, 2009.

VIANNA, Luiz Werneck. **A revolução passiva. Iberismo e americanismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

WALLERSTEIN, Immanuel. O Universalismo europeu. In: **A retórica do poder**. Trad. Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. Joaçaba, SC: **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan-dez 2012.

_____. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografiado.

_____. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, p. 21-70, 2006.

_____. Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial. In: **Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

_____. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. **Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Revista Entramados – Educación y Sociedad**, Mar del Plata, n. 1, año 1, p. 17-31, 2014.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. Prefácio e Abertura. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

_____. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

PERIÓDICOS:

A **VIDA** nº 1. Periódico Anarquista. Rio de Janeiro, 1914.

LUZES NO ORIENTE. História em revista. Rio de Janeiro: Editora Cidade Cultural, 1990.

ANEXO I

PERGUNTAS-GERADORAS PARA ENTREVISTA (ALUNXS):

COMO CONHECEU O NEAd?

O QUE VOCÊ ACHA DAQUI?

O QUE TE FAZ VIR PARA O NEAd TODOS OS DIAS?

PONTO POSITIVO:

PONTO NEGATIVO:

O QUE O NEAd É DIFERENTE DA ESCOLA QUE VOCÊ FREQUENTA/VA?

COMO SÃO XS PROFESSORXS?

PERGUNTAS-GERADORAS PARA ENTREVISTA (PROFESSORXS):

COMO CONHECEU O NEAd?

O QUE VOCÊ ACHA DAQUI?

PONTO POSITIVO:

PONTO NEGATIVO:

O QUE É TRABALHAR COM ALUNXS-TRABALHADORXS?

O QUE VOCÊ PENSA SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR?

COMO VOCÊ CONDUZ AS SUAS AULAS?

O QUE VOCÊ ACHA DOS ALUNOS E ALUNAS?

HÁ ALGUM PONTO DE DESTAQUE QUE QUEIRA COLOCAR (ALGUMA FALA, ALGUM ALUNO EM ESPECIAL, ALGUM EPISÓDIO)?

QUAL A SUA FORMAÇÃO?