



**Escola Nacional
Florestan Fernandes**



Júlia Figueredo Benzaquen

UNIVERSIDADES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS:

apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais

Tese de Doutoramento na área científica de Sociologia (Programa de Doutoramento em Pós-colonialismos e Cidadania Global), orientada pelo Professor Doutor Boaventura de Sousa Santos, coorientada pela Doutora Maria Paula Meneses e apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Janeiro de 2012



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Júlia Figueredo Benzaquen

**UNIVERSIDADES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS:
apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais**

Tese de Doutoramento na área científica de Sociologia (Programa de Doutoramento em Pós-colonialismos e Cidadania Global), orientada pelo Professor Doutor Boaventura de Sousa Santos, coorientada pela Doutora Maria Paula Meneses e apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Janeiro de 2012



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Resumo

A questão principal desta pesquisa é saber se as Universidades dos Movimentos Sociais são experiências descolonizadas e de emergência emancipatória. Para responder a essa pergunta, o texto está embasado nas teorias que trabalham com as perspectivas descoloniais e com a ideia de Boventura de Sousa Santos de *Sociologia das Ausências e das Emergências*. Essas teorias são utilizadas como forma de apostar em uma concepção de educação que herda os princípios da educação popular de Paulo Freire, acrescentando as ideias de interculturalidade e de tradução intercultural. A tese é uma aposta nas Universidades dos Movimentos Sociais como fomentadoras dessa outra educação. A escolha foi por realizar quatro estudos de casos de Universidades dos Movimentos Sociais bastante distintos, no intuito de verificar as hipóteses de pesquisa. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: observação participante, entrevistas semiestruturadas e análises documentais. Os quatro estudos de caso referem-se à Escola de Formação de Educadores(as) Sociais no Recife – Brasil, à Escola Nacional Florestan Fernandes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil, à *Universidad de la Tierra*, ligada ao Movimento Zapatista do estado de Chiapas no México e à Universidade Popular dos Movimentos Sociais. Para cada caso discorri a respeito do contexto, da história e da estrutura e funcionamento da iniciativa em questão. Após essa contextualização, os casos foram destrinchados a partir de três unidades de análise: saberes, práticas e sujeitos. No final da tese um capítulo é dedicado para a reflexão integrada dos casos. Nessa reflexão, é feita uma comparação entre as experiências estudadas com o intuito de encontrar semelhanças e diferenças e de melhor refletir a respeito do conceito de Universidade dos Movimentos Sociais. A tese concluiu que as Universidades dos Movimentos Sociais são experiências bastante plurais e experimentais, ou seja, são iniciativas que trilham o seu percurso ao longo do seu caminhar.

Palavras-chave: Universidades dos Movimentos Sociais, Universidades, Movimentos Sociais, apostas, descolonização.

Abstract

The main question of this research is to verify whether or not Universities of Social Movements stand up to decolonizing and emancipating experiences. To answer this question, the text is grounded in theories that work with decolonizing perspectives and with the idea of Boaventura de Sousa Santos' *Sociology of Absences and Emergences*. These theories are used as a way to invest in a concept of education that inherits Paulo Freire's popular education principles, adding ideas of interculturality and intercultural translation. The thesis engages with the idea of Universities of Social Movements as promoters of this *other* education. We chose to perform case studies of four very different Universities of Social Movements in order to verify hypotheses of our research. The methodological instruments used were: participant observation, semi-structured interviews and documentary analyses. The four case studies refer to the *Escola de Formação de Educadores(as) Sociais* in Recife, Brazil, the *Escola Nacional Florestan Fernandes* of the Brazilian Movement of Landless Rural Workers, the *Universidad de la Tierra* linked to the Zapatista movement of Chiapas in Mexico, and the Popular University of Social Movements. For each case I discussed the context and history; and the structure and functioning of the initiative in question. After this contextualization, the cases became developed from three units of analysis: knowledge, practices and subjects. At the end of the thesis there is a chapter devoted to a reflection which views to integrate the aforementioned scenarios. Within this reflection a comparison is made between the experiences studied in order to find similarities and differences, and to better contemplate the University of Social Movements as a concept. The thesis concluded that the University of Social Movements' experiences are very pluralistic and experimental, that is to say, they are *initiatives* which are finding their path as the journey continues.

Key-words: University of Social Movements, Universities, Social Movements, Initiatives, Decolonization.

Índice

| | |
|--|-----|
| Resumo..... | ii |
| Abstract | iii |
| Índice..... | iv |
| Agradecimentos | vii |
| Lista de Tabelas e Imagens | ix |
| Lista de Acrônimos..... | xi |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 1. PROPOSTAS DESCOLONIAIS: SABERES LOCAIS, ARTICULAÇÕES GLOBAIS..... | 9 |
| 1.1 <i>Colonialidade</i> a outra face da modernidade | 9 |
| 1.1.1 <i>Colonialidade do poder</i> | 13 |
| 1.1.2 <i>Colonialidade do ser</i> | 19 |
| 1.1.3 <i>Colonialidade do saber</i> | 21 |
| 1.2 Ciência descolonial: localizando os saberes..... | 29 |
| 1.3 Sociologia das Ausências e das Emergências | 33 |
| 1.3.1 <i>A Tradução Intercultural</i> | 37 |
| 2. APOSTAR NA EDUCAÇÃO..... | 41 |
| 2.1 Um repensar das práticas educacionais..... | 41 |
| 2.2 Educação Popular | 47 |
| 2.3 Pedagogia da aposta | 52 |
| 3. METODOLOGIA | 57 |
| 3.1 <i>Sociologia das Ausências e das Emergências</i> de Universidades dos Movimentos Sociais..... | 57 |
| 3.2 As hipóteses | 63 |
| 3.3 Instrumentos e percursos metodológicos..... | 69 |
| 4. UNIVERSIDADES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS | 77 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 4.1 | Universidades: instituições de saberes | 77 |
| 4.2 | O conceito de Movimentos Sociais | 85 |
| 4.3 | As antigas Universidades Populares..... | 91 |
| 4.4 | As Universidades dos Movimentos Sociais | 98 |
| 5. | A ESCOLA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS NO RECIFE | 104 |
| 5.1 | O contexto: ONGs na cidade do Recife | 104 |
| 5.2 | História da EFESR..... | 109 |
| 5.3 | Estrutura e funcionamento | 118 |
| 5.4 | Saberes | 124 |
| 5.5 | Práticas | 130 |
| 5.6 | Sujeitos | 136 |
| 6. | ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES..... | 141 |
| 6.1 | O Contexto: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra | 141 |
| 6.2 | História | 153 |
| 6.3 | Estrutura e Funcionamento | 161 |
| 6.4 | Saberes | 169 |
| 6.5 | Práticas | 176 |
| 6.6 | Sujeitos | 183 |
| 7. | UNIVERSIDAD DE LA TIERRA | 190 |
| 7.1 | O contexto: o Movimento Zapatista | 190 |
| 7.2 | História da Unitierra | 207 |
| 7.3 | Estrutura e funcionamento | 213 |
| 7.4 | Saberes | 216 |
| 7.5 | Práticas | 221 |
| 7.6 | Sujeitos | 226 |
| 8. | UNIVERSIDADE POPULAR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS..... | 229 |
| 8.1 | O contexto: o Fórum Social Mundial..... | 229 |

| | |
|---|-----|
| 8.2 História da UPMS | 236 |
| 8.3 Estrutura e Funcionamento | 243 |
| 8.4 Saberes | 249 |
| 8.5 Práticas | 253 |
| 8.6 Sujeitos | 259 |
| 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 265 |
| 9.1 Reflexão integrada dos casos | 265 |
| 9.2 Reflexões finais..... | 283 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 295 |
| Sites | 306 |
| Documentos consultados | 307 |
| Entrevistas..... | 308 |
| ANEXOS..... | 310 |
| Anexo 1: Lista de Universidades dos Movimentos Sociais:..... | 310 |
| Anexo 2: Apêndice metodológico | 312 |
| Anexo 3: Parte do folder da ENFF | 320 |
| Anexo 4: Carta Campanha da Associação de Amigos da ENFF | 322 |
| Anexo 5: Esquema diacrônico da Unitierra..... | 326 |
| Anexo 6: Carta de Princípios da UPMS..... | 327 |
| Anexo 7: Lista Participantes das oficinas da UPMS..... | 328 |

Agradecimentos

A escrita de uma tese é um processo que vai muito além das leituras feitas, da pesquisa de campo e das horas em frente a um computador. São quatro anos de um processo, no qual muitas pessoas participaram diretamente ou indiretamente. Espero, com esses agradecimentos, dar o devido reconhecimento de quão imprescindível foi a participação de cada um e de todos os mencionados no processo de feitura da tese. A essas e a outras pessoas também importantes, eu agradeço.

Obrigada bebê por nos escolher e vir na hora certa, e por colocar a tese em “perspectiva”. Agradeço a Rodrigo, companheiro amado, com quem cotidianamente divido as dificuldades da vida e principalmente multiplico as alegrias. Aos meus pais, Abraham e Lúcia, que sempre acreditaram em mim e estiverem sempre presentes, mesmo com a distância física. Ao meu irmão querido, Guilherme, amigo de todas as horas e para toda a vida.

À turma de Pós-colonialismos 2007-2008. À Carlota, pela sua amizade e pelas observações sagazes a respeito dos meus escritos, nos seus variados níveis de desenvolvimento. Ao Amigo Marcos, pois além de um querido Amigo (com “a” maiúsculo) ajudou com interessantes reflexões, visto que nossos temas tanto dialogam. À Galega, por ser uma super amiga e sempre ter histórias incríveis pra divertir e pra compartilhar. Agradeço também a Lucas e a León, filhos meigos, sábios e lindos da Galega. Ao Pajé e a toda a sua família iluminada, por transmitir tanta paz e sabedoria.

Aos grandes amigos feitos em Coimbra: Thaisinha querida, Leo, Juliana, Janaína e Marilda. Um agradecimento especial a Oriana, amiga sempre disponível a ajudar com as impressões dos vários *drafts* finais da tese. Agradeço a Caetano, amigo desde Recife, que a vida em Coimbra aproximou, agradeço pela alegria de sempre e pela leitura atenta do capítulo sobre a ENFF. Obrigada Pablo, pelas ajudas com o espanhol. Também agradeço à leitura feita gentilmente pelo Dr. Guillermo, do capítulo sobre a Unitierra.

Agradeço a Lúcia pelas dicas experientes a respeito do processo de depósito da tese. Meus sinceros agradecimentos para todos os funcionários da Universidade de Coimbra envolvidos no processo de depósito e defesa da tese.

Aos importantes momentos de não pensar na tese: ao grupo das danças circulares; ao forró de toda sexta-feira (um agradecimento especial para o amigo e

sanfoneiro Paulinho); aos camaradas da capoeira (especialmente para Bruno); à Maria (professora de yoga); e à Cristina (professora de Pilates).

Agradeço a Maria José e a Acácio, por estarem sempre disponíveis para ajudar e por serem uma excelente companhia nos longos dias de estudo na Biblioteca Norte/Sul do CES. À Lassalete, por ser sempre prestativa e eficiente.

Aos professores do Centro de Estudos Sociais em Coimbra com os quais dialoguei de maneira mais próxima: ao Prof^o Antonio Sousa Ribeiro, ao Prof^o Clemens Zobel, à Prof^a Margarida Calafate e à Prof^a Silvia Maeso. Agradeço, muito sinceramente, à Prof^a Maria Paula Meneses, que sempre estava disposta a ouvir as minhas angústias e a responsável, no processo de orientação desta tese, para que as angústias se transformassem em respostas e caminhos a seguir. Um agradecimento mais que especial para à dedicação do Prof^o Boaventura de Sousa Santos na orientação da tese, o qual a teoria foi inspiradora e possibilitadora da tese. Muito obrigada Paula, muito obrigada Prof^o Boaventura por acreditarem no meu tema e por me orientarem!

Agradeço a todos que fazem ou fizeram parte da Escola de Formação de Educadores (as) Sociais no Recife, da Escola Nacional Florestan Fernandes, da Universidade da Terra e da Universidade Popular dos Movimentos Sociais. É por ter tido a oportunidade de conhecer experiências como essas que acredito tanto na força das Universidades dos Movimentos Sociais.

A CAPES por garantir os subsídios materiais para a realização desta pesquisa.

Lista de Tabelas e Imagens

| | |
|---|-----|
| Foto 1: Formatura da primeira turma do Curso de Formação de Educadores Sociais..... | 113 |
| Foto 2: Fachada da Escola de Formação Profissional “Luís Tenderini”..... | 118 |
| Foto 3: Seminário de Economia Solidária com o formador Euclides Mance..... | 119 |
| Foto 4: Feitura do pão..... | 130 |
| Foto 5: Muro da ENFF..... | 161 |
| Foto 6: Prédio de alojamentos da ENFF..... | 161 |
| Foto 7: Refeitório da ENFF..... | 162 |
| Foto 8: Auditório da ENFF..... | 163 |
| Foto 9: Sala de aula da ENFF..... | 163 |
| Foto 10: Biblioteca da ENFF..... | 164 |
| Foto 11: Ciranda da ENFF..... | 164 |
| Foto 12: Escola Autônoma Zapatista..... | 206 |
| Foto 13: Mural da Unitierra..... | 208 |
| Foto 14: Unitierra..... | 214 |
| Foto 15: Sala de seminário da Unitierra..... | 223 |
| Foto 16: Auditório da Unitierra..... | 225 |
| Foto 17: Intervalo oficina UPMS – Belo Horizonte..... | 248 |
| Foto 18: Oficina UPMS – Belo Horizonte..... | 261 |
| | |
| Gráfico 1: Índice de Analfabetismo em Chiapas 1990-2007..... | 191 |
| | |
| Ilustração 1: Sanyú em Ouviaña (2007: 20) | 189 |
| Ilustração 2: Vos (2001: 42-3) | 194 |
| Ilustração 3: Vos (2001: 28-9) | 195 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Analítico das hipóteses gerais..... | 63 |
| Quadro 2: Unidades de análise e perguntas a ser respondidas..... | 65 |
| Quadro 3: Contexto e história..... | 265 |
| Quadro 4: Estrutura e funcionamento I..... | 269 |
| Quadro 5: Estrutura e funcionamento II..... | 274 |
| Quadro 6: Saberes I..... | 274 |
| Quadro 7: Saberes II..... | 275 |
| Quadro 8: Saberes III..... | 277 |
| Quadro 9: Práticas pedagógicas I..... | 278 |
| Quadro 10: Práticas pedagógicas II..... | 279 |
| Quadro 11: Sujeitos I..... | 280 |
| Quadro 12: Sujeitos II..... | 281 |
| Quadro 13: Sujeitos III..... | 282 |
| Quadro 14: Sujeitos IV..... | 283 |
| Quadro 15: Analítico das hipóteses gerais – saberes I..... | 284 |
| Quadro 16: Analítico das hipóteses gerais – saberes II..... | 284 |
| Quadro 17: Analítico das hipóteses gerais – práticas I..... | 285 |
| Quadro 18: Analítico das hipóteses gerais – práticas II..... | 286 |
| Quadro 19: Analítico das hipóteses gerais – sujeitos I..... | 287 |
| Quadro 20: Analítico das hipóteses gerais – sujeitos II..... | 288 |
| Quadro 21: Algumas conclusões..... | 289 |
| | |
| Tabela 1: Línguas indígenas mais falados em Chiapas..... | 194 |
| Tabela 2: Dados FSM..... | 232 |

Lista de Acrônimos

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CEBIs – Centro de Estudos Bíblicos

CEPATEC – Centro de Formação e Pesquisa do Contestado

CLOC – Coordenação Latino-Americana de Organizações do Campo

CONAI – Comissão Nacional de Intermediação

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CTC – Centro de Trabalho e Cultura

CUT – Central Única de Trabalhadores

EFESR – Escola de Formação de Educadores/as Sociais no Recife

EIV – Estágio Interdisciplinar de Vivência

ELAA – Escola Latino-Americana de Agroecologia

ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes

CIASAS – Centro de Investigações e Estudos Superiores em Antropologia Social

EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional

FMI – Fundo Monetário Internacional

FSM – Fórum Social Mundial

G 8 – Grupo dos 8 países mais industrializados e desenvolvidos

IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro

IES – Instituições de Ensino Superior

IFIL – Instituto de Filosofia da Libertação

IFPR – Instituto Federal do Paraná

IPSIA – Istituto Pace Sviluppo Innovazione ACLI, ou seja, “Instituto Paz Desenvolvimento Inovação ACLI” onde ACLI significa Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani - Associações Cristãs de Trabalhadores Italianos.

