



Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / *DIRECCIÓN POSTAL* / MAILING ADDRESS

Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim
Gavagai – Revista Interdisciplinar de Humanidades
Av. Dom João Hoffmann, 313,
Bairro Fátima, junto ao Seminário Nossa Senhora de Fátima
Erechim – RS
CEP 99700-000

E-mail: gavagai@gavagai.com.br

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Gavagai: Revista Interdisciplinar de Humanidades/Universidade Federal da Fronteira Sul
- Campus Erechim. - vol. 3, n. 1 (jan./ jun. 2016). - Erechim: [s.n.], 2016.

Semestral

1. Periódico. 2. Interdisciplinar. 3. Ciências Humanas. 4. Humanidades.

I. Universidade Federal da Fronteira Sul.

II. Título.

CDD: 300

Bibliotecária responsável: Tania Rokohl – CRB10/2171

GAVAGAI - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE HUMANIDADES

Erechim, v. 3, n. 1, jan./jun. 2016

ISSN: 2358-0666

GAVAGAI

ERECHIM

v.3, n.1, jan./jun. 2016

ISSN: 2358-0666

EDITOR-CHEFE / *EDITOR JEFE* / EDITOR-IN-CHIEF

Jerzy Brzozowski - Universidade Federal da Fronteira Sul,
campus Erechim (UFFS)

EDITORES EXECUTIVOS / *EDITORES EJECUTIVOS* /
EXECUTIVE EDITORS

Atilio Butturi Junior - Universidade Federal de Santa Catarina,
campus Florianópolis (UFSC)

Cassio Cunha Soares - Universidade Federal da Fronteira Sul,
campus Erechim (UFFS)

Fábio Francisco Feltrin de Souza - Universidade Federal da
Fronteira Sul, campus Erechim (UFFS)

Fabiola Stolf Brzozowski – Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões, campus Erechim (URI)

Armando Chaguaceda • Universidad Veracruzana (México) | **Bianca Salazar Guizzo** • Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) | **Carla Soares** • Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ) | **Daniela Marzola Fialho** • Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | **Décio Rigatti** • Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)/ UNIRITTER | **Durval Muniz Albuquerque Junior** • Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) | **Eliana de Barros Monteiro** • Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) | **Elio Trusian** • Università Degli Studi Di Roma La Sapienza (Itália) | **Fábio Luis Lopes da Silva** • Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | **Felipe S. Karasek** • Instituto de Desenvolvimento Cultural (IDC) | **Fernanda Rebelo** • Universidade Federal da Bahia (UFBA) | **Gizele Zanotto** • Universidade de Passo Fundo (UPF) | **José Alves de Freitas Neto** • Universidade de Campinas (UNICAMP) | **Kanavillil Rajagopalan** • Universidade de Campinas (UNICAMP) | **Margareth Rago** • Universidade de Campinas (UNICAMP) | **Maria Antonia de Souza** • Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) / Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) | **Maria Bernadete Ramos Flores** • Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | **Natália Pietra Méndez** • Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | **Nelson G. Gomes** • Universidade de Brasília (UnB) | **Patrícia Graciela da Rocha** • Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) | **Patricia Moura Pinho** • Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) | **Paula Corrêa Henning** • Universidade Federal do Rio Grande (FURG) | **Pedro de Souza** • Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | **Rafael José dos Santos** • Universidade de Caxias do Sul (UCS) | **Rafael Werner Lopes** • Instituto de Desenvolvimento Cultural (IDC) | **Raul Antelo** • Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | **Ricardo André Martins** • Universidade Estadual do Centro • Oeste (UNICENTRO) | **Roberto Machado** • Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) | **Rodrigo Santos de Oliveira** • Universidade Federal do Rio Grande (FURG) | **Rosângela Pedralli** • Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) | **Suzana G. Albornoz** • Universidade Federal do Rio Grande (FURG) | **Viviane Castro Camozzato** • Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

DIAGRAMAÇÃO E CAPA / DIAGRAMACIÓN Y TAPA / LAYOUT AND COVER

Jerzy Brzozowski

REVISÃO / REVISIÓN / REVISION

Fábio Francisco Feltrin de Souza

Fabíola Stolf Brzozowski

Jerzy Brzozowski

SUMÁRIO / ÍNDICE / CONTENTS

APRESENTAÇÃO	9
Thiago Ingrassia Pereira	
EDUCAÇÃO E CIDADANIA:	13
REFLEXÕES SOBRE UM DEBATE CONTEMPORÂNEO	
Luís Fernando Santos Corrêa da Silva	
Thiago Ingrassia Pereira	
DEMOCRACIA, PODER E EDUCAÇÃO POPULAR:	29
REFLEXÕES A PARTIR DE PAULO FREIRE	
Jaime José Zitkoski	
Marion Machado Cunha	
CONTRIBUIÇÕES PARA O RECONHECIMENTO DE CIDADANIAS	45
CONTEMPORÂNEAS DO E NO CAMPO:	
UMA ABORDAGEM A PARTIR DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA	
Franciele Clara Peloso	
“POVOS DA FLORESTA”! TRABALHO E EDUCAÇÃO ENQUANTO	61
ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS	
Rita de Cássia Fraga Machado	
Amanda Motta Castro	
CIBERSOCIALIDADE, SOCIEDADE EM REDE E EDUCAÇÃO:	81
SOBRE MOBILIZAÇÕES ESTUDANTIS	
EM TEMPOS DE REDES SOCIAIS	
Juliana Brandão Machado	

RECICLANDO PRÁTICAS E SABERES CONTEMPORÂNEOS: A RECICLAGEM COMO UMA FORMA DE REINSERÇÃO SOCIAL E PROMOÇÃO DE UMA ECO-CIDADANIA	99
Mauro Meirelles Daiane Schwengber Luciana Hoppe Simone Sperhackle	
PENSO, MAS NÃO EXISTO! INVISIBILIDADE DA ÁFRICA NOS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA DO RIO DE JANEIRO	119
Eliane Almeida de Souza e Cruz Luiz Fernandes de Oliveira	
Resenha: EDUCAÇÃO POPULAR E DOCÊNCIA	143
Marissandra Todero Tatiane Fernanda Gomes	

APRESENTAÇÃO

DOSSIÊ “EDUCAÇÃO E CIDADANIAS CONTEMPORÂNEAS”

O Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Erechim apresenta o dossiê temático “Educação e Cidadanias Contemporâneas”. Coerente com sua proposta original, o escopo de Gavagai é interdisciplinar, abrangendo diversas tradições teóricas e metodológicas do campo das humanidades. Neste dossiê, em especial, o foco analítico recai sobre os aspectos educacionais, entendidos de forma ampla em sua articulação com as mais diferentes manifestações culturais, a partir da análise de ações e programas em espaços formais e não-formais.

Dessa forma, este dossiê pretende agregar diferentes perspectivas acerca dos fenômenos contemporâneos que dialogam com a construção da cidadania nos múltiplos espaços educacionais da sociedade. Os artigos que integram este número de Gavagai dialogam com os impasses atuais da relação Estado – Sociedade, desdobrando-se em análises sobre temas como políticas públicas e educação, contrato social, relações etnicorracias, relações de gênero, sentidos da escolarização, mídias e tecnologias sociais, diferença e desigualdade social, além da questão das cidadanias contemporâneas.

Em tempos de incertezas quanto à gestão das políticas públicas na área educacional, pesquisas continuam a demonstrar a necessidade de uma formação humana para o respeito ao outro, tendo em vista a diversidade e a emancipação. A educação como expressão cultural e como direito social deve ser assegurada por um contrato social eficiente, não ficando submissa a orientações políticas de viés mercadológico. Afinal, como bradam movimentos sociais progressistas, “educação não é mercadoria!”.

Nesse sentido, os artigos deste dossiê apresentam perspectivas teóricas e empíricas sobre o tema em tela, revelando ao leitor/à leitora um conjunto de temáticas que ratificam a educação como uma área científica fecunda em termos interdisciplinares.

Ao teorizarem sobre o conceito de cidadania, Luís Fernando Santos Corrêa da Silva e Thiago Ingrassia Pereira assentam sua base argumentativa em teorias

dos campos da sociologia e educação. Em “Educação e cidadania: reflexões sobre um debate contemporâneo”, encontramos uma possibilidade analítica por meio do debate teórico em que a educação formal é uma expressão da cidadania no Brasil pós-Constituição de 1988.

Pensar a cidadania para além de sua dimensão normativa é apostar em processos de empoderamento, radicalizando cenários democráticos. Em “Democracia, poder e educação popular: reflexões a partir de Paulo Freire”, Jaime José Zitkoski e Marion Machado Cunha promovem a reinvenção do poder como parte de um projeto mais amplo de transformação social. Tendo em Paulo Freire a principal fonte teórica, os autores sinalizam para processos formativos que valorizem os saberes populares para a edificação de uma nova ordem social.

Nesta organização social, mantendo a utopia da transformação social no horizonte dos projetos educacionais emancipatórios, diversos atores sociais oprimidos e silenciados vêm à tona. No artigo de Franciele Carla Peloso as infâncias no e do campo se constituem em foco analítico. Intitulado “Contribuições para o reconhecimento de cidadanias contemporâneas do e no campo: uma abordagem a partir da história da infância”, aborda o processo de invisibilização e ocultamento de experiências infantis diferentes do padrão branco, cristão e urbano de origem europeia.

Por sua vez, os povos da floresta são os sujeitos do estudo das professoras Rita de Cassia Fraga Machado e Amanda Motta Castro. No artigo “Povos da Floresta! Trabalho e educação em espaços democráticos”, as autoras destacam o legado de Chico Mandes e a valorização dos saberes cotidianos dos povos amazônicos. O fio condutor do argumento centra-se no caráter político da educação e no trabalho como princípio educativo, acenando para práticas promotoras de autonomia dos povos em estudo.

Diante de expressões contemporâneas da chamada “sociedade em rede”, novos mecanismos de participação política apresentam-se como espaços de construção democrática, potencializando relações formativas mediadas pela tecnologia. Particularmente, os jovens são grupos sociais em que a cibercultura promove novas dimensões educacionais, fomentando a política para além dos canais tradicionais de representação, como partidos, associações e sindicatos. Essas questões são tratadas no artigo “Cibersociabilidade, sociedade em rede e educação: sobre mobilizações estudantis em tempos de redes sociais” de Juliana Brandão Machado.

Nesses novos tempos, a própria noção de cidadania se reinventa. Por isso,

Mauro Meirelles, Daiane Schwengber, Luciana Hoppe e Simone Sperhackle no artigo “Reciclando práticas e saberes contemporâneos: a reciclagem como uma forma de reinserção social e promoção de uma eco-cidadania”, examinam o cotidiano de catadores e sua relação com a qualidade ambiental e a construção da cidadania.

Por sua vez, Eliane Almeida de Souza e Cruz e Luiz Fernandes de Oliveira discutem a questão do reconhecimento da cultura negra, tendo em vista os currículos escolares. Mesmo diante da previsão legal, os temas história da África e do(a) negro(a) ainda enfrentam grandes desafios nas escolas. Assim, o artigo “Penso, mas não existo! Invisibilidade da África nos currículos de história no Rio de Janeiro” nos apresenta uma pesquisa com professores(as) de história e problematiza o conceito de colonialidade.

O dossiê ainda apresenta uma resenha produzida por Marissandra Todero e Tatiane Fernanda Gomes sobre o livro “Educação popular e docência”, publicado em 2014. A partir de experiências teóricas e práticas que têm por base a educação popular, a obra é uma referência importante para a formação inicial e continuada de professores(as).

Espera-se que a publicação deste dossiê temático fomente a crítica acadêmica ao conceito de cidadania, apresentando novos subsídios para que professores(as), pesquisadores(as) e gestores(as) possam (re)pensar suas práticas cotidianas, bem como a construção dos programas de médio e longo prazo que contribuam para o fortalecimento da democracia brasileira.

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira
Organizador do Dossiê “Educação e Cidadanias Contemporâneas”

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE UM DEBATE CONTEMPORÂNEO

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva¹

Thiago Ingrassia Pereira²

Resumo: Este artigo trata do panorama do direito à educação no Brasil contemporâneo, mobilizando conceitos da teoria social para discutir as interconexões entre cidadania e educação, bem como as contribuições de estudiosos brasileiros do tema. Inicialmente, cabe destacar que a experiência histórica do Brasil, em relação aos direitos sociais, difere substancialmente do que ocorreu nos países do centro capitalista, pois estes últimos viveram a experiência do *Welfare State*. Por outro lado, em termos conceituais, os direitos precisam ser compreendidos como historicamente relativos, visto que o que é legitimado socialmente como relevante em uma sociedade específica, ou em uma determinada época histórica, pode ser desconsiderado em outras. Considerando o percurso histórico do Brasil no século XX, é possível identificar avanços e retrocessos no acesso à cidadania, com efeitos significativos para a educação. No Brasil contemporâneo, a construção da cidadania, por meio do acesso à educação, tem suscitado questões que remetem à relação entre acesso, qualidade, e legitimação do direito à educação, visto que é no bojo do processo educativo que ocorre um importante movimento recíproco: acesso e qualidade da educação são aspectos condicionados pelo reconhecimento da legitimidade do direito à educação, do mesmo modo que a construção da legitimidade do direito à educação é dependente da capacidade das sociedades em garantir acesso e qualidade nos processos formativos. Desse modo, tornam-se indissociáveis o direito à educação, a legitimação desse direito e a cidadania, inseridos no movimento de ampliação dos horizontes do entendimento humano sobre o mundo.

Palavras-chave: Educação para a cidadania. Direitos sociais. Educação no Brasil.

-
- 1 Doutor em Sociologia (UFRGS). Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).
 - 2 Doutor em Educação (UFRGS). Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, ambos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

1 INTRODUÇÃO

A noção de cidadania remete à aquisição de prerrogativas relacionadas ao pertencimento a uma sociedade e, na modernidade, está intrinsecamente relacionada aos direitos considerados relevantes em contextos sociais específicos ou em escala global. Tais direitos são representados por uma relativa variedade de garantias, que remetem aos seguintes âmbitos: a) vida civil do indivíduo, como o direito à liberdade, de ter a sua integridade física preservada e de dispor do próprio corpo; b) participação política, como o direito de votar e ser votado e de participar de organizações promotoras de ação coletiva, como partidos políticos, movimentos sociais, associações e sindicatos de classe; c) bem-estar social, como o direito à moradia, à saúde, à educação e à proteção social. O acesso a essas classes de direitos não é fixo, pois permite avanços e retrocessos ao longo do tempo, tampouco há uma correlação necessária entre tipos diferentes de direitos, visto que são possíveis diversos arranjos entre eles, o que muitas vezes nos permite encontrar sociedades em que o peso de cada classe de direitos encontra-se representado em maior ou menor grau.

Neste cenário, o direito à educação, como direito social, surge como elemento capaz de promover mudanças radicais nas sociedades modernas, porque a prática educativa permite qualificar a relação que a humanidade estabelece com a natureza, e também porque possui potencial problematizador inegável, mediante as possibilidades de desnaturalização da realidade que engendra. Na modernidade, a importância da educação vem se impondo valorativamente em um quadro de tensões entre concepções educacionais distintas, seguindo orientação tecnicista ou humanizadora. Ademais, as possibilidades e os usos da educação encontram finalidades diversas, contribuindo para o desenvolvimento material e simbólico das sociedades.

Neste artigo, sem a pretensão de esgotar o debate sobre o tema, procura-se refletir sobre o panorama do direito à educação no Brasil contemporâneo, mobilizando, para tanto, a teoria social que discute as interconexões entre cidadania e educação, bem como as contribuições de estudiosos brasileiros que têm se debruçado sobre a temática. Diferentemente do que ocorreu nos países do centro capitalista, o Brasil não viveu experiência similar ao *Welfare State*, e apenas recentemente conseguiu universalizar o acesso ao ensino fundamental. Mesmo que a educação seja valorizada nos discursos governamentais e entendida pela população como elemento decisivo para a mobilidade social ascendente, no Brasil, o seu papel no desenvolvimento econômico e social ainda carece de maior legitimidade.

2 CIDADANIA E TEORIA SOCIAL

A discussão sobre cidadania tem sido objeto de reflexão sociológica desde a constituição da disciplina, mediante a análise das características gerais que distinguem a nossa época em termos da aquisição de direitos, mas também considerando as especificidades históricas dos contextos locais, em termos de suas formas de organização, cultura, relação entre Estado, mercado e sociedade civil, valores partilhados, entre outros aspectos. Não menos importante é o papel da educação como um direito social, sempre relevante quando se trata do cenário moderno de ampliação da cidadania.

Autores como Bauman (2001) e Cerquier-Manzini (2010) sustentam que a valorização do trabalho representa um marco distintivo para a efetivação da cidadania em sua forma moderna. Se na antiguidade clássica o trabalho era visto como algo indigno, destinado apenas aos escravos e definido como condição não humana, e na idade média o trabalho esteve permeado por relações de servidão, em uma rígida hierarquia social, na modernidade, a contribuição de cada um e de todos por meio da participação na divisão social do trabalho passou a ser compreendida como elemento unificador de um projeto de civilização, dotado de legitimidade social crescente.

Na modernidade, a ascensão da burguesia como classe social hegemônica condiciona a construção de uma nova diretriz ideológica sobre a forma de viver, pautada em uma visão de mundo que legitima a propriedade privada como direito humano natural. Neste contexto, a educação possui um papel decisivo, visto que cabe a ela garantir a incorporação dos valores burgueses por indivíduos e grupos sociais específicos (CERQUIER-MANZANI, 2010).

Contudo, a noção de direito natural não é uma novidade histórica, tampouco foi cunhada na modernidade. A noção de direito natural (*jusnaturalismo*) surgiu na Grécia antiga, sustentada no argumento de que há bens humanos evidentes, que seriam perceptíveis mediante o julgamento da razão prática e por critérios de razoabilidade. Esse entendimento se baseia na tese de que a condição humana, *per se*, é fundamento que confere legitimidade a determinados direitos e permite sustentar, inclusive, o reconhecimento generalizado de sua relevância (BOBBIO, 2004).

Em contraposição ao argumento *jusnaturalista*, na contemporaneidade concebe-se que os direitos são historicamente relativos, pois o que é legitimado socialmente em uma época, ou por uma sociedade específica, pode ser desconsiderado em outra época, ou por outra coletividade, inserida em um contexto cultural distinto. Como classe variável que compõe o principal suporte

da noção moderna de cidadania, os direitos estão permanentemente em disputa, visto que, inclusive, a afirmação de um novo direito pode acarretar na negação de um direito já estabelecido. No Brasil, por exemplo, até o final do século XIX, a posse de escravos era legitimada como um direito dos cidadãos livres, de modo que a abolição da escravidão representou, por um lado, a negação do direito a esse tipo de propriedade, e, por outro, o acesso aos direitos de cidadania (limitados) a indivíduos até então escravizados (BOBBIO, 2004).

Dentre as formas de acesso à cidadania, os direitos sociais se constituem na experiência mais recente do ponto de vista histórico. Enquanto o surgimento dos direitos políticos e civis remonta ao período da antiguidade clássica, os direitos sociais são uma forma contemporânea de direitos, vinculados ao processo de desenvolvimento capitalista. As pressões sociais e a luta política por melhores condições de vida, relacionadas ao trabalho, mas também a outras esferas, impuseram a afirmação de novos direitos. Sobre a ampliação de direitos, Bobbio sustenta que:

Essa multiplicação (ia dizendo “proliferação”) ocorreu de três modos: a) porque aumentou a quantidade de bens considerados merecedores de tutela; b) porque foi estendida a titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem; c) porque o próprio homem não é mais considerado como ente genérico, ou homem em abstrato, mas é visto na especificidade ou na concreticidade de suas diversas maneiras de ser em sociedade, como criança, velho, doente, etc. Em substância: mais bens, mais sujeitos, mais *status* do indivíduo. (BOBBIO, 2004, p. 63)

Esse conjunto de novas circunstâncias remete a um quadro de especificação dos direitos e de responsabilização do Estado por sua consecução, visto que, nas sociedades modernas, a existência de um direito depende de sistema normativo específico, e também, em muitos casos, de financiamento público. No caso da educação não é diferente: o direito à educação tornou-se responsabilidade do Estado e direito coletivo que precisa ser garantido a cada indivíduo, mediante o acesso a instituições de ensino regular, mesmo que na prática esse acesso seja condicionado por fatores estruturais (vide o vestibular, como forma de seleção e classificação para o acesso ao ensino superior) ou de ordem pessoal, relacionados às escolhas dos indivíduos.

Nas sociedades contemporâneas, o acesso aos direitos sociais, como a educação, tem ocorrido no contexto de profundas mudanças na estrutura social e na própria sociabilidade. Perspectivas teóricas críticas têm ressaltado o papel profundamente contraditório dos direitos surgidos da relação dos indivíduos

com os mercados de consumo. Neste sentido, a noção de cidadania estaria intrinsecamente relacionada à condição de consumidor de produtos e serviços, encontrando respaldo, inclusive, em legislações específicas que regulam as relações entre mercado e sociedade civil, definindo papéis e garantias para as duas partes. Segundo Bauman:

Hoje, para muitas pessoas, as ações da cidadania se limitam à aquisição e à venda de bens (inclusive para os candidatos à própria vida pública), em vez de aumentar o alcance de sua liberdade e dos seus direitos a fim de ampliar os atos de uma verdadeira democracia. O consumidor é um inimigo do cidadão... Em todas as regiões “desenvolvidas” e ricas do planeta há numerosos exemplos de pessoas que voltam as costas para a política, numa apatia política e numa perda de interesse em relação aos processos políticos cada vez maiores. (BAUMAN *apud* PORCHEDDU, 2009, p. 681)

Tais mudanças ressignificam o espaço de lutas por direitos de cidadania, outrora respaldado pela política, no quadro de uma participação social mais ampla. Neste sentido, a desvalorização da participação na esfera pública, como suporte para a construção das identidades coletivas, enfraquece vínculos sociais e individualiza demandas por direitos. Mesmo que esse quadro não possa ser generalizado, pois grupos sociais organizados mantêm-se politicamente atuantes, a negação da política como elemento catalisador das demandas coletivas acaba cedendo terreno para a restrição de direitos, sobretudo sociais, sempre tão dependentes da ação do Estado e de suas intencionalidades.

No que concerne ao percurso da cidadania no Brasil, destaca-se o papel dos quase 400 anos de escravidão no transcurso da formação da sociedade nacional, deixando marcas indeléveis até os dias atuais. Precedido por esse ambiente, de constituição de direitos excludentes, o Brasil república se edificou reproduzindo a lógica calcada em uma sociabilidade desigual, seja em termos do acesso à participação política, seja no que concerne a disparidades de raça, gênero e renda, processo esse amplamente legitimado por grupos sociais distintos.

No Brasil, diferentemente dos países do centro capitalista, primeiro foram implantados os direitos sociais, em um ambiente ditatorial (década de 1930), para que somente depois surgissem os direitos políticos e civis, sempre em risco devido às possibilidades de ruptura democrática. Nas décadas seguintes, e, sobretudo, durante a Ditadura Militar (1964 – 1985), a expansão dos direitos sociais foi quase sempre utilizada como atenuante à restrição dos direitos políticos e civis, esses dois últimos reprimidos em nome da manutenção da ordem social e do progresso material (CARVALHO, 2008).

Considerando o percurso histórico do país no século XX, é possível identificar avanços e retrocessos no acesso à cidadania, com efeitos significativos para a educação, no que concerne às oportunidades de acesso aos bancos escolares, mas também, em termos qualitativos, no que tange às discussões sobre currículo e metodologias de ensino e às desigualdades entre ensino público e privado. A seguir, são discutidos os condicionantes que se estabelecem na relação entre educação e cidadania, enfatizando a contribuição do pensamento educacional brasileiro.

3 EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO BRASIL

Refletir sobre as relações entre educação e cidadania tem sido pauta de setores da intelectualidade brasileira nas últimas décadas, especialmente a partir do processo de redemocratização nos anos 1980. Permeado pelas aspirações democráticas depois de duas décadas de ditadura militar, o contexto da década de 1980 sinalizou para a reconstrução de direitos civis, políticos e sociais em que a relação entre o Estado e a sociedade civil deveria ser reformada em bases participativas e solidárias nos marcos da democracia representativa.

Movimentos públicos significativos mobilizaram a sociedade brasileira, notadamente o que ficou conhecido como *Diretas Já!*, marco da disputa pelo espaço público e fomentador de princípios participativos e democráticos no seio das massas urbanas. Se o voto direto para a presidência da república foi conquistado apenas em 1989, o movimento plural pelo sufrágio universal marcava uma intencionalidade política de disputa do Estado desde 1984.

Nesse contexto, a nova carta constitucional de 1988 canalizou o sentimento de mudança que o processo de abertura política, desde o final dos anos 1970, ensejava. Na esfera legal, a nova constituição da república afirmava direitos sociais e abria a possibilidade de uma nova fase na relação Estado-Sociedade no Brasil.

Um dos principais direitos sociais em pauta era o acesso à educação formal, portanto, o sistema escolar apresentava-se como o espaço por excelência da construção de sujeitos comprometidos com o ambiente democrático que se recolocava na agenda nacional. Assim, escolarização e democracia passariam a constituir a relação fundamental que assentaria a nova organização do país. E o desdobramento principal desta relação fundante foi a afirmação da cidadania.

Contudo, conforme está sendo discutido, a noção de cidadania apresenta-se problemática, e na sua relação com o sistema educacional verifica-se um

movimento pendular entre lógicas de mercado e emancipatórias. Nesse sentido, Zitkoski (2006) discute as diferentes concepções de cidadania, apresentando as perspectivas clássica (grega), liberal, social-democrata, neoliberal e emancipatória. Em todas essas concepções a cidadania apresenta-se a partir da relação contratualista, na qual o Estado e a sociedade civil estabelecem fluxos de manutenção da ordem política.

No Brasil dos anos 1990, a promulgação da nova legislação educacional, a partir do contexto constitucional de 1988, demarca uma disputa importante daquele momento histórico: de um lado, a tentativa de aplicação do fundo público exclusivamente na educação pública estatal, de outro, o entendimento de que a diversificação dos arranjos escolares em todos os níveis seria mais adequada ao cenário econômico da época. De certa forma, as teses de diversificação das instituições escolares e a coexistência da oferta escolar pública e privada foram preponderantes no próprio texto da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Assim, a noção de cidadania atrelada ao mercado encontrou acolhida no cenário que se desenhava nos anos 1990, principalmente a partir das medidas de reforma do aparelho estatal empreendidas no governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Verifica-se a penetração de capital financeiro especulativo no setor da educação, principalmente nas instituições de ensino superior que passam a comercializar ações na bolsa de valores (OLIVEIRA, 2009).

Dessa forma, a democratização esperada ocorre nos marcos jurídicos que pressupõem que “todos são iguais perante a Lei”, mas não aparece na distribuição das riquezas geradas, criando cenário de retomada de direitos políticos (podemos votar e ser votados no Estado democrático de direito) sem justiça social. Por um lado, mesmo com a garantia legal de participação política, não se constitui uma cultura política associativa em que a esfera pública seja, de fato, assumida pela população (DEMO, 2001). Por outro lado, esse descompasso entre o legal/procedimental e as práticas cidadãs é sentido no âmbito dos sistemas escolares, no qual a escola pública, histórica bandeira dos movimentos populares, convive com contradições de toda a ordem.

Com base na formação de espaços democráticos é que podemos pensar em cidadania, não em sua dimensão formal-jurídica de cunho liberal, na qual se confundem proprietário e cidadão, nem em sua dimensão social, na qual os direitos são concedidos pelo Estado em uma relação contratualista, na maior parte das vezes imposta acriticamente ao “cidadão passivo”, mas em uma

perspectiva de empoderamento dos sujeitos.

Por isso, ao revisitar concepções clássicas de cidadania e situar-se politicamente ao lado dos setores progressistas dos movimentos sociais, Marlene Ribeiro provoca a discussão no sentido de questionarmos se a cidadania seria o melhor caminho para a substantiva democratização da sociedade a partir de processos de justiça social. Pondera a autora que:

As dúvidas suscitadas pela observação dos rumos tomados por movimentos sociais populares e pela leitura de alguns autores clássicos da filosofia política me instigam a problematizar a bandeira quase consensual da “educação para a cidadania” como horizonte daqueles movimentos. Qual a possibilidade de alcance de uma cidadania concreta para índios, agricultores, desempregados, adultos analfabetos que justifique ser ela encarada como finalidade última da educação escolar para essas pessoas? Indo mais a fundo, pergunto: que limites a cidadania, enquanto uma categoria histórico-filosófica, apresenta em relação à sua aplicação às camadas populares, que são transpostas para a educação? E, se há limites, quais as potencialidades vivas de conquista de uma cidadania ativa, que ainda permitem afirmá-la como perspectiva da escolarização das camadas populares? Esse é um problema para os movimentos sociais populares, os quais precisam ter claras as suas reivindicações para, a partir delas, formular suas estratégias de luta. (RIBEIRO, 2002, p. 115-116)

Esse questionamento é válido e apresenta a pertinência do debate conceitual que busca-se desenvolver neste artigo. Ainda que de problemática adesão, a agenda dos setores progressistas sinaliza para a cidadania como uma estratégia de garantias individuais e coletivas diante de um sistema fundado na desigualdade social. A luta pela escola pública e gratuita em todos os níveis é histórica nos movimentos sociais que congregam trabalhadores(as), estudantes e camponeses(as). Dessa forma, “[...] no que tange à cidadania, parece haver um consenso de que a sua conquista implica o conhecimento de direitos e deveres por meio de uma sólida educação escolar básica” (RIBEIRO, 2002, p. 115).

A escola pública é vista como estratégica para um projeto mais inclusivo de país. Encontramos em Florestan Fernandes (1989) ações e reflexões sobre o papel estratégico da escolarização e a responsabilização do Estado por sua oferta, englobando acesso e permanência. Isso justifica que, entre as demandas sociais mais recorrentes da pauta de reivindicações dos setores populares, a escolarização tenha lugar assegurado.

Em virtude dessa pauta, no contexto de retomada do sufrágio universal, passamos a presenciar vitórias eleitorais de blocos partidários identificados com propostas de políticas públicas que enfrentassem as demandas sociais.

Organizados nas denominadas Frentes Populares, partidos de esquerda e centro-esquerda assumiram a implementação de projetos em áreas estratégicas, como a educação/escolarização.

Um desdobramento dessas ações do bloco político hegemônico pelo Partido dos Trabalhadores (PT) foi o projeto “escola cidadã” (GADOTTI, 2006; AZEVEDO, 2005). Associado a outras práticas de reinvenção democrática e participação popular, como o Orçamento Participativo, esse projeto, em especial a sua construção no município de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, aponta para o entendimento de que:

[...] é um produto histórico da construção social das lutas pela afirmação democrática do direito à educação pública de qualidade. Educadores e educandos afirmaram seus princípios, refletiram suas práticas nas academias, nos sindicatos e nos diversos movimentos sociais. Foi a articulação de experiências democráticas, dos fazeres pedagógicos alternativos que fertilizaram o campo progressista em décadas de lutas que semearam e acalentaram o sonho embrionário de uma educação emancipadora, associada a um projeto sociocultural voltado à formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência. (AZEVEDO, 2005, p. 89)

Além da experiência de Porto Alegre nos anos 1990 e início dos anos 2000, outros municípios gaúchos administrados pela Frente Popular, como é o caso de Alvorada, também mobilizaram educadores(as) e a comunidade para (re)pensar a escola em uma perspectiva cidadã. Um dos assessores das experiências de escola cidadã e de organização de centros de educação de jovens e adultos, Carlos Rodrigues Brandão reflete sobre essa concepção de educação, sinalizando para o debate sobre educação popular, comunidade civil e sociedade política. Retomando princípios da escola cidadã, o autor destaca os eixos de gestão, currículo, avaliação e princípios de convivência (BRANDÃO, 2002), indo ao encontro do discutido por Azevedo (2005) que, além disso, destaca aspectos relacionados ao planejamento e orçamento participativo na escola, ao combate à violência escolar e ao uso da tecnologia a favor da instauração de novos processos de ensino-aprendizagem.

Esse projeto da escola cidadã reflete os anseios de democratização do sistema escolar, incluindo a possibilidade de revisão curricular, como foi o caso do sistema “ciclado” e não mais “seriado” implantado em Porto Alegre. De certa forma, é possível afirmar que a base pedagógica dialogou com o movimento de educação popular desencadeado no Brasil a partir dos anos 1960, encontrando

em Paulo Freire uma importante referência.

Nas experiências citadas, certamente houve contradições entre o sistema formal de ensino como parte da burocracia estatal e as novas propostas participativas que incluíam, também, a própria comunidade para além dos(as) professores, funcionários(as) e estudantes. Contudo, inspirados na gestão de Freire no município de São Paulo no início dos anos 1990, o projeto ganhou corpo e se associou a princípios da chamada “educação crítica” (GANDIN, 2011) e, de forma mais ampla, ao que se denominou “cidade educadora”, um movimento que busca envolver todo o território citadino com processos formativos (MORIGI, 2016).