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MSU – Movimento dos Sem Universidade

NB – Núcleo de Base

NMSs – Novos Movimentos Sociais

ONG – Organização Não Governamental

PT – Partido dos Trabalhadores

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UMS – Universidades dos Movimentos Sociais

Unitierra – Universidad de la Tierra

UPMS – Universidade Popular dos Movimentos Sociais

INTRODUÇÃO

Deparei com uma diversidade e recente proliferação de experiências de educação popular que adotam para si o nome universidade¹. O estudo tem como principal objetivo analisar se as universidades propostas pelos movimentos sociais são experiências descolonizadas e de emergência emancipatória, através da análise dos saberes, das práticas e dos sujeitos envolvidos de quatro casos concretos dessas universidades.

Por que estudar as Universidades dos Movimentos Sociais? Porque são apostas de vidas melhores. São apostas que não se conformam com o presente de exclusão. São apostas que não apenas idealizam um futuro melhor, mas que trazem melhorias práticas no aqui e agora dos seus participantes, ou seja, são apostas presentes (ou seriam presentes em forma de apostas?). A maneira que as Universidades dos Movimentos Sociais encontraram de se contrapor à exclusão não foi exigindo a inclusão, mas sim a construção de outras lógicas, nas quais a própria ideia de exclusão não vigora.

A ideia de universidade popular está no imaginário dos movimentos sociais. Quando os movimentos sociais fomentam espaços de produção e difusão de saberes, que denominam de universidade, isso indica uma apropriação e uma resignificação do termo universidade. Significa desafiar o conceito de universidade e apostar na ideia de universidade como espaço de saberes, práticas e sujeitos descoloniais, ou seja, saberes, práticas e sujeitos que combatem a colonialidade, que se contrapõem às variadas formas de opressão. Dessa maneira, a principal pergunta da pesquisa: **as universidades dos movimentos sociais são experiências descolonizadas e de emergência emancipatória?**

Como são apostas, não há certezas, não há receitas a seguir, não há modelos, o que há são experiências. Experiências que, cientes de suas condições de apostas, passam a “caminhar perguntando”, como dizem os zapatistas. Ou seja, são processos em curso, que trilham o seu caminho ao caminhar. Os movimentos sociais estão em movimento, ou seja, os movimentos sociais não “são”, eles “estão sendo”, diria Paulo Freire. A educação também é um processo que exige constante avaliação e reformulação. Assim, não teria como espaços educativos dos movimentos sociais não fossem espaços de constante experimentalismo, de criação constante. Sem um mapa para guiar, as

¹ No anexo 1 está uma lista dessas experiências.

Universidades dos Movimentos Sociais, muitas vezes, se perdem; mas por saberem que não há o caminho certo a seguir, estas experiências estão constantemente reajustando as suas rotas.

Segundo Santos (2009.a: 45): “A aposta é a metáfora da construção precária, mas minimamente credível, da possibilidade de um mundo melhor, ou seja, a possibilidade de emancipação social [...]”. A educação é em si “preenche” de futuro, de desejos de mundos possíveis melhores, pois educar significa formar para a sociedade que queremos. E os movimentos sociais são em si agentes da emancipação social, ou seja, confiam que é possível transformar a realidade opressora. Dessa maneira as Universidades dos Movimentos Sociais apostam duplamente: acreditam na educação como um dos caminhos para a transformação social e confiam nos movimentos sociais como sujeitos desta transformação. Estas universidades são espaços que não apenas pretendem formar para outro mundo, mas são também em si práticas de outros mundos possíveis².

As universidades dos movimentos sociais são iniciativas de educação não formal, ou seja, não escolar, ou não legitimada pelo Estado, e que em sua maioria adotam a filosofia e a metodologia da educação popular. São espaços de formação que servem aos interesses dos movimentos sociais.

As universidades dos movimentos sociais são experiências possíveis que são invisibilizadas ou descartadas por uma *razão indolente*. A *razão indolente*, um conceito de Santos (2002), inspirado em Leibniz, descarta a multiplicidade de experiências disponíveis e possíveis. A *razão indolente* é o saber que é indiferente a tudo aquilo que não lhe convém, ou seja, que invisibiliza o que ameaça a manutenção do *status quo*. O *locus* privilegiado da *razão indolente* é a universidade convencional. Nesta tese, universidade convencional se refere ao ensino superior legitimado pelo Estado. No entanto, a razão indolente se estende a muitas outras instituições e, por outro lado, é a partir da universidade convencional que muito se produz no sentido de revelar as intenções opressoras da *razão indolente*. Deste modo, a *Sociologia das Ausências e das Emergências* (Santos, 2006), teoria surgida na universidade convencional, possibilita a este estudo analisar as universidades dos movimentos sociais como experiências

² “Outro mundo é possível” é um dos motes do Movimento Zapatista Mexicano e do Fórum Social Mundial. Pluralizar essa idéia, ou seja, pensar em outros mundos possíveis, visa enfatizar a diversidade de saberes e experiências em diálogo.

possíveis que apostam em outras formas de fazer educação, que não seja a que perpetue a *razão indolente*.

Por ser uma *Sociologia das Ausências e das Emergências*, este trabalho vai de encontro à *razão indolente*, que se pretende neutra. A premissa que “não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras” (Santos, 2006:154) exige que nesta introdução eu me posicione³. De onde vim, onde estou e para onde pretendo ir determinam a construção do tema que agora proponho. Venho de um país, o Brasil, onde a desigualdade social é gritante. Partindo dessa realidade que clama por transformações, percorro a minha trajetória acadêmica e política em busca de caminhos de superação. Desde a graduação que me interesse pela Sociologia da Educação. A educação me fascina por se apresentar como possibilidade de transformação social. Na maioria dos casos, no entanto, a educação serviu e serve muito mais à reprodução do que à contestação da realidade de injustiças sociais, como mostraram os clássicos trabalhos sociológicos de Althusser (1996) e de Bourdieu e Passeron (1982).

Há casos, porém, de pedagogias emancipadoras e foi por acreditar nesse tipo de educação que me engajei profissionalmente e politicamente na construção da Escola de Formação de Educadores(as) Sociais no Recife, uma experiência de educação popular construída com movimentos sociais locais. Foi a militância nesse espaço que me despertou o interesse pelas universidades propostas pelos movimentos sociais. Em vários momentos, nesta iniciativa, foi discutida e pensada a própria Escola como um embrião de um espaço de produção e difusão de conhecimentos, uma universidade que correspondesse aos anseios dos movimentos sociais que fizessem parte dela.

O programa de doutorado em “Pós-colonialismos e cidadania global” da Universidade de Coimbra me ajudou na construção da temática. As teorias pós-coloniais discutem e analisam criticamente os sistemas de produção de conhecimentos, procurando estudar os saberes e experiências silenciados pela relação colonial-capitalista. As perspectivas pós-coloniais se caracterizam pela tentativa de valorização de narrativas outras que não a narrativa totalizadora eurocêntrica. Nesse sentido, é através da visibilização da pluralidade que os estudos pós-coloniais conformam propostas de teorias contra-hegemônicas. Dessa forma, o presente estudo sobre espaços

³ A ideia de posicionalidade é muito importante nas teorias pós-coloniais e se refere à explicitação do ponto de partida.

de formação e articulação de saberes contra-hegemônicos se enquadra nas teorias pós-coloniais.

O para onde pretendo ir ou quais são os meus principais objetivos com a pesquisa também é fundamental para a compreensão de como o trabalho foi construído. O meu objetivo principal com o trabalho é perceber se as universidades propostas pelos movimentos sociais são espaços descolonizados e de emergência emancipatória. O estudo detido de quatro casos permitiu um melhor conhecimento das universidades propostas pelos movimentos sociais. Ao tentar perceber quais são os saberes, práticas e sujeitos envolvidos e mobilizados nessas alternativas pretendo colaborar com a consolidação e sucesso das universidades dos movimentos sociais estudadas, com uma análise que seja original e útil não só para a academia, mas também para os sujeitos pesquisados.

Escolhi quatro experiências de universidades dos movimentos sociais para fazer a pesquisa de campo: a Escola de Formação de Educadores (as) Sociais na cidade de Recife no Brasil; a Escola Nacional Florestan Fernandes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em São Paulo, Brasil; a Universidade da Terra em Chiapas, no México; e a Universidade Popular dos Movimentos Sociais, que está sendo discutida e implementada em diferentes países. Para estudar as Universidades dos Movimentos Sociais parto de três perguntas básicas: o quê, como e quem; as quais respectivamente são as unidades de análise: os saberes, as práticas e os sujeitos. Em cada caso, antes de me dedicar a essas unidades de análise, faço uma contextualização do caso ao expor a gênese, os objetivos, o desenvolvimento, em que sentido se considera uma universidade, a estrutura física, a gestão, a manutenção e as atividades desenvolvidas.

Para desenvolver os quatro estudos de caso, a tese inicia com uma reflexão a respeito das propostas descoloniais que valorizam os saberes locais e as articulações globais. Nesse primeiro capítulo discuto o conceito de *colonialidade*, assim cunhado por Quijano (2002). O termo enfatiza a continuidade entre o tempo e os espaços coloniais e o tempo e espaços pós-coloniais. O conceito de *colonialidade* evidencia que as relações coloniais não se limitam ao domínio econômico-político e jurídico-administrativo dos centros sob as periferias, mas também uma dimensão epistêmica, cultural e racial desse domínio.

Dessa forma, descolonizar é colocar-se contra as diferentes formas de dominação que existiram e existem e que nos impõem uma lógica de pensar. Descolonizar é despojar-nos de tudo isso e construir lógicas diferentes. Com a tese pretendo encher de conteúdo a palavra descolonização de ideais contra-hegemônicos.

Como a palavra diz, contra-hegemônico é aquilo contrário, oposto à hegemonia. É corriqueiro na academia pensar em hegemonia como a dominação a nível simbólico por consentimento, aquilo que torna o escravo cúmplice do senhor. No entanto, o conceito gramsciano de hegemonia difere, nos *Cadernos do cárcere*, da ideia de “dominação”. Na realidade, o que uma hegemonia estabelece é um complexo sistema de relações e de mediações. Nesse sentido, hegemonia aparece como uma *reapresentação*, como uma forma de ler o mundo.

Para Gramsci (2001), a hegemonia não é homogênea e pode ser vista como campo de disputa ideológica. A hegemonia pode (e deve) ser fomentada pela classe subalterna no sentido de substituir a hegemonia dominante. A modificação da estrutura social deve preceder a uma revolução cultural que, progressivamente, incorpore camadas e grupos ao movimento racional de emancipação.

Recorrer a Gramsci para explicar o conceito de hegemonia se justifica por muitas de suas ideias ainda fazerem sentido e pelo autor ser referência no uso desse conceito. Assim os oprimidos buscam substituir a hegemonia corrente pela sua hegemonia. Pensar em contra-hegemonia justamente como a hegemonia (forma de *reapresentar* o mundo) dos grupos subalternos. Falo de grupos subalternos e não classes, por acreditar que os aspectos sociais, culturais e políticos somam-se ao fundamental aspecto econômico de dominação.

A ideia de contra-hegemonia também está muito próxima a ideia de emancipação, que será recorrente na tese. O conceito de emancipação que defendo é o definido por Boaventura de Sousa Santos:

Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias. Relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior de relações de poder, não como o resultado automático de uma qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas. Só através do exercício cumulativo das permissões ou capacitações tornadas possíveis pelas relações de poder (o mundo abertura de novos caminhos) se torna viável deslocar as restrições e alterar as distribuições, ou seja, transformar as capacidades que reproduzem o poder em capacidades que o destroem. Assim, uma dada relação emancipatória, para ser eficaz e não conduzir à frustração, tem de se integrar numa constelação de práticas e de relações emancipatórias (Santos, 2002: 250).

As propostas descoloniais exigem a explicitação do *lugar de enunciação* do pesquisador, busca estar em sintonia com a *perspectiva* do colonizado, do oprimido na sua diversidade. Assim, pensa em alternativas, naquilo que a modernidade de matriz ocidental excluiu ou colocou como margem ou invisibilizou. Dessa maneira, é possível dar relevo a temáticas e sujeitos que foram invisibilizados, por não se encaixarem numa lógica eurocêntrica. Assim, além de descolonial, este é um trabalho de *Sociologia das Ausências e das Emergência* que visibiliza as possibilidades de reação à *colonialidade* imperante.

A *Sociologia das Emergências* contrai o futuro ao tornar práticas que, num estudo social guiado por uma *razão indolente*, seriam imagináveis apenas num futuro longínquo, no entanto, são vividas na atualidade, são possibilidades concretas. A *Sociologia das Emergências* substitui o vazio do futuro por um futuro de possibilidades plurais e concretas, utópicas e realistas, que se constroem no presente através das atividades de cuidado. O trabalho pretende ser uma *Sociologia das Emergências*, ou seja, estar atenta às possibilidades de transformação social, concretas e plurais, utópicas e realistas (Santos, 2006). É um trabalho sobre como o mundo pode se enriquecer através da ampliação de saberes, práticas e agentes.

O segundo capítulo é um repensar das práticas educacionais. Primeiro há uma conceitualização da educação e de como foi definida a diferença entre educação formal, não formal e informal, a partir de uma lógica de Estado monocultural. A crítica a essa lógica é feita por Illich (2007) que propõe a *desescolarização* da sociedade, ou seja, o autor defende uma desinstitucionalização. Ele afirma que a sociedade não tem confiança em algo que não seja “escolarizado”, ou seja, independente, que não possua um diploma ou um aval do Estado. Muitas das Universidades dos Movimentos Sociais buscam a sua legitimidade não nas instituições estatais, mas nos movimentos sociais. São experiências que adotam a educação popular, e é por isso que uma seção do segundo capítulo está dedicada para esse tema. A teoria de Paulo Freire foi enriquecida com produções de teóricos contemporâneos e é no sentido de complementar a teoria de educação popular de Paulo Freire que Boaventura de Sousa Santos propõe conceitos como o de tradução intercultural. A teoria de Boaventura traz importantes contributos para o repensar das práticas educacionais e é inspirada no autor que desenvolvo a ideia de *pedagogia da aposta*.

No terceiro capítulo discorro a respeito da metodologia da pesquisa. A sustentação metodológica parte da *Sociologia das Ausências e das Emergências*, teoria de Boaventura de Sousa Santos (2006). Essa perspectiva metodológica é o que permite estudar o experimentalismo e a diversidade das Universidades dos Movimentos Sociais, lidando com a dificuldade de conceituar e escolher os casos para melhor abarcar o que a ideia de Universidades dos Movimentos Sociais propõem. As técnicas de pesquisa utilizadas foram a observação participante, a entrevista e a análise documental. O *corpus* da pesquisa é explicitado e as categorias de análise destrinchadas, ao falar dos instrumentos e percursos metodológicos.

Antes de me deter nos estudos de caso, é necessário refletir sobre o conceito de Universidades dos Movimentos Sociais. Como me detenho em uma realidade que adota para si o nome de universidade, foi preciso fazer uma revisão teórica a respeito desta instituição moderna no quarto capítulo da tese. Na parte empírica descreverei como aqueles que não tiveram acesso à universidade convencional interpretam e/ou subvertem, através de propostas práticas, o termo universidade. Neste sentido é fundamental fazer uma reflexão a respeito deste conceito e da história das universidades convencionais modernas. Como o contexto da pesquisa é basicamente a América Latina, apresento a história e a atual configuração das universidades convencionais nessa parte do planeta.

Para discutir o conceito de movimentos sociais, defino o que entendo por globalização contra-hegemônica. Na contemporaneidade, por ser grande a diversidade dos movimentos sociais, há dúvidas de que essa diversidade possa ser conduzida a um conceito ou a uma teoria sociológica únicos. Assim, ao falar sobre os movimentos sociais, busco não a distinção entre velhos e novos movimentos sociais, mas sim um conceito que abarque a pluralidade de protagonistas contra-hegemônicos. Dessa maneira, ao descrever os casos empíricos, será necessário contextualizar os movimentos sociais, pois é partir do contexto espacial e temporal é que surgem as suas reivindicações.

Depois de definir universidade e movimentos sociais, é importante apresentar um pouco da história das Universidades dos Movimentos Sociais. As UMSs são herdeiras de experiências não convencionais, como é o caso das Universidades Populares dos partidos do início do século XX. Por isso, apresento algumas dessas

Universidades Populares, para então me deter nas experiências contemporâneas de Universidades dos Movimentos Sociais.

Passo então a apresentar os estudos de casos. Ao falar de cada caso, primeiro é preciso contextualizá-lo. Dessa maneira, na primeira parte do capítulo cinco, referente a experiência da Escola de Formação de Educadores/as Sociais no Recife (EFESR), descrevo a cidade do Recife e as entidades envolvidas na construção da EFESR. Início o capítulo sobre a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) falando a respeito do MST. A Universidade da Terra está intimamente vinculada com o Movimento Zapatista e, desta maneira, contextualizo a experiência falando a respeito do EZLN. No capítulo da Universidade Popular dos Movimentos Sociais, o contexto refere-se ao Fórum Social Mundial, onde nasceu a proposta. Em cada caso, depois de contextualizar, passo a descrever a história e em seguida a estrutura e o funcionamento da universidade em questão. Finalizo cada um dos quatro capítulos empíricos com uma análise dos saberes, práticas e sujeitos à luz da *Sociologia das Ausências e das Emergências* e da teoria descolonial.