Assim, ao falar de cidadania nos processos educativos nos associamos a perspectivas que buscam tornar a escola um lugar de socialização pautado pela democracia, pelo respeito à diferença e pela luta por uma sociedade mais justa. Não isento de contradições, os projetos de escola cidadã ou emancipatória produzem experiências que problematizam a cidadania pelo viés (neo)liberal que é marcado pelo individualismo e consumismo.

Entretanto, ao valorizar a cultura popular e buscar dar relevo a esses saberes nos currículos escolares, a concepção de escola cidadã convive com a sedução do “basismo”, ou seja, a hipervalorização dos sujeitos populares em detrimento da necessária relativização desses saberes e de sua possível superação em termos científicos. Nesse sentido,

[...] reconhecer esses processos de constituição da cidadania e da identidade política onde eles estão não significa cair na visão ingênua do culto ao popular, nem passar do elitismo pedagógico ao populismo pedagógico, nem voltar a uma concepção épica da história, onde o antigo vilão, o povo, seja agora herói. (ARROYO, 2003, p. 77)

As considerações de Arroyo seguem a linha discutida por Paulo Freire em relação ao rigor que deve ser observado na construção de uma perspectiva crítica na formação de sujeitos a partir da educação problematizadora. Assim, construir processos escolares que sinalizem para a cidadania como uma expressão de um projeto democrático de sociedade torna-se tarefa presente em propostas curriculares emancipatórias.

Ao dizerem sua palavra, os sujeitos sociais potencializam sua ingerência em assuntos de natureza política. Essa construção demanda processos escolares provocadores do diálogo autêntico que é produzido na superação de cenários verticais entre pessoas e classes sociais. Para Freire (2005, p. 89), “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja

transformar o mundo”. Por isso, para a concepção freireana, reflexão e ação devem estar em relação dialética, por isso, quando há o sacrifício de uma dessas dimensões, podemos presenciar situações de “verbalismo” (sacrifício da ação) ou de “ativismo” (sacrifício da reflexão).

A construção da cidadania no ambiente escolar passa pela busca de uma formação crítica em que os conteúdos provenientes dos campos científico, filosófico e artístico não se sobreponham de forma artificial em relação ao cotidiano desafiador das pessoas. Considerando as contradições de financiamento dos sistemas educacionais que geram dificuldades de estrutura das escolas, de carreira para os(as) trabalhadores(as) e insuficiente quadro de formação continuada, a construção da cidadania passa exatamente pela assunção desses desafios e a busca de sua superação por meio do debate público e da organização política.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil contemporâneo, a construção da cidadania, por meio do acesso à educação, tem suscitado questões que remetem à relação entre acesso, qualidade e legitimação do direito à educação, visto que é no bojo do processo educativo que ocorre um movimento recíproco: acesso e qualidade da educação são aspectos condicionados pelo reconhecimento da legitimidade do direito à educação, do mesmo modo que a construção da legitimidade do direito à educação é dependente da capacidade das sociedades em garantir acesso e qualidade nos processos formativos. Desse modo, tornam-se indissociáveis o direito à educação, a legitimação desse direito e a cidadania, porque estão inseridos em um mesmo movimento, que é o de ampliar os horizontes do entendimento humano sobre o mundo.

Cabe destacar que, no quadro dos direitos de cidadania, o direito à educação é um valor recente na história da humanidade e, portanto, precisa ser reafirmado nas circunstâncias mais diversas, seja nos períodos de maior prosperidade ou mesmo durante crises econômicas. Partindo do argumento de Bobbio (2004), que sustenta a tese de que os direitos são historicamente relativos, então, a defesa da legitimidade social do direito à educação torna-se ainda mais relevante, visto que retrocessos no que tange à educação não são raros.

Ademais, a participação política é aspecto decisivo para a afirmação permanente do direito à educação, nas arenas políticas mais amplas, mas

também no interior das instituições de ensino. Neste sentido, a escola e a universidade são espaços privilegiados para o debate sobre democracia, alteridade e justiça social, temas essencialmente políticos e que remetem a uma das principais finalidades da educação, que é a de romper com visões de mundo naturalizadas.

Neste cenário, a escola pública assume um papel de destaque, visto que se trata do espaço formativo da maioria, sobretudo das classes populares. Concordando com Arroyo (2003), considera-se que a construção da cidadania no ambiente da escola pública precisa relativizar saberes e práticas cristalizadas no senso comum, propondo outras formas de compreensão da realidade, sobretudo de natureza científica, sem desvalorizar a cultura popular, que é produto e produtora de identidades coletivas. Todavia, é fundamental superar a concepção instrucionista de educação, calcada na reprodução de conteúdos, que ao fim e a cabo contribui para a reprodução da própria estrutura desigual da sociedade.

5 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. (Org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 31-80.

AZEVEDO, J. C. **Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRANDÃO, C. R. Soletrar a letra P: povo, popular, partido e política – a educação de vocação popular e o poder de Estado. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 105-145.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 28 mai 2016.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 2008.

CERQUIER-MANZINI, M. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

DEMO, P. **Cidadania pequena**: fragilidades e desafios do associativismo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GANDIN, L. A. Escola cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Org.). **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 380-383.

MORIGI, V. **Cidades educadoras**: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Porto Alegre: Sulina, 2016.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai 2016.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

ZITKOSKI, J. J. Educação e emancipação social: um olhar a partir da cidade educadora. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 13, p. 09-18, 2006.

Educación y ciudadanía: reflexiones sobre un debate contemporáneo

Resumen: En este artículo se aborda el panorama del derecho a la educación en el Brasil contemporáneo, movilizando conceptos de la teoría social para discutir las interconexiones entre la ciudadanía y la educación, así como las contribuciones de los estudiosos brasileños del tema. Inicialmente, cabe destacar que la experiencia histórica de Brasil, en relación a los derechos sociales, difiere sustancialmente de lo que sucedió en los países de centro capitalista, ya que éstos últimos vivieron la experiencia del Welfare State. Por otro lado, en términos conceptuales, los derechos necesitan ser entendidos como históricamente relativos, ya que lo que se legitimado socialmente como relevante para una sociedad específica o en un período histórico específico, puede no ser considerado en otros. Considerando el camino histórico de Brasil en el siglo XX, es posible identificar avances y retrocesos en el acceso a la ciudadanía, con efectos significativos para la educación. En el Brasil contemporáneo, la construcción de la ciudadanía, a través del acceso a la educación, ha planteado cuestiones que se refieren a la relación entre acceso, calidad y legitimación del derecho a la educación, visto que es en el centro del proceso educativo que ocurre un importante movimiento recíproco: el acceso y la calidad de la educación son aspectos condicionados por el reconocimiento de la legitimidad del derecho a la educación es dependiente de la capacidad de las sociedades en garantizar el acceso y la calidad de los procesos formativos. De ese modo, se convierten en inseparables el derecho a la educación, la legitimación de este derecho y la ciudadanía, inseridos en el movimiento de amplitud de los horizontes de la comprensión humana del mundo.

Palabras-clave: Educación para la ciudadanía. Derechos sociales. Educación en Brasil.

Education and citizenship: Reflections on a contemporary debate

Abstract: This article concerns the panorama of right to education in contemporary Brazil, drawing on concepts from social theory to discuss the interconnections between citizenship and education, as well as the contributions from Brazilian scholars on the theme. First, one must point out that the Brazilian historical experience as regards social rights differs significantly from what took place in countries of the capitalist center, which were subject to the experience of the welfare state. On the other hand, in conceptual terms, rights must be understood as historically relatives, since what is socially legitimated as relevant in a specific society, or in a given historical period, may be disregarded in another. Concerning Brazil's history in the 20th century, it is possible to identify advances and hindrances in access to citizenship, with significant results for education. In contemporary Brazil, construction of citizenship through access to education has been raising questions about the relation between access, quality, and legitimation of the right to education, since it is in the midst of the educational process that an important reciprocal movement takes place: access and quality of education are conditioned by the recognition of the legitimacy of the right to education, while at the same time this legitimacy is dependent upon the capacity of societies in warranting access and quality in formative processes. Thus, the right to education, the legitimation of this right and citizenship become intertwined, and are a part of the expanding movement of human understanding in relation to the world.

Keywords: Education for citizenship. Social rights. Education in Brazil.

DEMOCRACIA, PODER E EDUCAÇÃO POPULAR: REFLEXÕES A PARTIR DE PAULO FREIRE

Jaime José Zitkoski¹

Marion Machado Cunha²

Resumo: No atual contexto político mundial, muitos câmbios sócio-políticos estão em curso, além de tantos outros que poderão suceder-se. A crise da democracia representativa, o retorno de posições conservadoras que defendem a volta da ditadura, o pragmatismo que apenas vê o interesse particular, entre tantos outros riscos às conquistas da frágil democracia brasileira. Nesse âmbito prático do campo político despontam novos desafios à sociedade civil organizada. Um deles é o debate sobre a reinvenção do poder, desde os múltiplos espaços sociais, até as instâncias institucionalizadas do Estado hoje vigente, para alavancar novas conquistas da vida republicana e não admitir retrocessos. Freire nos inspira a debater a radicalidade da democracia e sua efetiva construção a partir da cultura cidadã, que requer a esperança no futuro e a luta por uma sociedade livre e justa como horizonte de um novo projeto societal.

Palavras-Chave: Democracia; Reinvenção do Poder; Educação Popular; Freire

1 Doutor em Educação. Professor da FAGED/UFRGS. 00086365@ufrgs.br.

2 Doutor em Educação. Professor da UNEMAT. marioncunha@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios práticos na atualidade política é a reinvenção da democracia moderna em seu modelo de democracia representativa. A complexidade dos sistemas sociais constituídos e a crise de alternativas para grande parte da população, principalmente nos aglomerados urbanos, produz cada vez maior distância entre a classe política e a sociedade civil. Esse fator está causando um verdadeiro ciclo vicioso nas sociedades contemporâneas a partir do qual se efetivam os interesses de uma minoria que, apropriando-se dos aparelhos políticos, por meio das estratégias do poder econômico e da mídia, governam a sociedade, segundo seus planos de manutenção e ampliação do poder econômico e político para o futuro. A consequência direta desse fenômeno é a atual dependência e/ou atrelamento dos Estados Nacionais ao mercado econômico globalizado que dita as regras para as políticas nacionais e passa a definir os destinos de milhões de seres humanos segundo os critérios do lucro e da garantia de concentração das riquezas. As dimensões dessa riqueza se conjugam com o esvaziamento das condições de dignidade da produção da vida de grande parte da parcela da população, nacional e mundialmente. Aumenta a população global despossuída e empobrecida sendo forjada nos países periféricos.

Os países periféricos encontram-se em uma situação dramática, pois estão sendo sufocados pelos países ricos em suas estratégias de controle mundial em função dos mecanismos da globalização econômica, principalmente pelo setor financeiro (da lógica dos serviços da dívida e alta remuneração do capital especulativo), alinhada às regras do projeto político neoliberal. Para os países periféricos propõe-se um desmonte do Estado com a finalidade de exaurir sua capacidade de políticas sociais e de ações públicas que possam se viabilizar em sujeitos coletivos de nova força social.

Ainda se soma a forte concorrência mundial intercapitalista que está produzindo a falência das economias nacionais. Valendo-se dos mecanismos da livre concorrência mundial, o capital nacional não consegue competir com as potências econômicas materializadas em grandes multinacionais e megafusões das empresas com sedes nos países de primeiro mundo. As privatizações realizadas por intermédio das políticas liberalizantes produzem uma verdadeira transferência do patrimônio nacional para o capital internacionalizado. Todos esses aspectos surgem como consequências de um projeto político social previamente definido pelos países ricos com o objetivo de reaquecer suas economias e controlar as nações periféricas via sutilezas das regras do livre

mercado em nível global. E, para nós latino-americanos, esse fenômeno da globalização econômica está produzindo um quadro social desesperador, que ameaça inviabilizar econômica, social e politicamente as nações do continente. A retórica neoliberal que nos concebe como países emergentes (por estarmos em ascensão para o nível do “Primeiro Mundo”- desenvolvido e civilizado) deve ser lida e interpretada pelo avesso, pois a realidade nos mostra que há uma crescente exclusão social, de barreiras materializadas aos bens sociais e coletivos, com o aumento da marginalidade, violência e desintegração do tecido da sociedade. Todos esses aspectos constituem um verdadeiro caos social que compromete, inclusive, a legitimidade política do Estado em questão.

Nesse cenário, que interesses representam os governos democraticamente eleitos pelo voto, mas que, definem seus planos a partir do comportamento do livre mercado? Quem de fato está governando no atual contexto da globalização da economia e do modelo político controlado pelo mercado no mundo? Para além da democracia representativa, o que pode garantir no futuro maior autonomia dos povos e verdadeira representatividade dos interesses sociais no conjunto das sociedades contemporâneas, que são complexas e apresentam alta densidade populacional?

2 A CRISE DA DEMOCRACIA REPRESENTATIVA: SEUS LIMITES E ALTERNATIVAS

As eleições no Brasil, previstas legalmente para acontecerem a cada quatro anos, a partir de regras previamente definidas à luz de nossa constituição, que reforça prioritariamente a democracia representativa, apenas legitimam as normas instituídas que garantem os interesses da parte já incluída da sociedade. Com a forte exclusão social que marginaliza milhões de cidadãos das decisões importantes da vida social e com as estratégias de manipulação da opinião pública via poder da mídia, somada ao alto grau de corrupção política existente em nosso meio, as decisões políticas, mesmo que, em conformidade com a legislação vigente, tornam-se cada vez mais distantes, pois não representam a vontade da maioria ao reproduzirem simplesmente os interesses partidários hegemônicos, que controlam os espaços políticos institucionalizados. Esse é um dos fatores que aprofundam a atual crise brasileira. A participação política do cidadão cinde-se da vontade de alternativas da maioria das pessoas que já vivenciam as precariedades de uma sociedade concentradora e desigual. Contudo, não consiste apenas num cenário nacional, há relações necessárias

com ações mundiais dos poderes dos países capitalistas centrais.

A crise mundialmente produzida, para os países periféricos implicam em várias ações articuladas. Uma articulação consiste na associação dos países centros do capital (na atualidade, os estadunidenses, e o conjunto da União Europeia, comandada prioritariamente pela Alemanha) que atuam com os seus capitais financeiros, suas agências financeiras e intergovernamentais, no desmantelamento das economias nacionais emergentes. E, ainda, de forma combinada, a reorganização da força hegemônica dos EUA depois da crise de 2008, da “bolha imobiliária” norte-americana. A aguda crise de mercado mundial levou ao que Fiori chama de “novo estatuto imperial”:

O novo estatuto imperial dos EUA, somado a sua política interna de austeridade fiscal – induzida pela crise financeira de 2008 – os levaram a adotar uma nova forma de administração do seu poder global, cada vez mais arbitral e “terceirizada”, por meio da promoção ativa de divisões e “equilíbrios de poder” regionais[...]. (FIORI, 2013, p.34)

No movimento global do capital sobre os países periféricos com as associações nacionais, de caráter conservadora e dependente, não refere somente ao controle econômico dos países periféricos, mas do estatuto imperial de domínio político globalizado, de “forma arbitral e terceirizada”, como mecanismo de antever qualquer ameaça ao projeto hegemônico dos países denominados de ricos. O exemplo disso consiste no desmonte do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). O BRICS, enquanto reconfiguração estratégica de poder econômico e de reposicionamento da política mundial pela cooperação de países emergentes, “em 2010, o PIB conjunto dos cinco países [...] havia alcançado já 19 trilhões de dólares, ou seja, 25% do PIB mundial” (FIORI, 2013, p. 47). O BRICS, em síntese, atua como uma alternativa econômico-financeira à tutela dos países ricos.

Há uma luta travada entre os centros capitalistas, a hegemonia americana e os países periféricos. E, disso, a luta a ser travada nos países periféricos está centrada sob dois pilares: o papel do Estado e a Democracia. E é, sob esse cenário, que a democracia brasileira apresenta-se assaltada pela classe política que representa a materialidade da terceirização e arbitral norte-americana de um lado e, a manutenção dos privilégios dessa (antiga) associação política de elite brasileira em sua tradição “arcaica” (FERNANDES, 2006) com os centros capitalistas.

É por tais razões que, enquanto alternativa de transformação social, necessitamos hoje, de modo estratégico, a recriar a democracia superando os

atuais modelos políticos, que constituem a democracia representativa. Portanto, não basta apenas conquistar o poder já instituído por vias democráticas, mas impõe-se a necessidade de alçar a política a outros níveis de controle social público que superem o atual círculo da democracia representativa, reinventando outras formas de fazer política, que não estão contempladas pelo sistema democrático vigente.

Para superar os aspectos meramente formais da democracia ocidental (que apenas confere direitos legais dos cidadãos pertencentes a determinada organização social, mas exclui grande parcela da população do acesso àquilo que é de Direito), faz-se necessária a organização da sociedade civil em níveis condizentes com as atuais exigências de reestruturação do Estado e da política contemporânea, através do controle público dos mesmos (FREIRE, 2000).

Diante desses desafios, à organização popular, principalmente os Movimentos Sociais que lutam por mais democracia e pela distribuição justa do poder e das riquezas produzidas socialmente, se impõe a tarefa de servir como instância de reinvenção da democracia. Precisamos no Brasil avançar na organização da sociedade civil, equilibrando o poder dos poderes já instituídos com novas formas de poder popular, na direção de romper com os vícios do assistencialismo, acomodação e indiferença e promover, gradativamente, uma intensa mobilização da sociedade diante dos problemas sociais mais dramáticos, tais como: desemprego, exclusão social, violência, marginalidade, massificação cultural, entre outros. Essa mobilização da sociedade através de novas formas de construir a democracia é possível se partirmos da realidade prática em que o povo vive no seu cotidiano e despertarmos o interesse da população afetada por determinados problemas, ou desafios mais diretamente voltados ao seu cotidiano.

É nessa direção que a democracia representativa poderá ser complementada por um sistema misto entre ela própria e a democracia direta, para as quais a sociedade civil tenha mecanismos de controlar o Estado (DEMO, 1993). A riqueza e qualificação da esfera política de uma sociedade está em seu grau de politização que se materializa na participação ativa dos cidadãos nas decisões e atividades públicas. É a sociedade civil, constituída por cada cidadão (enquanto sujeito social), quem deve decidir os rumos de sua história e não apenas escolher representantes que seriam os iluminados para decidir o futuro de todos.

A reinvenção do poder passa pela reinvenção da política, principalmente do modelo de democracia representativa hoje vigente. Como bem diz Paulo

Freire (1994), precisamos uma pedagogia da política que articule a luta e a esperança, o sonho com o embate. Esse processo requer uma posição radical de desconstrução do que está envelhecido e de modo ultrapassado, conserva as antigas relações de poder via assistencialismo, troca de favores e conluios entre lideranças. Mas, para além da desconstrução, é necessário construir um novo projeto, criando alternativas para que seja possível superar o histórico colonialismo aqui implantado e trilharmos nossos próprios caminhos a partir de um projeto autêntico e verdadeiramente cidadão – porque construído com a participação de todos os sujeitos históricos discutindo seus próprios problemas e interferindo na realidade rumo à transformação social.

Estamos em um momento histórico, cuja tarefa central é a construção de uma DEMOCRACIA RADICAL, na qual todos nos sintamos representados, e que compatibilizem Igualdade e Liberdade, Unidade e Multiplicidade, Diversidade e Diferença, Direitos das Maiorias e Direitos das Minorias. (MEJÍA, 1994, p.73)

Esse processo de superação do atual estágio da democracia representativa requer caminhos de comunicação social que sirvam de alternativa ao grande poder da mídia, que está intimamente sintonizado com o controle do poder político pelas classes dominantes. O empoderamento dos oprimidos (MEJIA, 1994), enquanto resistência frente aos meios de comunicação de massa que alienam e homogeneizam as consciências, só será possível através de novas estratégias de comunicação popular que deem reais condições de reflexão crítica e consciente às pessoas no seu cotidiano social. Portanto, a mobilização social rumo à transformação da política e das estruturas sociais requer o diálogo, o debate e a permanente comunicação popular entre os que mais sofrem o atual ciclo de opressão social.

3 A REINVENÇÃO DA DEMOCRACIA E DA PARTICIPAÇÃO POPULAR: UMA UTOPIA POSSÍVEL?

A utopia política de libertação dos oprimidos é o ponto de partida, segundo Freire, para fundamentar um novo projeto de sociedade enquanto superação da atual realidade sociocultural. Ou seja, os oprimidos não têm compromisso político com o sistema vigente que os oprime e, dessa forma, quanto mais clareza política vão conquistando do processo histórico-dialético em que vivem, mais fortemente defenderão a utopia de uma nova sociedade a ser construída

desde o embate prático da necessária reinvenção da democracia.

Para além da desumanização que sofrem diariamente em sua própria pele, (a exemplo das condições sociais humilhantes que machucam seus corpos conscientes, envelhecendo-os mais cedo, impondo-lhes carências nas necessidades básicas, ou limitando-os a uma vida marcada pela dor e violência) os oprimidos, no íntimo de seu ser, aspiram a novos modos de existência humana. A realidade socialmente construída, que os limita e atrofia enquanto ser mais, jamais significará o horizonte possível da existência de milhões de seres humanos em todo mundo.

Diante dessa realidade em que ainda vivem milhões de pessoas hoje no Brasil, por mais ingênua que seja a percepção (visão de mundo) de um ser humano, há a tomada de consciência das mesmas de que a sua condição social é de opressão e desumanização. Esse fato concreto na história humana é o impulso fundante da utopia em uma nova sociedade mais humana e digna para todos. Eis o desafio histórico da luta política dos oprimidos que se impõe enquanto concretização da utopia de um projeto de sociedade sem opressores e sem oprimidos.

Como distorção do ser mais, o ser humano leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornem de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. Eis aí a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1993, p.30)

Mas, quais são as bases concretas para a realização histórica a utopia político-social de libertação/emancipação dos oprimidos? É algo que pode ser concretizado na história ou é apenas um sonho idealista de visionários descolados da realidade? E se é realizável historicamente, por que ainda não foi concretizada pelas classes populares na América Latina, que há décadas começaram a se articular nessa direção? São questões desafiadoras, tanto quanto é o desafio da própria utopia dos oprimidos efetivarem sua autêntica história, enquanto sujeitos da transformação do mundo. Entretanto, uma leitura mais atenta de Freire nos remete para o esclarecimento da complexidade em que hoje vivemos.

Um primeiro argumento que Freire nos oferece sobre a possibilidade concreta de realização dessa utopia política de reinvenção da democracia a partir da luta dos oprimidos e dos que se solidarizam verdadeiramente com

eles, é que o ser humano é o ser da práxis, da luta e da ação no mundo. Ou seja, a intervenção no mundo é o modo essencialmente humano de existir e, por essa razão, o mundo jamais estará em plena elaboração de si mesmo. Portanto, as realidades sociais, culturais e políticas constitutivas de nosso mundo histórico são construções humanas que sempre estarão passíveis de sofrerem transformações, tanto em níveis lentos e gradativos, quanto em níveis de rupturas mais profundas na estrutura fundante, que produzem transformações radicais nas mesmas.

Outro argumento forte que Freire tem defendido, desde suas primeiras obras, sustenta a tese de que somente os oprimidos representam a utopia e a esperança da libertação humana na história.

Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos 'condenados da terra', dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizam [...]. Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação. (Idem, p.31)

A justificativa dessa argumentação acima se encontra na análise das contradições existenciais em que os oprimidos vivem, sofrendo no cotidiano a opressão concreta de seu ser que os desumaniza, a própria realidade faz com que eles aspirem a uma vida mais digna, livre e de realização de seu ser mais. Tais contradições impulsionam a tomada de consciência (mesmo que ainda de modo ingênuo) dos oprimidos das reais condições de opressão em que vivem. Mas, como já assinalamos no item anterior, a tomada de consciência não basta, e esse primeiro nível de consciência das contradições deve aprofundar-se em níveis problematizadores da realidade rumo à práxis transformadora das estruturas sociais que os oprimem. Freire é bem claro em sua análise política ao defender a necessária emersão da consciência do oprimido – que implica a superação de si mesmo enquanto hospedeiro da opressão, por alimentar o medo da liberdade que o leva a acomodar-se ou conformar-se com a realidade – para que o processo utópico-libertador se torne efetivamente possível. Contudo, tal processo de construção da pedagogia libertadora não ocorre espontaneamente, mas exige um trabalho intencional (planejado) de crítica da consciência a partir do constante desafio que tenciona ação-reflexão-nova ação.

Esse é o papel de uma pedagogia libertadora/emancipatória – a pedagogia do oprimido – que deve ser desencadeada por autênticos líderes (que surgem

do povo e com ele se comprometem) enquanto verdadeiros pedagogos junto com as classes populares. A elaboração dessa pedagogia deve ser impulsionada pelo constante processo dialógico-crítico-participativo e esperançoso para que todos possam compreender as razões dos fatos que constituem a realidade e, assim, se engajar, de forma consciente, na luta de transformação da realidade que implica estratégias e táticas concretas de intervenção no mundo historicamente construído. Nesses termos, Freire defende que a pedagogia do oprimido é uma obra coletiva, solidária e exige a humildade dos líderes políticos. Enquanto processo político, essa obra

tem de ser forjada **com** ele e não **para** ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas o objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (Idem, p.32)

Então, a construção dessa pedagogia libertadora a partir dos próprios oprimidos implica conceber uma obra sempre incompleta, aberta ao futuro, que se reelaborará no processo intersubjetivo e dialógico de sua própria elaboração. Esse é um terceiro argumento defendido por Freire sobre a possibilidade e condição histórica da utopia política de libertação. Freire entende, nesse sentido, que a intervenção prática no mundo como busca de transformação do mesmo não pode ser entendida como uma ação de indivíduos apenas, mas da práxis coletiva, solidária, dialógica e problematizadora da realidade. Por isso, de temporalidade transformadora, porque o “homem existe [...] no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica” (FREIRE, 1967, p. 41).

Se o ser humano é o ser da práxis, a exigência histórica da utopia de libertação dos oprimidos requer um novo sentido para a práxis humana. O sentido da práxis libertadora emerge da convivência intersubjetiva a partir da qual os oprimidos vão se tornando capazes de descobrir novos sentidos de sua existência no mundo e, igualmente, elaborar novas visões de mundo que anteriormente não lhes eram possíveis. Nesse sentido, o debate crítico, que é oportunizado a partir do encontro dialógico entre os sujeitos sociais, é capaz de desencadear um poder político muitas vezes subestimado por nós. O poder que brota do processo de resinificar o mundo através da comunhão intersubjetiva e da valorização ser pessoa. Algumas passagens que Freire relata em sua obra *Pedagogia do Oprimido* são bastante expressivas dessa realidade:

Escutamos, certa vez, um líder camponês dizer, em reunião, numa das unidades

de produção da experiência chilena de reforma agrária: ‘Diziam de nós que não produzíamos porque éramos borrachos, preguiçosos. Tudo mentira. Agora, que estamos sendo respeitados como homens, vamos mostrar a todos que nunca fomos borrachos, nem preguiçosos. Éramos explorados, isto sim. (p.51)

Em outra passagem no livro *Aprendendo com a própria história* em coautoria com Sérgio Guimarães, Freire expressa a importância do diálogo para a transformação política da sociedade, principalmente para a substantividade prática da democracia vivenciada em sociedade. Falando sobre Herbert de Souza (o Betinho) - de sua coragem na luta política de resistência à ditadura militar que sofremos no período recente de história brasileira – Freire destaca o valor do diálogo e da vivência intersubjetiva para a política.

Me lembro de que uma vez fui dar um curso em Toronto onde ele (Betinho) vivia. Guiando o seu carro pelas ruas da cidade, me disse: “Paulo, hoje no Brasil um grupo de mulheres que se unam para bordar ou fazer renda pode ter uma importância revolucionária enorme”. Veja, é isso que eu considero ser a sensibilidade política de um bom político, aquele que descobre, que convive com a história, ao invés de apenas ser atravessado por ela. (p. 32-33)

O empoderamento dos oprimidos, que brota das vivências de união, solidariedade, debate, diálogo problematizador da realidade e das trocas a partir das relações intersubjetivas e do encontro entre as pessoas, é a grande esperança de que o futuro pode ser diferente e, portanto, será possível construir um mundo mais belo e humanizado.

As trocas solidárias vivenciadas desde as experiências simples do cotidiano, que brotam da vida partilhada dos oprimidos, constituem uma força política de real importância, capaz de impulsionar ações práticas de uma intervenção no mundo mais organizada a partir da qual o processo de libertação toma corpo na história e torna-se algo concreto, palpável e dinâmico diante dos desafios da realidade. Uma das expressões mais efetivas na realidade social dessa dialética, que tenciona o presente com o futuro, são os Movimentos Sociais organizados em toda a América Latina (e também em outras partes do mundo), que traduzem, na prática, a luta das classes populares rumo à construção de uma nova sociedade.

Os Movimentos Sociais são uma prova concreta de que a Pedagogia dos Oprimidos já está sendo elaborada e não é mera utopia de visionários ou intelectuais abstraídos da realidade. É óbvio que todo o processo histórico dialeticamente construído implica avanços e recuos, assim como as estratégias de organização política das classes sociais que se antagonizam no processo de

luta política encontram-se em permanente disputa de poder. Dessa forma, a Pedagogia do Oprimido, que tem origem histórica, também sofre reelaborações modificando historicamente suas táticas de luta contra-hegemônica diante do sistema do capital, hoje mundialmente dominante.

Mas, a luta concreta desencadeada pelos Movimentos Sociais Populares organizados, coerentes com os autênticos interesses políticos das classes populares, são exemplos concretos de que o processo de conscientização é possível, a organização dos oprimidos (classes populares) produz novos desafios de lutas futuras.

Nesse sentido, a articulação de Movimentos Sociais Populares em âmbito maior, de nível regional ou nacional, demonstra a potencialidade do poder democrático que emerge da vivência solidária e dialógica entre os mais oprimidos, humilhados e excluídos do atual sistema político em curso. No Brasil, o MST é um Movimento exemplar desse empoderamento dos oprimidos quando lutam com esperança, diálogo e utopia política. Em outros países da América Latina temos outros inúmeros exemplos que expressam a realidade política de resistência dos oprimidos tais como O Chiapas no México, os movimentos de Libertação Nacional (Colômbia), o Movimento Revolucionário no Peru, entre outros.

Diante das análises sobre as experiências históricas já registradas em longas décadas de elaboração de uma Pedagogia da Luta Política dos oprimidos, Freire reafirma a necessária vigilância contra os sectarismos sempre tentadores para a justificação de práticas opressoras. A verdadeira postura dos oprimidos que lutam pela libertação de si próprios e dos opressores, e dos que se solidarizam nessa luta, deve ser a postura política radical que implica a vivência democrática e o testemunho coerente da utopia de sociedade por que lutamos. Nesse sentido, o alerta de Freire para não sectarizarmos a nossa visão de mundo, bem como nossas práticas socioculturais e políticas enquanto sujeitos da luta pela transformação do mundo, constitui uma contribuição original e cada vez mais atual para a reflexão política diante dos desafios da utopia de uma nova sociedade em um mundo pseudodemocrático e sectarizado a exemplo das sociedades contemporâneas governadas pela mídia que massifica a cultura e pelo mercado financeiro que escraviza e explora cada vez mais os povos já dominados e empobrecidos.

A postura radicalmente democrática requer, acima de tudo, a superação política do status de democracia formal que, na maioria dos países que a seguem, apenas assegura direitos na lei, sem garantir a concretude desses

direitos a grande parte de seus cidadãos. Portanto, a luta política dos oprimidos deve ser radicalmente solidária com todos os segmentos e, para que as diferentes lutas de cada setor da sociedade se converta em uma articulação de um movimento comum a todos rumo à transformação da sociedade, faz-se necessária uma leitura dialética (crítica e problematizadora da realidade) dos diferentes momentos do embate prático que incide contra as estruturas sociais opressoras.

Não há garantia, segundo a visão profundamente dialética e dialógica de Freire, de que, uma vez as classes populares conquistando o poder político, consigam manter, no futuro, o controle desse poder. A luta política não pode ser concebida de modo linear porque, se assim for, as práticas políticas se tornam sectárias e a utopia já não terá mais espaço para florescer e tornar-se, efetivamente, uma alternativa à política opressora. Diante do permanente jogo de forças do processo político historicamente inaugurado – que produz o embate prático entre elite e classes populares, manutenção dos interesses das classes dominantes, ou democratização do acesso prático aos direitos de todos – surgirão sempre novos contextos que exigirão novos embates dialéticos da própria vida em sociedade.

Em outras palavras, o que está em jogo é a permanente luta de classes que jamais se exauriu na história humana até hoje vivenciada.