A discussão sobre saberes ressalta a multiplicidade de saberes contra a hegemonia do pensamento moderno ocidental. Interessa discutir o conceito de *ecologia dos saberes*. Sobre as práticas pedagógicas, é importante discutir a educação popular e a ideia de *tradução de saberes*. E por fim, a categoria “sujeitos” fornecerá elementos para pensar quem são os movimentos sociais, e como estes atores participam e se articulam nas Universidades dos Movimentos Sociais através da discussão de conceitos como o de *essencialismo estratégico* (Spivak, 1984-5), interculturalidade e rede. Assim, as unidades de análise foram para onde estava direcionado o meu olhar na pesquisa de campo.

Na parte final da tese, faço uma reflexão integrada dos casos, ou seja, as quatro experiências são apresentadas de forma conjunta, evidenciando as semelhanças e diferenças em relação a essas questões levantadas. O objetivo desta comparação final é enfatizar o caráter de experimentalismo das Universidades dos Movimentos Sociais, ao apresentar a diversidade de iniciativas. A conclusão da tese revisita os conceitos apresentados no intuito de determinar se os casos apresentados são ou não universidades dos movimentos sociais.

1. PROPOSTAS DESCOLONIAIS: SABERES LOCAIS, ARTICULAÇÕES GLOBAIS

1.1 Colonialidade a outra face da modernidade

Segundo Santos (2009.c), a modernidade é um tempo paradoxal. Um tempo de mutações vertiginosas produzidas pela globalização, pela sociedade de consumo e pela sociedade de informação. Mas, ao mesmo tempo em que é um tempo de grandes transformações é também um tempo de estagnação, parado na impossibilidade de pensar a transformação social, radical.

Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política. Esse tempo paradoxal cria-nos a sensação de estarmos vertiginosamente parados (Santos, 2009.c: 15).

A suposta perenidade do presente aposta todas as possibilidades de transformação em um futuro longínquo. Nessa perspectiva, a solução dos problemas se encontra sempre no futuro. Com a valorização do futuro foi concebida a ideia de progresso como uma das propulsoras do processo de modernização.

Santos (2006) afirma que não podemos voltar a pensar a transformação social e a emancipação sem reinventarmos o passado. Através da parábola do *Angelus Novus* feita por Walter Benjamin, a partir de um quadro de Paul Klee, Santos argumenta ser necessária outra teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano. Através dessas imagens desestabilizadoras que será possível recuperar a capacidade de espanto e de indignação e de, através dela, recuperar o inconformismo e a rebeldia⁴.

Os teóricos descoloniais fazem uma defesa de uma localização geopolítica e de um resgate histórico, no sentido dos povos colonizados se libertarem do jugo da modernidade eurocêntrica. A modernidade não surge com o Iluminismo, com a Revolução Industrial e com a Revolução Francesa, mas sim com as invasões das Américas pelos europeus. A modernidade eurocêntrica ocultou aquilo que Dussel (2005) chamou de Primeira Modernidade. Nesta perspectiva, a América foi a primeira periferia da Europa e não o Oriente, como sugere o livro “Orientalismos” de Said (2004). Para os teóricos descoloniais não basta uma mudança espacial de perspectiva,

⁴ O tema do inconformismo e da rebeldia através de imagens desestabilizadoras do passado será retomado na tese mais adiante, principalmente na discussão sobre a pedagogia da aposta.

por exemplo, o olhar do Oriente sob o Ocidente, como o estudo de Said pode sugerir, mas é preciso também uma releitura do tempo passado, para uma melhor compreensão da realidade. Desta forma, a América Latina foi parte da modernidade desde o momento de sua constituição, e mais, a posição periférica que teve ao início da conformação do sistema-mundo foi crucial para a emergência e posterior consolidação da racionalidade moderna.

Mignolo (2005) argumenta como a Europa Ocidental passa a ocupar o papel de centro (nos mapas e nas configurações de poder e de saber) com a emergência das “Índias Ocidentais”, ou seja, com a invasão das Américas. Assim, Espanha e Portugal representam o começo da modernidade dentro da Europa (com a expulsão dos mouros) e, ao mesmo tempo, o início da *colonialidade* fora da Europa (com o “descobrimento” da América). Assim, a descoberta das Américas seria o nascimento do Ocidente⁵.

Ao fazer o resgate histórico da modernidade os teóricos falam como a partir da América um novo espaço-tempo se constitui material e subjetivamente: e isso é o que fundamenta o conceito de modernidade. No contexto latino americano, esse resgate histórico permite-nos perceber que a *colonialidade* é a outra face da modernidade, é o que tornou possível a existência da modernidade (Quijano, 2002; Dussel, 2001, 2005; Mignolo, 2003.b). A ideia de *colonialidade* supõe a imposição de um sistema de classificação hierárquica de conhecimentos, espaços e pessoas. Quijano (2002) fala em *colonialidade do poder* que abrangeria os três âmbitos: saberes, práticas e sujeitos. Em seguida, destrincho a ideia de *colonialidade* em três dimensões: *colonialidade* do poder, do saber e do sujeito.

A *colonialidade* vai além dos períodos históricos de colonização política e se refere a situações de opressão diversas. As experiências coloniais são distintas, mas marcadas por elementos comuns, sendo o principal deles o domínio de uma sociedade metropolitana a uma sociedade colonial. O colonialismo histórico é uma experiência totalitária (no sentido de autoritária), e totalizante (abrange toda a sociedade colonial e metropolitana).

Apesar do colonialismo ser uma experiência totalizante, ele não é visto enquanto tal, pela existência do que Santos (2007.a) chamou de uma *linha abissal*. A *linha abissal* é uma linha invisível que distingue as sociedades metropolitanas, caracterizada

⁵ Coronil (1996) afirma que com a consolidação da hegemonia dos Estados Unidos como poder mundial depois de 1945, o Ocidente mudou o seu centro de gravidade da Europa para a América, e os EUA se tornaram a referência dominante do Ocidente.

como *este lado da linha*; dos territórios coloniais, representado pelo o *outro lado da linha*. “A divisão é tal que o *outro lado da linha* desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente [...] A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha” (Santos, 2007.a: 1-2).

A negação radical da copresença é o que sustenta o conceito de *colonialidade* como uma forma de exterminar ou marginalizar aquilo que é considerado diferente e conseqüentemente inferior. Assim, o *outro lado da linha*, ou seja, as sociedades colonizadas, é composto por uma variedade de sujeitos e experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis. Até o tempo do *outro lado da linha* é outro, ou seja, o presente do *outro lado da linha* é tornado invisível ao ser reconceituado como um passado irreversível. Como o *outro lado da linha* é invisibilizado e descartado pela *linha abissal*, a universalidade da *razão indolente*, razão própria *deste lado da linha*, não fica comprometida. Assim, “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (Santos, 2007.a: 9).

É só através da *linha abissal* que foi possível a modernidade. Ou seja, a modernidade só existe devido às explorações feitas ao *outro lado da linha*, que é sistematicamente ocultada. Segundo Santos (2007.a: 9), “esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial”. É dessa maneira que as sociedades “periféricas” ou “ex-colônias”, bem como as reivindicações e experiências vivenciadas por minorias sociais, continuam sendo tratadas a partir de suas relações de funcionalidade, semelhanças ou divergências com aquilo que se definiu como “centro”.

“[...] Eu vejo o domínio pós-colonial, em termos de trajetória histórica das sociedades que foram submetidos a diferentes formas de dominação tanto colonial e neocolonial. Se as sociedades pós-coloniais surgiram recentemente a partir da experiência de colonização ou não [...], é, na minha opinião, menos relevante do que a sua sujeição continuada a forças metropolitanas. Assim, embora a maioria da América Latina atingiu sua independência política no início do século XIX, manteve-se no que muitos analistas consideram ser uma condição neocolonial; sua transformação recria relações coloniais e de dependência. Eu entendo as relações coloniais e neocoloniais como um articulação orgânica das relações internacionais e domésticos, e não como uma imposição externa. [...] Pós-colonialismo aparece como uma espécie de eufemismo, que ao mesmo tempo revela e disfarça as formas contemporâneas do imperialismo”⁶ (Coronil, 1992, 101-2).

⁶ Eu traduzi todas as citações de textos em inglês e em espanhol que aparecem na tese. Desta forma, as traduções são de minha responsabilidade e não serão indicadas no decorrer do texto. Assim, toda a citação de referências bibliográficas que estão em inglês e em espanhol foram traduzidas por mim.

Desta forma, os estudos pós-coloniais estão interessados em compreender tanto o passado colonial como o presente neocolonial. Buscam ultrapassar a negligência do pensamento moderno perante a heterogeneidade de relações, povos e crenças que vivem no interior, seja das grandes metrópoles globais, seja em países e cidades periféricas. Portanto, os estudos pós-coloniais objetivam visibilizar o que foi periférico pelas referências centrais epistêmicas da modernidade eurocêntrica. Dessa forma, o pensamento pós-colonial pretende ser um pensamento *pós-abissal*, consciente da existência das *linhas abissais* e que procura valorizar os saberes, os sujeitos e as práticas que estão do *outro lado da linha*.

A *linha abissal* não divide apenas as antigas metrópoles das antigas colônias. No interior das sociedades existem *linhas abissais*. O *colonialismo interno*, conceito destrinchado por Pablo González Casanova (2006), é uma forma de manifestação da *linha abissal* no interior de um Estado-Nação. Mesmo as antigas colônias que passaram por guerras de independência de suas metrópoles, mantêm com as antigas populações nativas as mesmas ou parecidas relações de exploração dos antigos colonizadores.

A versão conservadora do *colonialismo interno* nega ou oculta a luta de classes e a luta anti-imperialista, isolando cada etnia e exaltando a sua identidade como forma de aumentar o seu isolamento. Outra forma conservadora de entender o *colonialismo interno* sustenta que, de uma maneira ou de outra, o *colonialismo interno*, em caso de existir, chegará ao fim mediante o “progresso”, o “desenvolvimento”, a “modernidade”, pois os que sofrem com o colonialismo interno se encontram em etapas anteriores da humanidade (“primitivas” ou “atrasadas”) (Casanova, 2006). Ao aprofundar o conceito de *colonialidade do poder* retomarei essas ideias.

Segundo a perspectiva de Casanova (2006) o *colonialismo interno* deve ser entendido como profundamente ligado às classes sociais, ou seja, aqueles que sofrem com o *colonialismo interno* são, na sua maioria, das classes sociais menos abastadas. Outro ponto que o autor defende é que a luta contra o *colonialismo interno* coincide com a luta por um Estado-nação multiétnico, “pelo poder de um Estado de todo o povo ou de todos os povos, ou por um poder alternativo socialista que se construa desde os movimentos de trabalhadores, de camponeses, de populações urbanas” (Casanova, 2006: 416).

1.1.1 *Colonialidade do poder*

Restrinjo a ideia de *colonialidade do poder* à dominação de uma lógica hierárquica, excludente e opressora no padrão das relações sociais institucionalizadas. É a vertente que mais se aproxima com as práticas de dominação econômica capitalista. Assim, a *colonialidade do poder* se concretiza de diferentes formas, por exemplo: colonialismo interno, governos indiretos⁷, práticas autoritárias e discriminadoras.

A *colonialidade do poder* é a responsável pela pobreza material das populações postas à margem.

A palavra “pobreza” é, sem dúvida, uma palavra-chave do nosso tempo, extensivamente usada e abusada por todo mundo. Grandes quantias de dinheiro são gastas em nome dos pobres. Vários livros e conselhos de especialistas continuam a oferecer soluções para os problemas dos pobres. Bastante estranhamente, no entanto, ninguém, incluindo os “beneficiários” propostos dessas atividades, parecem ter uma clara, e partilhada, visão da pobreza. Por alguma razão, quase todas as definições dadas à palavra são construídas em torno do conceito de “falta” ou “deficiência”. Essa noção reflete apenas a relatividade básica do conceito. O que é necessário e para quem? E quem é qualificado para definir tudo isso? (Majid Rahnema *apud* Escobar, 1995: 21).

Esta citação aparece no interessante livro de Arturo Escobar (1995) que desconstrói o conceito de desenvolvimento. Segundo o autor, o desenvolvimento atingiu um status de certeza no imaginário social e passou a ser defendido pelas mais variadas correntes políticas. De acordo com Sachs (2001) os países do Sul proclamaram o desenvolvimento como sua aspiração primeira, depois de haverem sido liberados de sua subordinação colonial. Todo esforço se justifica para alcançar o desenvolvimento. Os EUA aparecem como um farol, iluminado o que deve ser o desenvolvimento.

Desde 1950, o discurso e a estratégia desenvolvimentista só produziu o seu oposto: mais pobreza. As “estratégias” para superarem a pobreza são, na sua grande maioria, mecanismos e procedimentos que visam a adequação das “populações pobres” a um modelo preexistente que abarca os padrões da modernidade. A agenda secreta do desenvolvimento, não é outra coisa que não a ocidentalização do mundo. Por isso, não é o fracasso do desenvolvimento que se tem que temer, mas o seu êxito (Sachs, 2001).

A pobreza em escala global foi uma descoberta pós Segunda Guerra Mundial. A pobreza maciça, no senso moderno, só apareceu quando o mercado econômico quebrou os laços comunitários e privou milhões de pessoas do acesso à terra, à água e a outros recursos. Com a consolidação do capitalismo, a pauperização sistemática se tornou

⁷ Um exemplo de governo indireto são as exigências que organismos multilaterais impõem a Estados periféricos. As exigências do FMI para reduzir os gastos em políticas sociais nos países da América Latina, nos princípios da década de 90, através de uma lógica neoliberal, é um exemplo concreto.

inevitável. A pobreza é também resultado de uma homogeneização discursiva, que faz com que uma pluralidade de realidades seja empacotada na categoria: Terceiro Mundo. É como se o Terceiro Mundo e as suas pessoas existissem para serem entendidos através de teorias e intervenções vindas de fora. Isso não é uma verdade sobre o Terceiro Mundo, mas sim uma forma de exercer o poder que tem consequências políticas, econômicas e culturais. A colonização e a dominação das ecologias naturais e humanas do dito Terceiro Mundo leva a uma pauperização (Escobar, 1995).

Escobar (1995), no entanto, não nega que existe uma situação de exploração econômica. “Tem uma certa materialidade das condições de vida que é extremamente preocupante e requer um grande esforço e atenção” (Escobar, 1995: 53). Para ele, o conceito de desenvolvimento é infrutífero para sanar esta situação. O melhor seria olhar pelas formas de conhecimento e de poder que o Ocidente investiu no Terceiro Mundo, esta seria uma maneira de mudar a forma de ver as evidências materiais da pobreza.

Desta forma, a lógica desenvolvimentista gerou muita pobreza no mundo e principalmente em suas periferias. Um exemplo concreto da forma que a *colonialidade do poder* assume na América Latina é a questão da terra. Este tema é importante pois, pelo menos, duas das experiências de Universidades dos Movimentos Sociais, que estudei, possuem como foco a questão da terra.

Na América Latina, o período do governo colonial até os processos de independência nacional no século XIX, tem sido uma história de expropriação de terras. Atualmente a construção de um sistema agroalimentício global, caracterizado por uma alta concentração corporativa e uma divisão internacional altamente estratificada do trabalho favoreceu o capital transnacional. A tecnologia de sementes híbridas, os chamados transgênicos, sob a tutela de grandes corporações, corroborou para a acentuação das desigualdades no campo em favor das grandes multinacionais. A Revolução Verde⁸ serviu para uma maior subordinação da periferia com as empresas dos EUA em sementes de alta tecnologia, produtos químicos e equipes de agricultura. Isso tudo gerou pobreza massiva e má-nutrição crônica (Moyo e Yeros, 2008.b).

Esse processo teve outra cara, que foram as resistências. Assim, uma diversidade de movimentos rurais, que vão do mais organizado ao mais espontâneo, se fortalecem na América Latina. São movimentos com a base social no campesinato

⁸É um amplo programa idealizado para aumentar a produção agrícola no mundo por meio do “melhoramento genético” de sementes, uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução do custo de manejo.

semiproletariado, no proletariado sem terra e nos desempregados urbanos. São militantes da terra e da reforma agrária, que na maioria dos casos, utilizam da tática de ocupação de terra. De acordo com Moyo e Yeros (2008.a), apesar dos problemas de mobilização e articulação política, os movimentos rurais constituem, hoje em dia, o núcleo fundamental de oposição ao neoliberalismo e a fonte mais importante de transformação democrática na política nacional e internacional “A conclusão que chegamos é que o núcleo das políticas anti-imperialistas atuais – e, por conseguinte do internacionalismo laboral genuíno – se encontra nos campos das periferias”, (Moyo e Yeros, 2008.b: 21).