O que acontece é que a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas [...]. Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social, que interessa às classes sociais, lhes coloca a necessidade de se entenderem, o que não significa estarmos vivendo um novo tempo, vazio de classes e conflitos. (FREIRE, 1994, p. 43)

A substantividade democrática na vivência política de que nos fala Freire (1987) requer a prática do diálogo, da busca do entendimento, como princípio que está acima de outros mecanismos e/ou estratégias da luta política de transformação/humanização do mundo. Entretanto, essa posição não pode ser interpretada como dissolução dos interesses de classes diferentes e antagônicas (historicamente situadas em cada sociedade concreta como professam os neoliberais). Há contextos em que o diálogo não é possível e o meio da luta deve ser o enfrentamento de classes, mas, em outros casos, o diálogo também poderá ser a única saída. Obviamente que o diálogo político para a busca de entendimento requer as condições ético-políticas sem as quais não é possível o verdadeiro diálogo.

É dessa forma que Freire interpreta a luta de classes. Há uma dialética que impulsiona e autorrecria a luta política a partir da qual a mesma assume novos contornos nos diferentes contextos históricos. Nesse sentido, a postura política radical exigida por Freire rejeita toda e qualquer forma de sectarismo nas formas de “ler o mundo” e desenvolver a ação prática de intervenção no mesmo. Tanto o sectarismo de direita (que prega a visão fatalista diante do futuro obrigando-nos a aceitar a realidade tal e qual) quanto o sectarismo de esquerda (que impõe uma visão de domesticação do futuro, ao conceber como necessária a realização de um determinado modelo de sociedade previamente concebido), ambos constituem visões distorcidas e equivocadas do processo político verdadeiramente humanizador da vida em sociedade, pois não mantêm a radical posição democrática diante das exigências de construção solidária e dialógica de uma nova sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível, então, desencadearmos um verdadeiro processo de reflexão e problematização sobre o mundo, a sociedade e a vida humana constituindo um caminho alternativo da práxis política radicalmente democrática, que de fato reestruture as relações de poder rumo à densidade da cidadania.

Assim, como diz Santos (2007), precisamos lutar cada vez mais na construção de uma democracia de alta intensidade. Esse processo histórico-cultural requer uma educação progressista enquanto fundamentação da vida social e construção de um sentido existencial para cada ser humano. Educação essa que, respeitando o saber de cada um, que brota do seu Mundo Vivido, oportunize a construção de novos horizontes de vida em sociedade, através de um saber coletivo que dinamize e articule o cotidiano da vida prática com a ciência e a técnica (SANTOS, 1993).

E, nessa perspectiva, um dos grandes desafios da atualidade, diante do ufanismo dos sistemas financeiros e dos mercados globalizados, é a desvirtualização da existência humana hoje fortemente controlada, e até mesmo asfixiada, pelo mundo dos sistemas burocratizantes, que nos desumanizam a todos – ricos e pobres, cultos e analfabetos, velhos e jovens, incluídos e excluídos. Esse processo emancipatório poderá espelhar-se no nosso Mundo da Vida concreto, nas culturas populares e na luta política do povo, que é o grande potencial para reinventarmos as formas da vida democrática, superando as crises que sócio culturalmente nos atingem e desenvolvendo o potencial de humanização intrínseco à própria vocação do ser pessoa.

5 REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Pobreza Política**. São Paulo: Cortez, 1993.

FIORI, José Luís. O Brasil e seu “entorno estratégico” na primeira década do século XXI. In: FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a Própria História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MEJÍA, Marco R. **Transformação social**. São Paulo: Cortez, 1994.

SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamento, 1993.

_____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

Democracia, el poder y la educación popular: reflexiones desde Paulo Freire

Resumen: En el contexto político mundial actual, muchos cambios sociopolíticos están en marcha, y muchos otros que serán capaces de tener éxito. La crisis de la democracia representativa, el regreso de las posiciones conservadoras que abogan por el retorno de la dictadura, el pragmatismo que sólo ve el interés particular, entre muchos otros riesgos para los logros de la democracia brasileña frágil. En esta parte práctica del campo político surgir nuevos retos para las organizaciones de la sociedad civil. Uno de ellos es el debate sobre la reinención del poder, desde los múltiples espacios sociales, hasta las instancias institucionalizadas del Estado actualmente en vigor, para aprovechar los nuevos logros de vida republicana y no permitir los contratiempos. Freire nos inspira a discutir la naturaleza radical de la democracia y su construcción real de la cultura cívica, que requiere la esperanza para el futuro y la lucha por una sociedad libre y justa como el horizonte de un nuevo proyecto de sociedad.

Palabras-clave: Democracia. Reinventar el poder. La educación popular. Freire.

Democracy, power and popular education: reflections from Paulo Freire

Abstract: In the current global political context, many socio-political changes are underway, and many others who will be able to succeed. The crisis of representative democracy, the return of conservative positions that advocate the return of dictatorship, the pragmatism that sees only the particular interest, among many other risks to the achievements of the fragile Brazilian democracy. In this practical part of the political field emerge new challenges to civil society organizations. One is the debate on the reinvention of power, from the multiple social spaces, to the institutionalized instances of the State now in force, to leverage new achievements of republican life and not allow setbacks. Freire inspires us to discuss the radical nature of democracy and its current construction from the civic culture, which requires hope for the future and struggle for a free and just society as the horizon of a new societal project.

Keywords: Democracy. Reinventing Power. Popular education. Freire.

CONTRIBUIÇÕES PARA O RECONHECIMENTO DE CIDADANIAS CONTEMPORÂNEAS DO E NO CAMPO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Franciele Clara Peloso¹

Resumo: Este estudo tem como objetivo fazer uma discussão sobre o reconhecimento de cidadanias contemporâneas a partir das Infâncias do e no Campo. A justificativa desta pesquisa está voltada à necessidade de dar visibilidade às diferentes infâncias e legitimar as experiências vivenciadas pelas pessoas situadas em contextos históricos marcados pela desigualdade social, igualmente evidenciar a diversidade de espaços, de culturas de classe, étnicas, raciais, dentre outras em que a infância acontece. Trata-se de um ensaio teórico. As principais considerações deste estudo sublinham as heterogeneidades relevadas pelas distintas infâncias e formas de ser crianças. Da mesma forma evidenciam a invisibilização e o ocultamento de experiências infantis que foram segregadas ao longo da história e continuam sendo quando homogeneizadas por uma concepção de infância de origem europeia, branca, cristã e urbana. A principal contribuição deste estudo consiste no reconhecimento da existência das infâncias invisibilizadas ou pouco consideradas, igualmente do reconhecimento das cidadanias contemporâneas, acompanhado do desejo de inspirar pesquisadores/as a considerar e potencializar as Infâncias do e no Campo em seus estudos e em ações deles decorrentes.

Palavras-chave: Infâncias. Campo. Educação do e no Campo. Cidadanias Contemporâneas. Diversidade.

1 Doutora em Educação pela UFSCar. Professora Adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Líder do Núcleo de Estudos Freirianos de Investigação e Ação Social (NEFIAS) vinculado ao Grupo de Estudos Educação, Diversidade e Inclusão (UTFPR/PB). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE) da UNESPAR/UV. Integrante do Grupo de Estudos Práxis Educativa: saberes e fazeres na/da Educação Infantil (UNICENTRO). Email: clara@utfpr.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Os diversos intelectuais que estudam questões relacionadas à História da Infância (SARMENTO, 2008; MULLER, 2007; VASCONCELOS; SARMENTO, 2007; KRAMER, 2003, entre outros), Freitas e Kuhlmann Junior (2002), e Sarmiento (2007) enfatizam que, na História da Infância, o campo das definições epistemológicas é bastante extenso e já consolidado. No entanto, essa mesma história apresenta abordagens genéricas e imprecisas quando se reporta a discussões que contextualizam a infância em diferentes contextos sociais, logo também é genérica a discussão sobre políticas destinadas à infância que garantam a sua cidadania.

Um dos grandes avanços do campo de estudos que coloca a infância e seus entornos como tema de análise, além de expor e definir as concepções de infância, é valorizar as experiências infantis, bem como empreender denúncias e anúncios sobre as crianças e suas infâncias.

Os estudiosos da historiografia da infância (FREITAS, 2011; FREITAS, KUHLMANN JUNIOR, 2002, e outros) afirmam a necessidade de discutir questões relacionadas ao processo educativo relativo a infância considerando diferentes fatores, que abarcam tanto os fatores biológicos, que apontam para características fisiológicas e anatômicas específicas, como também fatores de ordem social, cultural, de gênero, de raça, dentre outros, pois a partir deles podemos identificar diferentes concepções de infância. Uma vez que, de acordo com Müller (2007) as concepções sobre a infância resultam de todo um contexto social, pautado por regras e valores que são construídos historicamente e podem estar relacionados aos valores sociais dominantes em cada sociedade.

O objetivo deste artigo é problematizar sobre as diferentes concepções de infância, com foco nas Infâncias do e no Campo no sentido de provocar uma discussão que oportunize um repensar sobre a concepção de normalidade a respeito da infância e das crianças e que também permita o reconhecimento das cidadanias contemporâneas do e no campo, uma vez que concepção socialmente considerada ideal nunca representou a totalidade de realidades infantis. É importante destacar que as ideias contidas nesse estudo são parte integrante de uma tese de doutorado (PELOSO, 2015)², na qual discutimos,

2 Tratou-se de pesquisa de doutorado, intitulada Infâncias do e no Campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, em fevereiro de 2015. Tal pesquisa de doutorado esteve inserida em pesquisa maior, coordenada pela orientadora Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, dedicada a

sobretudo, quais concepções sobre as Infâncias do e no Campo estão sendo difundidas academicamente e quais aportes teóricos e metodológicas dão suporte para a socialização dessas concepções.

2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: ARGUMENTOS PARA PAUTAR AS INFÂNCIAS DO CAMPO

A partir de um olhar histórico (RAMOS, 2007; PRIORE, 2007; FREITAS, KUHLMANN JUNIOR, 2002) é possível perceber uma pluralidade de jeitos de ser criança em diferentes infâncias. No entanto, podemos afirmar com base nos estudos de Ariès (1981) que, por muito tempo, academicamente se buscou uma unanimidade relativa à concepção de infância. Essa ideia esteve vinculada e foi alimentada em diferentes veículos do cotidiano: nos estudos acadêmicos, na política, na religião, na cultura, na educação, dentre outros campos. Essa concepção unânime de infância ignorou dimensões básicas de existência como sexo, classe social, cultura, espaço físico e geográfico onde a criança vivia/estava. Sarmento (2008) assevera que essa concepção dominante construída sobre a infância invisibiliza experiências infantis e suas formas de ser e estar no mundo.

Arroyo e Silva (2012) afirmam que os atuais estudos sobre a infância ampliam as discussões e discutem o status das crianças em âmbito social como sujeitos produtores de cultura, de experimentação, de intencionalidade, de produção de saberes, valores e conhecimentos. Essa forma de conceber a infância está diretamente relacionada à corrente denominada Sociologia da Infância e implica o reconhecimento de que há uma pluralidade de infâncias e jeitos de ser criança. Da mesma forma nos possibilita refutar a ideia de concepção única ou ideal sobre a infância socializada historicamente.

Essa afirmação vem ao encontro dos estudos realizados e fundamentos a partir dos pressupostos da Sociologia da Infância. É a partir desses estudos que as crianças são concebidas e afirmadas como sujeitos/atores sociais e a infância como espaço de produção de cultura. Conforme assegura Sarmento (2008), são dois os objetos de estudo da Sociologia da Infância: 1) as crianças como atores sociais em seus modos de ser e estar no mundo; e 2) a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída.

Os estudos de Abramowicz e Oliveira (2010), identificam que é a partir dos

analisar as contribuições da produção acadêmica brasileira para os avanços na educação escolar (MELLO, 2012).

anos de 1980 que os trabalhos sobre a infância, com caráter sociológico se multiplicaram. As autoras explicam que a Sociologia, até então, não tinha reservado às crianças uma atenção específica. Um dos principais conceitos da Sociologia – a socialização – esteve atrelado, majoritariamente, aos pressupostos de Durkheim, calcados em uma perspectiva estrutural-funcional e isso subjugava as crianças ao modelo e ao processo de socialização das pessoas adultas. As crianças eram estudadas como um fenômeno interligado à escola e à família e diretamente associadas às reflexões sobre sua socialização como uma forma de imposição dos valores da sociedade adulta.

Sob essa perspectiva, a partir de uma concepção freiriana, compreendemos a infância como condição para a experiência humana. Essa compreensão propicia o entendimento da criança como alguém que é e está sendo no mundo, com o mundo e as outras pessoas.

No período da infância é possível observar práticas opressoras que descaracterizam a infância como condição para experiência humana, bem como desconfiguram suas cidadanias. As formas de opressão podem se manifestar a partir de diferentes dimensões, seja com base na classe social, no sexo, no gênero, na etnia, na cultura, nas instituições sociais a que pertencem e se relacionam, a partir dos meios de comunicação e da mídia, bem como nos espaços geográficos/territoriais em que habitam, dentre outros.

Nos últimos anos, as empresas, com o apoio da mídia, colocam em circulação uma quantidade significativa de produtos para o consumo infantil, que vão desde artigos de vestuário, de alimentação até as mais elevadas criações tecnológicas.

Coutinho (2012) aponta que as mudanças culturais, oportunizadas pela combinação entre tecnologia e consumo, fazem emergir novas crianças no cenário social e configuram outra concepção de infância presente na atualidade: a das crianças consumidoras. No entanto, acreditamos que essa afirmação faz sentido somente quando nos reportamos, com maior ênfase, às infâncias urbanas. É preciso citar que há vários espaços geográficos que a tecnologia ainda não alcançou, bem como o acesso aos bens de consumo. Nesse sentido, citamos as crianças que são do campo e vivem sua infância no campo. Em que concepções estão sendo compreendidas?

Freire (2000) nos ajuda a fazer um contraponto quando pensamos nos meios de comunicação e na tecnologia e o uso que se faz delas. O referido teórico afirma a necessidade da compreensão crítica da tecnologia, uma vez que na contemporaneidade ela está infundida globalmente e disponível para todas

as classes sociais. Nessa perspectiva, Freire (2000) defende que quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. O autor, ao se referir à uma rigorosa vigilância ética, menciona uma ética a serviço de todas as pessoas e não uma ética do lucro e do mercado.

Dessa forma, reconhecemos a importância e legitimidade dos meios de comunicação como instrumentos de informação, de educação e de promoção da cidadania. No entanto, nossa intenção está em evidenciar que quando o uso desses meios não está sob uma vigilância ética eles contribuem para o processo de desumanização da infância. Como incluir todas as pessoas, as do campo e as das cidades para dialogar sobre a sociedade da informação? Como promover a humanização e a cidadania de todas as crianças com o auxílio da tecnologia e dos meios de comunicação?

O fato é que todo movimento da vida social contemporânea não tem contribuído para o reconhecimento da cidadania das crianças de diferentes classes sociais e condições geográficas e espaciais.

O Brasil com suas características multiculturais e multirraciais, nos permite olhar para diferentes infâncias e distintos jeitos de ser criança. Originariamente na sociedade brasileira as pessoas sofreram tratamento desigual. A forma de tratamento quase sempre foi definida de acordo com a raça, cor, classe social, dentre outros. As crianças brasileiras retratam as diferenças e formas de subjetivação na e da infância. É importante pensar nessa perspectiva, uma vez que é necessário oportunizar a compreensão das diferentes formas de ser e estar no mundo, com o mundo e com as outras pessoas e o reconhecimento das cidadanias negadas historicamente.

Para Freire (2005) a diferença não deveria ser condição das desigualdades, mas oportunidade para a humanização de todas as pessoas. O autor defende que

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ou diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrutível ou desprezível. (FREIRE, 1996, p. 136)

Entendemos que a pedagogia freiriana, quando coloca em pauta a

abordagem da diferença, assume um profundo compromisso com as lutas por humanização e resistência contra toda e qualquer forma de invasão cultural, imposição de valores e de dominação, condição de desumanização em relação à vida concreta das pessoas, logo assume um profundo compromisso com o reconhecimento e a garantia das cidadanias a partir dos espaços reais de produção da existência.

Além disso, essa abordagem da diferença potencializa o direito de ser, de viver e produzir diferença como uma exigência ontológica para o “ser mais”, como o respeito a presença do outro no mundo, como elemento promotor da cidadania.

As infâncias do campo por muito tempo foram (e em alguns espaços continuam sendo) destituídas de suas cidadanias. Whitaker (2002) afirma que a infância do campo sempre existiu. No território brasileiro, talvez tenha surgido antes mesmo da infância urbana. Com base na afirmação de Whitaker (2002), consideramos que a concepção de infância, aquela compreendida como universal ou generalizada (citada no início do texto), também foi construída no alicerce de uma cultura e/ou ciência urbano-centrada. Logo, a infância do campo ficou subjugada a essa concepção e não foi considerada em suas especificidades.

Sob essa perspectiva, é importante promover o debate acerca dessa temática e discutir quais condições são necessárias para a constituição legítima da cidadania na infância. Esse debate pode contribuir para que a realidade da Educação de todas as crianças seja problematizada e modificada em prol da garantia dos seus direitos e da compreensão do seu status social.

Pensar a infância na contemporaneidade é dar visibilidade às crianças que participam de diferentes espaços, que recriam outras culturas e, a partir disso, nos permitem outras compreensões de infância. Sob esse olhar, se faz necessário pensar e reconhecer outros tempos e espaços de produção da infância e educação das crianças, espaços que têm emergido como formas de organização da própria sociedade civil.

Nesse sentido, na sequência, vamos apresentar e discutir, de maneira sucinta, algumas questões sobre a configuração da Educação do Campo no Brasil, bem como questões pertinentes aos povos do campo. Interpretamos que o reconhecimento do campo como espaço específico e legítimo de educação proporcionou e expandiu as possibilidades dos estudos sobre as infâncias, poisevidenciou os povos historicamente esquecidos social e academicamente.

3 OS POVOS DO/NO CAMPO E A LUTA POR PROCESSOS DE EQUIDADE SOCIAL: UMA POSSIBILIDADE PARA O RECONHECIMENTO DE CIDADANIAS

De acordo com Fernandes (2011) o campo é um dos espaços da existência e da produção da vida humana. É o espaço onde pessoas moram, trabalham, estudam, se relacionam e produzem sua identidade cultural. É recente no Brasil, o reconhecimento de distintos povos e comunidades tradicionais do campo, tanto no aspecto da garantia de seus direitos, quanto da valorização de sua cultura. A história do campo brasileiro e dos povos do campo nem sempre foi compreendida, estudada e socializada como espaço de relações, de cultura e de produção de vida e de educação.

É importante salientar que durante bastante tempo a produção da vida no e do campo foi ocultada no sentido da falta de reconhecimento das especificidades, das demandas, da condição da existência das pessoas do campo. Foi a partir dos anos de 1980 que sensíveis mudanças relativas ao reconhecimento e da garantia dos direitos das pessoas, dentre elas das populações do campo, entram em discussão no Brasil. Segundo Cruz (2012), a Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, preconiza a garantia de direitos negados à maioria das pessoas no decorrer histórico do país.

Os povos do campo sempre existiram no Brasil, no entanto, suas especificidades no que diz respeito aos processos formais de educação não foram consideradas e/ou discutidas. Arroyo (2012), Caldart (2011) e Fernandes (2011) são consonantes em afirmar que os povos do campo devem ter o direito de estar e ser no mundo, de usufruir dos direitos a partir de sua realidade, do seu cotidiano e de sua cultura.

A partir do documento supracitado, ganham espaço no cenário político uma multiplicidade de vozes, de pessoas até então pouco considerados no decorrer histórico e na configuração das políticas públicas. A partir desse reconhecimento conceitos sobre o campo e sua educação culminaram na estruturação das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, aprovadas em 2008³, embora o termo Educação do Campo já tivesse

3 Sabemos que existem outras normativas direcionadas à Educação do Campo; elas serão devidamente citadas ao longo do texto.

garantido um espaço de discussão desde o ano de 2002, quando da criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – DOEPEC (Resolução CNE/CEB nº 01/2002). Em 2008, a discussão se acentua e o termo Educação do Campo passa a ser definitivamente sancionado quando criadas as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 02/2008). Em 2009, a Educação Infantil também é contemplada nas discussões relativas à Educação do Campo e são revisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a Educação Infantil se articula à Educação do Campo e passa a ser pensada no plano curricular (PELOSO, 2015).

As propostas regidas pela Educação do Campo foram concebidas como um direito, como uma proposta na qual o principal objetivo é igualdade de direitos. Por isso, exige o reconhecimento do que lhe é peculiar, da cultura, dos saberes e dos modos de produção da vida no/do campo. Caldart (2011) explica que a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual. Esse fenômeno é protagonizado pelos povos do campo e objetiva participar da política de educação a fim de contemplar os interesses sociais e as especificidades das comunidades camponesas.

Na Resolução CNE/CEB nº 2/2008, são descritas as populações do campo, sejam elas: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros, como os povos e comunidades tradicionais.

A diversidade dos povos do campo nos convida a pensar sobre sua história e suas diferentes organizações. Podemos afirmar que cada povo tem sua cultura, sua forma de ser e estar no mundo, bem como tem sua forma de estabelecer relações com outras comunidades/sociedades.

Sabe-se que as populações indígenas foram as primeiras a habitarem o Brasil. Maracci (2012) sustenta que o termo “povos indígenas” originariamente é uma expressão genérica que faz referência aos grupos humanos provenientes de determinado país, região ou localidade. Ribeiro (1977) explica que no decorrer da história do Brasil as populações indígenas foram obrigadas a sofrer processos de aculturação e tiveram suas cidadanias negadas ao que compete às condições de equidade na garantia de direitos. Maracci (2012) complementa que há muitos povos indígenas e que são diferentes entre si. A diferença se dá sobretudo no fato de que cada povo se identifica com uma coletividade que

exprime características próprias. Essas coletividades se diferem do conjunto da sociedade nacional em que se inserem justamente por suas particularidades e concepções de mundo e existência, que nem sempre foram respeitadas e reconhecidas como socialmente válidas.

Diegues (1988) nos explica que o termo *caiçara* é utilizado para identificar os moradores ou comunidades do bioma da Mata Atlântica dos litorais dos Estados do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. O mesmo autor menciona que o termo *caa-içara* (*caa* significa galhos e *içara* significa armadilha) é de origem Tupi-Guarani e, inicialmente, era utilizado para denominar as estacas colocadas em torno das tabas ou aldeia. A população *caiçara* é originária da mistura dos portugueses com os indígenas e constituiu a história brasileira desde sua origem. Trata-se, sobretudo, de comunidades pequenas que subsistem dos recursos naturais presentes em seu entorno.

Os povos ribeirinhos, de acordo com Silva e seus colaboradores (2012), são os povos que moram próximos aos rios e têm características de intimidade com as águas que os cercam. Dois aspectos específicos definem a organização social desse povo: 1) a utilização do transporte fluvial como principal meio de locomoção; e 2) o extrativismo vegetal principalmente a borracha, a pesca artesanal e o cultivo de pequenos roçados para a sua própria subsistência. Os mesmos autores socializam que os povos ribeirinhos estão espalhados em diversos Estados brasileiros, principalmente na região Norte do país, na Floresta Amazônica.

Wanderley (1995), conceitua a agricultura familiar como a organização da produção em que a família é proprietária e produtora ao mesmo tempo. Veiga (1995) explica que essa condição cria padrões de organização social, bem como processos educativos. Isso porque as condições de trabalho articuladas com base nas relações familiares consideram uma forma de organização bastante específica que leva em conta, sobretudo, a supremacia familiar e os ciclos de vida, dentre outros.

Ferreira (2012) nos explica que no Brasil colonial, eram conhecidas por quilombolas as pessoas de origem e/ou descendência africana que se colocavam contrárias às situações de escravidão, fugiam e se refugiavam em florestas e regiões de difícil acesso. Os quilombos se constituem como espaços de resistência no que diz respeito à soberania cultural de raça. A garantia desse entendimento sobre os quilombos também foi asseverada pela Constituição de 1988, quando as comunidades quilombolas são entendidas e, teoricamente, respeitadas a partir de sua historicidade e cultura e os quilombolas ganham o

status de sujeitos de direitos a partir da especificidade de suas formas de ser e estar no mundo. Segundo a Fundação Cultural dos Palmares, do Ministério da Cultura, há no Brasil 3.524 comunidades quilombolas espalhadas pelo território nacional. Dessas, mais de 2.000 são certificadas pela Fundação.

De acordo com Cruz (2012), os povos e as comunidades tradicionais do campo constituem coletivos de: povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas, grupos vinculados aos rios ou ao mar, grupos associados a ecossistemas específicos e grupos associados à agricultura ou à pecuária. Em seu conjunto, imprimem uma caracterização socioantropológica de diversos grupos. Com base no Decreto nº 6.040/2007, que prescreve a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, podemos defini-los como “grupos culturais diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica”.

Na multiplicidade, especificidade e formas de organização das diferentes populações do campo se configuram também distintas infâncias, peculiares em suas formas de ser e estar no mundo. Infâncias que são plurais, que dão sentido e significado aos processos heterogêneos de constituição de experiências, de subjetivação. Essas infâncias nos deslocam de um conceito unânime de infância para um conceito plural e legítimo e nos direcionam a reconhecer outras cidadanias. Cidadanias que respondam construtiva e significativamente às distintas experiências dessas infâncias. Cidadanias constituídas a partir das especificidades dessas experiências culturais, sociais, estéticas, éticas, organizativas, dentre outras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio objetivou problematizar sobre as diferentes concepções de infância, com foco nas Infâncias do e no Campo, no sentido de provocar uma discussão que oportunize um repensar sobre a concepção de normalidade a respeito da infância e das crianças e que também permita o reconhecimento das cidadanias contemporâneas do e no campo. Para tanto, num primeiro momento apresentamos e discutimos questões sobre as concepções de infância, na sequência fizemos uma breve abordagem sobre a educação e os povos do campo.

Consideramos imprescindível pensar sobre como se dá o processo da infância das crianças do e no campo e como se afirma a sua identidade e sua

cidadania. Essas crianças vivem e convivem em um cenário particular, marcado pela dificuldade de acesso aos serviços oferecidos pelo Estado, como saúde, escola e lazer. Em alguns casos, esse cenário também é marcado por situações de violência e, ao mesmo tempo, de esperança, de sonho e de luta, também de apropriação e expropriação, pois as crianças participam diretamente do trabalho familiar, o qual é compreendido como educativo.

Frente aos escritos neste texto, podemos dizer que as populações do campo, em especial as crianças, não tiveram seus direitos sociais e humanos garantidos em prol da constituição de suas cidadanias. No Brasil, esses direitos são previstos e assegurados pela Constituição de 1988 e, no caso das crianças, (re) afirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Esses documentos atuam no sentido de garantir à criança o status de sujeito. É importante salientar que esses documentos não fazem distinção dentre as diferentes formas de manifestação da infância, ou seja, asseguram os direitos prescritos para todas as crianças na mesma proporção.

Sob essa perspectiva, identificamos a necessidade de políticas públicas que contemplem os diferentes sujeitos do campo e sua especificidade. A especificidade a que nos referimos faz menção ao reconhecimento do território de cada povo, da cultura, valores, de sua maneira de se relacionar com o tempo, com a terra, com as relações de parentesco, com seu corpo, seu trabalho, suas concepções de mundo, seus modos de serem mulheres, homens, crianças e suas maneiras de viverem e conceberem as infâncias.

Compreender as pessoas do campo a partir de suas especificidades e o campo como território onde há produção de condições de existência e como espaço de relações, logo um espaço social, atribui à necessidade de um novo projeto nacional. Um projeto que fortaleça as identidades dos povos do campo e respeite sua diversidade, de modo a promover, de fato, sua cidadania.

Encerramos este ensaio afirmando a necessidade e urgência de considerar as várias formas de constituição da infância, de ser e estar no mundo de distintas crianças e, dessa forma, colaborar para o registro de nossa história recente, social e cultural, para o reconhecimento das cidadanias contemporâneas. Acreditamos que quando não reconhecemos os processos de negação da existência, da invisibilidade e da condição inferior que algumas populações foram submetidas no processo de desenvolvimento do país, sua história fica incompleta. É urgente problematizar as formas construção e legitimação da cidadania.

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n.1, p-39-52, jan./abr., 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARROYO, Miguel González. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n.72, p. 157-76, maio/ago., 2007.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel González; SILVA Maurício Roberto da. (orgs). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b. p. 23-54.

ARROYO, Miguel González; SILVA Maurício Roberto da. (orgs). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: MEC, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 147-58.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e Comunidades Tradicionais. In: CALDART, Roseli Salete [et al] (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 594-600.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. **Diversidade biológica e culturas tradicionais litorâneas: o caso das Comunidades Caiçaras**. São Paulo:

- NUPAUB-USP, série documentos e relatórios de pesquisa n.5, São Paulo, 1988.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 133-45.
- FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. In: CALDART, Roseli Salete [et al] (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 645-50.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GIROUX. Henry Armand; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T, da; MOREIRA, A. F. (orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 144-58.
- KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2003. p. 13-38.
- MARACCI, Marilda Teles. Povos Indígenas. In: CALDART, Roseli Salete [et al] (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 600.
- MELLO, Roseli R. **Aprendizagem Dialógica: aprofundando a compreensão teórica e ampliando as possibilidades educativas**. CNPq- Edital Universal, 2010-2013, 2012.

MULLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias**: registros, narrativas e vida privada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PELOSO, Franciele Clara. **Infâncias do e no campo**: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais, 2015. 222f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2015.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, Mary. Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary. del (org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 84-106.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary. Del (org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 19-54.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura 02, Cadernos do Noroeste, Série Sociologia**, v.13, n. 2, p. 145-64, 2000.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 17-39.

SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. Infâncias do Campo. In: CALDART, Roseli Salette et al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 417-24.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. Os significados do corpo nos processos de socialização de crianças e jovens do campo. In: ARROYO, Miguel González; SILVA Maurício Roberto da (orgs). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 153-83.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

VEIGA, José Eli. Delimitando a agricultura familiar. **Reforma Agrária**, v. 25, n. 2-3, mai./dez., 1995. p. 129-41.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A agricultura familiar no Brasil: um espaço em construção. **Reforma Agrária**, v. 25, n. 2-3, mai./dez., 1995. p. 37-57.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Sociologia Rural**: questões metodológicas emergentes. São Paulo: Letras à Margem, 2002.

Aportes al reconocimiento de ciudadanía modernas: una aproximación desde la infancia y el campo

El objetivo de este estudio es discutir sobre el reconocimiento de ciudadanía contemporáneas a partir de la infancia campesina y de la niñez vivida en el campo. Esta investigación se hace necesaria por demostrar las diferentes infancias y validar las experiencias vividas por personas que se encuentran en contextos que poseen un historial de gran desigualdad social, además de evidenciar la diversidad de espacios, de culturas de clase, étnicas, raciales, y otras donde se desarrolla la niñez. Este estudio está basado en una investigación teórica. Las consideraciones principales de este texto subrayan las maneras heterogéneas en las que se presentan las experiencias de los niños y la forma como ellos se las viven. Sin embargo, el concepto homogéneo de una infancia de origen europea, blanca, cristiana y urbana evidencia cómo se ocultan y se hacen invisibles algunas experiencias infantiles que han sido segregadas a lo largo de la historia, y que siguen siéndolo. La principal contribución de este trabajo de investigación se basa en el reconocimiento de la existencia de esas infancias que son ocultadas o poco consideradas y el reconocimiento de las ciudadanía contemporáneas, además del deseo y de la esperanza de que otros investigadores/as se inspiren aquí, y con eso puedan considerar y potenciar la infancia campesina y la niñez vivida en el campo en sus estudios y en las acciones subsiguientes de dicho estudio.

Palabras clave: Infancia. Niñez. Campo. Educación Campesina. Ciudadanía Contemporáneas. Diversidad.

Contributions to the recognition of contemporary citizenships: an approach from childhood and the countryside

This study has the objective to discuss about the recognition of contemporaneous citizenship from the countryside childhoods. The justification of this research is focused on the need to give visibility to the different childhoods and to legitimize the experiences lived by the people on from historical contexts marked by social inequality. Also, it is equally intended to highlight the diversity of spaces, of class cultures, of ethnic groups, of races in between others in which the childhoods happen. It is a theoretical essay. The main considerations of this study underline the heterogeneities revealed by distinct childhoods and ways to be a child. In the same way, they highlight the invisibility and the hiding of the childhood experiences which were segregated along the history and that are still segregated when homogenized by a conception of childhood of an European origins and also with white, christian and urban features. The main contribution of this study consists on the recognition of the existence of the invisibilized childhoods or that poorly considered ones. Also, it contributes to the recognition of the contemporaneous citizenship, followed by the desire of inspire other researches to consider and potencialize the countryside childhoods in their studies and in their actions.

Keywords: Childhoods. Countryside. Countryside Education. Contemporaneous Citizenship. Diversity.

“POVOS DA FLORESTA”! TRABALHO E EDUCAÇÃO ENQUANTO ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS

Rita de Cássia Fraga Machado¹

Amanda Motta Castro²

Resumo: Este texto pretende discutir como, para os povos da floresta, a educação e o trabalho apresentam-se ao mesmo tempo como conquista e desafio na construção de espaços democráticos numa Amazônia que abrange a maior biodiversidade do planeta. A expressão “povos da floresta” nasceu com Chico Mendes. Retomada na segunda metade do século XIX, após a crise da borracha no Norte do país, remete ao processo de resistência empreendido não só pelos seringueiros e seringueiras, mas pelos povos extrativistas da Amazônia. A defesa de seu território sucessivamente foi motivo de sua organização e de suas lutas na condição de reprodução social e material da vida dos povos/mulheres da floresta. Chico Mendes é a figura emblemática e, ao mesmo tempo, inspiradora da luta, uma liderança que esteve presente e fez frente aos movimentos realizados em defesa da floresta. A defesa de um modo de vida digno e com qualidade para essa população era seu principal lema. Com a expropriação da indústria norte-americana dessas populações, foi necessário constituir um movimento de resistência dos seringueiros que, aos poucos, iam sendo “trocados” por “barões da borracha” e por imigrantes de outras regiões. Apesar de não ter deixado escritos sobre educação, pedagogia ou trabalho, Chico Mendes, com sua vida, ensinou a muitos sobre a importância da educação como sendo, na prática, um ato político. A ação educativa é estratégica no fortalecimento dessas populações.

Palavras-chave: Povos da Floresta. Educação. Trabalho. Direitos.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas – UEA/AM. rmachado@uea.edu.br.

2 Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. amanda.motta@furg.br.

1 INTRODUÇÃO: POVOS DA FLORESTA!

A Amazônia abrange a maior biodiversidade do planeta. Os números exatos são controversos porque, ainda hoje, não foram pesquisadas todas as espécies que estão na maior floresta do mundo. As estimativas sobre o número de plantas na Amazônia divergem entre cinco e trinta milhões (ABRANTES, 2002).

Grande parte dessa riqueza está ameaçada por atividades econômicas que não condizem com a demanda regional (exploração sustentável dos recursos naturais). A ausência de uma política de desenvolvimento rural, aliada ao fluxo migratório para a região, é incompatível com a necessidade de preservação e conservação dos recursos florestais (VEIGA; EHLERS, 2003). Entretanto, nas últimas décadas, intensificou-se a busca por alternativas para conter a devastação dos recursos naturais, bem como por sistemas de manejo sustentáveis para a manutenção da diversidade biológica (ALBUQUERQUE, 2005). Portanto, hoje existe um consenso de que, do ponto de vista econômico, social e ambiental, é aconselhável manter a cobertura florestal da Amazônia (ALIER, 2007).

Assim sendo, formas de manejo sustentável dos ecossistemas têm sido propostas ao longo do tempo. No entanto, muitas delas caracterizam-se pela desvinculação das populações que habitam tradicionalmente nesses diversos ecossistemas (ALBUQUERQUE, 2005).

São povos com as mais diversas situações de relação e contato com as sociedades não indígenas, marcadamente ocidentais e europeias, pessoas que se intitulam negras, índias, ribeirinhas, caboclas, brancas. Ali vivem desde povos resistentes (também chamados ressurgidos/as) até os povos livres (que não têm contato algum com as sociedades nacionais).

Nesse sentido, este texto aborda a presença dos povos da floresta, assim autointitulados na região do Médio Solimões, na Amazônia, ou populações tradicionais, assim denominadas pelas Ciências Sociais. Segundo Juliana Santilli³ (2005), a categoria “populações tradicionais” já é relativamente bem aceita e definida entre os cientistas sociais e ambientais, muito embora faça

3 Usamos, neste texto, o nome e sobrenome do/a autor/a na primeira citação. Nas citações seguintes, os/as autores/as passam então a ser mencionados/as apenas com o último sobrenome. Seguimos a orientação formal da Revista Estudos Feministas de citar o nome completo, como uma forma inclusiva de perceber a produção científica. Paulo Freire faz referência à importância do lugar da linguagem inclusiva após ter sido criticado por sua linguagem machista por feministas norte-americanas que leram sua principal obra – *Pedagogia do Oprimido* (1964). Freire admite seu machismo e retoma esta questão na *Pedagogia da Esperança*, publicada em 1992 (2003, p. 67). O autor passa então a utilizar uma linguagem inclusiva (CASTRO, 2015).

considerações a respeito das dificuldades conceituais encontradas nesta definição:

Ainda que alguns antropólogos apontem as dificuldades geradas pela forte tendência à associação com concepções de imobilidade histórica e atraso econômico e considerem o conceito “problemático” em face da forma diversificada e desigual com que os segmentos sociais se inserem na Amazônia socioambiental, a categoria “populações tradicionais” tem sido bastante reconhecida em sua dimensão política e estratégica. (SANTILLI, 2005, p. 124-5)

Aqui pretendemos discutir avanços e desafios para a democracia brasileira a partir de um olhar Amazônico dos povos da floresta e do CNS⁴, tendo como mote a educação e o trabalho.

A expressão “povos da floresta” nasceu com Chico Mendes. Retomada na segunda metade do século XIX, após a crise da borracha no Norte do Brasil, remete ao processo de resistência empreendido não só pelos seringueiros e seringueiras, mas pelos povos extrativistas⁵ da Amazônia. A defesa de seu território foi e é motivo de sua organização e de suas lutas na condição de reprodução social e material da vida desses povos:

A problemática que se põe como pano de fundo para esse povo da Amazônia inclui as contradições do processo de **desenvolvimento capitalista para a região em uma face modernizadora**. Contudo, mesmo neste contexto adverso, a educação tem se revelado como um bem social desejado pelos povos que habitam. (FERREIRA, 2010, p. 423, grifo nosso)

Chico Mendes é a figura emblemática e, ao mesmo tempo, inspiradora da luta. Uma liderança que esteve presente e fez frente aos movimentos realizados em defesa da floresta porque, assim como o atual movimento, é importante

4 O Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS) foi fundado em outubro de 1985, durante o I Encontro Nacional dos Seringueiros, em Brasília. Sua criação foi resultado da luta dos embates contra a expulsão da terra e a devastação da floresta, desenvolvida pelos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR), especialmente o de Xapuri, cujo presidente era Chico Mendes. A partir de 2009, quando da realização do 2º Congresso das Populações Extrativistas da Amazônia e o 8º Encontro Nacional, em Belém, mais de 400 lideranças extrativistas dos nove estados da Amazônia aprovaram a mudança do nome da entidade para Conselho Nacional das Populações Extrativistas, mantendo a mesma sigla, CNS. Hoje, seu Conselho Deliberativo é formado por 27 lideranças de diferentes segmentos agroextrativistas de todos os estados da Amazônia. Fonte: <<http://memorialchicomendes.org/quem-somos/>>. Acesso em: abril de 2016.

5 Entende-se por povos extrativistas e tradicionais: os(as) ribeirinhos(as), os(as) pescadores(as) artesanais, as quebradeiras de coco babaçu, extrativistas costeiras marítimas, marisqueiros(as), caranguejeiros(as), parteiras, benzedeiros(as), agricultores(as) sem-terra e migrantes para ambientes úmidos.

afirmar que “na floresta tem gente”. A defesa de um modo de vida digno e com qualidade para esta população era seu principal lema. Com a expropriação da indústria norte-americana dessas populações, foi necessário constituir um movimento de resistência dos seringueiros que, aos poucos, iam sendo “trocados” por “barões da borracha” e por imigrantes de outras regiões.

Atraídos pelos baixos custos de terras e por um processo de expropriação mercantil em contraposição a um modo de vida cuja base é a extração para a subsistência das populações fez nascer um dos primeiros movimentos de resistência: o CNS. Segundo Manoel Cunha, uma das lideranças nacionais do Movimento,

Aí [...] nasce o CNS, uma instituição que os sindicatos não davam conta, era uma só organização que vem do Sul do Brasil, aonde os Europeus chegaram com um modelo de organização, eles traziam da Europa, tudo que sobrou pra nós foi o sindicato dos trabalhadores rurais, como essa política tinha transversalidades em nove Estados da Amazônia mais forte no Amapá, no Acre e Rondônia, e um pouco aqui no Estado do Amazonas, os sindicatos não davam conta, o CNS nasce, com esse papel de ser uma instituição Nacional, que pegasse o Sul dos nove Estados do Amazonas pra criar força pra enfrentar aquele problema que era o desmatamento [...]. (Manoel Cunha, Presidente Nacional do CNS, grifos nossos)

Esta organização contribuiu na crescente tomada de consciência das populações que, mais tarde, vieram a desembocar numa nova proposta de atuação e definição do próprio conselho. A questão da invisibilidade das populações da floresta tem sido pauta de discussão; em outras palavras, a cidadania deste povo da floresta amazônica que, “esquecido pelo estado brasileiro”, reconhece o princípio de sua origem e movimenta-se em torno dele.

Pobreza, falta de escolas, de saúde e demais políticas públicas, bem como o processo de crescente avanço do capitalismo global que, a cada dia, destrói a floresta, faz com que pensemos quais são os desafios a serem enfrentados daqui para frente e que, ao mesmo tempo, não esqueçamos que esses desafios já são demandas de muito tempo como, por exemplo, a luta pela educação desta população.

2 A LUTA POR EDUCAÇÃO E OS POVOS DA FLORESTA: NA FLORESTA TEM MULHER!

Não há educação formal de qualidade e em quantidade nas comunidades às

quais nos referimos. A educação dos povos da floresta historicamente tem se caracterizado em meio a processos de luta e resistência em torno dos seus territórios e modos de vida. É difícil escutarmos de uma comunidade que há escola e escola de qualidade, que há saúde e saúde de qualidade. Este povo, além de lutar por todas as questões, a nosso ver, faz parte de um estado democrático de direito que luta pela preservação e conservação da floresta porque entende que a floresta é o lugar de produção econômica e moradia das populações extrativistas.

É da floresta e das águas que olham com esperança para o Brasil. Mesmo com todas as ausências e a escassez, estas populações não desacreditam que se possa avançar e avançar no reconhecimento e no respeito a toda a sua diversidade e com educação de qualidade no empenho de eliminar as desigualdades sociais, assegurando às populações extrativistas que tenham melhorias e seus direitos garantidos.

Com a certeza de que essas populações são sujeitos sociais em ação na luta pela terra, pela floresta e pela água, tendo como centralidade a valorização das populações extrativistas, realiza, em espírito comunitário, o fortalecimento de seus laços familiares. Isso é muito forte nessas populações, isto é: a participação comunitária.

Ao utilizarem o que extraem da natureza como renda própria e de consumo, onde em muitas comunidades as palhas cobrem casas, os talos fazem cercas, da palmeira morta usam o adubo e a tessitura de tupé, da castanha o alimento com sal e açúcar, das amêndoas a produção de azeite e o leite para temperar os alimentos; da casca fazem o carvão renovável e com o mesocarpo (amido) preparam o mingau e os bolos para seus filhos e filhas, fomentando o que entendem por desenvolvimento nos princípios de sustentabilidade, solidariedade e biodiversidade no cuidado com as pessoas e a natureza.

É neste contexto que o CNS passa a ser intitulado Conselho Nacional de Populações Extrativistas, abrangendo a luta de todos os povos da floresta e das águas. Essa luta continua a centrar-se na educação. A trajetória e o reconhecimento desse processo foi o que garantiu a conquista de escolas em muitas comunidades das reservas onde estão localizadas. Neste movimento, ressalta-se a presença de muitos parceiros que se juntam à causa. Na possibilidade de essas comunidades terem o direito à educação, destacamos que um cenário de educação de qualidade está muito distante. O sonho da “boa” escola, da professora que ensine com compromisso “técnico e político” (SAVIANI, 1998), da biblioteca, bem como de melhores condições da escola já

existente foram e são uma reivindicação constante desta população que entende que a escola ainda é o lugar de emancipação. Nas andanças pela floresta, escutamos as mulheres lutando e reivindicando educação de qualidade para suas crianças:

“Professora, precisamos de escola para nossos filhos”; “no dia 07 de setembro queremos da pátria uma professora”; “a escola deu duas aulas ano passado”; “Professora, não aguentamos mais, estamos indo embora”. (Entrevista Mulheres da Floresta)

A autora Martha Nussbau afirma que as mulheres são pessoas de segunda categoria no mundo. Sua afirmação se sustenta porque “as mulheres são mais mal alimentadas; têm menor nível de saúde; são mais vulneráveis ao abuso sexual, à violência física; são menos alfabetizadas do que os homens; ganham menos que os homens e sofrem mais violência e assédio em espaços de trabalho do que os homens além de menos direito de ir e vir” (2002, p. 102). Sandra Duarte de Souza pontua:

Um bilhão de mulheres, ou uma em cada três do planeta já foram espancadas, forçadas a ter relações sexuais ou submetidas a algum tipo de abuso. 50% das latino-americanas experimentaram algum tipo de violência. No Brasil, estima-se que a cada 15 segundos uma mulher é agredida, normalmente em seu lar, por uma pessoa com quem mantém relações afetivas. (SOUZA, 2009, p. 42-3)

Dessa forma, podemos afirmar que os direitos não têm sido igualitários para ambos os sexos, deixando as mulheres em desvantagem, incluído o campo da Educação Formal: “de todas maneras, las desiguales circunstancias sociales y políticas dan a las mujeres capacidades humanas desiguales”. Segundo Ivone Gebara (1997), “às mulheres e ao povo pobre restavam o conhecimento empírico, baseado na experiência cotidiana e que não era reconhecido como verdadeiro”. A mesma autora segue afirmando que:

Pobres e mulheres eram associados a níveis mais baixos de abstração, de ciência e sabedoria. A hierarquização do saber corresponde à própria hierarquização social. Uma hierarquização fundada na exclusão das maiorias em favor de uma elite masculina detentora do poder e do saber. Ela se refere à questão das classes sociais e também de gênero. (GEBARA, 1997, p. 34)

Isso posto, compreendemos que, entre a beleza da floresta e a diversidade do povo que nela habita, as mulheres estão em desvantagem.

3 O TRABALHO EXTRATIVISTA COMO MEIO DE SUBSISTÊNCIA

Gaudêncio Frigotto (2009), no texto “A polissemia da categoria trabalho”, alerta-nos para o fato de que, no campo da batalha das ideias como espaço de luta de classes, tem sido importante o desenvolvimento de textos, partindo especialmente da obra de George Lukács (1976; 2004) sobre a ontologia do ser social em Karl Marx (2010), que tratam do trabalho na sua dimensão ontocriativa, em contraposição às formas históricas que ele assume o trabalho sob os modos de produção escravocrata ou servil e capitalista.

Na sua dimensão ontocriativa, explicita-se que, diferentemente do animal, que é regulado e programado por sua natureza e, por isso, não projeta sua existência, não a modifica, mas adapta-se e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência.

O trabalho, como mostra Karel Kosik (1976), **é um processo que permeia todo o ser do homem (sic) e constitui a sua especificidade**. Por isso, ele não se reduz à atividade laborativa ou emprego. István Mészáros (2008) traz uma distinção importante entre trabalho como mediação de primeira ordem e mediação de segunda ordem, para designar as formas históricas que ele assume.

Dos/as autores/as brasileiros/as, destacam-se, nesta discussão, especialmente Heleieth Saffioti (1969), Leandro Konder (1997), Carlos Nelson Coutinho (2000), José Paulo Neto (2014), Ricardo Antunes (2008), Acácia Kuenzer (2008), Sônia Rummert (2010), Conceição Paludo (2001) e Marlene Ribeiro (2011), no esforço de compreender o trabalho, “os mundos do trabalho” no movimento histórico-social.

No que concerne aos aspectos do trabalho ontocriativo, Frigotto (2009) busca ressaltar que, sobre a historicidade dos sentidos do trabalho, emprego e classe social, a análise mais fecunda e densa encontramos na tradição marxista anglo-saxônica, especialmente em Eric Hobsbawm (2000), Raymond Williams (1969) e Eduard Thompson (2011). No Brasil, na mesma direção, destacam-se as análises de Francisco de Oliveira e Florestan Fernandes (2002). Neste item, tomamos apenas um aspecto que compreendemos permitir uma ponte para o diálogo sobre os fundamentos do pensamento de Marx (2010) e a necessidade de, a partir dos mesmos, buscar compreender o presente⁶.

6 Parece-me, neste particular, pertinente a análise que Perry Anderson (1985) nos oferece sobre o marxismo ocidental. Indica-nos Anderson que, quando a tradição marxista francesa enveredou na análise do discurso, perdeu a batalha das ideias, já que neste terreno o estruturalismo é imbatível. Ao

É com o desenvolvimento das relações sociais produtivas capitalistas que o trabalho assume o sentido de emprego remunerado e se usa o termo trabalhador para designar a classe trabalhadora e a expropriação do trabalho.

A redução do conceito de trabalho de atividade vital do ser humano para produzir seus meios de vida a emprego vincula-se, pois, a uma dupla determinação: o desenvolvimento concomitante da palavra trabalho, do termo emprego e das relações sociais dominantes. Assim, Williams mostra que, segundo Frigotto (2009), o termo emprego tem origem obscura e bastante coloquial. É no século XVII que assume o sentido de quantidade limitada de trabalho. Assim, “*jobbing* (trabalho de empreitada) e *jobber* (trabalhador de empreitada), em sentido ainda vigente, passaram a significar a execução de pequenos trabalhos ocasionais” (Anderson, 2009, p. 398). De seu sentido restrito e, por vezes, pejorativo, como *jobbery* (traficância, negociata), passou a ter uso mais universal e comum para designar ocupação regular e paga.

Os termos trabalho e emprego mostram, segundo Frigotto (2009, p. 175), a partir da leitura de Williams, interagir tanto no seu desenvolvimento interno quanto em sua inter-relação. Logo, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o trabalho, na sua dimensão ontológica, forma específica da criação do ser social, é reduzido a emprego – uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento. Dessa redução ideológica resulta que, na sociedade patriarcal, a grande maioria das pessoas entenda como **não trabalho** o trabalho doméstico de cuidar da casa e de filhos e filhas.

O esforço de análise dentro de uma perspectiva imanente ontocriativa, à luz dos povos da Floresta, não só é pertinente, como de crucial importância para reafirmar a pertinência das contribuições de Marx e Engels e demais marxistas que seguiram seu legado para a própria proposta das comunidades, assim como os trabalhos do próprio Frigotto, Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Lessa, Manacorda e Heleieth Saffioti sobre a concepção ontológica de educação e trabalho são de enorme relevância, pois o trabalho em que este povo acredita é o da extração para sobreviver.

Propondo o trabalho necessário como forma de organização, também reconhecemos as dificuldades, por exemplo, da ciência, da tecnologia, do avanço das forças produtivas, do papel da escola e dos processos educativos no interior das relações sociais capitalistas dentro de um povo que se quer e é diferente.

contrário, a tradição anglo-saxônica manteve-se fiel a Marx e Engels na pesquisa histórica, terreno onde se pode superar o estruturalismo (Anderson, 2009, p. 175).

Os ganhos alcançados com o trabalho enquanto valor de uso para a sociedade são imensos; o maior e mais fundamental deles é o da solidariedade e da produção livre. Nesse sentido, as atividades que expomos no quadro de ocupações também diferem, porque haverá um valor do trabalho canalizando sua produção para seu sustento e um “mercado simples” por meio do trabalho socialmente necessário. Isso tudo criaria novos valores, novas formas de produção, novas formas de relacionamento, ou seja, a humanização que nesta particularidade se fortalece pelo espírito comunitário.

No título do parágrafo do livro “A Educação para Além do Capital”, de Mészáros (2008), podemos encontrar o sentido e as questões para a proposta que fazemos. **A educação para além do capital**, segundo Jinkings, na apresentação do livro,

[...] ensina que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Que educar é – segundo Gramsci – colocar fim à separação entre *homo faber* e *homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e da sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas emancipatórias. (MÉSZÁROS, 2008, p. 9)

Para desenvolver o tema, o autor utiliza-se de três citações que, no decorrer da temática, sintetizam a centralidade da reflexão que pretendemos propor neste capítulo. O tema central da reflexão de Mészáros gira em torno da alienação da educação, na medida em que ela é apresentada como forma de instauração e manutenção do sistema capitalista. Várias passagens do texto apontam que a educação para o mercado não é meio de instruir a vida. A educação, que deveria ser fator de transformação social, contra-hegemônica, desalienante, passa a ter suas mudanças limitadas apenas a trazer crescimento ao sistema, dentro de seus valores.

Na passagem “A incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação”, o autor resgata concepções filosóficas já produzidas acerca da educação e as situa no âmbito da história, mostrando suas limitações e seu comprometimento, em última instância, com os limites impostos pela sociedade do capital.

Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução sócio-metabólica [...].

A razão para o fracasso **de todos os esforços anteriores**, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. [...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26-7, grifo nosso)

Trata-se, portanto, da contínua necessidade de autoexpansão do sistema capitalista e de acumulação para a qual se devem produzir e reproduzir ininterruptamente as condições objetivas de sua conservação.

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. [...] É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

No item “As soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais”, o autor, em busca da educação emancipadora, propõe que a superação da ordem do capital não significa apenas sua negação e, sim, a construção de uma nova ordem capaz de sustentar a si própria; e é por meio da educação que se pode produzir esta nova concepção, como que “antecipando” uma nova forma de metabolismo social e orientando os meios para a sua execução.

Esse processo de antecipação deve criar uma espécie de “contrainternalização” (ou contraconsciência) que quebre o círculo de reprodução do capital, de maneira concreta. Isso significa criar uma forma de consciência social que liberte dos limites impostos pelo sistema, de modo a tornar os indivíduos capazes de fazer do processo de aprendizagem “a sua própria vida”. Mézáros (2008, p. 59) diz ainda que é apenas nesse sentido amplo de educação que a educação formal, institucionalizada, pode contribuir para a superação do capital, realizando suas “necessárias aspirações emancipadoras”, o que requer “um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’”.

Portanto, a educação tem sentido quando proposta como transcendência

positiva da autoalienação do trabalho, e neste sentido tem por tarefa “contribuir para que a superação do capital seja feita de forma total e não mais parcial, ou particular, como nas estratégias reformistas”. É contra as determinações sistêmicas do capital que ela deve combater, e seu papel é “soberano”, “tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a **automudança consciente** dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65). A esse respeito, dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autor realizadora. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra.

Nesse sentido, a “Educação Necessária: para ir além” se configura nesta relação, a relação trabalho-educação, com a perspectiva de criar e desenvolver uma proposta educativa para as mulheres da floresta que, ainda dentro desta sociedade capitalista, possa ir, por meio da formação, articulando a escolarização, o conhecimento técnico e as políticas públicas necessárias para a reprodução material da vida visando, nesta proposta, uma ordem diferente, o que se faz urgente e necessário.

Esse debate é retomado no item cinco, “Educação e sociedade de classes”, dessa vez para demonstrar como a educação se relaciona dialeticamente com o trabalho. Saviani (2005) argumenta que, diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, portanto têm sua existência garantida pela natureza, o ser humano precisa adaptar a natureza para sobreviver, precisa transformá-la, adaptando-a a si. O ato de transformar a natureza mediante o uso de determinados instrumentos, visando garantir a produção da existência, é o ato especificamente humano ao qual chamamos trabalho. Ora, dado que nossa existência não é garantida pela natureza, que precisamos adaptá-la para sobreviver, o processo pelo qual aprendemos a agir sobre a natureza com tal finalidade é parte indissociável do processo de trabalho. Precisamos aprender a trabalhar e, sabendo isso, transmitir às novas gerações esse saber: “eis por que também se diz que a educação é uma atividade especificamente humana, sendo o homem [sic] produto da educação” (SAVANI, 2005, p. 247). Para o mesmo autor:

A educação coincidia com o próprio processo de existência. Era a própria vida. Isso quer dizer que o princípio de que “educação é vida”, enunciado teoricamente muitos séculos depois pelo movimento da Escola Nova, nas comunidades primitivas, era verdade prática. No próprio ato de viver os homens se educavam e

educavam as novas gerações. (2005, p. 247)

Não existe escola quando não existem classes sociais! A escola é filha da propriedade privada e do advento das classes sociais. Surgiu com a apropriação privada da terra, destaca o autor. Saviani (2005) define as classes a partir da propriedade dos meios de produção, o que historicamente⁷ se deu a partir da divisão da sociedade em duas classes fundamentais: de um lado, a classe dos **proprietários** de terra, de outro a classe dos **não proprietários**; de um lado a classe daqueles que não precisam trabalhar para viver, de outro a classe daqueles que precisam entregar o fruto de seu trabalho para a minoria proprietária. A escola, entendida como um espaço especificamente destinado à atividade educativa nasce junto com a sociedade de classes para servir a classe dos proprietários. Daí o significado da expressão escola em grego: “lugar do ócio” (SAVIANI, 2005, p. 248).

Evidentemente, em uma sociedade fundada sobre a divisão fundamental entre proprietários/as e não proprietários/as, a educação deveria também reproduzir certa divisão, de modo que introduzimos a dualidade educacional: uma educação teórica para as classes dominantes, fornecida nas escolas; uma educação prática para as classes dominadas, educação que, a exemplo da anterior, é dispensada em meio ao próprio processo de trabalho. Temos aqui um elemento fundamental da reflexão marxista sobre educação; a sociedade classista impõe uma educação dualista em dois sentidos: **dualista** porque promove uma separação física, pois as classes dominantes vão aprender em escolas, e as classes dominadas vão aprender no trabalho; **dualista** porque implica uma divisão de saberes – aos primeiros uma educação teórica, para o pensar, aos segundos uma educação prática, para o fazer.

Essa dualidade é encontrada em todas as sociedades classistas, assumindo características particulares em determinados tempos e espaços e afirmando-se como estrutura educacional nas sociedades classistas. Saviani salta sobre essas variações, chegando à educação no moderno capitalismo industrial que, diferentemente das sociedades classistas que o antecederam, apresenta uma tendência à expansão do sistema escolar, à sua universalização, ao menos enquanto meta proclamada. Como podemos explicar isso?

O desenvolvimento das forças produtivas exige dos/as trabalhadores/as

7 Conforme Ciro Flamarion Cardoso (1990), por volta do III milênio antes de Cristo, se consolidou aos rios Tigre e Eufrates. Sumérios, acádios, assírios, caldeus e babilônios são alguns dos povos de propriedade privada de terras e rebanhos entre as populações que habitavam a região da Mesopotâmia, que dominaram essa região entre o quinto e o primeiro milênio antes da nossa era.

alguns conhecimentos que não podem ser aprendidos pela simples prática; exigem alguma forma de escolarização. Ao mesmo tempo, a forma política que toma a dominação burguesa exige a escolarização das classes dominadas; esse é o caso da alfabetização como condição para o exercício da cidadania e para que o trabalhador(a) possa vender “livremente” sua força de trabalho conforme os padrões contratuais de uma sociedade liberal. Temos então que, sob o capitalismo, a escola é portadora de uma contradição fundamental: por um lado, o sistema precisa estender a escolarização para a classe trabalhadora; de outro, a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos entra em choque com o funcionamento do sistema, baseado na apropriação privada de trabalho e de saberes⁸.

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. (SAVIANI, 2005, p. 257)

Nessa contradição, podemos pensar a história da educação escolar sob a tutela do capital, os avanços e recuos de sua ação educativa, a dificuldade que a burguesia tem de atender até mesmo as reivindicações mais elementares em matéria educacional, sem entrar em contradição consigo mesma. Saviani (2005) propõe que é sobre essa contradição que devem agir os educadores que pretendem pensar e propor uma educação na perspectiva da superação da sociedade capitalista. A luta pela escola pública é a luta contra a apropriação privada de conhecimentos, luta que, em última instância, colocaria em xeque a própria estrutura de organização da sociedade capitalista. Nas palavras de Saviani:

[...] o enfrentamento dos desafios postos à educação pública pela sociedade de classes passa, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, pela luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, entendida como um componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes. (SAVIANI, 2005, p. 271)

Nesse sentido, a “Educação necessária: para ir além” entende que a luta pela escola pública de qualidade levada a cabo pelos trabalhadores(as) da Floresta

8 Aníbal Ponce (2005) já havia aludido a essa contradição na obra fundadora da reflexão marxista sobre educação em nosso continente.

pode ser articulada à luta organizada pela superação do próprio capitalismo. Aliás, esta é a forma mais consequente de lutar pela escola pública, pois a universalização de uma escolarização de qualidade, articulada com a universalização do trabalho, colocaria em xeque uma das estruturas básicas do sistema social vigente: a apropriação privada de conhecimentos, engendrada pela apropriação privada do trabalho e sua concentração no grande capital.

4 PALAVRAS FINAIS: NA FLORESTA TEM GENTE!

Pensar trabalho e educação enquanto espaços democráticos para os povos da floresta é um desafio urgente para o fortalecimento dessas pessoas e comunidades. O trabalho é a manifestação vital do ser humano, “a forma histórica da atividade humana” (MANACORDA, 2010, p. 47). O ser humano se diferencia do animal por sua capacidade de projetar suas atividades; compreende sua atividade como uma esfera própria, diferenciada de sua própria existência. Ao contrário dos animais, as pessoas fazem da sua atividade um resultado de seu querer, de sua consciência. É precisamente este querer que está bloqueado na sociedade de classes, onde o conteúdo do trabalho é determinado “de fora”, à revelia da pessoa que trabalha.

Antes do advento da sociedade de classes, o processo educativo coincidia com a própria vida, isto é, os seres humanos se educavam no processo de trabalho e de existência. Não existiam espaços ou tempos específicos para aprender; as pessoas aprendiam pela experiência, imersos na práxis social⁹. Podemos dizer que as novas gerações aprendiam a trabalhar trabalhando.

Logo, pensar Educação e trabalho para os povos da floresta é pensar a ação do trabalho (como estruturante) e a ação educativa como estratégias no fortalecimento dessas populações. Estes são, ao mesmo tempo, o desafio e a conquista democrática.

Configura-se como desafio porque é recente neste processo de busca por emancipação dos povos da floresta. O projeto que nasce após a criação do CNS estabelece, segundo Ferreira (2010), “a ação educativa como estratégia de fortalecimento do movimento”. Constitui, segundo o autor, uma estratégia de

9 Para apreender toda a força dessa passagem, é importante atentarmos para a influência exercida por Antonio Gramsci (2001) sobre Saviani. Em seus “Cadernos do cárcere”, escrevendo sobre o papel do **senso comum** na transformação da história, Gramsci lembra que os trabalhadores têm um conhecimento do mundo na medida em que o transformam, porém o que eles não têm é uma consciência teórica deste fato. A esse saber, oriundo da atividade vital, Gramsci chama **senso comum**. Nesse sentido, a práxis dos trabalhadores forma sua **consciência prática** que, implícita em sua ação, os une enquanto classe que transforma a natureza.

elevar as condições de alfabetização e de conscientização política do movimento. Destacamos também a elevada participação comunitária dessas mulheres¹⁰ na manutenção da sua vida e na construção do seu modo de vida, no estímulo ao seu empoderamento. Este espaço é muito significativo e constitui, a nosso ver, um lugar de resistência, luta e esperança nas manifestações dessas populações.

5 REFERÊNCIAS

ABRANTES, Joselito Santos. **Bio(sócio)diversidade e empreendedorismo ambiental na Amazônia**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de. **Etnobiologia e biodiversidade**. Recife: NUPEEA/Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia, 2005.

ALIER, Joan Martínez. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagem de valoração**. São Paulo: Contexto, 2007.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. p. 09-23.

CASTRO, Amanda Motta. **Fios, tramas, cores, repassos e inventabilidade: a formação de tecelãs em Resende Costa, MG**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

ENGELS, Friedrich. Apresentação. In: DANGEVILE, R. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978. p. 9-49.

FERREIRA, L. Chico Mendes e os povos da Floresta: uma pedagogia em construção. In: STRECK, D. (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma ontologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 421-38.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.

10 Estas reflexões vêm aparecendo no projeto de iniciação científica da aula de Zila Castro: “A participação das mulheres da floresta no fortalecimento da ação comunitária”, coordenado pela Prof.ª Dra. Rita de Cássia Fraga Machado, professora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

_____. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

GEBARA, Ivone. **Teologia ecofeminista**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LINHARES, Jairo Fernando Pereira. Populações Tradicionais da Amazônia e Territórios de Biodiversidade. **Revista Pós-Ciências Sociais**, São Luís – MA, v. 1, n. 11, 2009, p. 1-25.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARX, Karl. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1970.