A este exemplo de *colonialidade do poder*, a concentração do uso e da posse de terra, se somam outras desigualdades, que a nível mundial, vêm se acentuando nas últimas décadas, aumentando os periferizados ou subalternizados⁹. O aumento das desigualdades é fruto de uma lógica hegemônica, estabelecida em linhas gerais no Consenso de Washington. O Consenso de Washington é um conjunto de medidas formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. O Consenso de Washington se tornou a política oficial do FMI em 1990, quando passou a ser “receitado” para promover o “ajustamento macroeconômico” dos países em desenvolvimento. Esse consenso dita regras sociais, culturais, econômicas e políticas. Santos (2001) enumera alguns desses consensos: o estado fraco, a democracia liberal, o primado do direito e do sistema judicial.

Essas ideias “consensuais” provêm de uma lógica colonial, que homogeneiza o globo e invisibiliza outras lógicas e outras realidades. Desde o século XVI, a hegemonia ideológica da ciência, da economia, da política e da religião do Norte vem sendo disseminada e muitas vezes imposta em todo o globo. Ainda hoje quando pensamos nas homogeneizações trazidas pela globalização, os padrões partem do mundo ocidental, a globalização aparece como ocidentalização ou americanização. Assim o consenso parte de um local dominante e se mascara de consenso global. Dessa maneira, a globalização hegemônica se caracteriza pelo *localismo globalizado* e o *globalismo localizado*:

⁹ O termo subalterno pode adquirir um caráter pejorativo quando não se enfatiza o caráter histórico e não natural desta situação, é por isso que prefiro o termo subalternizado. Subalternizado aparece aqui como um conceito situacional de sujeitos que estão em posição de sujeição e dominação.

O localismo globalizado implica a conversão da diferença vitoriosa em condição universal e a consequente exclusão ou inclusão subalterna de diferenças alternativas (...) o globalismo localizado consiste no impacto específico das condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados (Santos, 2001:71).

Essa globalização é um processo dirigido não por consenso, mas por coerção. Dessa maneira, os aspectos negativos da expansão econômica estão aumentando, gerando um crescimento dramático da desigualdade social e um igualmente dramático crescimento nas destruições ambientais. Assim, o modelo de globalização pautado pelo Consenso de Washington passa a ser questionado. Devidos a esses questionamentos e principalmente depois da crise financeira, que surgiu com mais força a partir do ano de 2007, o FMI passa a defender a indispensabilidade da capacidade do Estado, nem mesmo que seja para este aguentar possíveis crises do sistema. Ou seja, as economias nacionais precisam ser “seguras” para o investimento do capital financeiro internacional.

O extremismo que as relações de mercado se impuseram em todos os âmbitos da vida, fez emergir, de vários lugares, uma variedade de inconformidades, resistências rebeldias que foram se reconhecendo entre si e estabelecendo espaços comuns. O fato de compartilhar situações similares de opressão, suscita uma cumplicidade natural, da diversidade de situações, de perspectivas de luta, de percepções da realidade e de histórias. No entanto, há também uma grande quantidade de divergências entre os atores neste processo. “As diferenças entre eles são enormes, muito mais do que as semelhanças, mas estão começando a se entender como fragmentos de uma grande história e uma utopia cheia de sentidos, e estão começando a medir as suas possibilidades e a construir sua própria ideia de futuro” (Ceceña, 2005: 90).

Houve uma variedade e riqueza de manifestações e processos organizativos que permitem começar a falar de um movimento mundial de resistências (Ceceña, 2005). Em julho de 1996, o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) convocou o Primeiro Encontro Intercontinental pela Humanidade e Contra o Neoliberalismo; as manifestações de novembro de 1999 contra a Organização Mundial do Comércio em Seattle; as manifestações em Praga contra a reunião do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial em setembro de 2000; e as manifestações contra a reunião do G8¹⁰

¹⁰ O G8 ou Grupo dos 8, é um grupo internacional que reúne os países mais industrializados e desenvolvidos economicamente do mundo, os países são: Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália, Canadá e Rússia.

em Gênova de julho de 2001¹¹; também em 2001 o primeiro Fórum Social Mundial (FSM)¹² em Porto Alegre. E também insurreições populares como a de Cochabamba, na Bolívia, em 2000, contra a privatização da água; o Movimento dos trabalhadores Sem Terra no Brasil (MST); organizações pan-amazônicas; luta dos povos afegãos e palestinos; revoltas do povo argentino.

Mais recentemente, finais de 2010 e em 2011, assistimos aos protestos no mundo árabe, que ficaram conhecidos como “Primavera Árabe”. Aconteceram revoluções na Tunísia e no Egito, uma guerra civil na Líbia, grandes protestos na Argélia, Bahrein, Djibuti, Iraque, Jordânia, Síria, Omã e Iémen e protestos menores no Kuwait, Líbano, Mauritânia, Marrocos, Arábia Saudita, Sudão e Saara Ocidental. Os protestos têm compartilhado técnicas de resistência civil fazendo greves, manifestações, passeatas e comícios, e também fazendo o uso das mídias sociais, como Facebook, Twitter e Youtube, para organizar, comunicar e sensibilizar a população e a comunidade internacional.

O uso das redes sociais na internet também foi o que divulgou o Movimento 12M em Portugal. 12M porque o manifesto publicado no Facebook incitava à participação numa manifestação em Lisboa no dia 12 de Março de 2011. O Movimento 12M, autointitulado “apartidário, laico e pacífico”, reivindica melhorias nas condições de trabalho, principalmente para os jovens. Nesta mesma linha, a Espanha vivenciou protestos que ficaram conhecidos por Movimento 15-M, Indignados e Revolução Espanhola. Esse movimento, também catalizado pelas redes sociais, começou em 15 de Maio de 2011 e se caracterizou por uma série de protestos, também apartidário, laico e pacífico, que exigiam “Democracia Real Já!”. As ações extrapolaram a Espanha e muitos outros países organizaram protestos inspirados pelo Movimento 15M, que evidenciavam as dificuldades locais. Seguindo a mesma linha desses protestos em setembro surge em Nova York o movimento Ocupe Wall Street, que vem protestando contra a crise financeira e o poder econômico norte-americano.

O que Ceceña (2005) chamou de movimento mundial de rebeldias, faz coro ao que Boaventura de Sousa Santos, chamou de globalização contra-hegemônica. Desta forma, tem-se assistido a articulações diversas dos movimentos sociais e das

¹¹ Para mais informações sobre as manifestações em Seattle, Praga e Gênova ver a dissertação de Di Giovanni (2007).

¹² O FSM será discutido como contexto da UPMS, no entanto os princípios do Fórum Social Mundial são os da *ecologia de saberes* e o da *tradução intercultural*, que já foram discutidos.

organizações da sociedade civil, naquilo que Santos (2001) chamou de globalização contra-hegemônica. A globalização contra-hegemônica é uma outra forma de globalização, que fomenta uma luta global contra todas as formas de opressão geradas ou intensificadas pela globalização hegemônica.

Segundo, Santos (2009.a), as relações desiguais de poder atuam sempre em rede e, por isso, raramente um cidadão, classe ou grupo é vítima de uma delas apenas. Do mesmo modo, a luta contra elas tem de ser em rede, assente em amplas alianças onde não é possível identificar um sujeito histórico privilegiado, homogêneo, definido *a priori* em termos de classe social. Dentre as muitas definições para o conceito de rede, trago a de Mance (2000.b), teórico brasileiro ligado ao movimento de Filosofia da Libertação:

Trata-se de uma articulação entre diversas unidades que, através de certas ligações, trocam elementos entre si, fortalecendo-se reciprocamente, e que podem se multiplicar em novas unidades, as quais, por sua vez, fortalecem todo o conjunto na medida em que são fortalecidas por ele, permitindo-lhe expandir-se em novas unidades ou manter-se em equilíbrio sustentável. Cada nódulo da rede representa uma unidade e cada fio um canal por onde essas unidades se articulam através de diversos fluxos (Mance, 2000.b: 57).

É através da fomentação de diversas redes que a globalização contra-hegemônica não possui uma lógica “consensual” como a pretendida pela globalização hegemônica.

[...] a globalização contra-hegemônica [...] é internamente muito fragmentada na medida em que assume predominantemente a forma de iniciativas locais de resistência à globalização hegemônica. Tais iniciativas estão enraizadas no espírito do lugar, na especificidade dos contextos, dos atores e dos horizontes de vida localmente constituídos. Não falam a linguagem da globalização e nem sequer linguagens globalmente inteligíveis. O que faz delas globalizações contra-hegemônicas é, por um lado, a sua proliferação um pouco por toda a parte enquanto respostas locais a pressões globais - o local é produzido globalmente - e, por outro lado, as articulações translocais que é possível estabelecer entre elas ou entre elas e organizações e movimentos transnacionais que partilham pelo menos parte dos seus objetivos (Santos, 2001: 80-81).

Hoje existem diversas práticas políticas que em geral se reconhecem como de esquerda, mas que no seu conjunto não foram previstas pelas principais tradições teóricas da esquerda latino-americana, inspiradas pela teoria marxista, ou inclusive se contradiz com elas.

É que enquanto a teoria de esquerda crítica (de que o marxismo é herdeiro) foi desenvolvida a partir de meados do século XIX em cinco países do Norte global (Alemanha, Inglaterra, Itália, França e EUA), e tendo em vista particularmente as realidades das sociedades dos países capitalistas desenvolvidos, a verdade é que as práticas de esquerda mais criativas ocorreram no Sul global e foram protagonizadas por classes ou grupos sociais “invisíveis”, ou semi-invisíveis, para a teoria crítica e até mesmo para o marxismo, tais como povos colonizados, povos indígenas, camponeses, mulheres, afrodescendentes, etc (Santos, 2009.b: 8).

A diferença do que a teoria de esquerda diz e as práticas de esquerda na América Latina fazem aparecer no âmbito dos sujeitos de esquerda. A teoria crítica marxista pensava que os sujeitos da transformação social seriam uma subjetividade histórica bem delimitada, uma classe operária e seus aliados. Na atualidade, os sujeitos que defendem a transformação social são subjetividades variadas. Para aprofundar esse tema, na seção seguinte, discuto a *colonialidade do ser*.

1.1.2 Colonialidade do ser

A *colonialidade do ser* é um conceito desenvolvido por Maldonado-Torres (2008) a partir de Quijano, Levinas, Fanon e outros filósofos. Quijano (2002) discute como através do exercício do poder surgem categorias que identificam os sujeitos como, por exemplo, as categorias de europeus, índios e negros. O autor demonstra como o poder, naturaliza essas categorias, tornando algumas superiores e outras inferiores. Maldonado-Torres (2008) diz que um “ser colonizado” foi violentamente separado do ser pensado na Europa, um “ser colonizado” que é visto como inferior. “Em consequência, é tempo de aprender a liberar-nos do espelho eurocêntrico onde a nossa imagem é sempre, necessariamente, destorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2002: 242).

Os grandes invisíveis ou esquecidos da teoria crítica moderna, os povos indígenas da América Latina — ou, quando muito, visíveis enquanto camponeses — têm sido um dos grandes protagonistas das lutas progressistas das últimas décadas no continente. As resistências indígenas sempre existiram, mas num marco que não era o estatal. Na década de 1970 e 1980, quando começam a se organizar em associações, ONGs, sociedades, etc e reivindicar direitos ao Estado, com o *boom* de mobilizações indígenas na América Latina, os teóricos vão dizer que surge o movimento indígena e vai caracterizá-lo como um Novo Movimento Social¹³. No entanto, desde quando os colonizadores chegaram em territórios americanos que os indígenas se mobilizam, talvez não tão articulados uns com os outros – principalmente a nível nacional e de América Latina, mas se relacionavam com as proximidades e resistiam a sua maneira (Santos, 2009.b).

A respeito da resistência dos movimentos indígenas, Santos (2010) afirma que começa com a resistência à conquista e só vai terminar com a autodeterminação. São

¹³ Discordo da ideia de Novos Movimentos Sociais. Este tema será aprofundado, mais a frente.

demandas de futuro através de demandas de memória. Movimentos indígenas, afrodescendentes e camponeses estão do *outro lado da linha* abissal e subvertem o paradigma moderno-colonial, justamente por não fazer parte desse paradigma. São civilizações distintas, universos culturais com cosmovisões próprias, cujo o diálogo, apesar de tanta violência e tanto silenciamento, somente é possível através da *tradução intercultural* e sempre com o risco de que as ideias mais fundamentais, os mitos mais sagrados, as emoções mais vitais se perdem no trânsito entre universos linguísticos, semânticos e culturais distintos (Santos, 2010).

Os povos indígenas, também denominados de povos originários, são os povos que habitavam a América antes da colonização, ou seja, que existem em uma lógica que não condiz com a lógica do Estado moderno-colonial. É com a colonização moderna que surge o conceito de raça, conceito que permite a *colonialidade do ser*, que vai distinguir o povo europeu dos outros povos de uma forma a inferiorizá-los. De acordo com Goldberg (1993) a ideia de raça era irrelevante moralmente, normativamente e empiricamente na Grécia. A discriminação na Grécia antiga e na sociedade medieval não era racializada. Só em 1508 ocorre o primeiro uso da palavra raça e foi a partir desse ponto que a diferença social começa a aumentar para o ponto de ser especificamente racial. Raça é o que permite pensar em um não humano ou num determinismo biológico e não cultural e político. O autor explica como se passa de um discurso sobre a identidade humana e personalidade definido religiosamente na Idade Média para um racialmente definido (Goldberg, 1993).

Desta forma, foi o século 16 que viu a ascensão do discurso racial. Em 1550, aconteceu o famoso debate de Valladolid entre Sepulveda e Las Casas.

Sepulveda, um estudioso Aristotélico que traduziu o livro “Política” para o latim, representava os interesses do comércio e dos conquistadores. Os índios do Novo Mundo foram amplamente retratados, até mesmo por renomados humanistas espanhóis da época, como uma raça estúpida, sem cultura, sem bondade, e acima de tudo incapaz de Cristianismo (Goldberg, 1993: 204).

Para um aristotélico do século 16, a hierarquia, que algo superior domine algo inferior é considerada a condição natural. Já o missionário Bartolomeu de Las Casas “[...]pelo contrário e talvez ironicamente sinaliza o início de uma mudança de discurso que parte da insistência do princípio religioso e segue para o valor modernista da igualdade individual ... Esta igualdade é, em última instância, a capacidade de todos indivíduos se tornarem cristãos” (Goldberg, 1993: 205).

O conceito de raça serviu e silenciosamente continua a servir, como fronteira que constringe a aplicação de princípios morais. Quando o exótico da ordem medieval foi colocado em tempos passados ou futuros, o exótico no Iluminismo ocupou outra geografia, nomeadamente o Oriente ou o Sul, lugares indicativos de passado. A questão racial está relacionada a outras dimensões como a econômica, cultural, política, legal e cultural, mas também com preocupações, projetos e objetivos próprios (Goldberg, 1993).

Desta forma, na América Latina as questões raciais, não só do indígena, mas também do negro, são questões onde a *colonialidade* está muito presente. As populações fenotipicamente diferentes da raça branca sofrem fortes processos de exclusão e de opressão. Essas populações, no entanto, resistem a *colonialidade* de maneira própria e por isso trazem grandes inovações nas práticas dos movimentos sociais, se comparado com os movimentos sociais que partem de uma lógica própria da modernidade (os partidos e os sindicatos, por exemplo).

O potencial destes movimentos está na possibilidade de renomear os novos problemas que se superpõe a velhas discriminações. Ou seja, reinventam as tradições (pré-modernas) e as reinscrevem a luz dos dias atuais. Tal estratégia poderia ser entendida como “arcaica”, mas também podem ser consideradas como um obstáculo a formas de dominação modernas. Um exemplo seria quando uma população indígena define a floresta como um ser vivo em relação íntima com os seres humanos que ali habitam e, dessa forma, lutam contra a definição moderna de que a floresta não passaria de um recurso explorável: um território divisível, segundo os parâmetros neoliberais de benefício econômico (Flórez, 2007). Esse tipo de atuação reivindicatória das populações originárias exige um enfrentamento não só da *colonialidade do ser*, mas também da *colonialidade do saber*, tema que será discutido na próxima seção do texto.

1.1.3 Colonialidade do saber

A *colonialidade do saber* é o que permite deslegitimar uns saberes e legitimar a suposta supremacia e superioridade de outros. São superiores os saberes de quem está em um lugar mais alto na escala hierárquica da *colonialidade*. É um conceito que está muito próximo do conceito de eurocentrismo. A arrogância de ignorar outros saberes, própria da *razão indolente*, pode ser caracterizada como *colonialidade do saber*. Ou

seja, por se considerar numa posição superior e privilegiada em relação aos outros saberes, a *razão indolente* elimina ou marginaliza os outros saberes.

Muitas saberes foram abafados por uma *epistemologia da cegueira* (Santos, 2002). A *epistemologia da cegueira* é feita de um macroparadigma que critica o “antigo” dentro do mesmo paradigma (a ideia de superação de paradigmas de Kuhn, parte dessa ideia) e nega o que lhe é estranho no espaço, edificando uma ideia de “modernidade no espaço e no tempo” (Mignolo, 2003.a). A *epistemologia da cegueira* se relaciona diretamente com o conceito de *colonialidade do saber*.

A *epistemologia da cegueira* considera os outros saberes, que não o da *razão indolente*, carentes de legitimidade por serem locais. Já a ciência seria universal, portanto legítima. O local é visto como limitado, monolítico, cristalizado, circunscrito. Assim é um não-saber, por não “ser útil” em outros contextos. Na verdade, o que a ciência tradicional hegemônica oculta é que a sua pretensa universalidade é local. A ciência possui um local de enunciação (parte na sua maioria de homens, ricos, brancos, europeus e cristãos¹⁴). Esse local de enunciação determina a audição e ouve-se só aquilo que é conveniente, tornando as outras vozes-saberes irracionais. Ou seja, é um contexto específico que vai definir o que é ou não legítimo de ser chamado de saber. “[...] Os padrões epistêmicos estabelecidos em nome da teologia, da filosofia e da ciência [eurocêntricas] tornaram possível que fosse negada racionalidade a todas as outras formas de conhecimento” (Mignolo, 2003.b: 631).

A dicotomia saber local e saber universal se repete nos termos tradicional e moderno: “[...] a dicotomia saber moderno/ saber tradicional assenta na ideia de que o conhecimento tradicional é prático, coletivo, fortemente implantado no local, refletindo experiências exóticas” (Santos, Meneses e Nunes, 2004: 45). Tradição pode ser entendida como sinônimo de raízes e de passado. A ciência quando denomina os outros saberes de tradicionais também os associam com o passado. Essa associação pode ser perigosa ao produzir a “não-contemporaneidade do contemporâneo” (Santos, 2006: 103), e dar origem a termos pejorativos como o primitivo, o selvagem, o obsoleto, o subdesenvolvido e o pré-moderno.

O que Santos (1987) chamou de paradigma dominante da ciência, se reveste de uma suposta neutralidade e verdade absoluta, ou seja, da *razão indolente*. É o que

¹⁴ Grosfoguel (2008) define o sujeito colonizador como o homem heterossexual/branco/patriarcal/militar/capitalista/europeu. Todas são características que localizam o sujeito promotor de uma suposta ciência universal.

Castro-Gómez (2005) designa por *ponto zero*, onde existe uma pretensa neutralidade, na qual o sujeito que conhece está supostamente livre dos preconceitos. O paradigma dominante da ciência se define pela distinção básica entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum. “A racionalidade científica nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (Santos, 1987: 10-11). O paradigma emergente, que se identifica com uma ciência contra-hegemônica, tenta dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. O paradigma emergente considera fundamental o diálogo com o senso comum, com o saber vulgar e prático com que no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida. O paradigma dominante da ciência moderna constitui-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. O paradigma emergente “procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de saber algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo” (Santos, 1987: 55).

O paradigma dominante se define em contraposição ao senso comum e para isso conta com instituições próprias. Santos e Meneses (2009) afirmam que “A epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de investigação, sistema de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes” (p. 11). De tal modo que se torna interessante pensar em como outras instituições, as Universidades dos Movimentos Sociais, no caso aqui estudado, podem contribuir com o paradigma emergente; em contraposição com o aparato institucional moderno colonial das universidades convencionais, que em sua maioria, legitimam o paradigma dominante.

“A ciência moderna conquistou o privilégio de definir, não só o que é ciência, mas o que é conhecimento válido” (Santos, Meneses e Nunes, 2004: 19). No entanto, a vitalidade cognitiva dos outros saberes foi notada pelo paradigma dominante da ciência. Os saberes locais foram tratados como matéria prima para o avanço do conhecimento científico. Em uma ordem onde o “nós” é o ocidental “[...] a crença que cientificamente não há nada a ser aprendido que venha ‘deles’ ao menos que já seja ‘nosso’ ou que venha de ‘nós’” (Mudimbe, 1988: 15), fez com que a diversidade de saberes fosse desperdiçada, em sua grande parte.

As Universidades dos Movimentos Sociais não pretendem desconsiderar o conhecimento ocidental, mas usar os potenciais que esse tipo específico de conhecimento apresenta, em conjugação com outros saberes, na consolidação de *conhecimentos-emancipações*. Nas universidades que surgem das demandas dos movimentos sociais, está muito presente o ideal do conhecimento como instrumento de emancipação social. Santos (2002) discorre sobre a diferença entre *conhecimento-emancipação* e *conhecimento-regulação*. O autor diz que todo conhecimento implica uma progressão entre a ignorância e o saber.

O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por *colonialismo* e um estado de saber que designo por *solidariedade*. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por *caos* e um estado de saber que designo por *ordem* (Santos, 2002: 74).

O colonialismo define o Outro como um objeto e o naturaliza como inferior. Para se chegar à solidariedade é preciso reconhecer o Outro como sujeito, o que é possível ser feito através de uma *Sociologia das Emergências* que descoloniza o Outro. Com a modernidade-colonialidade “a forma de ignorância no conhecimento-emancipação, o colonialismo, foi recodificado como forma de saber no conhecimento-regulação, ou seja, o colonialismo como ordem” (Santos, 2006: 32). O conhecimento metropolitano foi sendo implementado progressivamente nas colônias através da recusa dos conhecimentos e das línguas locais. Foi assim que, paulatinamente, o colonialismo se converteu numa forma de conhecimento, na forma do *conhecimento-regulação*. Assim, a *colonialidade do saber* é característica do *conhecimento-regulação*. E os saberes locais foram caracterizados como caos, ou seja, a forma de ignorância do conhecimento-regulação. “[...] O conhecimento-regulação veio a dominar totalmente o conhecimento-emancipação. Isto deveu-se ao modo como a ciência moderna se converteu em conhecimento hegemônico e se institucionalizou como tal” (Santos, 2002: 29). É assim que as instituições hegemônicas se constituem a partir do *conhecimento-regulação* e para criar mais *conhecimento-regulação*. É só através do *conhecimento-emancipação* que é possível superar a *colonialidade do saber*. A ciência pode se caracterizar enquanto *conhecimento-regulação* ou *conhecimento-emancipação* dependendo da perspectiva que adota.

A ciência é um discurso e uma prática de conhecimento que pretende descrever, compreender e interferir na realidade. A ciência, muitas vezes, se define como neutra e procura ter um caráter universal. Ao fazer isso, a ciência legitima a forma colonial-

capitalista de domínio econômico, político e cognitivo sobre o mundo. Porém, há muitos que fazem ciência denunciando este tipo de domínio, assim como a ciência foi e continua a ser muitas vezes apropriada por grupos sociais oprimidos para legitimar suas causas e fortalecer suas lutas. Dessa forma “[...] a ciência moderna não foi, nos dois últimos séculos, nem um mal incondicional nem um bem incondicional” (Santos e Meneses, 2009: 11).

A ciência moderna é, muitas vezes, um *conhecimento-regulação*, que exerce a *colonialidade do saber* por ser uma *razão indolente*. Mas não é sempre assim. As Universidades dos Movimentos Sociais como instituições que buscam legitimar os outros saberes, que não os legitimados pelas universidades convencionais, ou seja, os científicos, não prescindem da ciência, mas sim, buscam usar a ciência de forma contra-hegemônica. “A busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica” (Santos, 2007.a: 28).

“Na maior parte do mundo, os sistemas de conhecimentos foram construídos em torno da sustentabilidade e dos prazeres da vida, e não com o objetivo principal de obter benefícios econômicos” (Mignolo, 2003.b: 661). É importante defender a escuta mais atenta de outros saberes que não os já tão reforçadas pela monocultura da ciência ocidental. Os outros saberes não estão petrificados em um passado distante, eles são tão contemporâneas quanto os mais novos estudos sobre genética.

Só é considerado saber, aquilo que é socialmente legitimado enquanto tal. É assim que, em um determinado contexto, uma enunciação pode ser considerada saber e em outro contexto não. Por exemplo, no contexto de uma universidade convencional moderna que tem a ciência positivista como ideal de saber, as previsões de um Xamã, que se utiliza da magia para falar do futuro, não são consideradas saber. Já para a sociedade a qual o Xamã faz parte, as palavras dele são a mais pura sabedoria. Assim, os saberes existem em sua realidade histórica, sendo constituídos de oposições e conflitos, se apresentando como múltiplos e concorrentes. A multiplicidade dos saberes pode significar a luta por legitimidade, uma luta muitas vezes desigual, devido aos poderes investidos em cada saber específico.

No contexto global atual, os saberes do Ocidente, ou os saberes modernos-coloniais, continuam a ter mais poder e a exercer a *colonialidade do saber*. Os outros saberes, que não o científico, são menosprezados por serem saberes que não foram

construídos nos espaços formais de educação. É assim que são saberes considerados menores por uma ciência institucionalizada, eurocêntrica e autoritária.

Mas se assumir, como faz a epistemologia crítica, que todo o conhecimento é situado, é mais correto comparar todos os conhecimentos (incluindo o científico) em função das suas capacidades para a realização de determinadas tarefas em contextos sociais delineados por lógicas particulares (incluindo as que presidem ao conhecimento científico) (Santos, Meneses e Nunes, 2004: 45).

Quando cada saber é legitimado pela sua capacidade de ação no contexto específico, é possível questionar a *colonialidade do saber* e afirmar a diversidade de saberes. Ao rejeitar o eurocentrismo como pensamento único, constata-se a grande diversidade de saberes. A diversidade de saberes não é apenas o reflexo de diferenças ontológicas no mundo, mas é também resultado da infinidade de formas de descrever, ordenar e classificar o mundo. Santos, Meneses e Nunes (2004) dizem que “[...] a diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais. Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos” (p. 46). “Ser um douto ignorante no nosso tempo é saber que a diversidade epistemológica do mundo é potencialmente infinita e que cada saber só muito limitadamente tem conhecimento dela” (Santos, 2009.a: 467).

Os diferentes saberes não são estanques e possuem relações tão fluidas e ambíguas que não há saber original e essencial. Os saberes possuem lógicas próprias, mas estão em constante interação com saberes de lógicas diferentes e se influenciam mutuamente. Em muitas realidades, esses ditos “outros saberes” não são “outros”, mas sim são os principais saberes. Deste modo, é preciso ressaltar a insubmissão de “outros saberes” em vários contextos “periféricos” específicos. Nas periferias, a resolução de conflitos, por exemplo, fica, muitas vezes, a cargo de uma autoridade tradicional da própria comunidade. Nesse caso, a decisão tomada pela autoridade é verdade à medida que o reconhecimento que essa pessoa tem faz parte da verdade daquele lugar e não de uma verdade “iluminada” vinda da ciência. É uma autoridade construída no cotidiano e não nas universidades convencionais.

A insurreição dos saberes se opõe não aos conteúdos, métodos ou conceito da ciência, mas aos efeitos da centralização do poder que é relacionado com a instituição e o funcionamento de um discurso científico organizado dentro da sociedade. Os saberes constituem as sociedades ocidentais porque se desenvolvem ao mesmo tempo em que criam as instituições. As instituições sociais clássicas de produção e reprodução do

saber são: a família, a escola e a universidade, que agora dividem o papel com a mídia de massa (Foucault, 1980). Esta tese está dedicada a estudar as Universidades dos Movimentos Sociais, que são espaços que questionam instituições formais legitimadas pelo Estado, neste caso específico, as universidades convencionais. A institucionalização da *razão indolente* como o saber científico é o que lhe confere o caráter de universalidade, ou seja, de legitimidade absoluta. Esta ideia precisa ser questionada.

É preciso ainda enfatizar que os saberes rotulados pela *razão indolente* como local, tradicional, e/ou indígena¹⁵, não necessariamente tem ideias contrárias ao “universal” ou ao hegemônico. Os saberes locais podem contribuir com a *razão indolente* ou podem representar obstáculos a elas. Saberes locais podem reforçar e contribuir com a lógica da *razão indolente*. A respeito disso, Freire (2002) fala que dentro dos oprimidos, muitas vezes está o opressor:

[...] a dualidade existencial dos oprimidos que, ‘hospedando’ o opressor, cuja ‘sombra’ eles ‘introjetam’, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não chegam a ser ‘consciência para si’, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão (Freire, 2002: 48-9).

Assim, os outros saberes que não os da *razão indolente*, não necessariamente são *conhecimento-emancipação*, na maioria das vezes na verdade, o senso comum se constitui de conhecimento-regulação que reforça a *razão indolente*. Neste sentido, é bastante importante a proposta de Santos (1989) de *dupla ruptura epistemológica* que diz que a ciência deve partir do senso comum e retornar a ele formando um novo senso comum. Assim, a ciência nos serve para refletir sobre o mundo e voltar a agir sobre ele de maneira nova. Essa ideia politiza a ciência, ao vincular o saber científico a uma serventia social. Santos (2002) designa o paradigma epistemológico emergente por “conhecimento prudente para uma vida decente”. No conceito de *dupla ruptura epistemológica* está contida a ideia de *práxis*, ou seja, é a partir de uma prática de um sujeito localizado e interessado que surge uma teoria que tem como intenção interferir nesta realidade de forma a transformá-la, assim a *práxis* se caracteriza pela dialética entre ação-reflexão-ação.

¹⁵ Essas são apenas algumas das formas de denominação dos outros saberes que não o da *razão indolente*, os quais foram referidos nessa tese. Outras maneiras de especificá-los seria saberes populares, insubmissos, cotidianos, práticos, entre outros. Na sua maioria, são adjetivos que deslegitimam esses saberes em comparação com os saberes da *razão indolente*.

O conceito de *práxis* aparece na obra de vários teóricos críticos¹⁶ que foram influenciados, de uma maneira ou de outra, pela obra de Marx. Para Marx (1977) teoria e prática não se dissociam e expressam conjuntamente a relação fundamental de conhecimento. Marx tinha uma pretensão de mudança social, de transformação da realidade social. Dedico a próxima seção para refletir mais detidamente sobre perspectivas críticas da ciência, ou seja, perspectivas que assim como Marx visam a transformação da realidade social hegemônica.

O marxismo foi a base de sustentação principal da sociologia crítica dominante no Ocidente. Muitas correntes teóricas críticas surgiram a partir das ideias defendidas por Marx. As categorias analíticas de classe, conflito, elite, alienação, dominação, exploração, dependência, vanguarda, massa, entre outras, continuam a ser parte integrante do trabalho de sociólogos. Num texto de 2010, Santos fala sobre a perda dos substantivos críticos. Houve um tempo que a teoria crítica era proprietária de um conjunto vasto de substantivos que marcavam sua diferença com relação às teorias convencionais burguesas, entre eles: socialismo, comunismo, dependência, luta de classe, alienação, participação, frente de massas, etc. Nos últimos 30 anos, a tradição crítica eurocêntrica passou a se caracterizar e a se distinguir por via de adjetivos que qualificam os substantivos próprios das teorias convencionais, por exemplo, desenvolvimento sustentável, alternativo ou democrático; ou democracia radical, participativa ou deliberativa (Santos, 2010).

Ao falar da inadequação do pensamento crítico moderno, Santos (2006) também fala da sua indispensabilidade.

[...] direitos humanos, secularismo, cidadania, Estado, sociedade civil, esfera pública, igualdade perante a lei, o indivíduo, a distinção entre o público e o privado, democracia, justiça social, racionalidade científica, soberania popular. Estes conceitos foram proclamados em teoria e muitas vezes negados na prática e, com o colonialismo, foram aplicados para destruir culturas políticas alternativas. Mas a verdade é que também foram usados para resistir contra o colonialismo e outras formas de opressão (Santos, 2006:43).

O autor se pergunta por que é tão difícil construir uma teoria crítica em um mundo onde há tanto para criticar. Santos (2002) identifica possíveis causas dessa dificuldade. A teoria crítica moderna, que tem o marxismo como seu principal expoente, pensa a sociedade como uma totalidade. Santos (2002) enumera os pressupostos que fundamentam a concepção da sociedade como totalidade:

¹⁶ Paulo Freire (2002) e Vásquez (1968), por exemplo.

[...] uma forma de conhecimento ele próprio total como condição de abarcar credivelmente a totalidade social; um princípio único de transformação social, e um agente coletivo, igualmente único, capaz de a levar a cabo; um contexto político institucional bem definido que torne possível formular lutas credíveis à luz dos objetivos que se propõem (p. 26).

Dessa forma, é preciso pensar em outras formas de conhecimento, em uma ampliação de agentes coletivos de transformação e na defesa de outras institucionalidades. É por isso que ao refletir sobre as Universidades dos Movimentos Sociais busco descrever e analisar os saberes, os sujeitos e as práticas institucionais. A crítica aos pressupostos da totalidade leva à necessidade de afirmação da pluralidade e da impossibilidade de uma teoria única.