_____. **A guerra civil na França**. São Paulo: Global, 1986.

_____. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. I e II.

_____. **O capital**: crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. I. A mercadoria. In: MARX, K. **O capital**: crítica da economia política, livro I. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 57-105.

_____. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Apresentação. In: DANGEVILE, R. **Crítica**

da educação e do ensino. Lisboa: Moraes, 1978, p. 9-49.

_____. **Capítulo 1:** Crítica do ensino burguês. In: DANGEVILE, R. Crítica da educação e do ensino. Lisboa: Moraes, 1978, p. 55-127.

_____. **Capítulo 2:** O proletariado, a cultura e a ciência. In: DANGEVILE, R. Crítica da educação e do ensino. Lisboa: Moraes, 1978, p. 131-64.

_____. **Capítulo 3:** Formação intelectual dos trabalhadores In: DANGEVILE, R. Crítica da educação e do ensino. Lisboa: Moraes, 1978, p. 195-255.

_____. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1984.

MÉSZÁROS, István. F. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2009.

NUSSBAUM, Martha. **Las mujeres y el desarrollo humano.** Barcelona: Herder, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1969.

SANTILI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos.** São Paulo: Peirópolis, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Sandra Duarte de. **A casa, as mulheres e a igreja:** Gênero e a religião no contexto familiar. São Paulo: Fonte Editorial, 2009.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 223-74.

¡Pueblos de la selva! Trabajo y educación como espacios democráticos

Resumen: Este texto pretende discutir cómo, para los pueblos de la Selva, la educación y el trabajo se presentan al mismo tiempo como conquista y desafío en la construcción de espacios democráticos en una Amazonia que abarca la mayor diversidad del planeta. La expresión “pueblos de la selva” nació con Chico Mendes. Recuperada en la segunda mitad del siglo XIX, después de la crisis del caucho al norte del país, hace referencia al proceso de resistencia llevado a cabo no sólo por los extractores y extractoras, sino también por los pueblos extractivistas de la Amazonia. La defensa sucesiva de su territorio fue el motivo de su organización y de sus luchas en la condición de reproducción social y material de la vida de los pueblos/mujeres de la selva. Chico Mendes es la figura emblemática y, al mismo tiempo, inspiradora de la lucha, un líder que estuvo presente y comandó los movimientos realizados en defensa de la selva. La defensa de un modo de vida digno y con calidad para esa población fue su principal lema. Con la expropiación de la industria norteamericana de esas poblaciones, fue necesario construir un movimiento de resistencia de los extractivistas que, poco a poco, iban siendo “sustituídos” por “varones del caucho” y por inmigrantes de otras regiones. A pesar de no haber dejado escritos sobre educación, pedagogía o trabajo, Chico Mendes, con su vida, enseñó a muchos sobre la importancia de la educación, que para él, en la práctica, era un acto político. La acción educativa y estratégica en el fortalecimiento de esas poblaciones.

Palabras clave: Pueblos de la Selva. Educación. Trabajo. Derechos.

"Forest people!" work and education as democratic spaces

Abstract: This text aims to discuss how, to forest people, education and work are presented at the same time as achievement and challenge in building democratic spaces in an Amazon which covers the greatest biodiversity on the planet. The term "forest people" was born with Chico Mendes. Resumed in the second half of the nineteenth century, after the rubber crisis in the north, the term refers to the process of resistance undertaken not only by rubber tappers, but by extractive people of Amazon. The successive defense of their territory was the reason for their organization and their struggles in social reproduction condition and material life of the forest people / forest women. Chico Mendes is the emblematic figure and at the same time inspiring of the struggle, a leadership that was present and made the front of the movements performed in forest protection. The defense of a way of life worthy and of quality for this population was his main lemma. With the expropriation by North American industry of these populations, it was necessary to be one of the rubber tappers resistance movement that gradually were being "replaced" by "rubber barons" and by immigrants from other regions. Although not having left writings on education, pedagogy and work, Chico Mendes, with his life, taught many people about the importance of education being, in practice, a political act. The educational action is strategic in strengthening these populations.

Keywords: Forest People. Education. Work. Rights.

“Povos da floresta”! Trabalho e educação enquanto espaços democráticos

CIBERSOCIALIDADE, SOCIEDADE EM REDE E EDUCAÇÃO: SOBRE MOBILIZAÇÕES ESTUDANTIS EM TEMPOS DE REDES SOCIAIS

Juliana Brandão Machado¹

Resumo: O objetivo do texto é discutir as práticas de mobilização estudantil em tempos de virtualização das relações, a partir das suas manifestações nas redes sociais. Para tal discussão foram elencados os conceitos de sociedade em rede, cibernsorialidade e juventudes. A motivação inicial parte do contexto de ocupação de um campus universitário por estudantes, em um cenário de mobilização e resistência que se expande nas redes sociais. A análise aponta que as manifestações estudantis, vividas na cibercultura, denotam novas práticas de democracia e, por conseguinte, instituem um novo processo pedagógico. A reconstrução dos princípios democráticos no contexto da sociedade em rede é a expressão de tais mobilizações. Portanto, as mobilizações estudantis nas redes sociais apontam outros sentidos para a vivência democrática, instauram relações sociais, rompem as fronteiras do “aqui e agora”, e ensinam sobre política e educação.

Palavras-chave: Educação. Redes Sociais. Cibernsorialidade. Mobilização Estudantil. Sociedade em Rede.

1 Doutora em Educação (UFRGS). Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa. E-mail: julianamachado@unipampa.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Só podemos ser úteis socialmente se tomarmos certa distância e tratarmos de entender, antes de ter uma posição. (CASTELLS, 2014, p.168)

A análise de fenômenos contemporâneos requer cuidados do ponto de vista da produção de afirmações a seu respeito. Considera-se que certo distanciamento é sempre necessário para pensar os entendimentos mais profundos acerca daquilo que se processa. Ao se produzir um contexto novo, é fundamental uma reflexão crítica com vistas à busca sua compreensão, tal qual a afirmação acima de Manuel Castells. É diante deste cenário que o texto é produzido: a vivência próxima e recorrente das manifestações estudantis, em defesa da Educação Pública. Tal proximidade motivou uma escrita reflexiva e a partir dela, fazendo uso de conceitos problematizados em minha trajetória de pesquisa, proponho discuti-la neste artigo (MACHADO, 2006; 2013).

A partir do contexto institucional vivido atualmente – a ocupação do campus Jaguarão da Universidade Federal do Pampa por estudantes de graduação, que formaram um coletivo intitulado “Bloco de Lutas pela Educação Pública” – para refletir sobre mobilização e resistência na universidade, expressivo da contemporaneidade: a articulação dos movimentos sociais na sociedade em rede. Sob o prisma desse cenário, serão explorados dois conceitos centrais: a sociedade em rede, na discussão de Castells (2007) e a cibersocialidade, a partir de Lemos (2008). Ressalto que não se trata de analisar o movimento em si, mas apenas tomá-lo como referente de motivação para a discussão. O objetivo deste texto é discutir as práticas de mobilização estudantil em tempos de virtualização das relações, a partir das redes sociais. Assim, o texto trará discussão conceitual da sociedade em rede e da cibersocialidade, articulados ao conceito de juventudes, seguido da análise do cenário da problematização e sua apresentação na rede social *Facebook*, com a busca pela articulação dos conceitos discutidos às manifestações estudantis. Por último, teço algumas conclusões, apontando as interconexões da temática com o campo educacional.

2 SOBRE JUVENTUDES, SOCIEDADE EM REDE E CIBERSOCIALIDADE²

Na sociedade contemporânea, com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), observamos um novo padrão de tempo sendo instaurado e, com ele, uma nova compreensão do espaço é apresentada. Castells, ao discutir a **sociedade em rede**, dedica um capítulo para cada um destes conceitos. Centraliza a “primazia do espaço pelo tempo, uma vez que, em sua concepção, o espaço organiza o tempo na sociedade em rede” (2007, p. 467). Inicialmente, faz-se necessário conceituar, nas palavras do próprio autor, a sociedade em rede que, curiosamente, Castells o faz na conclusão do livro, após apresentar seu pensamento analítico das configurações da sociedade em rede sob diversos aspectos:

Rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. Concretamente, o que um nó é depende do tipo de redes concretas de que falamos. [...] Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação [...] Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio. (CASTELLS, 2007, p. 566)

Ao admitir que os conceitos de tempo e espaço estão sendo transformados pelo paradigma da informação e comunicação, sem com isso cair em um **determinismo tecnológico**, Castells amplia suas definições e instaura as ideias de **espaço de fluxos** e **tempo intemporal**. Para este autor, o espaço é a expressão da sociedade. Diante de uma nova configuração social, de uma nova estruturação do capitalismo atual em relação à sua organização, observa-se que a globalização instituiu processos de produção em nível mundial que perdem referências locais com a cultura e o espaço de produção. Na era da flexibilização do capital, surgem espaços que são construídos para comporem realidades globalizadas, que não instauram permanências de sujeitos, mas passagens – este é o espaço de fluxos:

O espaço de fluxos é a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos. Por fluxos entendo as

2 Essa seção retoma conceitos e discussões apresentados em Machado (2006) e Machado (2013).

sequências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente desarticuladas, mantidas por atores sociais nas estruturas econômica, política e simbólica da sociedade. (CASTELLS, 2007, p. 501)

O espaço local, peculiar e particular ao sujeito, constitui o espaço de lugares: “um lugar é um local cuja forma, função e significação são independentes dentro das fronteiras da contiguidade física” (CASTELLS, 2007, p. 512). O autor não substitui o espaço de lugar pelo espaço de fluxos. A coexistência do espaço de fluxos e espaço de lugares remete à ideia de que o espaço tem suas representações distintas diante daquilo que se quer demarcar:

Portanto, as pessoas ainda vivem em lugares. Mas, como a função e o poder em nossas sociedades estão organizados no espaço de fluxos, a dominação estrutural de sua lógica altera de forma fundamental o significado e a dinâmica dos lugares. (CASTELLS, 2007, p. 517)

Pensando neste espaço local, singular da vida dos sujeitos, em que as experiências cotidianas se constroem, onde se vive e é regulado pelo tempo, na concepção de Elias (1998), a cidade se apresenta como um elemento fundamental. Henri Lefebvre (2001) discute a questão do urbano, significativa para o estudo das relações entre tempo e espaço. Realizando uma análise marxista do processo de industrialização e urbanização, o autor anuncia que a cidade existe antes do advento industrial, mas é a partir da industrialização que o sentido de urbanidade se configura. Em suas palavras, “o urbano contém o sentido da produção industrial” (LEFEBVRE, 2001, p. 81). O autor enfatiza a dicotomia entre o valor de uso da cidade em si, na vivência urbana, e o valor de troca dos bens de consumo que invadem a cidade. Uma das definições propostas por Lefebvre sobre a cidade apresenta-a como sendo uma “projeção da sociedade sobre um local” (2001, p. 56), e que ela constitui “o conjunto das diferenças entre as cidades” (2001, p. 57), salientando seu caráter de multiplicidade, e da constituição de um espaço de lutas entre grupos sociais com objetivos diferentes.

Santos (2008), ao analisar a “natureza do espaço”, também se dedicou a discutir a questão do lugar e do cotidiano. Na sua concepção, o lugar é o intermédio entre o mundo e o indivíduo:

Cada lugar é, a sua maneira, o mundo [...] todos os lugares são virtualmente mundiais. Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso na comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A uma maior

globalidade, corresponde uma maior individualidade. (SANTOS, 2008, p. 314)

O lugar cria a socialidade e, apoiado em Schütz, Santos ressalta o valor da proximidade entre as pessoas para o desenvolvimento dessa socialidade. Proximidade aqui não é compreendida simplesmente como diminuição de distâncias (o que incorpora a ideia da proximidade virtual), mas “a contiguidade física entre pessoas numa mesma extensão [...] vivendo com intensidade suas inter-relações” (Santos, 2008, p. 318).

Em relação à concepção de tempo, Castells aponta que “a modernidade pode ser concebida como o domínio do tempo cronológico sobre o espaço e a sociedade” (2007, p. 525). Na mesma linha de argumentação de Thompson (1991), o autor vai mostrando como o capitalismo instaura novas relações temporais ao mundo do trabalho, ou como o capital **monetiza** o tempo. Porém, sua argumentação articula-se no sentido de mostrar que o tempo linear e mensurável da sociedade moderna está sendo fragmentado na sociedade em rede, a ponto de o autor propor um tempo **intemporal**, conceito que remete ao espaço de fluxos. Esta é uma nova temporalidade, como menciona o autor, que coexiste com a noção de tempo cronológico, por ainda haver a existência de espaço de lugares na sociedade em rede (Castells, 2007, p. 527).

Assumindo as proposições de Elias (1998), a respeito do tempo como um construto social, e das noções de espaço de fluxos e espaço de lugares, de acordo com Castells, requer discutir a ideia de cibercultura. O conceito, de reconhecida complexidade teórica, tem no autor Pierre Lévy uma referência fundamental. Inicialmente, Lévy indica que a cibercultura é uma “nova forma de cultura” (Prefácio de LEMOS, 2008, p. 11). A especificidade dessa cultura caracteriza-se pela emergência da sociedade em rede e, com isso, das relações com as tecnologias da informação e comunicação.

O objetivo de destacar o conceito de cibercultura é o de apresentar algumas ideias pertinentes à inter-relação com o conceito de ciber-socialidade. Uma discussão fundamental, proposta por André Lemos (2008), é a ideia de que para compreendermos a cibercultura é necessário compreender o fenômeno técnico no desenvolvimento da sociedade e da mediatização entre razão e técnica em diversos períodos históricos. Nessa abordagem, o autor situa as diferenças entre técnica e tecnologia desde a concepção grega até a contemporaneidade, enfatizando, sobretudo, a emergência da razão aliada à técnica na modernidade. Segundo o autor, esse é o pano de fundo para a criação da ideia de cibercultura:

O paradigma eletricidade/petróleo, motor elétrico e química de síntese no fim do

século XIX muda, depois da Segunda Guerra Mundial, para um novo paradigma: energia nuclear, informática, engenharia genética. Este novo sistema técnico vai afetar a vida quotidiana de forma radical com a formação e planetarização da sociedade de consumo e do espetáculo. Este é o pano de fundo para o surgimento da cibercultura. (LEMOS, 2008, p. 51-2)

Para além do fenómeno técnico, a cibercultura vai instaurar-se como um processo que se inter-relaciona diretamente com a vida social: “A cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização, etc.), vai criando uma nova relação entre a técnica e a vida social que chamaremos de cibercultura” (LEMOS, 2008, p. 15).

Uma nova relação com o tempo e o espaço é definida na cibercultura. A ideia, já apresentada anteriormente por Castells, de uma nova perspectiva de compreensão do tempo e do espaço, também é defendida por Lemos. A linearidade do tempo cronológico e a espacialidade do lugar se reestruturam e uma nova conceitualização de tempo e espaço, que é promovida através do

[...] surgimento da tecnologia digital, permitindo escapar do tempo linear e do espaço geográfico. Entram em jogo a telepresença, os mundos virtuais, o tempo instantâneo, a abolição do espaço físico, em suma, todos os poderes de transcendência e de controle simbólico do espaço e do tempo. (LEMOS, 2008, p. 53)

Com as tecnologias digitais podemos observar a emergência do instantâneo, da simultaneidade e a possibilidade de contato entre pessoas para além da presença física. O **aqui e agora** incorpora uma nova definição, já que, por exemplo, duas pessoas em pontos diferentes do planeta podem estar em uma teleconferência em locais e tempos distintos, comunicando-se e interagindo. Essa distinção faz parte das características da pós-modernidade, que modifica as concepções modernas de espaço e tempo:

Na modernidade, o tempo é um modo de esculpir o espaço, já que o progresso, a encarnação do tempo linear, implica a conquista do espaço físico. Na pós-modernidade, o sentimento é de compressão do espaço e do tempo, onde o tempo real (imediatamente) e as redes telemáticas, desterritorializam (desespacializam) a cultura, tendo um forte impacto nas estruturas económicas, sociais, políticas e culturais. O tempo é, assim, um modo de aniquilar o espaço. Este é o ambiente comunicacional da cibercultura. (LEMOS, 2008, p. 67)

Outra ideia fundamental para a compreensão da cibercultura é a de

ciberespaço. O ciberespaço, onde se processam as interações e a dinâmica considerada pelas tecnologias é, nas palavras de Lévy, “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (2007, p. 5). É o desenvolvimento do ciberespaço que possibilita a cibercultura, considerada como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Idem).

Na esteira do desenvolvimento do ciberespaço, uma nova forma de relação entre as pessoas se desenvolve. É o que Lemos chama de cibernsocialidade, que incorpora a socialidade contemporânea e a relação com o fenômeno tecnológico: “[...] a cibernsocialidade é a sinergia entre a socialidade contemporânea e as novas tecnologias do ciberespaço” (LEMOS, 2008, p. 81).

A ideia de socialidade, defendida por Lemos (e ancorada em Maffesolli), se opõe ao conceito de sociabilidade, remetendo à emergência das relações sociais vividas num cotidiano do presente:

A socialidade marcaria os agrupamentos urbanos contemporâneos, diferenciando-se da sociabilidade ao colocar ênfase na tragédia do presente, no instante vivido além de projeções futuristas ou morais, nas relações banais do cotidiano, nos momentos não institucionais, racionais ou finalistas de toda a vida. (LEMOS, 2008, p.82)

Dessa forma, as ideias de socialidade, e cibernsocialidade estão relacionadas à vivência de um cotidiano **presentificado**, àquilo que é vivido no **aqui e agora** das relações. Esse é o ponto em que observamos a relação entre a cibercultura e a sociedade em rede com os movimentos estudantis nas redes sociais. A cibernsocialidade instaura e presentifica as relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, ou estabelecidas na rede social, desdobrando uma nova forma de cultura e convivência no cotidiano dos sujeitos.

A cibercultura também apresenta uma nova relação com o saber e a aprendizagem. A emergência do ciberespaço, segundo Lévy (2007), possibilita o desenvolvimento de novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e conhecimento. A ideia de que as informações estão ao alcance de todos, mas que o “todo” não é alcançável, aliada às metáforas do **surfe** e da **navegação**, indicam que os saberes também são redefinidos na cibercultura. A singularidade das experiências e a simulação são características dessa dimensão: “o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o

mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade” (LÉVY, 2007, p.167). Assim, problematizar a expansão das mobilizações estudantes na sociedade em rede, alicerçando a construção da cibersocialidade, implica reconhecer seu processo educativo, produtor de saberes em diferentes dimensões.

Para completar o quadro conceitual estabelecido, apresento a compreensão do conceito de juventudes, fundamental no contexto que está sendo discutido aqui. Ele é tomado na perspectiva de Abramo (1994) em sua dimensão histórica e sociológica e como um “problema da modernidade”.

Abramo (1994) traz elementos significativos para pensarmos a questão das juventudes. Tanto do ponto de vista histórico quanto da caracterização das juventudes, a autora contribui para a análise desse fenômeno no campo sociológico. Ao retomar o desenvolvimento da análise sobre as juventudes em relação ao estabelecimento de uma cultura juvenil, cita o período do pós-guerra como instaurador de uma nova condição juvenil, relacionada à valorização do tempo livre e ao lazer e à aquisição de direitos sociais, como a extensão da escolarização obrigatória. Dessa forma, a etapa entre a infância e a vida adulta ganha visibilidade:

De modo geral, historiadores e sociólogos concordam em apontar as mudanças ocorridas no pós-guerra – principalmente aquelas vinculadas ao novo ciclo de desenvolvimento industrial e às medidas sociais do *welfarestate* –, como os fatores que criaram as condições para a configuração de uma nova condição juvenil. (ABRAMO, 1994, p. 28)

Por conta dessa visibilidade, afirma a autora, a condição juvenil começa a ser a condição estudantil, principalmente no Brasil, em que os jovens começam a ser percebidos, por volta da década de 1970, como agentes de mudança social. A atuação dos movimentos estudantis expressa a mobilização juvenil na época da ditadura militar brasileira.

Em outra obra, Abramo (1997) salienta que a visibilidade da condição juvenil aparece um tanto “desfocada” em nossa sociedade. Segundo a autora, a tematização sobre a juventude no Brasil não tem considerado os jovens como sujeitos, principalmente por estar diante da premissa da juventude como problema social e de considerar os jovens como sujeitos incapazes de atuarem nas proposições referentes ao segmento juvenil. Como destaca Abramo, ainda persiste a tematização social da juventude no Brasil amparada na sociologia funcionalista, que considera a juventude em relação ao processo de socialização vivido e suas disfunções. Peralva (1997) também recorre à discussão da

Sociologia da Juventude como “Sociologia do desvio”, indicando que jovem é aquele que se integra mal e que resiste ao processo de socialização, sendo o comportamento desviante inerente à experiência juvenil. Mais uma vez, encontra-se a dimensão da negatividade – o “não ser”, ou “não estar apto a” – e a questão do jovem como problema social na caracterização da juventude: “a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como problema” (ABRAMO, 1997, p. 29).

Assumo aqui, em complementaridade à discussão estabelecida acima, e reafirmando a importância de uma concepção de juventudes positiva e propositiva, a definição proposta por Dayrell (2003, p. 42):

[...] entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma.

Ao destacar o conceito de juventudes pretendo enfatizar a compreensão desse grupo social como um segmento da população, com características específicas, levando em conta a pluralidade de experiências dessa etapa da vida. Na procura por ultrapassar a ideia das juventudes como uma transição ou um problema, dotados de negatividade, busco caracterizá-la em sua constituição plural, em que os aspectos de gênero, raça e etnia, classe social, religiosidade estejam presentes e, assim, componham sua definição. Por isso, falo em juventudes, reconhecendo-as em sua dimensão de complexidade, que é própria do humano.

Assim, a discussão que inicia na caracterização da sociedade em rede, propondo um aprofundamento das discussões sobre os conceitos de espaço e tempo, avançando pela complexidade da cibercultura e alterando as relações sociais, a partir da ciberneticidade, indicam uma possibilidade de conceber as juventudes, na contemporaneidade, imbricadas e produtoras desta sociedade em rede. Operar, no campo conceitual, com a ideia de juventudes, no plural, implica diretamente reconhecer o seu protagonismo na sociedade em rede. Para além da já discutida relação dos “nativos digitais” na contemporaneidade, a sua forma de relação com as tecnologias digitais, afirmo aqui a relevância da construção das mobilizações estudantis nas redes sociais, permeadas pelos conceitos já discutidos. Dessa maneira, pretendo explorar, na seção seguinte, alguns aspectos característicos destes movimentos.

3 AS MOBILIZAÇÕES ESTUDANTIS NAS REDES SOCIAIS

Conforme afirmado inicialmente, a motivação em torno dessa temática, para além das práticas de pesquisa que desenvolvo³, deu-se através de uma mobilização surgida no campus da instituição em que atuo como docente. A partir de um contexto nacional de cortes no orçamento das universidades federais, houve uma intensa manifestação contrária às demissões de funcionários do setor terceirizado da instituição. Ao mesmo tempo em que, do ponto de vista da gestão institucional, debates a respeito dos cortes no orçamento eram realizados, com a publicização das medidas a serem tomadas, a organização do coletivo “Bloco de Lutas pela Educação Pública” mobilizou-se e, no dia 12 de maio de 2016, após uma reunião entre a Reitoria e equipes diretivas dos dez campi da universidade⁴ na qual não houve possibilidade de reversão nas demissões dos funcionários terceirizados, os estudantes decidiram ocupar o campus. Rapidamente, a página na rede social do “Bloco de Lutas” começou a ser compartilhada, com atualização ao longo dos dias, fotos, agenda das atividades na ocupação, vídeos, entre outros. A utilização da página do grupo na rede social, oportunizou a divulgação das práticas e conectou os sujeitos a partir de uma demanda comum, reforçando-se. Conforme Manuel Castells discute:

Todas as formas de organização social informal que existem na sociedade, que não são organizações políticas tradicionais, mas que são da sociedade, ao estarem conectadas entre elas através da internet, foram um híbrido de redes de diferentes tipos que se reforçam entre elas. (CASTELLS, 2014, p. 172)

A organização da ocupação na Unipampa/Jaguarão ganhou forte repercussão no município. De movimento de um grupo de alunos, passou a ganhar adesão quando as categorias discentes de cada curso do campus realizaram suas assembleias e optaram por paralisação geral das atividades de ensino. Na segunda semana da ocupação, os professores da Educação Básica do

3 Atualmente, coordeno a pesquisa “Cibersocialidade e Inclusão digital no município de Jaguarão: construindo potencialidades educacionais”, que está em fase de conclusão e tem por objetivo analisar o contexto de cibersocialidade e inclusão digital no município de Jaguarão, explorando suas potencialidades educacionais desenvolvidas na Educação Básica.

4 A Universidade Federal do Pampa é uma instituição multicampi, com dez sedes em cidades do pampa gaúcho, essencialmente localizada no sul do Rio Grande do Sul. A Reitoria fica em Bagé e, além desta há campus nos seguintes municípios: Alegrete, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santa do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

estado do Rio Grande do Sul também iniciaram uma greve contra as políticas do governo estadual e contra o parcelamento dos salários, e uma unificação das mobilizações começou a ocorrer em todo o estado e teve grande reflexo na cidade de Jaguarão. No Estado do Rio Grande do Sul, muitas escolas foram ocupadas. A página do *Facebook* “Ocupa Tudo RS” mantém atualizadas as mobilizações nas escolas estaduais. São mais de dezesseis mil seguidores dessa página.

Atualmente, enquanto escrevo, o campus Jaguarão continua ocupado, da mesma forma como uma escola estadual da Educação Básica em Jaguarão. Mobilizações em conjunto e forte divulgação das organizações e reivindicações na rede social: o município de Jaguarão ganhou visibilidade inclusive na mídia nacional⁵. Reportagens de canais de comunicação e artigos em veículos que discutem a educação brasileira foram apenas alguns exemplos da forma como esse movimento tem sido visibilizado na mídia, através da internet.

Fundamentalmente, o “Bloco de Lutas pela Educação Pública” utiliza a rede social como forma de divulgação das suas ações. Seja no plano da agenda diária (compartilhada por muitos estudantes a partir da página do bloco), seja com fotos e vídeos das atividades realizadas na ocupação, seja para a divulgação das notas públicas emitidas ao longo de suas assembleias. Outro recurso explorado é a transmissão online e síncrona de certas atividades, como plenárias, reuniões com a Reitoria, entre outros. Além disso, a página virtual é espaço de interlocução com outros movimentos estudantis, tanto da própria instituição, quanto de outros grupos organizados no país. Ao reconhecer essa forte organização, assim como a projeção de um movimento local em escala global, interessa problematizar alguns conceitos que são caros a esse entendimento. Um deles diz respeito a sua liderança. Essencialmente, assumem-se como organização coletiva, sem líder, atuando em cooperação para a tomada de decisões. Essa é uma característica importante apontada por Castells em relação aos movimentos sociais na rede:

As redes como tais, em todos os movimentos, não necessitam de uma liderança formal. Por quê? Porque a rede se articula por ela mesma e porque a rede vai mudando conforme vão mudando as circunstâncias em que se desenvolvem os movimentos. Uma estrutura descentralizada desse tipo maximiza as possibilidades de participação. Todo mundo pode entrar na rede, não há barreiras. (CASTELLS, 2014, p. 172)

5 Um dos exemplos é a matéria “UNIPAMPA ocupada – o impressionante movimento no extremo sul do país”. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/UNIPAMPA-ocupada-o-impressionante-movimento-no-extremo-sul-do-pais>. Acesso em 12 de junho de 2016.

Com o slogan estampado em sua “foto de capa”, trazendo uma imagem que remete a um código de barras e a frase “Educação não é mercadoria”, o “Bloco de Lutas pela Educação Pública” tem, atualmente, mais de mil e setecentos seguidores de sua página. Inicialmente, apresentam um manifesto inicial em que apontam alguns fatos que levaram à constituição do grupo, bem como finalizam com seu lema: “Ocupar e resistir, pois só a luta muda a vida!”. Essa é a coexistência da demanda local e global:

Uma nova característica: esses movimentos são locais e globais ao mesmo tempo – e isso é algo fundamental. Nascem em situações locais, mas estão em interação constante com o que ocorre em outros lugares do mundo e participam de um debate geral entre as pessoas, em qualquer cultura, que se interessem por uma nova forma de expressão de valores comuns na humanidade. (CASTELLS, 2014, p. 174)

Visitando essa e outras páginas de movimentos estudantis na rede social, requer situar, nas palavras de Castells, a comunicação na sociedade em rede:

O que caracteriza as formas de comunicação de nosso tempo é o fato de elas se basearem em uma comunicação em rede que pode ser operada instantaneamente e pode ser feita a partir de mecanismos que permitam a interação e a comunicação do local ao global e do pessoal ao coletivo em tempo real. (CASTELLS, 2014, p. 170)

A rede possibilita a multiplicidade de conexões em tempo real. Como afirmado anteriormente, o espaço e o tempo se redesenham na sociedade em rede. Assim, para além do movimento que ocorre localmente no campus de uma Universidade, a sua repercussão na rede é impossível de ser mensurada. A cada compartilhamento de uma postagem, a cada “curtida” de uma foto, os limites de visibilidade são expandidos em larga escala. Aí, o ciberespaço atua na construção de uma cibersocialidade: quem curte uma página numa rede social, geralmente, se identifica por um princípio de interesse por aquela temática. E, por conta disso, relações e compartilhamento de ideias podem ser estabelecidas.

Outro aspecto a ser destacado, que rompe com a lógica sobre a relação com os meios de comunicação, é a alteração nas estruturas de divulgação das informações, por conta da conexão instantânea e a possibilidade de compartilhamento rápido entre os sujeitos, em que as estruturas de poder se alteram:

A humanidade está conectada, e por estar conectada é possível estabelecer redes independentes do monopólio que tinham os meios de comunicação de massa e

independentes das tentativas de controle por parte dos poderes políticos e econômicos. (CASTELLS, 2014, p. 170)

A dinâmica de organização do movimento, expressa em sua página na rede social, e que se consolida em outras ações percebidas na navegação em outros grupos, aponta para uma forma recorrente de atividades: as assembleias e publicação de notas públicas. Oportunizar a todos que expressem a sua palavra é uma marca da cibernsialidade:

Esse sentimento de que todos podem falar, todos podem dizer, é um sentimento de que a horizontalidade da comunicação dentro dessas redes justifica o que muitos movimentos dizem, que as assembleias ou a forma participativa da internet não são um meio, mas um fim. A forma de fazer democracia é a forma de construir democracia. (CASTELLS, 2014, p. 177)

Certamente o reconhecimento do exercício de construção da democracia, ou a reconstrução de princípios democráticos no contexto da sociedade em rede são a expressão emblemática dessa discussão. As mobilizações estudantis nas redes sociais apontam outras visibilidades para a vivência democrática, instauram relações sociais, rompem as fronteiras do “aqui e agora”, e ensinam sobre política e educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de construção deste texto surge da necessidade de se refletir sobre a mobilização estudantil no contexto da sociedade em rede. Um fenômeno complexo que merece atenção, ponderação e criticidade. Sobretudo no campo da educação, de onde me inscrevo, considero-o um fenômeno pedagógico. Porque ensina modos de relação, modos de organização social, modos de se compreender no mundo.

Retomando a ideia do conceito de juventudes, ao analisar as mobilizações estudantis nas redes sociais, implica reconhecer um elemento forte da sua caracterização, o qual aponta a ideia da condição juvenil como condição estudantil. Esse é um elemento que tece a análise pretendida e a perfaz como atrelada ao campo da educação. Ainda, a ideia da cibercultura como a manifestação da singularidade das experiências, reforça o impacto da mobilização que surge no local e se projeta no ciberespaço, reelaborando seus sentidos a partir do compartilhamento das proposições. A rede oportuniza a construção de sentidos e permite que relações horizontais sejam estabelecidas,

sem que haja preponderância de um sobre outro. Por isso as singularidades emergem, num híbrido de construção das coletividades. Nessa tessitura, a cibersocialidade se demarca, e é meu intuito reforçá-la aqui, como possibilidade de análise daquilo que é vivido no “não institucional”. As escolhas, os posicionamentos, as reivindicações se manifestam em distintos espaços, sob a forma de relações construídas a partir das referências ao coletivo, alicerçado sobre uma identidade que não se reforça ou se referenda nas instituições.

Certamente tais mobilizações, bem como suas ações no âmbito local (e presencial) são alvo de críticas e contrariedade. Não cabe incluir uma construção avaliativa a seu respeito, mas quero reiterar a ideia da “juventude como problema”, que fortemente se alicerçou na construção da leitura sociológica sobre as juventudes a partir da década de 1960, e se refaz nas mais diversas expressões sociais. Não há unanimidade em relação aos movimentos sociais, tanto na sociedade em rede como fora dela. Muitas vezes, inclusive, a rede potencializa a divergência, naquilo que muitos têm definido como o “discurso de ódio” que impera na evidência dos posicionamentos. E, principalmente quando se fala em concepções juvenis, essas mais uma vez são deslegitimadas por muitos, por conta de um entendimento social de sua inoperância com demandas políticas “sérias”.