1.2 Ciência descolonial: localizando os saberes

Os pós-modernos quando defendem o fim das metanarrativas pretendem evidenciar que a realidade é múltipla, e como tal não pode ser reduzida em uma grande e única narrativa. Para esta concepção, o próprio conceito de verdade¹⁷ fica abalado com o fim das metanarrativas, ou seja, dos grandes discursos totalizadores. A pós-modernidade aceita a incomensurabilidade de vários discursos, o que leva ao problema do relativismo. Segundo Spivak (1993) tanto o relativismo, quanto o etnocentrismo deixam o “subalterno”¹⁸ mudo. Se todas as vozes possuem a mesma legitimidade (relativismo) não há como haver qualquer tipo de relacionamento entre elas, pois são incomensuráveis e só funcionam em suas próprias lógicas, então não se escuta o “subalterno” por ele pensar diferente; mas se, se sobrepõem um saber aos outros (etnocentrismo), abafa ou silencia os outros saberes com o dito saber verdadeiro. Dessa maneira, o relativismo é sinônimo de imobilismo e o etnocentrismo de arrogância.

O pós-moderno por considerar diversos discursos pode se tornar apolítico, excluindo, dessa maneira, a capacidade de pensar em termos utópicos. Dessa forma, o saber acaba por se constituir por uma multiplicidade de enunciados denotativos que são incompatíveis entre si e que não leva a uma saída emancipadora. No pós-moderno, as teorias daquilo que deve ser feito para que as coisas sejam diferentes são apenas mais

¹⁷ Acreditando na possibilidade de busca pela verdade Santos (2009.a) diz: “O fato de não ser possível atingir a verdade com precisão não nos dispensa de a buscar. Ao contrário, o que está para além dos limites (a verdade) comanda o que é possível e exigível dentro dos limites (a veracidade, enquanto busca da verdade)” p. 466.

¹⁸ O termo subalterno é próprio da autora. Os *Subaltern Studies Group* é um grupo de estudiosos, na maioria do Sul da Ásia, interessados nas sociedades pós-coloniais, que possuem uma abordagem da história vista de baixo. Como já dito anteriormente, prefiro o termo subalternizado.

um discurso que podem ser aceitos ou não. Por esta via, a crítica da modernidade redonda paradoxalmente na celebração da sociedade que ela conforma. A este tipo de pós-modernidade, Santos (2006) chama de *pós-modernidade celebratória*.

Boaventura de Sousa Santos usou o termo pós-moderno em meados da década de 1980 com fins epistemológicos. O que Santos (1989) chamou de ciência pós-moderna foi a ideia de paradigma emergente, que estaria surgindo em decorrência da crise paradigmática pela exaustão do modelo de racionalidade do paradigma dominante. Como já foi discutido, o paradigma emergente, ou a ciência pós-moderna, no texto de 1989 de Boaventura, pensa a junção entre ciências naturais e sociais e principalmente a aproximação da ciência com o senso comum.

Dessa maneira, o autor, ao invés de propor a renúncia à emancipação social, propõe uma reinvenção da emancipação social. É assim que o autor propõem o conceito de *pós-moderno de oposição*, em contraste com o *pós-moderno celebratório*. Santos (2006) ao adjetivar o pós-modernismo dizendo que faz parte de um *pós-modernismo de oposição*, nos ajuda a perceber que sob o mesmo “rótulo” podem existir concepções diversas dessas vertentes da ciência crítica. No entanto, Boaventura pensa que é preciso ir além da ideia de pós-modernidade, a qual “aponta demasiado para a descrição que a modernidade ocidental fez de si mesma e nessa medida pode ocultar a descrição que dela fizeram os que sofreram a violência com que ela lhes foi imposta. Essa violência matricial teve um nome: colonialismo” (Santos, 2006: 27). O autor defende um pós-colonialismo também de oposição, mas, para entender esta oposição, faz-se necessário revisitar a corrente pós-colonial.

Os estudos pós-coloniais constituem um campo interdisciplinar. No Ocidente, este termo está associado, a partir da década de 70, por estudos de crítica literária no sentido de discutir os efeitos culturais da colonização, embora noutros contextos a análise tenha sido aos fundamentos e às raízes da metanarrativa histórica (por exemplo, o caso dos *Subaltern Studies*), dando seguimento às discussões pós-modernas. Segundo Coronil (1992), a pós-colonialidade, como o domínio a que se refere, é um termo fluído, polissêmico e ambíguo que deriva o seu poder da habilidade de condensar múltiplos significados e referir a diferentes localizações.

A ideia de propor uma ciência descolonial surge de um grupo de latinos americanos que procuram explicar e analisar em maior detalhe a situação pós-colonial experimentada na América Latina. O que parece uma simples alteração de prefixo,

acarreta uma nova significação. O “pós” pressupõe um depois de algo, o prefixo de oposição “des” significa um desejo de por fim a colonização que acabou enquanto relação política, mas não enquanto relação social e que é parte constituinte da modernidade. Vejo muita semelhança entre a ideia de *pós-colonialismo de oposição* de Santos (2006) e os teóricos descoloniais.

Como um projeto político, a teoria descolonial exige a explicitação da posicionalidade dos sujeitos envolvidos. Mignolo (2003.a) faz a diferença entre *perspectiva e lugar de enunciação*. A perspectiva “[...] não é o produto da dor e da raiva dos despossuídos em si, mas sim de quem, mesmo não sendo despossuído, assume a perspectiva desses” (Mignolo 2003.a: 28). Já o lugar de enunciação refere-se a lugares de história, de memória, de dor, de línguas e de saberes diversos. Mignolo (2003.a) exemplifica que ao fazer uma defesa dos indígenas Bartolomeu de las Casas tinha uma *perspectiva* indígena, mas o *lugar de enunciação* quem tem é o indígena em si.

A maioria dos teóricos descoloniais são latinos americanos, e muitos deles “filhos de Colombo”, possuindo assim, muito mais uma *perspectiva* dos oprimidos do que um *lugar de enunciação* do colonizado. Dessa maneira, a concepção do conhecimento situado ou perspectivado defendido por essa corrente não pode comportar determinismos geográficos ou outros. Não é possível, nem desejável, desconsiderar tudo que venha da Europa ou do mundo ocidental. Além do mais, após quinhentos anos de imposição global da modernidade ocidental, torna difícil conceber o que lhe é exterior.

Fals Borda (1987) fala como uma sociologia da libertação está sendo construída por uma irmandade universal, independente de ser proveniente do Norte ou do Sul global, comprometida politicamente contra sistemas dominantes. Foi a história do capitalismo que permitiu pensar em um mundo dividido em Ocidente e Oriente ou em Norte e Sul. Pela história, foi o Norte global (um Norte autodefinido e autoinstituído pelas cartografias construídas nesse Norte) que colonizou o Sul. Dessa maneira, como nos diz Santos, o Sul é uma metáfora. No entanto, com a utilização dessas metáforas dicotômicas (Norte e Sul, Ocidente e Oriente) não se pode cair no erro do essencialismo, é preciso estar atento para a complexidade interna desses conceitos (Coronil, 1989). É preciso afirmar que existe um Sul no Norte e um Norte no Sul. As metáforas pós-coloniais não podem repetir os erros das reduções binárias conceituais da modernidade. As metáforas são necessárias e úteis, mas nunca é demais alertar que são metáforas e enquanto tais possuem limites.

Boaventura de Sousa Santos traz importantes contributos para se pensar em uma perspectiva descolonial, adotando seriamente uma *perspectiva do Sul*. O autor defende o conceito de *epistemologias do Sul*:

O meu apelo a aprender com o Sul – entendendo o Sul como uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo – significava precisamente o objetivo de reinventar a emancipação social indo mais além da teoria crítica produzida no Norte e da práxis social e política que ela subscrevera (Santos, 2006: 27).

A palavra epistemologia, que etimologicamente significa estudo da ciência, é definida, na introdução do livro *Epistemologias do Sul*, por Santos e Meneses (2009) como “o que conta como conhecimento válido” (p.9). O paradigma dominante da ciência, em nome de uma pretensa universalidade, eliminou da reflexão o contexto cultural e político do fazer científico. A reivindicação de uma pretensa universalidade só foi possível pela intervenção política, econômica e militar do colonialismo e do capitalismo moderno que se impuseram aos povos e culturas não ocidentais e não cristãos.

As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologia de saberes (Santos, e Meneses, 2009:13).

Adjetivar a epistemologia como *epistemologia do Sul*, significa considerar como conhecimento válido aquilo que resistiu à dominação do Norte. Dessa forma, uma *epistemologia do Sul* permite ao Sul pensar em um conhecimento e uma forma de produzi-lo que não sejam importados, mas sim adequados a sua realidade.

Dessa maneira, a *epistemologia do Sul*, bem como a perspectiva descolonial, para além de um projeto intelectual crítico, é um projeto político. Leyva (2008) faz uma interessante reflexão a respeito da academia *versus* o ativismo. Segundo a autora a academia e o ativismo são apenas dois lugares, dentre os vários existentes, que produzem representações e conhecimentos situados. Cada um desses lugares possui uma história específica e um modo de atuação. Leyva (2008) entende a academia como o âmbito no qual as práticas institucionalizadas e as relações de poder configuram a produção, circulação e consumo do conhecimento disciplinar-científico. A autora está interessada em ativismos que são discursos, valores e práticas que contribuem para transformar o *status quo*. As tensões entre esses dois lugares de enunciação são muitas. Ela exemplifica algumas das tensões. Se uma pessoa é uma acadêmica-ativista, o seu colega acadêmico a julga como uma contradição, como um cientista que perdeu a

objetividade. Já um interlocutor ativista pode pensar “finalmente, alguém da academia está no caminho correto” ou pode ficar receoso e pensar “será que ela não é ativista apenas para realizar as suas pesquisas”.

No entanto, Leyva (2008) diz que a relação entre Academia e ativismo não é feita só de tensões:

[...] há muito mais do que apenas tensão, especialmente se vemos como ao longo da história do século XX e do que passou do XXI, um número importante de estudantes universitários, cientistas sociais, acadêmicos e pesquisadores sociais têm contribuído significativamente para o surgimento não só de ideias críticas, mas também de práticas de oposição, contra-hegemônicas e antissistêmicas, assim como para o desenvolvimento de movimentos, organizações e redes de esquerda (Leyva, 2008: 9).

Dessa maneira, estão em marcha novos processos de coprodução de saberes que já não podem mais ser etiquetados simplesmente como ativistas ou como acadêmicos. São saberes outros que são construídos nas universidades convencionais através de projetos de parceria com os movimentos sociais. São saberes outros edificados nas práticas dos movimentos sociais entre acadêmicos e ativistas. São saberes outros fomentados em espaços específicos de construção desses outros saberes, e um desses espaços são as Universidades dos Movimentos Sociais.

1.3 Sociologia das Ausências e das Emergências

Através do conceito de *Sociologia das Emergências*, Boaventura de Sousa Santos (2006) propõem uma forma de imaginação sociológica e política que visa conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; e definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições. O objetivo da *Sociologia das Ausências e das Emergências* é expandir o presente e contrair o futuro. A *Sociologia das Ausências* faz uma arqueologia do presente, transformando ausências em presenças. A *Sociologia das Emergências* substitui o vazio do futuro por um futuro de possibilidades plurais e concretas, utópicas e realistas, que se constroem no presente. A *Sociologia das Ausências* evidencia as alternativas disponíveis, já a *Sociologia das Emergências*, as alternativas possíveis (Santos, 2006).

Dessa maneira, a pobreza de experiências concretas de crítica à *colonialidade* não é expressão de carência de iniciativas, mas sim de uma arrogância da *razão indolente* que as desperdiça, que não as vê. A arrogância da *colonialidade* gerou, segundo Santos (2006), cinco formas de produzir não existências, cinco monoculturas: a do saber, do tempo, das classificações sociais, das escalas e das produtividades. A primeira define a

ciência moderna e a alta cultura como critérios únicos de verdade e de qualidade estética. A monocultura do saber considera os outros saberes carentes de legitimidade por serem locais. Já a ciência seria universal, portanto legítima. O local é visto como limitado, monolítico, cristalizado, circunscrito, assim é um não saber, por não “ser útil” em outros contextos. Como já foi discutido, na verdade, o que a ciência tradicional hegemônica oculta é que a sua pretensa universalidade é local. Esse local de enunciação determina a audição e ouve-se só aquilo que é conveniente, tornando as outras vozes-saberes irracionais.

A monocultura do tempo linear declara o Outro atrasado. Por exemplo, a ideia de que a população do campo está atrasada a exclui da contemporaneidade, é o que Santos (2006) chama da não contemporaneidade do contemporâneo. O antropólogo Johannes Fabian (2002) chama isso da negação da contemporaneidade (*coevalness*). Leopoldo Zea (1986) conceitua a negação da simultaneidade epistêmica como *nordomonía*, ou seja, a norma que vem do Norte, que caracteriza o Norte como o avançado, que defende a superioridade da forma de vida ocidental.

A terceira forma de produção de não existências é a lógica que naturaliza as hierarquias sociais. A monocultura das classificações sociais aproxima-se do conceito de *colonialidade do ser* desenvolvido por Maldonado-Torres (2008) e aqui já discutido. Assim, a classificação social e sexual, por exemplo, produzem a não existência do negro e da mulher, respectivamente, sob a forma de inferioridade insuperável desses sujeitos porque seria algo “natural”.

A lógica da escala dominante valoriza o universal e o global e invisibiliza as realidades consideradas particulares ou locais. Assim, a monocultura da escala produz a não existência das realidades consideradas particulares ou locais, valorizando o universal e o global. Por fim, a lógica produtivista coloca o crescimento do atual modelo econômico como inquestionável e invisibiliza outras formas econômicas.

A *Sociologia das Ausências* ao dar visibilidade às experiências disponíveis contrapõe aos cinco modos de produção de não existências cinco ecologias: de saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das transescalas e da produtividade. As cinco ecologias são formas de “agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas” (Santos, 2006: 105). Dessa maneira se combate o monopólio da *colonialidade* que definiu as monoculturas.

Para esta tese, importa sublinhar a *ecologia dos saberes*. A *ecologia dos saberes* refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações. A *ecologia dos saberes* é uma metodologia que reconhece a infinita pluralidade dos saberes e a necessidade de conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações.

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que parte da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assenta em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes (Santos, 2006: 154).

Santos (1987, 1989, 2002 e 2006) faz a distinção entre objetividade e neutralidade. A objetividade refere-se à aplicação rigorosa e honesta dos métodos de investigação. Já a neutralidade seria a ausência de julgamentos de valor, o que é impossível, visto que todo conhecimento é situado. Assim a objetividade refere-se aos métodos analíticos e a neutralidade a ausência da dimensão ético-política. Dessa maneira, a *ecologia dos saberes* parte do pressuposto da impossibilidade de neutralidade.

Acerca deste tema, Freire (1996) argumenta que é preciso reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. “O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo [...]” (Freire, 1996: 15). Desta forma, Paulo Freire defende que é preciso assumir a responsabilidade ética de se posicionar, não é possível ser neutro. “Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (Freire, 1996: 21).

O segundo pressuposto da *ecologia dos saberes*, refere-se à forma de legitimar os saberes através dos seus efeitos práticos, como referi anteriormente. É um pressuposto que leva a sério a *práxis*, ou seja, a íntima relação entre saber e prática. Dessa maneira, para a *ecologia dos saberes* é muito importante a materialização do saber não só em enunciados, mas principalmente em ações e relações.

Ao defender o conceito de *ecologia dos saberes*, Santos (2007.a) não concebe os saberes em abstrato, não situados; mas sim entende que os saberes são práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real. Por serem saberes situados, a *ecologia dos saberes* necessita realizar algum tipo de hierarquia entre os saberes, mas não uma hierarquia única, universal e abstrata, e sim

“hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber” (Santos, 2007.a: 31). Dessa forma, no momento de realizar *ecologias dos saberes*, está presente as relações entre saberes, que possuem níveis de poder ou de legitimidade diferenciados.

Ao estar em diálogo com outros saberes, ou seja, ao praticar a *ecologia dos saberes*, nos capacitamos para ter uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como daquilo que desconhecemos (Santos, 2007.a). A *Sociologia das Ausências*, que se utiliza da *ecologia dos saberes* para evidenciar a pluralidade do mundo, está intimamente ligada com a *Sociologia das Emergências*, já que quanto mais experiências disponíveis no presente, mais experiências possíveis no futuro próximo. Contrair o futuro não significa uma posição conformista de que tudo será como é, mas exatamente o seu contrário, coloca o futuro de possibilidades e emancipações ao alcance das mãos.

Uma grande inspiração de Santos (2006) ao propor a *Sociologia das Emergências* é o conceito de *Ainda-não* de Ernst Bloch. O *Ainda-não* é o que existe como tendência, é por um lado capacidade (potência) e por outro possibilidade (potencialidade). Há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece. Nesse sentido, cuidar da presente é imperativo porque existe a incerteza de que a esperança irá se concretizar. Dessa maneira é a busca por utopias realistas.

A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o *Ainda-Não*) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade de frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica e política que visa um duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições (Santos, 2006: 118).