Romper com tais concepções, reconhecendo a potência das mobilizações estudantis nas redes é um ato que reforça a ideia de pensar aquilo que chamo de “fenômeno pedagógico”: a instauração da cibersocialidade, que desdobra uma nova forma de cultura e convivência no cotidiano dos sujeitos, ensina e, sobretudo, ensina sobre democracia: “[...]o que estão aprendendo através desse processo é a reconstrução de um processo de decisão coletiva e democrática” (CASTELLS, 2014, p. 176). E a história atual da sociedade brasileira tem nos demonstrado que pensar sobre democracia é o imperativo mais urgente de todos. Que saibamos aprofundar as leituras sobre as mobilizações estudantis nas redes sociais como forma de compreender o nosso tempo, em suas singularidades e, da mesma forma, em suas pluralidades.

5 REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

_____. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.5/6, mai-dez, 1997, p. 25-36.

- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. A Sociedade em Rede e os movimentos sociais. In: SCHÜLLER, F. L.; WOLF, E. (Org.). **Pensar o contemporâneo**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2014, p. 164-89.
- DAYRELL, Juez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set-dez 2003, p.40-52.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.
- LEMONS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2007.
- MACHADO, Juliana Brandão. **As temporalidades no cotidiano de jovens porto-alegrenses**. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006.
- _____. **As experiências formadoras da docência: estudo das trajetórias formativas de professoras-cursistas do curso PEAD/UFRGS**. 2013. 257f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.
- PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n.5/6, mai-dez, 1997, p. 15-24.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, Tomaz. T. da (Org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 44-93.

Cibersocialidad, sociedad en red y educación: sobre movilizaciones estudiantiles en tiempos de redes sociales

Resumen: El objetivo del texto es discutir las prácticas de movilización estudiantil en tiempos de virtualización de las relaciones, a partir de sus manifestaciones en las redes sociales. Para tal discusión fueron señalados los conceptos de sociedad en red, cibersocialidad y juventudes. La motivación inicial parte del contexto de ocupación de un campus universitario por estudiantes, en un escenario de movilización y resistencia que se expande en las redes sociales. El análisis señala que las manifestaciones estudiantiles, vividas en la cibercultura, denotan nuevas prácticas de democracia y, por eso, instituyen un nuevo proceso pedagógico. La reconstrucción de los principios democráticos en el contexto de la sociedad en red es la expresión de tales movilizaciones. Por lo tanto, las movilizaciones estudiantiles en las redes sociales apuntan otros sentidos para la vivencia democrática, instauran relaciones sociales, rompen las fronteras del “aquí y ahora”, y enseñan sobre política y educación.

Palabras-clave: Educación. Redes Sociales. Cibersocialidad. Movilización Estudiantil. Sociedad en Red.

Cybersociality, network society and education: on student mobilizations in times of social networks

Abstract: The purpose of the text is to discuss the practices of student mobilizations in times of virtualization of relationships, based on their manifestations in the social networks. For such discussion, we summarized the concepts of network society, cybersociality and youths. The initial motivation arises from the context of occupation of a university campus by students, in a scenario of mobilization and resistance which expands in social networks. The analysis points out that student manifestations, experienced in cyberculture, denote new practices of democracy and, consequently, institute a new pedagogic process. The reconstruction of democratic principles in the context of a network society is the expression of such mobilizations. Therefore, student mobilizations in social networks point out other meanings for the democratic living, establish social relationships, break down the boundaries of “here and now”, and teach about politics and education.

Keywords: Education. Social Networks. Cybersociality. Student Mobilization. Network society.

RECICLANDO PRÁTICAS E SABERES CONTEMPORÂNEOS: A RECICLAGEM COMO UMA FORMA DE REINserÇÃO SOCIAL E PROMOÇÃO DE UMA ECO-CIDADANIA

Mauro Meirelles¹

Daiane Schwengber²

Luciana Hoppe³

Simone Sperhacker⁴

Resumo: O presente artigo aborda a questão da reciclagem de lixo, focando-se na figura dos catadores e seu papel enquanto promotora de melhoria da qualidade ambiental. Discorre sobre o tema da eco-cidadania, da psicologia do compromisso e do desenvolvimento de valores democráticos. Além disso, aborda os catadores, seu trabalho, renda e cidadania, a partir de uma perspectiva histórica. Desta forma, discute-se no decorrer do texto a atividade de reciclagem num contexto de promoção de uma eco-cidadania. Nesse sentido, a partir de uma ação desenvolvida com 15 catadoras de cinco cooperativas da Região Metropolitana de Porto Alegre, que se focava na promoção de sua autoestima e empoderamento, busca-se colocar em evidência a importância da educação enquanto um elemento promotor de emancipação e promoção da cidadania.

Palavras-Chave: Educação. Cidadania. Eco-Cidadania. Reciclagem. Catadores.

1 Doutor em Antropologia e Pós-Doutorando em Ciências Sociais da Unisinos.

2 Mestre em Avaliação de Impactos Ambientais e Doutoranda em Memória Social e Bens Culturais do Unilasalle.

3 Mestre em Administração e professora da Uniritter.

4 Mestre em Design e Tecnologia e Doutoranda em Design da UFRGS.

1 INTRODUÇÃO

A cada dia, mais e mais pessoas, (re)descobrem seus direitos e encontram no trabalho uma forma de retomar a sua dignidade e a perspectiva de um futuro melhor. Neste sentido, o que se observa é que muitas pessoas a partir da educação, têm buscado transformar a vida de outras pessoas. Num mundo onde apenas o capital e o lucro são tidos como pilares do desenvolvimento, a dimensão humana é muitas vezes esquecida.

Nesta busca incessante pelo lucro e pelo aumento da mais-valia absoluta o meio ambiente é deixado de lado e a busca de soluções mais ecológicas e/ou eco sustentáveis é vista como um empecilho no caminho do desenvolvimento. E, pouco ou nada se tem pensado em termos de o que fazer com as toneladas de lixo que são produzidas diariamente em nossas cidades.

Lixo esse que é muitas vezes largado diretamente nos lixões sem nenhuma triagem ou tratamento e que muitas vezes pode acabar por poluir os mananciais de água e o próprio lençol freático, como muito bem aponta Possamai et al. (2007), ao se referir aos lixões existentes na antiga região carbonífera do Santa Catarina, de modo que o lixo, como muito bem registram Santos e Rigotto (2008), se transforma num grande passivo ambiental com o qual as municipalidades têm que lidar.

Neste sentido, o que se observou a partir da segunda metade do século passado é que o processo de urbanização, o desenvolvimento industrial e o crescimento populacional tiveram um forte impacto ambiental, implicando, principalmente, num aumento exponencial da produção de resíduos sólidos urbanos em todas as regiões do planeta (DEMAJOROVIC; LIMA, 2013). E, enquanto uns aumentavam seus lucros com o desenvolvimento de tecnologias que garantiam um aumento da produção a partir do uso de novos materiais e embalagens, por exemplo, sem a mínima preocupação com o seu descarte posterior, outros extraem desses resíduos seu sustento.

Isto posto, e indo um pouco além, tem-se que a preocupação em torno de questões ambientais faz parte da agenda das mais diversas instituições, estando presente tanto no discurso de grande parte da atual classe política mundial, onde cada vez mais ganham espaço os chamados partidos verdes, quanto entre um sem número de ativistas e Organizações Não-Governamentais e do Terceiro Setor. Instituições essas que buscam cada vez mais espaço para levar adiante seu ideário, mas também, entre muitos setores da economia que veem a questão ambiental como uma forma de agregar valor a seus produtos, processos e serviços.

Neste sentido, o que se observa é que, nos últimos cinquenta anos, houve um melhor entendimento acerca da questão ambiental, da necessidade de se tratar os resíduos industriais e de se pensar políticas de controle da poluição. Algo que, de certa forma, passa a dar tangibilidade à questão ambiental no sentido de pensar o meio ambiente como um patrimônio a ser preservado, como já escrevemos em outro lugar (MEIRELLES; PEDDE, 2014). Sobretudo, sobre essa ótica, tem-se que o princípio de uso de tecnologias limpas representa uma mudança paradigmática de grande envergadura, à esteira do proposto por Thomas Kuhn (1997), de modo que, a implementação destas tecnologias está orientada “ao que fazer para não se gerar resíduos” e não mais a questão orientadora do antigo paradigma que se ocupava de “o que fazer com os resíduos gerados”.

Isso representou em termos práticos uma profunda mudança de perspectiva, de modo que aquilo que antes era visto como um problema e algo que somente gerava custos às empresas, também passou a ser visto como uma oportunidade de se pensar os processos produtivos e de melhorá-los ao ponto de se ganhar dinheiro com isso. Mas como assim? Por meio dos chamados créditos de carbono, por exemplo, através dos quais os países desenvolvidos – que são os maiores emissores de gases do Efeito Estufa – compram certificações na forma de investimentos em projetos e processos de desenvolvimento de Mecanismos de Desenvolvimento Limpo (MDL). O que se constitui, segundo Antonio et al. (2012), em uma das ferramentas que colaboram para que os países desenvolvidos atinjam as metas de emissões estabelecidas no Protocolo de Quioto. Tais certificados dão direito aos países desenvolvidos de emitir gases do Efeito Estufa na medida em que estes também financiem projetos de MDL que visam a redução de Gases do Efeito Estufa (GEE). Fundamentalmente, tais créditos têm o objetivo de

alertar os países de que os processos industriais que agem de forma poluidora devem ser revistos no sentido de conciliar o desenvolvimento socioeconômico e a necessidade de diminuição de emissão dos GEE, buscando compensar as emissões através de um programa que desperte a vontade política de cada país em rever os seus processos industriais, e assim diminuir a poluição e o seu impacto no clima, através da compensação de emissões atmosféricas na medida em que proporcionam o equilíbrio entre as novas emissões de poluentes no ar e a sua redução. (ANTONIO et al., 2012, p. 8)

Ou ainda, esses certificados agregam valor à marca em função de uma infinidade de selos ambientais, padrões de produção e qualidade tidos como

menos agressivos ao meio ambiente. Neste caso, nos referimos a processos produtivos tidos como mais limpos e menos agressivos ao meio ambiente, sobretudo, no que tange à aplicação de um conjunto de estratégias técnicas que, aplicadas a processos e produtos, têm a finalidade de aumentar a eficiência no uso de matérias-primas e outros insumos correlatos necessários a sua produção, tais como água e energia, de forma que, a partir de sua aplicação, reduza-se e/ou minimize-se a geração de resíduos e que são, na maioria das vezes, despejados no meio ambiente, seja no ar, na terra ou nos cursos d'água.

Neste sentido, podemos dizer que existem duas abordagens e/ou modos de pensar, na atualidade, a questão de geração de resíduos: a tradicional e a lógica. A tradicional, tida como a mais simples, tem o objetivo de incidir apenas na solução do problema de geração de resíduos sem, contudo, questionar o próprio processo de produção deste. Na maioria das vezes, representa um aumento significativo de custo quando associado ao gerenciamento destes resíduos, na medida em que tem seu foco somente no tratamento destes resíduos tornando-se, a longo prazo, mais cara por agregar custo ao processo produtivo em si com a expansão da cadeia de produção e tratamento dos resíduos derivados do próprio processo.

Já a abordagem lógica tem como foco o desenvolvimento de soluções ligadas à prevenção e minimização de geração de resíduos a partir da implementação de processos mais eco-eficientes. Sua eficácia é bem maior na medida em que pressupõe mudanças no processo produtivo. E, também, mais complexa, uma vez que envolve a implementação e o desenvolvimento de novas tecnologias produtivas. Apesar de possuir um custo mais elevado a curto prazo, a longo prazo se torna barata na medida em que implica na redução permanente dos resíduos gerados. Na prática tem-se que a implantação de Programas de Produção Mais Limpa (PPML) exige um profundo conhecimento dos sistemas de produção industrial adotados e o monitoramento e a manutenção constante de processos no interior de sistemas produtivos mais eco-eficientes.

Entre os benefícios da implementação dos PPML está a identificação e a eliminação do desperdício, a minimização e a eliminação (ou mesmo a redução) do uso de matérias-primas, resíduos e emissões tidas como agressivas e/ou potencialmente perigosas ao meio ambiente, a redução dos custos no tratamento de resíduos e efluentes industriais e do passivo destinado ao seu tratamento. Tudo isso contribui para uma melhor imagem da empresa/marca no mercado, no aumento da produtividade através da otimização de processos,

etc.

Outrossim, devemos lembrar que processos produtivos ligados aos PPML devem primar pelo desenvolvimento de um circuito fechado de produção que não contamine o meio ambiente e que, ainda, utilize os recursos naturais com a máxima eficiência possível como preconizam as modernas teorias da administração. Desta feita, tem-se que, quando reduzimos a emissão de poluentes e/ou resíduos para o meio ambiente, estamos também ajudando a preservar o meio ambiente na medida em que otimizamos o uso de matéria-prima, recursos naturais e energia.

Isto posto, nos itens seguintes centraremos nosso foco em duas questões específicas. Uma primeira relaciona-se ao tratamento dos resíduos sólidos oriundos de matrizes industriais tradicionais, que encontram um destino mais ecologicamente sustentável a partir do trabalho de catadores e recicladores que têm nos galpões de reciclagem uma fonte de trabalho e renda. E, outra, voltada para a construção de novos valores e para a promoção de um modo e estilo de vida mais sustentável a partir do descarte consciente dos resíduos sólidos e seu encaminhamento aos galpões de reciclagem.

2 ECO-CIDADANIA, PSICOLOGIA DO COMPROMISSO E DESENVOLVIMENTO DE VALORES DEMOCRÁTICOS

São tidos como valores democráticos bastante valorizados no Brasil o ato de votar, o respeito às leis, o socorro a uma vítima de acidente, o uso racional dos recursos naturais, o descarte correto do lixo, a possibilidade de intervir/impedir que um roubo e/ou outro qualquer ato ilícito seja cometido, etc. Também, quando se fala em cidadania e valores democráticos, são muitas as referências feitas para a necessidade premente de se promover uma mudança de comportamento e de mentalidade e que a informação e o acesso a ela é um dos melhores caminhos a serem seguidos quando se pensa no desenvolvimento de ações pedagógicas que visem incidir positivamente sobre a realidade social (Joule; Bernard, 2005). Neste sentido,

Se assim se procede é porque se supõe que esta modificação de ideias ou de valores vai ser acompanhada por uma modificação efetiva dos comportamentos. A maioria das grandes campanhas de comunicação, bem como as lições de moral ou de instrução cívica assentam-se sobre este pressuposto. (Joule; Bernard, 2005, p. 27)

Contudo, isso não é suficiente. Na medida em que,

Um cuidadoso estudo longitudinal, realizado há alguns anos nos Estados Unidos [...], mostrou que a probabilidade de ser um fumante aos 17 anos não é menor entre os alunos que frequentaram pelo menos 65 sessões de “sensibilização” entre oito e 17 anos (condição experimental) – e, portanto, perfeitamente informados dos prejuízos do tabaco – que nos alunos que não seguiram estas sessões (condição controle). (JOULE; BERNARD, 2005, p. 27)

Em razão disso, tem-se que a informação e o conhecimento sobre determinados fatos/acontecimentos/processos serve para modificar saberes e permite, na maioria dos casos, por parte de determinados sujeitos historicamente situados, uma tomada real de consciência acerca de determinada questão. Contudo, tal tomada de consciência não implica, necessariamente, que há uma mudança de atitude vinculada.

Por exemplo, todos sabemos que o plástico leva muito tempo para se decompor quando largado diretamente no meio ambiente e que as pilhas e baterias são ricas em metais pesados e tóxicos que podem facilmente contaminar o solo. Contudo, apesar de quase todos os grandes centros urbanos terem a coleta seletiva implementada, com vistas ao reaproveitamento do plástico, do vidro, do papel, dos metais etc., são poucas as pessoas que separam o seu lixo e o encaminham para a coleta seletiva. O mesmo acontece em relação às baterias e pilhas que, apesar de existirem os pontos para sua coleta em todas as cidades, estas acabam, na maioria dos casos, no lixo comum, que vai para os aterros sanitários.

Muitas são as justificativas que envolvem o descarte incorreto desse tipo de resíduo por parte dos cidadãos. Justificativas essas que vão desde o trabalho de separar o lixo, passam pela frequência com que a coleta seletiva é feita e acabam na necessidade de ter que se deslocar até um lugar específico para o correto descarte de pilhas e baterias, apesar de irmos ao supermercado toda a semana e nestes haver caixas coletoras. O que falta, grosso modo, segundo Joule e Bernard (2005) é o estabelecimento de um compromisso, um vínculo entre aquilo que se pensa e aquilo que se faz.

3 A FIGURA DO CATADOR: TRABALHO, RENDA E CIDADANIA

A figura do catador já era relatada através dos “garrafeiros”, presentes nos bairros e vilas das cidades no começo do século XX (PINHEL, 2013). Com o

passar dos anos e com o crescimento das cidades, outras pessoas iniciaram o processo de “catação” nas ruas para venda de papel e de sucata. Mais recentemente, temos os produtos descartáveis, que possuem vida curta no ciclo de consumo capitalista, de modo que representam hoje um dos maiores problemas ambientais urbanos e, conseqüentemente, um dos maiores produtos de venda para os catadores (DEMAJOROVIC; LIMA, 2013): as latinhas de alumínio e os vasilhames de plástico.

Historicamente, tem-se que a trajetória organizacional dos catadores remonta ao início nos anos 80, com o Movimento Comunidade dos Sofredores de Rua. Foi um evento realizado na cidade de São Paulo que convidou para participar as primeiras associações de catadores de papel e papelão, a COOPAMARE, primeira cooperativa de reciclagem do Brasil, e catadores individuais.

A partir dos anos de 1990, outros atores entraram em cena, de modo que um sem número de organizações não-governamentais, instituições sociais, incubadoras e poder público iniciaram campanhas de inclusão social e econômica de catadores. Movimento que culminou na implementação da coleta seletiva em diversos municípios, fazendo com que catadores individuais pudessem formar associações e cooperativas para a prestação de serviços (PINHEL, 2013).

Em 1998, o Fórum Nacional do Lixo e Cidadania debateu a conscientização sobre o trabalho, a busca pela organização e a construção de parcerias em Brasília. No primeiro Encontro Nacional de Catadores de Papel e Material Reaproveitável, que ocorreu em 1999, na cidade de Belo Horizonte, criou-se oficialmente o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (COSTA, 2008).

Já o movimento pelo reconhecimento do catador como um profissional que presta um serviço iniciou em Brasília, a partir do I Congresso Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis realizado em 2001. Este evento reuniu mais de 1.700 profissionais que atuavam nas ruas das cidades, lixões, associações e cooperativas de reciclagem e que resultou, pela primeira vez, na construção de um documento oficial.

De acordo com o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis, a maior conquista, no decorrer do processo de organização, foi interna. Isso porque, do ponto de vista da cidadania e do fomento a valores democráticos, passaram a pensar e trabalhar pela mobilização e união da categoria de modo que, como o passar dos anos, passou-se a perceber a figura

do catador não como concorrente, mas como um companheiro, que deveria ser incorporado ao rol de profissionais que trabalham com a reciclagem de materiais.

Anteriormente à inserção do catador como profissional, Ferreira e Anjos (2001) descreviam o perfil de catadores subdivididos em três categorias: catadores de rua, catadores cooperados e catadores de lixão. Denomina-se catador de rua a categoria que coleta em sacos de lixo colocados na rua pela população, pelo comércio local ou pelas indústrias, tendo sua própria carroça ou qualquer outro transporte adaptado para carga. Os catadores cooperativados e autogestionários são aqueles que prestam o serviço de coleta seletiva de qualidade, de forma articulada e organizada, gerando trabalho e renda. Os catadores de lixão, por sua vez, seriam aqueles que estão à margem do sistema e em maior condição de vulnerabilidade social, na medida em que fazem a catação diretamente nos lixões dos municípios e não estão vinculados a nenhum grupo e/ou organização (FERREIRA; ANJOS, 2001).

Outra tipologia, utilizada por Gonçalves (2003) descreve os diferentes tipos de catadores no Brasil dividindo-os em: trecheiros, catadores de lixão, catadores individuais e catadores organizados. Os trecheiros são aqueles que vivem de cidade em cidade, sem residência fixa, e catam latas de alumínio ou papelões para a venda diária. Os catadores de lixão, que catam de dia ou de noite nos lixões a céu aberto, fazem seu horário e catam há muito tempo ou só quando estão sem serviço de obra, pintura, etc. Podem ser também catadores individuais e/ou estarem organizados em cooperativas/associações, geralmente morando próximo ao próprio lixão, em condições insalubres.

Os catadores individuais, como o nome indica, catam por si e preferem trabalhar de modo independente, puxando carrinhos muitas vezes emprestados pelo comprador, que é o sucateiro. E, por fim, temos os chamados catadores organizados, em cooperativas ou associações que, geralmente, têm sua origem na união de um certo número de catadores individuais que passam a trabalhar de modo mais sistemático e organizado.

Sobremaneira, tem-se que a regulamentação da profissão de catador somente se deu em 2002, quando a profissão foi inserida na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO94). Conquista essa que implicou no resgate da dignidade desses trabalhadores, inserindo-os no âmbito das políticas públicas. Neste sentido, tem-se que a Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2010) identifica pelo número 5192 os tipos de trabalhadores da coleta e seleção de material reciclável, categorizando-os em três subdivisões: catador de material

reciclável, selecionador de material reciclável e operador de prensa de material reciclável.

É considerado catador de material reciclável todo catador de ferro-velho, papel e papelão, sucata, vasilhames de plástico ou de vidro e enfardador de sucata, com trabalho realizado em cooperativas ou associações. Mas há também os catadores individuais e os sucateiros. Os catadores individuais vendem os materiais coletados para associações, cooperativas ou sucateiros. Geralmente, escolhem o melhor preço, sem vínculos pessoais ou profissionais. Os sucateiros agem como pequenos empresários, sem nenhuma relação com os movimentos cooperativistas ou de economia solidária (BRASIL, 2010).

O selecionador de material reciclável é a categoria de catadores que separa os materiais recicláveis, as sucatas. Pode também ser denominado de triador de material reciclável e/ou de sucata. Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2010), cabe a este grupo de trabalhadores as seguintes responsabilidades: preparar o material para a expedição, operar o triturador e realizar a manutenção do ambiente e de equipamentos de trabalho, fabricar e fazer a manutenção de carrinhos e/ou carroças, tratar os animais quando for o caso, limpar as instalações da cooperativa ou associação, limpar os recipientes e locais de coleta, a prensa, a balança e lubrificar e realizar pequenos reparos nos equipamentos. E a última subdivisão é a de operador de prensa de material reciclável, reconhecido como enfardador de material de sucata, prensista ou prensista (BRASIL, 2010).

Neste sentido, tem-se que a profissão catador vem se fortalecendo, ocupando espaço nos fóruns, discussões e junto ao poder público. Porém, continua sendo desvalorizada pela sociedade e é associada, muitas vezes, à falta de interesse por parte do catador em buscar um trabalho formal, ou ainda, devido à falta de escolaridade, não é visto como profissional prestador de um serviço de grande importância ambiental (MIURA, 2004).

Atualmente, uma maneira de o catador conseguir seu espaço de trabalho é através da formação de cooperativas de reciclagem, de modo que ações que eram realizadas individualmente, agora são realizadas coletivamente. Com isso, obtêm-se melhores preços no momento da comercialização do material reciclável por eles coletado e triado (CARVALHO, 2008). Grosso modo, pode-se dizer que, de uma maneira geral, as cooperativas de reciclagem, quando apoiadas pelo poder público ou por entidades, sejam universitárias ou do movimento político emancipatório, trabalham com base na economia solidária, que tem como um dos seus principais valores a autogestão.

A autogestão se caracteriza por ser um modelo que se pauta na gestão compartilhada e democrática, onde todos participam das decisões e buscam o bem comum para a cooperativa e para seus cooperativados (SINGER, 2002). O principal objetivo das cooperativas fundadas nestes moldes reside na possibilidade de se gerar trabalho, renda e melhores condições de vida a uma parcela excluída da população.

4 A ATIVIDADE DE RECICLAGEM COMO PROMOTORA DE UMA ECO-CIDADANIA

A partir de uma perspectiva sistêmica (EASTON, 1968) tem-se que toda transformação social passa, obrigatoriamente por uma mudança de paradigma. Nesse sentido, se quisermos entender o funcionamento de um sistema social qualquer é preciso que pensemos esse sistema em termos de entradas (inputs) e saídas (outputs), de modo que possamos conhecer e explorar as funções que cada microssistema tem sobre o todo. Nesse sentido, como escrevem De Gregori e De Gregori (2011, p. 11):

A formação e o fomento de cadeias de produção em equilíbrio com a natureza e inseridas em um contexto social onde existe uma sabedoria passada de geração em geração iria não só possibilitar a independência econômica e cultural desses povos, como também desenvolver um método produtivo altamente renovável na medida em que, quanto maior a biodiversidade, maior a capacidade de regeneração dos ecossistemas. Dessa forma, além de produzir de uma maneira sustentável, essas “empresas” tradicionais poderiam inclusive se apresentar como competitivas no mercado internacional. Não no sentido de distribuírem seus produtos em todo globo, evidentemente, mas porque ninguém teria a capacidade de competir com elas no local onde estão instaladas.

Nesse contexto, a atividade de reciclagem coaduna com esse movimento e a perspectiva de uma mudança estrutural na atual dinâmica da produção e consumo com a reinserção de resíduos produzidos a partir de cadeias abertas de produção, novamente, no interior do sistema produtivo, de modo que cadeias produtivas que até então eram tidas como abertas passam a ser fechadas num círculo virtuoso.

Nesse processo de reintrodução e reutilização de resíduos tidos como recicláveis e capazes de serem reintroduzidos no interior do sistema produtivo a partir de pequenos ajustes e mudanças no ciclo produção, novos valores e formas de pensar a relação com o meio ambiente são gestadas. Assim, quando a

sociedade começa a ver o ser humano pela óptica capitalista, do lucro, e aqueles que não conseguem corresponder a essa concepção se encontram à margem do progresso e sem uma utilidade, há um processo de “coisificação do homem” de modo que aqueles que encontram-se fora desse sistema são desvalorizados.

Nesse sentido, a partir da perspectiva de Paulo Freire (2003) e de trabalho realizado com 15 mulheres de 5 cooperativas da Região Metropolitana de Porto Alegre, no item seguinte nos ocuparemos do relato dessa experiência e do modo como, a partir de um simples curso de dicção e oratória promovido com estas, houve um processo de empoderamento das mulheres catadoras gerando uma mudança de perspectiva em relação ao seu trabalho e ao modo como elas se inserem no interior do sistema, por meio de um processo de tomada de consciência de sua condição histórica e da importância do trabalho que realizam no interior das cooperativas das quais fazem parte.

A falta de reflexão em relação ao resíduo sólido gerado diariamente pelos cidadãos é, grosso modo, um dos fatores que ensejam certa desvalorização do profissional catador. Contudo, quando por algum motivo, seja por falta de educação e cidadania da população, seja pela desorganização do poder público, ocorrem desastres ambientais, tais como enchentes, ou ainda, há o acúmulo de resíduos sólidos na frente das casas, que entopem bueiros e/ou ficam dispostos a céu aberto em vias públicas, se percebe a necessidade da coleta seletiva e do trabalho realizado pelos catadores.

5 A EDUCAÇÃO COMO ELEMENTO DE EMANCIPAÇÃO E PROMOÇÃO DA CIDADANIA

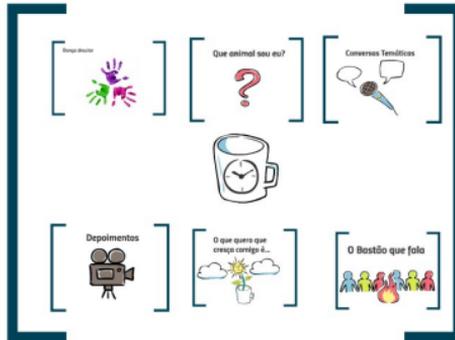
Neste item relataremos a experiência de um curso de dicção e desinibição, ministrado por nós, junto a um conjunto de 15 mulheres catadoras de material reciclável que atuam em 5 cooperativas do Rio Grande do Sul. O curso teve duração de 16 horas e foi dividido em 4 encontros com duração de 4 horas cada. Os encontros foram feitos em ambiente de sala de aula, com a disposição das cadeiras em forma de “U”. As apresentações feitas em *slides* e os materiais utilizados nos encontros basearam-se quase que exclusivamente no uso de imagens, dada a baixa escolaridade do público-alvo e o fato de sabermos que boa parte das participantes era analfabeta ou possuía apenas o ensino fundamental.

Logo de início construiu-se, em conjunto com as mulheres participantes, um certo conjunto de regras que deveriam ser cumpridas com vistas ao bom

andamento do curso. As regras não foram impostas, mas foram construídas a partir do diálogo e daquilo que elas consideravam importante pactuar para que todos obtivessem o máximo proveito do curso. Nesse sentido, ao final de cerca de 40 minutos, ficou estabelecido um pacto pedagógico que devia ser observado por todos e que incluía aquilo que elas consideravam como mais importante para o bom andamento dos trabalhos. Desta feita, tem-se que, *a priori*, ficou estabelecido em nosso pacto pedagógico que:

- 1) Todos deveriam respeitar os horários previstos, tanto de chegada quanto de saída, assim como os intervalos. Também ficou estabelecido que exceções poderiam ser feitas, mas que essas deviam ser discutidas com o grupo;
- 2) Na medida do possível, todos deveriam se focar no curso e se esforçar para manter a atenção nas atividades, evitando conversas paralelas e/ou outras atividades que não tivessem relação com aquilo que estava sendo desenvolvido no curso;
- 3) A opinião de todos deveria ser respeitada, todos teriam voz e que, cada contribuição deveria ser feita a seu tempo, de modo ordenado, aguardando a vez de falar e respeitando a fala dos outros;
- 4) Todas as falas e relatos seriam feitos em primeira pessoa uma vez que elas falariam e relatariam fatos de sua vida e cotidiano sendo, portanto, detentoras de um saber e um saber-fazer que lhe denota autoridade e conhecimento de causa;
- 5) Tudo aquilo que fosse discutido e relatado no curso deveriam ficar dentro da sala de aula, garantindo-se a confidencialidade e a liberdade de expressão visto que, certas falas, em outro contexto, não seriam bem-vistas por seus esposos/maridos e poderiam gerar certas sanções sociais, dado o machismo latente existente no interior das cooperativas e o fato destes não considerarem importante que “suas mulheres” sejam desinibidas e saibam falar bem; e,
- 6) Todos deveriam cooperar com os colegas/professores, deveriam participar das atividades e manter o foco nos encontros como se estivessem em suas cooperativas para que, a partir da colaboração de todas, se desinibissem e aprendessem a falar em público tranquilamente.

Figura 1. Exemplo de lâmina utilizada em uma das apresentações feitas.



Fonte: os autores.

No mais, pode-se dizer, grosso modo, que tal dinâmica funcionou muito bem em todos os encontros, sendo raras as vezes que as regras tiveram que ser retomadas. Muitas vezes, foram retomadas pelas próprias catadoras, que diziam as colegas que uma outra colega estava falando e que, esta, deveria aguardar sua vez para dar sua contribuição. Dito isto, tem-se que cada aula pautou-se no uso de uma dinâmica específica e no cumprimento de determinados objetivos que, ao longo das aulas, implicariam no cumprimento daquilo a que o curso se propunha, qual seja, de ajudá-las a se comunicar melhor, aumentando assim a sua autoestima e confiança com vistas a uma tomada de consciência de si enquanto mulher, mãe, trabalhadora, catadora e cidadã.

Sendo assim, no desenvolver da primeira aula, iniciamos como a apresentação das professoras Luciana Hoppe e Simone Sperhacker, que efetivamente ministraram o curso. Foi solicitado ainda às participantes que formassem um círculo e que, em pé, se apresentassem ao grupo. Cada uma das participantes devia dizer seu nome e, em seguida, dizer uma palavra que rimasse com seu nome e remetesse a uma característica sua que gostaria de destacar.

Mais adiante, foram distribuídas entre as participantes algumas folhas de papel A3 e material de desenho. Solicitou-se então que fizessem um desenho com temática livre e, enquanto desenhavam, era tocada uma música incidental, baseada apenas no uso de instrumentos e sons, sem vozes. O que denotava um certo clima místico e de transformação interior. Outrossim, à medida que elas iam terminando seus desenhos, estes iam aos poucos sendo fixados na parede da sala de aula. Quando todas já haviam finalizado a atividade, foram

convidadas a observar os desenhos feitos por suas colegas e, posteriormente, uma por uma explicou o seu desenho e o porquê da escolha do tema às outras.