Entendo a *Sociologia das Emergências* como uma forma de apostar em experiências emancipatórias. Dessa forma, a *Sociologia das Emergências* se caracteriza pelo experimentalismo de saberes, práticas e sujeitos que buscam a emancipação. Dessa maneira, não há receitas a seguir. Os zapatistas no México, movimento social que explicarei mais detidamente ao falar da experiência da Unitierra, em um dos seus lemas, fala que é preciso “caminhar perguntando”. Esse lema define bem o experimentalismo como um processo de criação constante, onde não há certezas, onde o caminho se faz caminhando. Por esse caráter de constante criação, o cuidado é tão importante. “Sem mapas que nos guiem, temos de caminhar com redobrado cuidado” (Santos, 2002: 333).

O experimentalismo é feito a partir das necessidades concretas e surge das pessoas envolvidas diretamente com as ações e não a partir dos intelectuais que pensam sobre essas ações.

Deve ter-se sempre em mente que a experimentação social não é levada a cabo por vanguardas que representem algo mais para além de si próprias. É antes levada a cabo por grupos sociais inconformados e inconformistas que, por um lado, se recusam a aceitar o que existe só porque existe e, por outro, estão convictos que o que não existe contém um amplíssimo campo de possibilidades (Santos, 2002, 318).

O inconformismo exige sempre um envolvimento emocional de entusiasmo e de indignação. A *Sociologia das Ausências e das Emergências* visam alimentar ações coletivas de transformação social que tenham como base o inconformismo. A *Sociologia das Ausências* se move no campo das experiências sociais, as quais muitas delas têm, no passado, a inspiração e a força para a ação inconformista. Os movimentos sociais que se baseiam nas filosofias dos povos originários, contestam e resistem a realidades de opressão do presente, recorrendo a ideias do passado, para construir um futuro melhor. A *Sociologia das Emergências* está no campo das expectativas, de radicalizar as expectativas assentes em possibilidades e capacidades reais, aqui e agora de uma transformação social.

As expectativas legitimadas pela sociologia das emergências são contextuais porque medidas por possibilidades e capacidades concretas e radicais, e porque, no âmbito dessas possibilidades e capacidades, reivindicam uma realização forte que as defenda da frustração. São essas expectativas que apontam para os novos caminhos da emancipação social, ou melhor, das emancipações sociais (Santos, 2006: 119).

A *Sociologia das Ausências e das Emergências* investigam pistas ou sinais de experiências que ajudem a reinventar a emancipação social. São formas de reconhecer as apostas emancipatórias que são múltiplas. Esta tese pretende ser uma *Sociologia das Ausências e das Emergências*, ou seja, estar atenta às possibilidades de transformação social, concretas e plurais, utópicas e realistas. Pretende ser um trabalho sobre como o mundo pode se enriquecer através da ampliação de saberes, práticas e agentes.

1.3.1 A Tradução Intercultural

“A multiplicação e diversificação das experiências disponíveis e possíveis levantam dois problemas complexos: o da extrema fragmentação ou atomização do real e o problema, derivado do primeiro, a impossibilidade de conferir sentido à transformação social” (Santos, 2006: 122). O trabalho de tradução de saberes não tem por fim a identificação de novas totalidades, ou de adotar outros sentidos gerais para a

transformação social. É necessário propor novas formas de pensar essas totalidades e esses sentidos e novos processos de realizar convergências éticas e políticas. “A alternativa à teoria geral é o trabalho de tradução, que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis” (Santos, 2006: 123).

Santos (2006) argumenta que a tradução pode incidir sobre os saberes e sobre as práticas. A tradução sobre os saberes acontece através da *hermenêutica diatópica*.

[...] a hermenêutica diatópica é o método de interpretação necessário, quando a distância para superar, necessária em qualquer compreensão, não é apenas a distância que se estabelece dentro de uma cultura singular (hermenêutica diacrônica), mas sim a distância entre duas (ou mais) culturas que se desenvolveram de forma independente e em diferentes espaços (topoi), com métodos próprios de filosofar e de alcançar inteligibilidade, junto com suas próprias categorias (Panikkar, 1990: 87).

A palavra diatópica tem o prefixo “dia” que significa “através de” e que também está presente na palavra diálogo, e o radical *topos*. Os *topoi* são as premissas de argumentação, que por serem “evidentes” não são discutidas. Os *topoi* passam a ser argumentos de discussão e não premissas. Assim a *hermenêutica diatópica* propõe um questionamento das premissas, partindo da única premissa válida para todas as culturas sem exceção: todas as culturas são incompletas. Essa, na verdade, é uma teoria geral sobre a impossibilidade de teorias gerais.

Na *hermenêutica diatópica* não basta traduzir o conteúdo, mas é preciso questionar a lógica de onde parte os conteúdos. Muitas vezes os envolvidos possuem preocupações parecidas, mas dão diferentes respostas às mesmas inquietações. Dessa maneira, a ideia e a sensação de carência, junto com a de incompletude, criam a motivação para o trabalho de tradução. Para a tradução frutificar, precisa ter como base o cruzamento de motivações convergentes originadas em culturas diferentes (Santos, 2006).

Dessa maneira, a tradução intercultural é um método horizontal para não hierarquizar as lutas, ou tornar a luta feminista mais importante que a ecológica ou que a dos direitos humanos ou etc. É uma metodologia baseada nos princípios da horizontalidade, não só entre os diversos movimentos sociais, inclusive desses movimentos com outros setores, como por exemplo, com o saber acadêmico. Então, na *tradução intercultural*, o saber acadêmico está no mesmo nível dos saberes popular, dos saberes de experiências feitas através dos movimentos, daí a grande potencialidade dessa metodologia.

Além da tradução entre saberes, existe a tradução entre práticas sociais e seus agentes. Esse tipo de tradução é fundamental para a construção de ações coletivas e procura a inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre os objetivos da ação. A construção da contra-hegemonia é feita a partir desse mecanismo que valoriza as experiências disponíveis e as possíveis. Essa tradução incide sobre saberes aplicados. Dessa maneira é possível a construção de contra-hegemonias em um mundo polifônico.

Com o trabalho de tradução entre práticas e saberes é possível construir eixos de luta. Os eixos de luta conferem um caráter estratégico às diversas lutas fragmentadas – e, muitas vezes, conjunturais – dos movimentos (Mance, 1991). O importante é pensar em aglutinações, alianças. As eventuais alianças fortalecem a diversidade ao identificar pontos de encontro, ao serem fronteiras que delimitam e fortalecem a pluralidade. Só são possíveis alianças provisórias, estratégicas e fluídas.

2. APOSTAR NA EDUCAÇÃO

2.1 Um repensar das práticas educacionais

Na atualidade a palavra educação é, muitas vezes, apropriada por um projeto colonial de formação do humano que se restringe a reproduzir a *colonialidade do saber, do ser e do poder*. Um projeto formativo que visa atender mercados e processos produtivos com a finalidade da reprodução do *status quo*.

Uma forma da educação reproduzir o *status quo* é através do que Freire (2002) define como educação bancária. “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2002: 58). A *educação bancária* entende o educando como um recipiente vazio que deve ser preenchido pelos “únicos saberes verdadeiros”, que são aqueles do professor. Nesta concepção de educação não há espaço para a criatividade, para a transformação social, para o saber descolonizado.

Santos (2009.c) afirma que grande parte das instituições escolares se baseiam em um modelo que visa converter todos os problemas sociais e políticos em problemas técnicos e resolvê-los de modo científico, isto é, eficazmente com total neutralidade social e política. A ciência moderna é um artifício do Estado Moderno, uma estrutura desenvolvida a partir do Iluminismo, do evolucionismo, e da evolução capitalista e que, como já foi discutido muitas vezes, serve à manutenção do *status quo*. Desta forma, o desenvolvimento científico não resolveu nenhum destes problemas (miséria, degradação da natureza, guerras, desorganização rural e anomia urbana) e quiçá contribuiu para agravá-los. A permanência deste modelo de aplicação técnica da ciência nas escolas só é compreensível por inércia e/ou por má fé: “pela inércia da cultura oficial e das burocracias educativas, pela má fé da institucionalidade capitalista que utiliza o modelo de aplicação técnica para ocultar o caráter político e social da desordem que instaura” (Santos, 2009.c: 22).

Com esse tipo de escola, a educação deixa de ser instrumento de emancipação humana, e passa a ser mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema colonial-moderno. Vários autores da educação popular¹⁹ colocam a educação tradicional escolar como a educação burguesa, por sua natureza antipopular e que tem como características

¹⁹ Paulo Freire (1996, 2002 e 2006), Celso Beisiegel (1992) e Carlos Rodrigues Brandão (1984) são exemplos.

ser elitista, discriminadora, autoritária, repressiva, burocrática, positivista, falsamente apolítica, individualista e competitiva.

Illich (2007) faz críticas radicais à educação formal. A principal tese do autor é que a escola, por perpetuar o *status quo*, deve ser abolida. Illich vai além dos teóricos reprodutivistas da educação escolar, como por exemplo, Althusser (1996), pois afirma que não basta recriar a forma e o conteúdo escolar, é preciso extinguir a escola por completo e propor outras formas educativas.

Illich, assim como os autores descoloniais, fazem uma forte crítica à modernidade. A violência com que a modernidade foi imposta é ocultada nos discursos oficiais. Assim, a escola tem o papel de reproduzir e perpetuar a modernidade e, conseqüentemente, a sua face oculta: a *colonialidade*. Como já foi discutido, ideia de progresso e de desenvolvimento são manifestações da modernidade, são ideais a serem atingidos necessariamente por todos, são ideais que homogeneízam realidades diversas e as rotulam de atrasadas e insuficientes.

O autor fala da escola como a igreja dos tempos atuais, no sentido de ser uma instituição de doutrinação, e ser o único caminho para se atingir o progresso, ou seja, a salvação. Para o autor, não é só a educação que está escolarizada, mas sim toda a sociedade. Nesse sentido, não se tem confiança em algo que não seja “escolarizado”, ou seja, independente, que não possua um diploma ou um aval do Estado.

Desta forma, o Estado liberal moderno se define como a entidade que monopoliza, não só a violência, mas o saber. Neste sentido, é papel do Estado “tirar os povos da ignorância”, ou seja, a educação do Estado não assume que esses povos têm o seu próprio saber. É a declaração do outro como incompetente, como sem história. É a desconsideração da diversidade cultural em nome da construção da cidadania do Estado-nação.

A história nos mostra que os assim chamados sistemas públicos de ensino são bastante recentes: consolidam-se junto com as revoluções burguesas e parecem querer contribuir para transformar o ‘súdito’ em ‘cidadão’, operando a transição política para as sociedades contemporâneas (Gallo, 1996). Neste contexto, o conceito de cidadania procura nivelar a todos, educando todos estes cidadãos por igual, retirando outras influências, como por exemplo, a comunidade, a família, etc... Desta forma, o Estado aparece como principal provedor, e principal favorecido, de uma educação escolar formal que promove o sentimento de identidade nacional, fundamental para a

constituição do Estado-nação. No marco estatal, a educação aparece com uma centralidade mítica e sendo o principal caminho para a transformação social.

De acordo com Gallo (1996), o Estado permite uma certa democratização e mesmo uma ação progressista nos espaços de educação formal até o ponto em que essas ações não coloquem em xeque a manutenção de suas instituições e de seu poder; se este risco chega a ser pressentido, o Estado não deixa de utilizar de todas as suas armas para neutralizar as ações caracterizadas como subversivas.

Defendo que, como reação, educação deve ser entendida como sinônimo de formação humana. Ou seja, ser apropriada por um projeto formativo do humano como produção histórica das virtualidades positivas do ser humano, na complexidade ontológica do desenvolvimento material e espiritual do homem como ser social. O conceito de educação se diminui quando é pensada apenas como transmissão dos saberes e habilidades demandados pela produção e pelo mercado ou para formação de uma cidadania estadocêntrica. Na contramão dos dispositivos educacionais da modernidade, destaca-se a importância de desenvolver a noção de educação como projeto e ação coletiva, conhecendo e valorizando a memória e a experiência humana. É preciso pensar a formação do ser humano como foco da teoria pedagógica e de toda prática educativa e assim ampliar o conceito de educação de uma forma que considere o peso formativo dos processos sociais.

Paulo Freire (2002), grande teórico da educação popular, pensa a educação como sinônimo de humanização. O ser humano é inacabado. Ao se tornar consciente do seu inacabamento, o ser humano se insere em um permanente processo de esperançosa busca de *ser mais*. É este processo que é a educação. “Educação não é, portanto, o processo de produção, transmissão, reprodução de conhecimento. É a produção ou reprodução de modos de sentir / pensar / agir” (Sales, 1999: 2).

Dessa forma, o termo educação abrange um universo que extrapola o escolar. A escola é uma instituição com o papel central na formação dos indivíduos que por ela passam, principalmente no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade e propiciadora de organização do pensamento. Existem outras instituições educacionais paralelas além da escola. Teoricamente podemos distinguir a educação formal, da não-formal e da informal. Almerindo Janela Afonso explicita essa diferenciação:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que diz respeito à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (Afonso, 1989:88).

É preciso problematizar essa definição, pois ela está em função do Estado moderno. Assim, a educação formal é aquela que é legitimada pelo Estado moderno. As instituições formais são uma parte importante do sistema global de socialização, mas por si só não basta. Então não basta modificar a escola, a transformação deve abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. A concepção mais ampla de educação é o que permite perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical. “Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais” (Mészáros, 2005: 53).

É possível mudar a educação sem mudar a sociedade? É possível mudar a sociedade sem mudar a educação? No Estado-nação a educação é um direito, mas como fazer e como exigir a educação que queremos, a educação que nos sirva e que não sirva ao mercado? Mészáros (2005) sugere uma *educação para além do capital*. Para o autor, o conceito *para além do capital* é inerentemente concreto. Ele tem em vista a realização de uma ordem social que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência para os males do capitalismo.

[...] essa contrainternalização (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (Mészáros, 2005: 61).

A urgência de realizar práticas educativas contra-hegemônicas aqui e agora é coerente com a *Sociologia das Emergências*. Assim, ao mesmo tempo em que Mészáros fala da necessidade de uma visão geral ou de um projeto *para além do capital*, ele enfatiza a necessidade de que as mudanças na educação não fiquem para um futuro indefinido, para quando a totalidade desse projeto *para além do capital* seja exequível. Ou seja, as transformações são paulatinas e acontecem dentro de um contexto

específico, um contexto do capital, mas para essas transformações acontecerem é preciso ter uma ideia, um projeto, daquilo que se deseja²⁰.

Para esta tese o conceito de educação não-formal é bastante importante, visto que caracterizo as Universidades dos Movimentos Sociais como espaços de educação não-formal.

Este é o terreno dos movimentos sociais populares que, sintomaticamente, foi o solo fértil do surgimento de experiências que depois foram denominadas por estudiosos de educação não-escolar, extraescolar, não-formal, informal; e, na América Latina, permitiu a construção da Educação Popular, enquanto uma teoria da educação capaz de fecundar um amplo leque de experiências educativas, não-escolares, mas também, escolares (Souza, 2006: 62).

A estrutura que caracteriza a educação não-formal não indica que não exista uma formalidade e uma intencionalidade, essas condições estão presentes, porém de modo diverso do que na escola. A educação não-formal inclui também instituições, associações, organizações e grupos – sejam eles religiosos, públicos ou organizados pela sociedade civil – que atuam com a educação, tendo a sua atuação uma forma diferenciada da escolar. A transmissão do conhecimento acontece de forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de não-aprendizado. Os valores e a disciplina interna da instituição não-formal podem até ser mais rígidos do que na educação formal, mas estão baseados no consenso interno e na voluntariedade dos participantes, não necessariamente do educador (Benzaquen, 2007).

A voluntariedade na participação é um conceito chave para educação não-formal e contrasta com a obrigatoriedade da educação formal, escolar. Admite-se que a educação não-formal pretende ser um espaço relacional (grupos de amigos) e também servir como um espaço de expressão e discussão de valores e aceitação de compromissos ideológicos, normas de conduta e códigos de responsabilidade. As pessoas, na educação não-formal, estão envolvidas no e pelo processo ensino-aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender (Benzaquen, 2007).

A defesa da educação não-formal feita neste estudo sobre as Universidades dos Movimentos Sociais, não significa uma negação da educação formal. A educação não-formal, em diversos contextos, não basta. É preciso atentar para quando a diferença se

²⁰ Os teóricos marxistas fazem a diferença entre tática e estratégia. As táticas são as ações de curto prazo para obter a transformação social e a estratégia o projeto macro. Esta forma de entender o mundo pode trazer uma visão teleológica e determinista. As teorias descoloniais preferem pensar em termos da *Sociologia das Emergências* e deixar a estratégia tão aberta quanto as possibilidades que se enquadram na ideia de “outros mundos são possíveis”, pois não define um modelo específico da sociedade futura e nem se será um único modelo ou vários (Santos, 2008).

transforma em desigualdade, ou seja, se uma determinada população só acessa à educação não-formal ela é prejudicada em relação ao conjunto da sociedade. Com o fortalecimento de espaços de educação não-formal, não se pode abandonar a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade.