Em seguida foi realizada uma dança circular cuja única exigência consistia em que as participantes deviam dançar olhando uma nos olhos da outra. E, novamente, foram distribuídas dentre as participantes outra folha A3, solicitando-lhes que fizessem um outro desenho, desta vez com temática definida: suas rotinas diárias. E, seguindo a mesma metodologia utilizada anteriormente, os desenhos foram fixados nas paredes da sala e uma a uma iam olhando o desenho das colegas e explicando suas rotinas.

Para encerrar esse encontro, sentaram-se em círculo e, de modo descontraído, cada uma foi dizendo uma palavra que resumia como elas estavam se sentindo naquele momento. Contudo, nem tudo foram flores, uma vez que, nesse encontro, em função das atividades propostas, ficou evidente a dificuldade que elas tinham para falar em público, caracterizada pela extrema timidez que demonstraram desde as primeiras tarefas propostas. No encontro seguinte, as atividades foram realizadas de outro modo, à esteira do exposto por Freire (2003), a partir elementos que fazem parte de seu cotidiano.

Sendo assim, iniciamos o segundo encontro com um exercício de vocabulário chamado “Um som puxa o outro: na cozinha”. Para iniciar, uma das professoras iniciou o exercício dizendo algo que tinha na cozinha de sua casa e solicitou à participante seguinte que dissesse outro objeto ou alimento que iniciasse com a letra final da que foi falada anteriormente (por exemplo: Geladeira – Avental; Avental – Laranja; etc.). Nesse sentido, optou-se por escolher um espaço de dentro de casa como tema central, por se tratar de ambiente com o qual todas as participantes estavam bem familiarizadas.

No momento seguinte, novamente, realizou-se outra dança circular similar à da aula anterior, agora, sem a exigência de olhar nos olhos, mas com vistas a tornar a aula mais descontraída e integrar mais o grupo. Agora, mais descontraídas, foi-lhes solicitado que retomassem suas rotinas da aula anterior e que, a partir de uma série de imagens pré-definidas pelas professoras e contidas num envelope pardo que, uma a uma, eram retiradas por cada uma delas, contassem, juntas, uma história, introduzindo nessa, sempre, o novo elemento retirado do envelope.

Figura 2. Algumas imagens utilizadas nessa dinâmica.



Fontes: www.vivaareal.com.br; www.youtube.com; www.metalica.com.br.

Com a finalidade de integrar ainda mais o grupo, além de abordar desenvoltura, respeito, criatividade, utilizou-se um exercício chamado “Tocô-Colô”. Quando estavam mais descontraídas, após alguns comandos que fazem parte da referida dinâmica, passou-se para a realização de outra atividade que consistia em contar, a exemplo da usada anteriormente, uma história, só que dessa vez com imagens que não remetiam ao cotidiano.

Feito isso, e bem mais desinibidas, era o momento de fazer com que elas falassem de si e, então, solicitou-se a elas que retirassem de suas bolsas um objeto que gostassem e que contassem ao grupo um pouco da história desse objeto e por que elas o consideravam importante. Este Momento evocou nelas sentimentos e sensações mais diversas que beiravam à catarse coletiva, na medida em que grande parte dos objetos remetia a sua vida pessoal, a sua família e ao seu trabalho na cooperativa.

Já no terceiro encontro, uma vez que já estavam mais à vontade enquanto grupo, optou-se por se utilizar outras dinâmicas. Então, foi realizado um exercício para ativar o cérebro e os reflexos, chamado “Um, Dois, Três”, que envolve fala, expressão corporal e uso da motricidade fina. Em seguida, realizou-se uma outra atividade chamada de “Começo, Meio e Fim: uma forma de se organizar as ideias em pensamento antes de verbalizar”, atividade essa que consistia na entrega de três cartas com imagens diversas a cada uma das participantes, de modo que estas deveriam unir as três imagens em uma única história, integrando as três imagens sorteadas.

O terceiro momento desse encontro consistiu no chamado “As Ilhas e o Tubarão”. Nesse momento, foram colocados jornais abertos no chão com tamanhos diferentes que representavam ilhas. Então foi explicado aos participantes que eles deveriam imaginar que a sala representava o mar. E que, todas as vezes que a palavra TUBARÃO fosse mencionada, elas deveriam correr para uma ilha. Quem ficasse fora da ilha o tubarão devorava. A cada vez que a palavra tubarão era pronunciada, retirava-se um jornal ou parte dele. Isso foi

feito até que as participantes ficassem bem unidas dentro de jornais. Por fim falou-se o que, alegoricamente, isso representava: o mar, as nossas vidas; as ilhas, a união; e, o tubarão o inimigo e/ou ameaça.

Outra atividade realizada nesse encontro, um pouco antes de encerrá-lo, foi a chamada de “Retrato Falado”. Para realizar essa atividade, dada uma das participantes recebeu o nome de uma colega e foi informada que deveria descrevê-la sem, porém, falar de aspectos muito óbvios, como roupas, ou aspectos físicos. Mas que deveria focar-se em aspectos mais subjetivos de sua colega. Ao passo que, à medida que a colega ia falando, as outras deveriam, a partir da narrativa, descobrir de qual colega se tratava.

E, por fim, no quarto e último encontro, abriu-se as atividades com a chamada “Dança do Abraço”, dinâmica essa que consistia na realização de alguns movimentos que sempre culminavam num abraço de uma colega. Ainda, nesse encontro, conversas temáticas foram realizadas e deixou-se que elas falassem à vontade, a partir de imagens que faziam referência ao seu cotidiano. Desta forma, gerou-se uma conversa livre, na qual as participantes puderam conversar sobre vários pontos relevantes de sua vida, como trabalho, família, entre outros.

A esse momento, seguiu-se uma rodada de depoimentos pessoais que, a partir da fala de uma outra líder de cooperativa que não pertencia ao grupo, eram instadas a pensar as dificuldades e desafios que tinham pela frente. Com vistas a dar maior tangibilidade à mudança que estavam trabalhando em si, foi lhes dado um copo plástico com terra e uma semente de girassol, a qual deveria plantar no referido copo. Este copo deveria levar consigo, juntamente com seus sonhos e desejos e lembrando sempre que a vida é feita de escolhas e se não cuidarmos do meio ambiente, de nossa aparência e dermos voz àquilo que queremos, podemos, como o girassol que morre a míngua se não receber água, acabarmos no esquecimento.

E, sabendo-se a partir de seus relatos, que nenhuma delas havia nunca comprado uma maquiagem e que apenas usavam aquilo que encontravam junto com o material que coletavam para reciclagem, optou-se por dar a elas no final do curso um batom. Um batom que representava o poder que tinham e a possibilidade de transformação de sua realidade, a partir de uma simples mudança de atitude e do ato de falar, de posicionar-se, de conhecer a si própria e aos outros, tornando-se assim uma cidadã plena de direitos e capaz de reivindicar a partir do uso da palavra.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse breve relato de uma atividade realizada com 15 mulheres catadoras constatou-se que não é necessário que grandes investimentos sejam feitos com vistas ao desenvolvimento de valores democráticos. Mas que, antes disso, é necessário que se trabalhe com a autoestima desses trabalhadores que, no âmbito da sociedade em geral, são colocados à margem do sistema.

Também ficou evidente, a partir de seus relatos, a importância que seu trabalho e participação na cooperativa, e a relação que estes possuem com aquilo que nós denominamos de lixo e que, para elas, é tido como uma fonte de renda a partir de sua venda, e também, de matéria prima para produção de artesanato. Peças produzidas por elas, que decoraram a exposição fotográfica de lançamento do livro “Recicladores de histórias, catadores de sorrisos”, de autoria de Daiana Schwengber, Jáder da Cruz Cardoso, Pedro Henrique Tesch, DelmarBizani, publicado no ano de 2015 pela Editora CirKula, realizado no dia 27 de novembro no Unilasalle Canoas.

Do ponto de vista da cidadania, o que se observa é que há entre elas um compromisso, não só de trabalho e renda, mas também com o meio ambiente, na medida em que, em muitas de suas falas, se faz presente a importância de separar o lixo e de reciclá-lo. Algo que, na esteira do exposto por Joule e Bernard (2005), nos remete ao estabelecimento de um compromisso, um vínculo entre aquilo que se pensa e aquilo que se faz.

7 REFERÊNCIAS

ANTONIO, A. C.; ANDRADE, B. C.; PAIVA, É. F.; FACCHINI, F. D.; SILVA, F. S.; SOUSA, G.H. **Crédito de Carbono**: investimento sustentável? FGV, 2012.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações**: CBO. Brasília: MTE, SPPE, 2010.

CARVALHO, A. M. R. **Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Assis-COOCASSIS**: Espaço de Trabalho e de sociabilidade e seus desdobramentos na consciência. 2008. 310 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

COSTA, C. M. **Reciclagem e cidadania**: a trajetória de vida dos catadores de material reciclável da comunidade Reciclo. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

DE GREGORI, M. S.; DE GREGORI, I. C. S. Direitos da Sociobiodiversidade: a exploração dos conhecimentos tradicionais sob uma perspectiva de ecocidadania. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 6, n. 2, pp. 1-15, 2011.

DEMAJOROVIC, J.; LIMA, M. **Cadeia de reciclagem**: um olhar para os catadores. São Paulo: Edições SESC SP, 2013.

EASTON, D. **Uma teoria de análise política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FERREIRA J. A.; ANJOS L. A. Aspectos de saúde coletiva e ocupacional associados à gestão dos resíduos sólidos municipais. **Cadernos de Saúde Pública**, v.17, n.3, pp.689-696, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GONÇALVES, P. **A reciclagem integradora dos aspectos ambientais, sociais e econômicos**. Rio de Janeiro: DP&A: Fase, 2003.

JOULE, R. V.; BERNARD, F. Por uma Nova Abordagem de Mudança Social: A Comunicação do Compromisso. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 1, pp. 27-32, 2005.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

MEIRELLES, M.; PEDDE, V. Ver, tocar, preservar: pensando a noção de patrimônio a partir de sua tangibilidade. **Estudos de Sociologia**, v. 1, p. 1-20, 2014.

MIURA, P. C. O. **Tornar-se catador**: uma análise psicossocial. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MEIRELLES, M.; PEDDE, V.; FIGUEIREDO, J. A. S. A água enquanto um patrimônio tangível da humanidade: meio ambiente, patrimônio, educação e políticas públicas. In: MEIRELLES, M.; FIGUEIREDO, C. A. S.; SCHWEIG, G. R. **Direitos Humanos e Sociais**: Educação, Patrimônio e Meio Ambiente (Coleção Olhares Contemporâneos – Volume 1). Porto Alegre: CirKula, 2014. p. 219-242.

PINHEL, J. R. **Do Lixo à Cidadania**: Guia para Formação de Cooperativas de

Catadores de Materiais Recicláveis. São Paulo: Editora Peirópolis, 2013.

POSSAMAI, F. P.; VIANA, E.; SCHULZ, H. E.; COSTA, M. M.; CASAGRANDE, E. Lixões inativos na região carbonífera de Santa Catarina: análise dos riscos à saúde pública e ao meio ambiente. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n.1, pp. 171-179, 2007.

SANTOS, G. O.; RIGOTTO, R. M. Possíveis impactos sobre o ambiente e a saúde humana decorrentes dos lixões inativos de Fortaleza (CE). **Revista Saúde e Ambiente**, v. 9, n. 2, pp. 66-62, 2008.

SINGER, Paul. Economia Solidária: um modo de produção e distribuição. In: SINGER, Paul; SOUZA, André R. (Orgs.). **A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2002.

Reciclando prácticas y saberes contemporáneos: la reciclaje como una forma de reinserción social y promoción de una eco-ciudadanía

Resumen: En este artículo se aborda el concepto de reciclaje, centrándose en los colectores de basura y su rol como promotores de la mejora de la calidad ambiental. Se discute el tema del eco-ciudadanía, el compromiso psicológico y el desarrollo de los valores democráticos. Este artículo también tiene la intención de analizar (en una perspectiva histórica) el trabajo, los ingresos y también la ciudadanía de los recolectores de basura. De esta manera, se sostiene la actividad de reciclaje en un contexto de promoción del eco-ciudadanía. En este sentido, a partir de un programa desarrollado con 15 colectores de basura distribuidos en 5 cooperativas del área metropolitana de Porto Alegre, que se centra en la promoción de la autoestima y la autonomía, preténdese dar a conocer la importancia de la educación como un elemento de promoción del emancipación y la ciudadanía.

Palabras-clave: Educación. Ciudadanía. Eco-ciudadanía. Reciclaje. Colectores de basura.

Recycling contemporary practices and knowledge: recycling as a form of social reinsertion and promotion of an eco-citizenship

Abstract: This article analyzes the concept of recycling, focusing on the trash collectors and their role as promoters of improving environmental quality. It discusses the theme of eco-citizenship, psychology and the development of democratic values. This article also intends to analyze (in a historical perspective) the work, the incomes and also the citizenship from those trash collectors. In this way, it is argued the recycling activity in a context of promoting eco-citizenship. In this sense, from a program developed with 15 collectors of five cooperatives in metropolitan area of Porto Alegre, which is focused on self-esteem promotion and empowerment, the study seeks to highlight the importance of education as an element to promote emancipation and citizenship.

Keywords: Education. Citizenship. Eco-Citizenship. Recycling. Trash collectors.

PENSO, MAS NÃO EXISTO! INVISIBILIDADE DA ÁFRICA NOS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA DO RIO DE JANEIRO¹

Eliane Almeida de Souza e Cruz²

Luiz Fernandes de Oliveira³

Resumo: Este texto apresenta uma pesquisa desenvolvida nos anos de 2013 e 2014 que teve o propósito de analisar o Currículo Mínimo de História da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (CMH), percebendo quais foram os conteúdos selecionados quanto aos temas relacionados da História da África e do Negro a partir da Lei 10.639/03 – História da África e da Cultura afro-brasileira. A base teórico-metodológica alicerça-se no conceito de Colonialidade. Esta pesquisa teve o objetivo de verificar em quais locais estes componentes curriculares que a Lei 10.639/03 determina estão presentes ou silenciados no Currículo Mínimo de História da Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (CMH). A partir da perspectiva teórica, dialogaremos com alguns professores entrevistados e com as propostas expressas no Currículo Mínimo de História.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Currículo de História. Colonialidade.

-
- 1 Este texto é uma sintetização da dissertação defendida pela autora Eliane Almeida de Souza e Cruz sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Fernandes de Oliveira no Mestrado em Relações Etnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ. Para mais detalhes, ver Cruz (2014).
 - 2 Mestre em Relações Étnico-Racial (CEFET/RJ). Professora substituta na Disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais na Escola (UFRRJ-Rural) e das Redes Públicas do RJ e SG. E-mail: hexlili@hotmail.com.
 - 3 Doutor em Educação Brasileira pela PUC-Rio. Professor Adjunto III do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da UFRRJ. E-mail: axeluz@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma proposta e práticas pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. (WALSH, 2009)

Para uma inovação curricular faz-se urgente uma ruptura epistemológica e cultural nos currículos e principalmente na formação docente. (OLIVEIRA, 2012)

As epígrafes acima nos possibilitam duas reflexões sobre o Currículo Escolar: **o que é um currículo e para que serve?** O conceito da palavra currículo vem do latim *scurrere*, que significa correr, e refere-se a curso ou carro de corrida. Segundo Goodson (1998), o currículo pode ser definido como um curso a ser seguido ou apresentado de forma prescritiva, onde os padrões sequenciais de aprendizagem para definir e operacionalizar o currículo segundo um modo já fixado, pois ele possui um poder de definição da realidade daqueles/as que esboçam e que o definem. Da palavra *scurrere*, aparece outra definição etimológica do termo latino *curriculum*. A fonte mais antiga do termo currículo está no Dicionário *Oxford English Dictionary*, de 1633, definido como pista de corrida, pois o currículo “está nitidamente relacionado com o emergir de uma sequência na escolarização” (GOODSON, 1998, p. 32), e um esboço de um currículo escolar apresenta-se por sequências e etapas de conteúdos que o corpo discente deve atingir. Portanto, o currículo escolar é uma construção social (GOODSON, 1998), é um campo de contestação (SILVA, 2003), vinculado entre a reprodução cultural (relação estrutural entre economia, educação e cultura) e a reprodução social (sociedade capitalista e dominação de classe). A historicização das propostas de currículos escolares, principalmente o Tradicional, corroborou com a conexão entre a organização econômica e o currículo.

Ao invés de perguntar **o quê** ensinar, as perguntas são: **por que** ensinar tais conhecimentos em detrimento de outros? Para que servem e de quem são tais conhecimentos a serem transmitidos/aprendidos?

Tanto a escola quanto o currículo continuam a reproduzir as mazelas, as contradições da sociedade e da escola, e essas são elementos constituintes à reprodução do sistema ideológico Modernidade/Colonialidade. Nesse sentido, a

Educação é um modelo histórico e político do jogo dialético de interesse social, político, cultural, econômico e de poder. Selecionar o conteúdo curricular da disciplina é ponto crucial na formação de uma sociedade mais cidadã e consciente dos feitos dos grupos excluídos nos bancos escolares e nos livros; ou a quem se destina, ou o que deve ou não deve ser ensinado, a qual contexto sociopolítico e econômico essa disciplina se materializa e, principalmente, o lugar da disciplina na formação de uma nação, são elementos primordiais para que possamos entender o papel da História, portanto:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2003, p. 15)

2 COLONIALIDADE E CURRÍCULO

Vamos analisar o currículo de história do Estado do Rio de Janeiro a partir do conceito de Colonialidade, que deriva de uma perspectiva teórica que alguns autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. A caracterização desses intelectuais com o termo **decoloniais** é mais uma das expressões dadas por alguns pesquisadores que os estudam no Brasil. Na verdade, é um conjunto de autores, denominado por Arturo Escobar (2003) de grupo de pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (MC).

Uma das principais proposições epistemológicas do grupo MC é o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade. Esta estratégia, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e histórias. Para vários desses autores foi este o processo que constituiu a modernidade, cujas raízes se encontram na colonialidade. Implícita nesta ideia está o fato de que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e esta não pode ser entendida sem levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.

Assim, o postulado principal do grupo é que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Ou seja, modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. As principais categorias de análise do grupo se constituem nos conceitos e noções sobre o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial.

Escobar (2003), alerta que o programa de investigação MC deve ser entendido como uma maneira diferente de pensamento em relação às grandes narrativas produzidas pela modernidade europeia, como a cristandade, o liberalismo e o marxismo. Castro-Gómez (2005), por outro lado, esclarece que as questões que o grupo levanta se inserem num contexto discursivo mais amplo, conhecido na academia europeia e norte-americana como a teoria pós-colonial. Entretanto, reitera que essas questões não são simples recepções das teorias pós-coloniais, como se fossem sucursais latino-americanas. São, ao contrário, uma especificidade latino-americana que estabelece um diálogo com a teoria pós-colonial e se situa em outra perspectiva, porém fora do eixo moderno/colonial.

3 OS PRINCIPAIS CONCEITOS E AS CONEXÕES COM O CURRÍCULO

O primeiro conceito da perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade se refere ao mito de fundação da modernidade. A modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de uma auto-emancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretense novo desenvolvimento humano. Foi necessário, segundo Dussel (2009), afirmar uma razão universal a partir da Europa e estabelecer uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único que pôde pretender uma identificação com a “universalidade-mundialidade”. A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal,

negando a razão do outro não europeu.

O segundo conceito tem intrínsecas ligações com o primeiro, denominado colonialidade. Esta implica na classificação e reclassificação da população do planeta em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento. Colonialidade representa, apesar do fim do colonialismo, “um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se 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”. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). A colonialidade sobrevive até hoje “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Idem).

O terceiro conceito é o de racismo epistêmico. Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Neste sentido, o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico. Isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

O quarto conceito se refere à diferença colonial. Introduzido por Mignolo (2003), a diferença colonial significa pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma de fazê-los intervir em um novo horizonte epistemológico. A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. O que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos subalternizados, pode ser identificado como diferença colonial.

O quinto conceito é a transmodernidade. Formulado por Dussel (2005), este conceito refere-se à proposta, na perspectiva de uma filosofia da liberação,

de realização de um processo de integração, que inclui a “Modernidade/Alteridade” mundial (DUSSEL, 2005, p. 66). Por outro lado, carrega a ideia de um projeto teórico denominado “diversalidade global” ou “razão humana pluriversal”, que não representa pensar a diferença dentro do universal, mas a diversidade do pensamento enquanto projeto universal, pois, segundo Mignolo (2003), “o pensamento é, ao mesmo tempo, universal e local: o pensamento é universal no sentido muito simples de que é um componente de certas espécies de organismos vivos e é local no sentido de que não existe pensamento no vácuo” (p. 287).

Por fim, temos a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial. A interculturalidade crítica é vista como processo e como projeto político. Caracteriza-se como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais.

Para Catherine Walsh (2005), a interculturalidade crítica significa a “(re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global” (p. 25).

A interculturalidade crítica não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade. Essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles.

Este conceito se conecta com as questões educacionais através da denominada Pedagogia decolonial. Pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monorracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições

que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Enfim, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial.

Decolonizar significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento.

Neste sentido, podemos compreender que pensar um outro currículo a partir da Lei 10.639/03 é entender que se faz necessário uma crítica profunda aos referenciais de uma história eurocentrada que, de um lado, conta a História do pensamento europeu e da modernidade europeia e, de outro, a História silenciada da colonialidade europeia; isso porque, enquanto a primeira é uma História de auto-afirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma História de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história.

4 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM OS DOCENTES?

O currículo analisado em nossa pesquisa teve como primeiro momento a vista do Currículo Mínimo de História de Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (CMH/RJ). O primeiro contato com o CMH/RJ foi através de um e-mail enviado pelas coordenações pedagógicas das escolas que os docentes lecionam, no dia 29 de dezembro de 2010. Foi uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), no qual solicitava que enviássemos, até o dia 12 de janeiro de 2011, críticas e sugestões relativas ao documento. A informação da SEE era de que estava em discussão uma reformulação do currículo de História da Rede Estadual. Esta informação surpreendeu todo o corpo docente, pois só

ficamos sabendo do “andamento da reformulação” naquela data. Esta informação foi enviada num período que se configura com festas, férias e descanso. Por que será que fizeram a convocação neste período? Por que não houve chamada em período anterior? Quais foram os critérios de seleção do corpo docente que elaborou o CMH/RJ? Estas sugestões e críticas seriam acatadas pela equipe da reformulação? Quais foram os critérios de seleção dos conteúdos? Com tantas indagações a serem respondidas, participamos de todas as reuniões que a SEEDUC/RJ convocou para a discussão do CMH/RJ, no intuito de buscar a visibilidade da História da África e da Cultura afro-brasileira e, também, da História do Brasil, neste documento.

Entretanto, ao tomarmos conhecimento do documento, constatamos que ele perpetua uma História eurocêntrica, em detrimento a uma História Nacional, que contemple a diversidade histórica na formação do país. Em seguida, já com a pesquisa em andamento, pudemos observar que esta proposta do CMH/RJ era uma cópia dos conteúdos dos livros didáticos já usados há muitos anos, como relata uma docente entrevistada:

Parece que o Currículo é o mesmo que quando eu estudei no 9º Ano. Há quantos anos atrás? Vinte anos atrás, é a mesma coisa, não tem diferença. Não tem diferença alguma. Aquilo ali é como se eu tivesse vendo, o CMH, eu vendo meu livro de quando eu tava no Ensino Fundamental. É a mesma coisa não tem diferença nenhuma. (Entrevistado E)

De fato, trata-se de um documento com propostas repetitivas de anos. Por certo o corpo docente entrevistado entendeu que a finalidade pretendida com o CMH/RJ era enfatizar uma perspectiva educacional na qual prevaleça o conhecimento do mundo europeu, em detrimento ao conhecimento de nossa história. Vejamos o que diz uma outra docente:

Hoje um foco muito grande é estudar a História Mundial, enquanto deveria ser o contrário. Você deveria partir sobre sua História do Brasil, do seu município, do seu Estado que está mais próximo. Resgatar aquilo que tem a ver com a importância para o seu povo. E hoje em dia se dá muito foco para a História Mundial. Eu acho que deveria rever em relação a isso. Eu acredito que há um foco de que o Brasil não é tão importante assim. Ou então que a gente não tem que saber a nossa História. Você tem que valorizar a do outro, porque a partir do momento você que começa a valorizar o seu, você começa a questionar, por que o seu não é o melhor. (Entrevistado F)

Após estes relatos, podemos compartilhar o pensamento de que um currículo com uma quantidade de conteúdo de História da Europa muito maior do que História do Brasil, ou da América, ou da África, ou da Ásia caracteriza um CMH/RJ permeado de uma perspectiva colonial e eurocêntrica. Não há uma inovação ou uma reformulação destes conteúdos, não há nada de novo, são colagens e repetições conteudistas de um mesmo currículo apresentado na rede há anos.

Para melhor identificar, no CMH, suas propostas e conteúdos, optamos por uma análise dos elementos que mostram a visibilidade ou o silenciamento dos conteúdos que a Lei nº 10.639/03 determina, além de perceber se há um conhecimento da História no currículo escolar que privilegie um saber em detrimento a outro. Do ponto de vista epistêmico, há mudanças ou permanências de um saber histórico no currículo? Este currículo apresenta uma discussão crítica ou tradicional da História?

Numa das questões relacionadas ao que a Lei nº 10.639/03 determina, ou seja, a presença da História da África e da Cultura Afro-Brasileira neste currículo, assim nos descrevem as entrevistadas:

O CMH começa com Grécia, com Roma e o Egito, mas não é o Egito negro, é um Egito branco. Não desce muito para os reinos africanos. (Entrevistado K)

É conteúdo oculto. Ele está ali, mas só eu enxergo. Não tem essa História, só para quem tem olhos para isso. (Entrevistado E, grifo nosso).

Eu acho que, na verdade, muita gente está desacreditada pela Lei. Tem um monte de lei aí que a gente não cumpre. Elas foram pensadas, elaboradas, mas que na prática não funcionam mesmo. E essa Lei (10.639/03) foi mais uma que está aí há mais de dez anos e não funciona. Agora, não funciona porque a escola está muito engessada. Está engessada, não necessariamente por um Currículo Mínimo, no caso do Estado. Mas o currículo também ajuda a engessar mais ainda. Ajuda a engessar por que as pessoas não têm uma crítica sobre esse currículo, simplesmente vão segui-lo. (Entrevistado E)

De acordo com esses depoimentos, o CMH/RJ pouco contribuiu com conteúdos que possam abranger discussões sobre as temáticas que a Lei e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais determinam:

Não existe isso de forma clara no currículo. Não existe para trabalhar as questões

da cultura, da história afro-brasileira. Isso não está claro no currículo. Não está explícito no Currículo. Para quem vai seguir à risca, vai simplesmente seguir; seguir e dar aqueles conteúdos. Sabe, acho que falta clareza, citar no currículo as questões da História afro-brasileira. Eu te digo, elas vão ficar esquecidas sim, estão ficando esquecidas. (Entrevistado E)

A ordem da colonialidade do saber eurocêntrico se mantém, ainda hegemonicamente, nos conteúdos do CMH/RJ. Segundo Bittencourt (2009), a seleção de conteúdo é um **calcanhar de Aquiles** na construção de um currículo escolar, e precisamos identificar quais são os interesses, as disputas que representam esses conteúdos, a opção de uma História voltada para a construção de uma identidade positiva daquelas/es que foram considerados “sem-História” e invisibilizados, ou priorizar a História Europeia. Do nosso ponto de vista, não se pretende a exclusão da História Ocidental-Europeia, mas possibilitar a presença de um Pensamento-Outro, de História-Outra e de dar visibilidade à diferença colonial.

Currículo é, também, um instrumento social de consenso entre as partes interessadas na relação ensino-aprendizagem:

A opção da seleção pelos conteúdos significativos decorre de certo consenso sobre a impossibilidade de ensinar “toda a história da humanidade” e a necessidade de atender os interesses das novas gerações, além de estar atento às condições de ensino. (BITTENCOURT, 2009, p. 138)

Para além desse consenso, segundo Goodson (1998), o currículo é uma construção social, com seus dilemas a serem transmitidos; é também multifacetado, negociado e renegociado; por certo precisamos abandonar um enfoque único (engessado), estabelecido por anos nos currículos escolares. O mesmo autor chama isso de **barganha diabólica**, a negociação de discursos onde a construção do currículo é um debate perigoso que envolve o saber, pois:

A barganha diabólica foi, por parte da Educação, uma forma especificamente perniciosa de um desvio mais generalizado de discurso e debate que envolveu a evolução da produção do saber [...]. Se o nosso conhecimento da transmissão deste saber for defeituoso, estaremos indubitavelmente em perigo; a escolarização é algo tão intimamente relacionado com a ordem social, que o nosso conhecimento sobre escolarização for inadequado ou sem importância pública, então os principais aspectos da vida social e política ficam obscurecidos. (GOODSON, 1998, p. 70-1)

A **barganha diabólica** na construção de um currículo precisa abranger o

terreno prático da interação entre o Oficial e o da Sala de Aula, é um dilema que enfrentamos constantemente ao transmitirmos os saberes adquiridos ao corpo discente, pois somos também carregados de visões de mundo específicas, e que nesta barganha diabólica da construção de um currículo, as negociações podem não ficar no campo do diálogo que apregoe a interculturalidade, mas que apresente conteúdos hegemônicos europeus.

Um dos entrevistados ilustrou muito bem a **barganha diabólica** do CMH/RJ, ao participar de uma reunião, no ano de 2012, que ficou entre colocação e retirada de conteúdos e não numa discussão de outros discursos dentro deste CMH:

Não era para dar sugestão, era só para te comunicar que o negócio continuava a mesma coisa. Porque quando nós começamos a propor sugestões, a posição era: “professora, o que você tira para colocar?” A questão não é tirar e colocar. A questão é flexibilizar, é diferente. Colocar esse conteúdo na mão do professor de forma que ele possa trabalhar de acordo com a realidade dele. (Entrevistado Z)

Entretanto, o que podemos destacar após as duas discussões que participamos (2011 e 2012), propostas pela SEEDUC para uma reflexão do CMH, também com a participação da professora Z, no dia 16 de outubro de 2012, na qual fomos convocadas por nossas unidades escolares como representantes, é que parecia ser um encontro que vislumbra a perspectiva construcionista social e coletiva de um currículo que levasse em conta as especificidades de conteúdos para as escolas, para as turmas de cada sala de aula e que buscava uma integração entre o currículo, o enfoque da história de vida e a prática pedagógica, além das relações entre a escola e a comunidade. Enfim, nos parecia uma proposta de um currículo que desse conta das demandas de um determinado contexto social e não em saberes instituídos como legítimos e hegemônicos. De acordo com os relatos dos entrevistados, as sugestões ou críticas ao CMH não se apresentaram de maneira tão transparente e democrática; pois o que de fato ocorreu é que fomos convocados não para uma reflexão ou tentativa de paridade epistêmica dentro deste currículo, mas para a barganha diabólica, onde os sujeitos estavam representados, mas não possuíam força para uma mudança efetiva deste currículo, que ficaria a mesma coisa ou, a partir das sugestões, se tentaria de colocar um conteúdo, porém retirando outro. Por certo, como uma forma de apresentar esta participação como algo feito coletivamente, percebeu-se também a falta de autonomia das pessoas que estavam coordenando o encontro, pois as perguntas feitas não eram necessariamente respondidas e solucionadas.

Então, mais uma vez fica evidente que os conteúdos que a Lei nº 10.639/03 determina, na verdade estão implícitos, mas não de maneira específica, como nos elucidaram os entrevistados E e Z; o professor-gestor da SEEDUC/RJ, que fez parte da elaboração do documento, numa entrevista declarou:

Bem, essa lei é tratada, essas leis, na verdade, elas são tratadas no Currículo Mínimo de História, relacionadas a diferentes períodos da História do Brasil. Eu acho que é uma questão do negro e do indígena inerentes. Então, **essas questões foram tratadas não de uma maneira específica, mas nós procuramos inserir dentro de algumas habilidades e competências no que tange a essa questão.** Entã,o foram consideradas também, e não só o currículo de História, Língua Portuguesa e Literatura, que podem ser percebidas questões relacionadas a essas leis. Isso não deixou de ser tratado não, isso foi considerado. Mas como eu te falei, não de uma maneira específica. (Professor-gestor, grifo nosso)

O conteúdo está lá, mas só vê quem pode ou quem tem uma sensibilidade para tratar destas questões. Especificamente, este conteúdo está nas competências e habilidades que o corpo discente possa exercer.

Ao indagarmos ao corpo docente se existe a presença da Lei também em outras áreas de conhecimento da grade curricular, verificamos:

Não, eu acho que não é trabalhado nessas disciplinas de Artes, de Português total. Eu acho que existem, às vezes, alguns professores por iniciativa muito particular. E que é muito mais de uma aula do que de um projeto realmente que envolva essas questões. Agora, de maneira alguma, eu concebo isso como sendo um assunto que deva ser tratado só nessas disciplinas. Acho que o que falta é vontade mesmo. (Entrevistado E)

O corpo docente tem que ir acrescentando itens, que não estão explícitos no currículo. Além do mais, o currículo é um retrocesso nas novas propostas educacionais de se trabalhar conteúdos que possam identificar a escola como espaço de produção de saberes, pois ele engessa propostas que possam ampliar essas demandas. A proposta de incluir um currículo que espelhe a identidade específica de uma escola, de uma comunidade e de um grupo é ignorada; a construção de um currículo prescreve diferentes concepções de mundo, mas essas concepções são diferenças sociais ligadas à classe, à raça e ao gênero. A nossa grande preocupação é que no bojo deste currículo apareçam as construções sociais que espelhem determinadas identidades, ou seja, que reforcem umas ou que anulem outras. Nosso entendimento é que o currículo representa construção de identidades e de sujeitos sociais carregados de uma

representatividade.

Porque se você não trabalha identidade e pertencimento não vai dar sentido algum para o cara. O cara vai esquecer. Como é que eu faço parte dessa História. Você coloca coisas totalmente distantes. Aquilo ali não faz sentido algum para ele. Trabalhar a questão da cultura afro-brasileira goela abaixo não faz sentidos [...] ela é macumbeira [...] o aluno tem que perceber que ele é negro, que ele tem uma História, as mazelas dos processos históricos de séculos. Ele tem uma história maravilhosa, histórias de família. (Entrevistado E)

Goodson (1998) nos alerta que existem prioridades de um currículo na construção de identidades dos sujeitos, pois:

O currículo é produzido, negociado e reproduzido [...], por conseguinte é elaborado numa variedade de áreas e níveis. Todavia, fundamental para esta variedade, é a distinção entre currículo escrito e currículo como atividade em sala de aula. [...] É que o currículo escrito é um exemplo perfeito sobre a invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e se reconstruir. (GOODSON, 1998, p. 22-7).

Podemos avaliar que o Currículo Mínimo de História se apresenta como a prova para uma certificação (o SAERJ)⁴; e se apresenta de maneira desconexa com a LDBN, com os PCNs, com a Lei nº 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.

Para a Secretaria de educação o corpo docente deve cumprir, rigorosamente, o conteúdo. A prova do SAERJ estará balizada neste conteúdo, e, desta forma, será usada para medir o que foi aprendido pelo/a aluno/a em determinados bimestres. O/a docente não poderá selecionar o conteúdo que deseja para ser desenvolvido a partir dos saberes existentes na escola e na sala de aula, ou de uma identidade histórica local, mas sim seguir o cronograma curricular estabelecido pela Secretaria de Educação. Sem dúvida, se fizermos um balanço histórico do ensino da História, poderemos efetivamente

4 O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia. Tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação (<http://www.saerj.caeduff.net/saerj/#>).

comprovar que, desde o século XIX até os dias atuais, ocorreram avanços significativos no currículo escolar; mas, em linhas gerais, das propostas curriculares reformuladas ao longo dos anos 1980 e 1990 e as contemporâneas, ocorreram insignificantes mudanças em relação à História da África e da Cultura Afro-Brasileira neste objeto de estudo analisado, o Currículo Mínimo da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

É necessária uma reorientação epistemológica nos currículos, que se coloquem propostas que possam ter uma educação e uma pedagogia decolonial, o que requer a superação de padrões epistemológicos hegemônicos, e que a diferença colonial possa se afirmar nestes espaços discursivos.

Existe ainda uma persistência de um conteúdo eurocêntrico, mais uma vez expresso nesse currículo, que corrobora com as orientações anteriores já existentes nos antigos programas de ensino de História de nossa rede, marcados predominantemente por conteúdos de uma História europeia, em detrimento da História do Brasil, e como podemos constatar, quase que uma ausência da História da África e dos povos indígenas.

O que podemos destacar nestes anos de tentativas de discussões propostas pela SEEDUC, quanto à elaboração do CMH/RJ, é que a perspectiva construcionista social desenvolvida por Goodson (1998) não se concretiza, pois segundo este autor, um currículo deve necessariamente adotar um compromisso em que o teórico e o prático sejam reelaborados e conectados com as demandas do corpo docente e sua prática pedagógica e não só por uma imposição de certificação.

5 O CURRÍCULO DE HISTÓRIA PROPOSTO NO CMH/RJ

Ao analisarmos o Currículo Mínimo de História da Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, podemos concluir que se encontra com uma concepção ideológica carregada de uma visão eurocêntrica, linear e tradicional que por muitos anos está presente na elaboração dos documentos curriculares de História, mas que na contemporaneidade deveria possibilitar uma prática docente conectada com a diferença colonial.

Assim, temos os seguintes exemplos que aparecem neste novo Currículo Mínimo de História dos anos 2010, 2011, 2012 e 2013:

1) 6º Ano – dos cinco itens de conteúdos a serem trabalhados no 6º Ano temos: um sobre estudos dos conceitos de História, um sobre a origem dos seres

humanos e outro sobre o Egito e sobre a Mesopotâmia. Vale ressaltar que são dois bimestres (3º e 4º) para o estudo de conteúdos sobre a História do mundo europeu (Grécia e Roma).

O conteúdo se caracteriza pelos estudos conceituais de História no 1º bimestre e, do 2º ao 4º bimestre, se desenvolve a História do Egito. Vale ressaltar que “chegou-se a afirmar que a civilização do Egito faraônico tivesse sido ‘trazida de fora’ por ‘misteriosos povos’ de pele branca” (MOORE, 2010, p. 106-7). Não há nenhuma referência explícita de se tratar de uma sociedade pertencente ao Continente Africano. Depois, passa pela sociedade clássica oriental (Mesopotâmia) e ocidental (Grécia e Roma), sem mencionar, ou dar ênfase, a qualquer conteúdo programático das sociedades africanas, como o berço do surgimento dos seres humanos, das nativas americanas (índios brasileiros e americanos, ou as civilizações dos Maias, Astecas e ou Incas), ou de outros povos fora do espaço geográfico que se baseia num conhecimento com uma perspectiva explícita do estudo da História europeia, pois não há articulação com uma História do local e a geral de outros povos na contribuição do início da História da humanidade.

Se fossem estabelecidos estudos específicos para a reformulação do currículo, e aqui através de outras histórias do ensino da História, talvez saísse um documento mais contextualizado e mais acessível para a comunidade escolar. Como, por exemplo, no Município de São Gonçalo, onde poderíamos desenvolver atividade do período da chamada “Pré-História”, já que temos em um município vizinho um sítio arqueológico, em Itaboraí (Sítio Arqueológico de São José), ou caracterizar e evidenciar as regiões que banham a Baía da Guanabara, tais como Guaxindiba, berço dos Tamoios, e tantos outros.

2) 7º Ano – inicia o estudo da História a partir da Sociedade Feudal até o início da História do Brasil, passando pelo Renascimento, Reforma Religiosa e a Formação dos Estados Nacionais, Expansão Mercantilista, Diferença entre a Colonização Espanhola e a Inglesa na América. Da Idade Média até a Formação dos Estados Nacionais são estudados no 1º e 2º bimestres. Já o terceiro e quarto bimestres determinam o estudo da História dos povos africanos e americanos, além do início de nossa história oficial.

Destacamos que existem oito pontos/conteúdos a serem estudados neste ano escolar. Só um está especificamente caracterizado sobre a História do Brasil – desenvolver toda História do Brasil desde 1500 até o século XVIII, passando pela economia açucareira e mineradora em um único bimestre (4º) e um sobre os povos africanos e americanos. Os seis outros itens do conteúdo são sobre a

História europeia.

Novamente as habilidades e competências deste ano escolar se desenvolvem com uma visão da importância histórica europeia, da tecnologia para a conquista dos povos americanos, aqui subjugados, e a apropriação das terras destes indivíduos, e, conseqüentemente, o processo político-administrativo para o controle deste território. Não há uma única referência às suas lutas e confrontos com o colonizador, especificamente, no território americano. Quando se refere a este continente se destaca muito mais a importância de se observar o respeito à diversidade e à tolerância cultural, do que as especificidades históricas, socioeconômicas e culturais dos reinos africanos que se estabeleceram entre os séculos XI e XV.

3) 8º Ano – se inicia com o Iluminismo (século XVIII) até o final do século XIX. Temos assim os conteúdos, divididos em sete itens, respectivamente: no primeiro bimestre o Iluminismo, a Revolução Francesa e o Império Napoleônico; no 2º bimestre a Revolução Industrial e a Independência dos EUA, das colônias espanholas e a portuguesa (a nossa história estará contextualizada a partir de 1808 até 1822); já no 3º bimestre o estudo da História do Brasil (1822-1889) e, finalmente, o 4º bimestre com o estudo do Imperialismo.

Da mesma maneira, a visão do conhecimento histórico balizado nos objetivos para as competências e as habilidades para o ensino da História é caracterizada pelas conquistas do mundo europeu. Somente um único item da História nacional. Também não há referência a qualquer ponto destacado sobre a independência dos países latino-americanos, com o exemplo mais expressivo naquele momento, a independência do Haiti.

Quanto ao conhecimento da História da África, esta se apresenta unicamente com a perspectiva de uma interferência, fruto da expansão do domínio europeu neste território, ou seja, o Imperialismo/Neocolonialismo, como elemento constituído para uma nova reorganização espacial de domínio político e socioeconômico. Não há nenhum objetivo que especifique a História interna dos países africanos, que foram divididos entre os europeus no século XIX.

4) 9º Ano – são nove os conteúdos, três da História da Europa, um da África, um da Ásia, e quatro itens sobre a história do Brasil. No primeiro bimestre, a História do Brasil, desde 1889 até a década de 30 do século XX, incluindo também a Primeira Grande Guerra. No segundo bimestre, revoluções socialistas de 1917 até 59 (Russa, Chinesa e Cubana), além de incluir o período

entre a 1ª e a 2ª Guerra, que assolaram o planeta. Já no terceiro bimestre, há o retorno para o estudo do Brasil, de Vargas (1930) até 1945, a Segunda Grande Guerra Mundial, o Mundo Bipolar e a independência das colônias na África e Ásia, tudo isso em único bimestre. E finalizando o 4º bimestre, retornando à História do Brasil de Dutra a Sarney, até a História do tempo Presente de Lula e Dilma.

As habilidades e as competências apresentadas no CMH quanto ao ensino da História da África se mantêm com um caráter herdado de uma historiografia escravista, subalterna e colonialista e não “como um lugar quase sem tensões internas ou contradições inerentes à sua própria experiência histórica” (MOORE, 2010, p. 51).

No Primeiro ano do Ensino Médio, o conteúdo programático possui sete itens, sendo que no primeiro bimestre deve ser estudado: estudos introdutórios da História, História Antiga da Grécia e de Roma, Idade Média, Renascimento e Reforma Religiosa. No segundo bimestre, somente a Formação dos Estados Nacionais, a Expansão Marítima e o Mercantilismo. Já no terceiro, o estudo do continente africano e americano destacando, especificamente, as suas diversidades. E finalmente, no 4º bimestre, a História do Brasil, desde 1550 até 1808.

Já no Segundo ano, o primeiro bimestre possui oito itens de conteúdos, respectivamente: 1º bimestre – Iluminismo, Revolução Francesa, Bloqueio Continental e a Família Real Portuguesa no Brasil; 2º bimestre – a Revolução Industrial, as Doutrinas sociais do século XIX e o Imperialismo; no terceiro bimestre – somente o conteúdo da crise no Sistema Colonial e a Independência das Colônias na América; e finalmente, no quarto bimestre, o estudo só do Brasil de 1822 até 1889.

Finalizando, no Terceiro ano, o primeiro bimestre apresenta o estudo do Brasil, de 1889 até 1930, e a Primeira Grande Guerra; no segundo bimestre, as revoluções socialistas do século XX, o Nazi-Fascismo e as ditaduras na Europa, na era Vargas e na América Latina. Já no terceiro bimestre os conteúdos: Segunda Grande Guerra Mundial, a Guerra Fria, a descolonização das colônias africanas e asiáticas e, finalmente, o Brasil de 1954 até 1985. O último bimestre inclui a Nova Ordem Internacional: Socialismo de mercado e o Neoliberalismo, e a Nova Ordem Nacional: a Democracia no Brasil desde 1988 até ontem.

Com essa descrição dos conteúdos, podemos inferir que é um currículo calcado em bases eurocêntricas de conhecimento da História, pois dos 29 itens propostos como conteúdos programáticos a serem estudados na rede de ensino

do Estado do Rio de Janeiro, no segundo Segmento do Ensino Fundamental, assim se caracterizam: 16 sobre a História da Europa; 1 item sobre o Estudo Introdutório da História; 1 sobre a Origem dos Seres Humanos; 1 incluindo, num mesmo tópico, as Revoluções Socialistas (Russa, Chinesa e Cubana); 1 conteúdo específico sobre a História da colonização espanhola e inglesa na América; 1 conteúdo pequeníssimo, ora com a História da América, ora com a História da África; 2 sobre o mundo Afro-Asiático (Imperialismo e Independências no século XX); 6 conteúdos sobre a História do Brasil.

Já no Ensino Médio os conteúdos se entrelaçam, ficando muito mais complicado estabelecer critérios de estudo. Misturam, em um único bimestre, fatos históricos de longa duração como, por exemplo, no terceiro bimestre do Terceiro ano, em que foi elaborado um conteúdo que vai de 1938 até 1985, misturando História Geral e Nacional: 2ª Guerra e a Bipolarização do Mundo (Guerra Fria, O Brasil no Contexto da Guerra Fria e A Ditadura Militar).

Mas nesse emaranhado de conteúdos curriculares do Ensino Médio, podemos destacar que são os mesmos conteúdos desenvolvidos no 2º Segmento da EF, salvo os excluídos já destacados acima. Sem dúvida, a História apresentada no CMH está vinculada ao estudo da História europeia. Dos 25 itens de conteúdos elaborados no documento do Ensino Médio, assim se caracterizam: 1 sobre estudos Introdutórios da História; 1 sobre as Revoluções Socialistas do século XX, 1 sobre o mundo Afro-Asiático; 2 sobre a América (colonização e independência), 6 da História nacional; e 14 itens sobre a História europeia.

Fica caracterizado um currículo de supremacia dos conhecimentos e processos históricos em solo europeu (ou em referência cultural e epistêmica) e uma total invisibilização de processos ocorridos na América Latina, na África – Berço da Humanidade (MOORE, 2010) – e também de nossa História brasileira.

Em contrapartida, não é desejável jogar fora a água, a criança e a bacia, porém acreditamos que o estudo da História europeia é importante para uma educação cidadã, assim como a História nacional, regional e local, explicitando a diferença colonial. Contudo, podemos constatar que neste CMH a História de uma grande parcela da população que esteve presente na construção do país se mantém silenciada. Descortinar os feitos sociais, econômicos, políticos e culturais dos africanos escravizados e, conseqüentemente, da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, é estar em um confronto diário para desmontar a Colonialidade do saber e implementar uma perspectiva curricular intercultural

crítica, que significa:

[...] uma construção das e a partir das pessoas que sofreram uma subjugação e subordinação histórica. Uma proposta e um projeto político que poderia também alargar e envolver as pessoas numa aliança, e também, busca de alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que luta pela transformação social de modo a criar condições de poder, de conhecimento e de ser diferente. Concebida desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou um projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...] é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

6 ALGUMA CONCLUSÃO?

Faz-se necessária uma História mais pontuada com a dinâmica social atual, que busca a História da diferença colonial, dos seus conhecimentos e de suas práticas sociais; a valorização de conhecimentos que foram considerados como “invisibilizados” como, por exemplo, a História dos Reinos Africanos⁵, que em nenhum conteúdo deste CMH é indicado como destaque, pois necessariamente poderia ser incluído tanto no Sexto e Sétimo Ano do Ensino Fundamental quanto no 1º Ano do Ensino Médio, ou na manutenção de um conteúdo já há muitos anos usado no 9º Ano do Ensino Fundamental e no 3º Ano do Ensino Médio, ao destacarem o Imperialismo e a Descolonização da África (século XX). Não podemos desvincular a nossa História da História da Europa, mas o que faz o CMH/RJ é nos apresentar uma história calcada numa perspectiva única e eurocentrada. O que necessitamos é conhecer outras histórias:

A história do Brasil precisa necessariamente ser e estar integrada à história mundial para que seja entendida em suas articulações como a história em escala mais ampla e em sua participação nela. A História mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se, antes, de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas. Torna-se fundamental, como tem sido pleiteado pelo movimento das comunidades negras, o conhecimento da História da África em seus componentes mais complexos, que envolvam as nossas heranças, sempre mal compreendidas, das populações negras. (BITTENCOURT, 2009, p. 159)

5 Existe a importância de visibilizar a História destes reinos, numa estratégia positiva de uma política educacional antirracista que quebre os muros da ignorância e do preconceito de que o continente africano não teve História, além de um fortalecimento de busca de uma identidade mais positiva do corpo discente negro, que se encontra nos bancos escolares atualmente.

Quanto à proposta da inclusão de conteúdos curriculares escolares que contemplem a Lei 10.639/03, no CMH este é muito pouco caracterizado, não há um só bimestre que apresente a História dos Reinos Africanos como conteúdo destacado, ou sobre os movimentos de resistência dos quilombos aqui e na América espanhola, nem mesmo a revolta dos Malês ou a Revolução Haitiana, a Cabanagem, Canudos, Contestado, a Revolta da Chibata, os movimentos operários em São Paulo (1917) ou qualquer referência aos movimentos dos excluídos e questionadores da sociedade dominante. Enfim, há somente o enaltecimento dos feitos europeus, mostrando o aspecto de uma eurocentricidade que vigora há séculos em nossos currículos escolares.

Ao perguntarmos se estão presentes os conteúdos que a Lei determina, assim se expressou uma entrevistada em nossa pesquisa: “ele existe se você tiver boa vontade de ver” (Entrevistado Z), caso o docente não veja, essa História ficará silenciada. Outra preocupação destacada foi de que a História da África ou da Cultura Afro-brasileira se torne uma efemeridade e não uma prática pedagógica que apresente, efetivamente, outras Histórias.

Um dia vamos fazer a interdisciplinaridade afro-brasileira. Trabalhar de forma interdisciplinar questões afro-brasileiras, afrodescendentes. Não é um projeto para um dia, ele tem que está no currículo, num currículo. No currículo de Biologia, de Geografia, de Português, de História. (Entrevistado E)

Neste sentido, uma “desobediência epistêmica” (OLIVEIRA; LINS, 2014) é um caminho propício neste campo de disputa vislumbrado no currículo, na proposição de uma decolonialidade, de uma pedagogia intercultural crítica, que requer a superação de padrões epistemológicos hegemônicos; e que possamos visibilizar neste currículo o que a Lei determina: outras histórias, outros saberes e a explicitação da diferença colonial (MIGNOLO, 2003).

7 REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana, 2005.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e. **Currículo Mínimo de História da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro: quais são os espaços da história da África e do negro?** (lei nº 10.639/03). 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em

Relações Etnicorraciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro. 2014.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 55-70.

_____. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 283-335.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo.** 2003. Disponível em: <www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf>. Acesso em: 01 ago 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-67.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais projetos Locais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: 2005, p. 71-103.

MOORE, Carlos. **A África que Incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LINS, Mônica Regina Ferreira. Por uma desobediência epistêmica: sobre as lutas e diretrizes curriculares antirracistas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, mar-jun 2014, p. 365-86. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/440/320>>.

Acesso em: 30 jun 2014.

SILVA, Tomaz Tadeuda. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WALSH, Catherine. Introducion: (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**: Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

_____. **Interculturalidad crítica / pedagogía decolonial**. Anais do Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

_____. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Revista “Entre Palabras”, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educacion, UMSA**, n. 3, Bolivia, 2009. p. 129-56. Disponível em: <http://skydrive.live.com/?cid=f7451eddb7d4ee77q*id=f7451EDDB7D4EE77!292>. Acesso em: 23 jun 2013.

¡Pienso pero no existo! Invisibilidad de África en los currículos de historia de Rio de Janeiro.

Resumen: Este texto nos muestra un estudio realizado entre 2013 y 2014, con el fin de analizar el Currículo Mínimo de Historia de la red estatal de enseñanza de Rio de Janeiro (CMH) percibiendo cuales son los contenidos seleccionados respecto a los temas relacionados de la Historia de África y del negro a partir de la ley 10.639/03- Historia de África y de la cultura afro-brasileña. La base teórica-metodológica se basa en el concepto de la colonialidad. Este estudio tuvo el fin de comprobar en qué lugares estos componentes curriculares que la ley 10.693/03 están presentes o silenciados en el Currículo Mínimo de Historia de la red de enseñanza del estado de Rio de Janeiro (CMH). A partir de la perspectiva teórica conversaremos con algunos profesores entrevistados y con propuestas expuestas en el Currículo Mínimo de Historia.

Palabras-clave: Ley 10693/03. Currículo de Historia. Colonialidad.

I think, but I don't exist! Invisibility of Africa in the History Curriculum of Rio de Janeiro

Abstract: This paper presents a research developed in the years 2013 and 2014. Its goal is to analyze the Minimum History Curriculum of Rio de Janeiro State's Educational System (CMH), analyzing which kind of content was selected on the approaching of African and Black People's History themes, according to the Law 10.639/03 – History of Africa and of the African-Brazilian culture. The theoretical and methodological basis is consolidated on the concept of coloniality. The objective of this research was to verify in which locations those curriculum components, determined by the Law 10.639/03, are present or silenced in the Minimum History Curriculum of the Rio de Janeiro State's Educational System (CMH). Within a theoretical perspective, the presented work establishes a dialogue with some teachers interviewed for its purpose and we will be conducting a further analysis of the proposals expressed in the Minimum History Curriculum.

Keywords: Law 10.639/03. History Curriculum. Coloniality.

Penso, mas não existo! Invisibilidade da África nos currículos de história do Rio de Janeiro

EDUCAÇÃO POPULAR E DOCÊNCIA

Marissandra Todero¹

Tatiane Fernanda Gomes²

O livro **Educação Popular e Docência** foi publicado em 2014 pela Editora Cortez, como parte da coleção “Docência em formação”, integrando a série “Educação de Jovens e Adultos”. A referida coleção reúne os resultados de reflexões, pesquisas e experiências de vários professores especialistas de todo o país, propondo uma integração entre a produção acadêmica e o trabalho nas escolas e dedica-se a subsidiar tanto a formação inicial quanto a formação continuada de profissionais da área educacional. A obra está organizada em sete capítulos, sendo o último deles escrito em forma de diálogo entre todos os autores.

No Capítulo 1, “Educação com o povo: notas históricas”, é feita uma breve retomada histórica da educação popular, buscando contextualizar no cenário latino-americano, as lutas e movimentos de cultura que deram sentido de “povo” ao termo “popular”. Também, neste texto, são lembrados momentos e pessoas que foram importantes para a construção daquilo que hoje se compreende por educação popular. A história da educação popular é marcada por dois aspectos: o primeiro as compreensões sobre o qualificativo popular na educação e o segundo, as possíveis caracterizações históricas da educação feita “com” e “para” o povo e em seu favor. A Educação popular com significados e sentidos próprios, da vida do povo, que encontram nas experiências libertadoras a vivência da práxis educativa como espaço de humanização e conscientização. No contexto brasileiro, marcado pelo descaso com a educação dos populares, aparece como referência o grande educador Paulo Freire, na década de 1960, na mesma direção há outros educadores com compromisso ético-político com as classes populares, com metodologias próprias e libertadoras, pessoas que combinam a educação com projeto de sociedade.

Com o golpe Militar de 1964, o Brasil passou a viver sob suas normas e

1 Aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Professora da rede municipal de Quatro Irmãos – RS. E-mail: marissandrat@gmail.com.

2 Aluna do Mestrado Profissional em Educação da UFFS. Servidora técnico-administrativa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: tatiane@ufsm.br.

regras. Neste sentido, a educação popular era considerada como uma ferramenta política, segundo Haddad e Di Pierro, 2000. Neste período que se atribuiu à educação de adultos seu compromisso de resgate e valorizar os saberes populares, fazendo dessa o motor de um movimento mais amplo de valorização da cultura popular. Nos anos 1980, período de redemocratização, a redação da nova constituinte não garantiu o fim dos privilégios do setor privado da educação, ainda que o Estado tenha assumido a obrigatoriedade e a garantia do ensino, a política educacional estava fortemente identificada com o autoritarismo dos militares. No final desta década, inspirados em Paulo Freire, surgiram diversos movimentos dentre eles, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA, que buscava a participação e a luta pelos direitos do cidadão, voltada a uma leitura crítica da realidade, para sua transformação e luta pela justiça.

Na sequência do livro, é trazida uma reflexão sobre “Aproximações teóricas em educação popular”. São apresentadas algumas características da pedagogia da educação popular e a identificação de algumas aproximações teóricas que entram em sua construção. Nesta aproximação, são destacados alguns dos precursores que influenciaram o pensamento e a obra de Paulo Freire, um dos principais expoentes latino-americanos da educação popular. Não ignorando as bases do pensamento moderno (autores como Descartes, Locke, Rousseau, Kant e Hegel, entre outros exemplos), apresenta articulações compreendidas como fundamentos teóricos da educação popular, como o marxismo, o existencialismo, a fenomenologia, a Escola de Frankfurt, a Escola Nova, a Teoria da Reprodução e autores latino-americanos como Martí, Dussel e Freire. Os nomes aqui citados e outros tantos que fazem parte do texto, de autores e de teorias mencionados, objetivam servir como um convite para leitura e aprofundamentos. Neste movimento político e pedagógico em que a educação popular se constrói, tem sua base nos diferentes contextos vividos pelos sujeitos, seus ideais, suas subjetividades, seus limites e a busca da transformação através da valorização da cultura do povo.

No terceiro capítulo, questiona-se sobre “Quem é o educador popular?”. O educador ou a educadora popular, entendida como uma entidade fixa, quem sabe nem exista, mas como ser comprometido e chave do processo que se revelam nos contextos, com necessidade de mudança que se coloca em luta pela participação, pela igualdade, pela justiça social, pelo respeito, pela cidadania, pela valorização e reconhecimento do diferente. O educador popular, pelas suas experiências e vivências de busca de emancipação nas relações estabelecidas,

como chave do processo educativo, pode ser encontrado em diferentes espaços, como: nos movimentos populares, nas escolas e universidades, na execução das políticas sociais, na Educação de Jovens e Adultos, nas Organizações não governamentais – ONGs, entre outros espaços que buscam na educação popular ancoras para a emancipação dos sujeitos, preparando-os para a vida, através da leitura crítica de sua trajetória e do mundo que os rodeia.

“Educação Popular e Políticas públicas: Entre o Instituído e o instituinte” é o quarto capítulo e explora as múltiplas dimensões que envolvem a relação entre Educação Popular e Estado. Para ilustrar essa relação, são apresentadas experiências em torno da luta de educadores populares por formação e conquistas sociais, a atuação das organizações não governamentais – ONGs e sua influência em relação às políticas públicas e as tensões na implementação de políticas de proteção social no âmbito municipal, com base na educação popular, abordando também a democratização do processo de decisões sobre o orçamento público como possibilidade de ampliação da democracia e a constituição de espaços pedagógicos permanentes e os dilemas em torno do marco de referência da educação popular para as políticas públicas. Com relação às políticas de assistência social e ONGs, é mencionada a possibilidade de efetivação de ações descentralizadas através da ação das ONGs, entretanto, adverte-se que algumas políticas sociais implementadas nesse modelo têm efetividade apenas em caráter compensatório, ou seja, são ações de implementação imediata, mas sem consequências sólidas a médio e longo prazo. As tensões na implementação de políticas públicas na assistência social são ilustradas a partir de implicações na implantação dessa política no município de Novo Hamburgo – RS. A seguir, o orçamento participativo é apresentado como um espaço com importante potencial pedagógico de formação da cidadania, o que encaminha para o elemento seguinte: “Diálogo entre os saberes instituídos e instituintes” no qual são descritas ações promovidas por educadores da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre – AEPPA, em busca do direito à formação permanente de educadores populares. A mobilização da AEPPA conquistou o Curso de Pedagogia na UFRGS, e as educadoras da associação participaram do processo de escrita do Curso de Pedagogia de Educação Popular, posteriormente, a parceria com instituições privadas houve a realização do curso de Pedagogia com ênfase em educação popular na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, além da construção de um curso de especialização em Educação Popular e Movimentos Sociais, realizado no Instituto Brava Gente. Essas

oportunidades formativas foram importantes, mas não resultaram em políticas públicas. Dos cursos mencionados, o único que permanece é a especialização em educação popular. Na sequência, são comentados os dilemas que decorrem da implantação do marco de referência em educação popular para as políticas públicas, documento elaborado pelo governo federal. Destaca-se que se trata de uma proposição que surge externamente, fora do contexto político e social brasileiro e esse fator gera desconfiança, entretanto, apresenta aspectos positivos em relação à agenda popular. Uma questão bastante preocupante é incerteza de que a participação oficializada prejudique a autonomia das ações. Os autores defendem a construção da participação popular a partir de um projeto político e, apesar das contradições representadas pelo choque de interesses e perspectivas entre o que se sugere (externamente) e o que se espera (militância), se colocam esperançosos da possibilidade de avançar no que caracteriza basicamente a educação popular: a resistência e a criatividade.

O capítulo V “Pesquisa-Educação: prática docente e investigativa”, parte da afirmação de que todo educador é um pesquisador e se organiza em torno de dois eixos, o primeiro apresenta perspectivas teórico-metodológicas voltadas à pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa-ação participante e sistematização de experiências, trazendo autores como Thiollent, Santoro, Fals Borda, Brandão, Jara, Torres Carrillo. O segundo eixo, dedica-se à apresentação de princípios ou convergências metodológicas identificadas em comum nas práticas mencionadas no primeiro eixo, enfocando o diálogo com a prática educativa.

O sexto capítulo dedica-se à formação do educador popular e se estrutura em torno de vários questionamentos: como se forma o educador popular? Quem forma e onde se forma o educador popular? Qual o papel das diferentes agências formadoras? A compreensão de que o lócus da formação ultrapassa as fronteiras de um espaço específico é importante no reconhecimento da pluralidade de agências de formação e de sujeitos formadores, para os autores, “a formação é permanente, e o educador e a educadora, acima de tudo, forma-se desde o seu lugar de atuação, de militância” (p. 159). A partir do diálogo com um grupo de educadores e educadoras, constata-se que a participação em processos formativos informais é associada à formação acadêmica na construção por parte desses educadores de um perfil de educador e educadora popular. A formação dos educadores e educadoras populares se dá em um processo permanente e é alimentada pelo movimento de sua práxis.

O sétimo e último capítulo do livro, redigido em forma de diálogo entre os

autores, compõe um exercício coletivo que toma como objeto de reflexão a relação entre a educação popular e a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Relata a proximidade entre a educação popular e a EJA e reflete em torno das políticas recentes que incorporaram a EJA como uma das modalidades integradas no sistema oficial de ensino que busca constituir-se como um espaço pedagógico com características próprias. Também são mencionadas algumas vivências pessoais da caminhada dos autores, relacionadas à pesquisa em educação popular, a relação teoria-prática, e é enfatizada a importância do educador, mesmo na educação formal, respeitar um paradigma pedagógico crítico e utópico com relação à sociedade. Dessa forma, é possível fazer educação popular em um ambiente formal, no caso a EJA, através da adoção de práticas metodológicas que auxiliem na superação dos limites e condicionantes desse espaço.

Educação Popular e Docência, como o próprio título indica, relaciona os temas educação popular e docência, apresentando tanto elementos históricos e teóricos quanto experiências reais, se constituindo uma obra interessante e rica. Considerando que faz parte de uma coleção voltada à formação inicial e continuada de profissionais da educação, representa uma grande contribuição a todos e todas que pensam, refletem e trabalham com a educação popular nos diferentes espaços em que ela acontece, sendo relevante também para quem tem seu primeiro contato com a temática. Há um equilíbrio entre os aspectos teóricos e históricos associados às reflexões educacionais levantadas com relação à formação de professores, tais reflexões culminam com o capítulo final, elaborado em forma de diálogo e que dá voz a cada um dos autores, destacando suas perspectivas e vivências e, também, a partilha destes saberes entre os pares, valorizando os conhecimentos individuais e as diferentes experiências vivenciadas nos contextos em que atuam.

REFERÊNCIA

STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro; MORETTI, Cheron Zanini; SANTOS, Karine dos; LEMOS, Marilene; PAULO, Fernanda dos Santos. **Educação Popular e Docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014. v. 1. 216 p.