A educação formal é vital para os povos indígenas e afro-descendentes e suas organizações, por exemplo. A educação formal proporciona recursos políticos, profissionais e técnicos necessários para formular propostas políticas, legais e institucionais. Além disso, a educação formal facilita a defesa de direitos, a realização de diferentes atividades e ajuda a colocar em prática projetos que estejam em consonância com a agenda dessas populações.

Em uma conferência em setembro de 2010, Rubneza Leandro, membro do Coletivo de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil, ao falar dos objetivos das lutas do movimento no setor de educação, defendeu a lúcida afirmação: “nosso objetivo é a emancipação social, mas trabalhamos no marco da cidadania” (diário de campo, 03 de setembro de 2010). Por estarmos no marco da cidadania do Estado-nação, não há como menosprezar a educação formal. A posição do MST é a de que é preciso construir outra educação em espaços não escolares, mas também é preciso ocupar a escola pública e se apropriar dela fazendo uma outra educação no espaço escolar. Dessa maneira, é possível realizar os dois processos paralelamente, ou seja, a construção de um novo sistema educativo e a radical ocupação ou ressignificação crítica da instituição escolar para que ela sirva a propósitos emancipadores e não manipuladores.

O contra-hegemônico ou o emancipatório na educação sempre foi muito mais vigoroso fora dos espaços de educação formal, porém há confiança na possibilidade de construção da escola pública com parâmetros populares. Essa é uma luta dos movimentos sociais e de governos democráticos e populares (Paludo, 2001). Dessa maneira, a escola, ou a educação formal, não exclui a possibilidade de práticas descoloniais. “[...] parece, hoje, ser consenso a necessidade da intervenção dos educadores populares no âmbito da educação escolar” (Souza, 1998:22).

Então, é possível fazer educação popular nos espaços escolares e é possível fazer educação antipopular em espaços não-escolares. O que caracteriza a educação popular não é o espaço onde ela é desenvolvida, mas sim as suas intenções de superação da realidade de dominação e exploração.

Admite-se e deseja-se, nestes novos tempos, que esta concepção de educação popular não seja adequada exclusivamente para os espaços não formais de educação. Aposta-se na sua capacidade de disputa na rede oficial de ensino, embora se admita que sua ressignificação e fecundidade sejam maiores nos espaços não formais, visto que muito mais liberta das amarras que prendem os espaços formais e porque exercida por indivíduos que possuem por ela uma opção clara, o que não significa estar, como tudo na vida, isenta de contradições (Paludo, 2001: 206).

Na próxima seção, apresento algumas práticas que se autodenominam de educação popular, discuto o conceito de educação popular e a relação dela com correntes como a Teologia da Libertação e a Filosofia da Libertação.

2.2 Educação Popular

Educação popular, educação de base, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária, educação permanente; são exemplos de nomes onde estão escondidas ideias iguais com rótulos diferentes e ideias diferentes com rótulos iguais. Desta forma, em nome da educação popular, várias práticas impregnadas de *colonialidade do saber, do ser e do poder* foram desenvolvidas, assim como práticas que não se autodenominam de educação popular podem possuir uma postura descolonial.

Alguns programas que são chamados de educação popular para o desenvolvimento²¹ se revestem de uma suposta neutralidade e de boas intenções desenvolvimentistas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é pensado de acordo com modelos que pouco tem a ver com a cultura popular local, são modelos eurocêntricos e manipuladores (Brandão, 1984). Dessa forma, em países como México, América Central, Países Andinos, alguns desses programas serviram ao projeto de ‘integração’ de grupos marginais e sobreviventes de sociedades indígenas na “comunidade nacional”. Ou seja, serviram ao fim perverso de homogeneização a partir da ideia do Estado-nação monocultural. São projetos que, até hoje, abarcam comunidades rurais e os guetos urbanos (as favelas) no sentido de “domesticá-los”, torná-los obedientes e passivos.

Este tipo de educação é feita não com o povo, nem mesmo partindo do povo, mas para o povo com interesses claros e normalmente não explícitos. E os interesses são o de fazer educação de adultos que sirva para a reprodução de ideias, símbolos e hábitos sociais que preservem uma ordem social de dominação estabelecida. Outro objetivo desse tipo de educação é o da reprodução da força de trabalho popular, a qual necessita

²¹ No capítulo anterior foi feita uma crítica do conceito de desenvolvimento.

dominar os instrumentos básicos de conhecimento, ou seja, ser alfabetizada e instruída em hábitos de cidadania. Neste intuito, foram criados muitos cursos profissionalizantes:

Por toda parte, ao lado de cursos semirregulares patrocinados pelo Estado ou por entidades patronais, existe uma Babel de pequenos e grandes cursos e ensinamentos profissionalizantes que, ao longo da história da educação no país [Brasil], absorveram um número infinitamente maior de sujeitos subalternos do que todas as experiências de Educação Popular [...] (Brandão, 1984: 30).

É assim que muitos dos cursos profissionalizantes afirmam que adotam a educação popular como pedagogia, mas na realidade servem para a reprodução da ordem social dominante. Por conta deste tipo de experiência, muitos atores sociais desconfiam profundamente das intenções de algum programa de educação popular.

A ambiguidade de interesses, a precariedade efetiva dos programas (recursos poucos, pessoal pouco preparado, duração efêmera) e a desconfiança com que os grupos subalternos os recebem, provocaram na maior parte dos exemplos um compasso entre a indefinição e o fracasso que fazia ser sempre fundo o abismo entre as formulações teórico-metodológicas dos programas e a pobreza de seus resultados pedagógicos e sociais efetivos. Isto aconteceu em praticamente todos os países da América Latina onde acabou sendo tradição lançar mão de práticas extraescolares de educação com objetivos reais de manipulação popular (Brandão, 1984: 36-7).

No entanto existem experiências de educação popular que devem ser grafadas com iniciais maiúsculas (Educação Popular) de acordo com o Brandão (1984). Essas experiências estão preocupadas em promover uma instrução tecnológica e cultural no intuito de realizar processos políticos de transformação estrutural da sociedade (que não é justa, nem boa, nem adequada, nem solidária, nem democrática, nem quase nada do que a palavra oficial vai dizer). Os processos de transformação são de teor político. “Assim, do tecnológico, que oculta o político, passa-se para o político, que submete o tecnológico” (Brandão, 1984: 48).

É assim que, na América Latina, a Igreja Católica, alguns setores da Universidade e vários setores organizados aprendem uma outra gramática, e comprometem o trabalho com o povo através da educação popular. A educação libertadora surge com uma lógica de contestação do regime capitalista. Os movimentos “da libertação” surgiram mais ou menos no mesmo tempo, na América Latina, também como resposta aos regimes militares. A Teologia da Libertação foi o movimento mais conhecido e influenciou bastante a teoria descolonial e os movimentos sociais na América Latina. A Teologia da Libertação é uma corrente teológica que envolve diversas teologias cristãs, que foi desenvolvida no Sul Global, a partir da década de 70, com o objetivo de refletir sobre a pobreza e a exclusão social. Paulo Freire foi influenciado por esse contexto e chama a sua pedagogia de “pedagogia da libertação”.

Partindo desta mesma lógica, surge uma corrente filosófica na América Latina denominada Filosofia da Libertação²². Esta corrente nasce da reflexão sobre as várias formas de resistência à dominação realizadas na América Latina. Busca a elaboração de categorias e metodologias adequadas para a crítica filosófica de tais processos emancipadores e para a organização, de modo mais consistente, das elaborações conceituais que deles emergiam, iluminando a própria transformação da realidade concreta (Mance, 2000.a: 5).

Essa corrente filosófica faz uma profunda reflexão a respeito do conceito de *ética da libertação*. A ética da libertação surge da crítica da ideia de uma comunidade argumentativa, defendida por Habermas. Habermas (1994) diz que é possível chegar a resultados racionais e equitativos através de um procedimento ideal para deliberação, um entendimento pelo discurso, através do agir comunicativo. O ator defende que o diálogo por si conduziria ao entendimento, já que ao se formar uma comunidade de comunicação estaríamos todos em um mesmo nível, no qual todos têm direito à fala e dever de ouvir.

Dussel (2005) afirma que esta é uma projeção ideal que não existe, pois nem todos têm direito à fala e nem todos são ouvidos. E mais, que as condições não são dadas *a priori*, elas se configuram em um contexto social, político, cultural e econômico. Há sempre o outro que fica fora desta totalidade pensada como totalidade. Mouffe (2005) diz que as práticas, discursos e instituições políticas não têm como não delimitarem fronteiras entre o “nós” e os “outros”. O outro periférico pode ser o Sul, a África, a América Latina, etc. Assim Dussel avança um passo importante para discutir a ética: o ponto de partida não é um *a priori* qualquer, mas o rosto, a proximidade do Outro que interpela (Oliveira, 2006).

Assim é uma filosofia que se preocupa com o concreto. Não se conhece o Outro oprimido num plano transcendental, abstrato e metafísico. É a partir do concreto, do local, de uma cultura determinada que se encontra o oprimido. Ao dar relevo ao local a Filosofia da Libertação critica a pretensa universalidade da filosofia tradicional. Não há como produzir qualquer reflexão que se pretenda universal a não ser a partir de um dado contexto circunstancial que de algum modo o condiciona. Nesse sentido a Filosofia da

²² A Filosofia da Libertação se aproxima significativamente das teorias descoloniais. Um exemplo disso é que uma das grandes referências tanto para a Filosofia da Libertação, quanto para as teorias descoloniais, é o teórico Dussel (2001, 2005 e 2007).

Libertação faz coro às teorias descoloniais ao colocar em cheque as verdades “universais” eurocêntricas.

A ética da libertação tem uma forte preocupação emancipatória e de libertação concreta de regimes políticos opressores. Nesse sentido, a relação entre a fala e a prática é fundamental. O critério de verdade é um fazer que justifica e confirma a fala e não um argumento convincente, como é na ética discursiva. “O que importa para a ética da libertação não é a verdade do argumento, mas da ação. Quem fala é responsável pela palavra que diz, e na ética da libertação o critério que o julgará é a coerência da ação” (Mance, 2000.a: 29). “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (Freire, 1996: 38).

Paulo Freire ao escrever também tinha a preocupação com a libertação dos oprimidos, com o partir do vivido e com a relação entre ação e prática. Dessa maneira a pedagogia de Freire, que também é conhecida como pedagogia da libertação, tem muita semelhança com a Filosofia da Libertação.

O conceito de educação popular, desenvolvido por Freire (1996, 2002 e 2006), está muito ligado ao seu objetivo político explícito de transformação social, então o educador popular está muito próximo a um ativista. A educação popular estabelece relações horizontais, centra-se na realidade histórica concreta. A metodologia pretende ser democrática, participativa e que possibilite a reflexão, a problematização, a investigação e o questionamento. Os conteúdos da educação popular consideram o saber acumulado por cada sujeito da ação educativa e o que foi historicamente produzido, numa visão dialética e de forma contextualizada (Freire, 2002).

A relação de reciprocidade entre sujeitos diferentes (que assumem juntos o desafio de enfrentar os grandes problemas sociais decorrentes de estruturas econômico-políticas injustas) é o que constitui essencialmente a proposta de educação popular tal como teorizada por Paulo Freire (Freire, 1998). A base da metodologia freireana é o diálogo entre educando e educador. Para que o diálogo aconteça é necessário que se esteja disposto a ouvir e a compreender o Outro a partir da realidade dele. Porém o diálogo não implica em uma omissão das próprias ideias em favor desse Outro, mas sim o dever de se colocar e se posicionar sinceramente frente ao Outro. Para haver diálogo é preciso ter presente duas dimensões: a ação e a reflexão. Assim, a *práxis* é condição para existência do diálogo. Se o dizer no momento do diálogo está carente de ação, torna-se palavrorio; e se está carente de reflexão, torna-se ativismo ou pragmatismo, em

seus sentidos negativos (Freire, 2002). No diálogo, diferentes pontos de vista são expostos e há um esforço para se chegar a um entendimento.

O diálogo só é possível entre aqueles que *pronunciam* o mundo. *Pronunciar* é dizer a ‘palavra verdadeira’, é transformar o mundo.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (Freire, 2002: 79).

Assim, o diálogo só é emancipatório quando parte de sujeitos que partilhem da vontade de transformação da realidade opressora. Freire, nesta citação, deixa claro a consideração pela questão do poder de falar no diálogo, que Habermas (1994) parece esquecer. Assim, não basta querer a transformação, é necessário que se tenha o direito de percebê-la como necessária (“desalienação”) e se tenha o poder de pronunciá-la.

Dessa maneira o conceito de diálogo na educação libertadora de Freire não o vê como meio para se chegar harmonicamente ao consenso. A ideia romântica de diálogo, já foi e ainda é utilizada como forma de dominação. “[...] A oferta do diálogo, se não for acompanhada da disponibilidade para pôr em causa os quadros de referência dominantes, acaba por não ser mais do que um exercício de poder” (Ribeiro, 2005: 82). Se as partes envolvidas não estão dispostas a questionar e rever seus pressupostos, o diálogo torna-se “desculpa” para continuar impondo uma visão de mundo, um saber dominante e mais poderoso.

Dessa maneira, o “popular” do conceito educação popular, não tem o sentido de uma educação “para” o povo, nem simplesmente “do” povo, mas sim uma construção “com” o povo de práticas que o libertem. De acordo com Sales (1999), povo é uma situação e um posicionamento na sociedade, povo são os excluídos²³ e aqueles que os apoiam. Qualquer que seja a situação de um grupo popular, ele possui o seu saber: “a) suas técnicas de vida e de trabalho; b) suas normas culturais de controle do comportamento nas relações sociais; c) sua ideologia, ou seja, o seu modo próprio – embora imposto por outras classes sociais – de compreender o seu mundo e participar em sua sociedade” (Brandão, 1984: 55). Muitas vezes é a este conjunto de

²³ “Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’” (Freire, 2002: 61). Desta forma, não se deseja a inclusão na ordem estabelecida, mas sim outra ordem.

conhecimentos do povo que se dá o nome de cultura popular. Os verdadeiros valores para o povo são os seus próprios valores, a partir de seus modos próprios de viver e explicar a vida (Brandão, 1984).

Uma prática consequente da educação popular deve partir não apenas do saber popular constituído, da cultura do povo, mas dos dados reais da vida cotidiana que constituem e renovam sem cessar este saber e a cultura que ele cria e onde existe, na busca por um saber novo, ou seja, um novo senso comum. Pelo que foi discutido no capítulo anterior, a educação popular pode ser entendida como um processo de *dupla ruptura epistemológica*.

Um dos seus [da educação popular] princípios originários tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no respeito dos saberes que consigo trazem os setores populares em sua prática cotidiana. A problematização desse saber indica a incorporação de um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário, que por sua vez é problematizado a partir das condições reais de existência dos sujeitos, indicando que as práticas sociais originárias do popular têm de continuar presentes na elaboração teórica, imprimindo claramente sua marca na formulação de conceitos e métodos (Jezine, 2006: 90).

Desta forma, importa à educação popular possibilitar a elaboração de um paradigma teórico para análise da realidade social, que trate de codificar e decodificar as problemáticas geradas pelas lutas populares, colaborando assim com os movimentos sociais e partidos políticos que expressem as lutas a favor das classes populares. Através de uma educação produtora e não transmissora de conhecimento e desse saber diferenciado busca diminuir o impacto da pobreza, dando voz ao imigrante, pobre, oprimido, indígena, negro, camponês, mulher, negro, analfabeto e o trabalhador, a partir da leitura de seus saberes (Jezine, 2006).

2.3 Pedagogia da aposta

Existe uma pluralidade de pedagogias alternativas, ou outras formas de educação que não a escolar, engendradas por Universidades dos Movimentos Sociais. A teoria da educação popular de Freire é uma contribuição enorme para a sistematização e estudos dessas outras pedagogias na América Latina. Boaventura de Sousa Santos conseguiu avançar em um ponto central da educação popular, explicitando o que Paulo Freire não havia, em seu momento, explicitado, que é a intertematicidade e os interconhecimentos. O trabalho de *tradução intercultural* reinventa a metodologia de Freire sem se contrapor a ela. Como já foi dito no primeiro capítulo da tese, a tradução é o que torna as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permite os atores coletivos conversarem sobre

as opressões a que resistem e as aspirações que os animam (Santos, 2006). Nesta seção do texto, aprofundo o conceito de *pedagogia da aposta* (Santos, 2009.a).

No texto “Um Ocidente Não-Ocidentalista?: a filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal” (Santos, 2009.a), Boaventura de Sousa Santos menciona a *pedagogia da aposta*. Em um texto de 1996, republicado em 2009, Santos (2009.c) propõe e discute a ideia de *pedagogia do conflito*. Entendo a *pedagogia da aposta* e a *pedagogia do conflito* como sinônimos. São propostas pedagógicas fortemente enraizadas na teoria epistemológica do autor, a qual discutimos detidamente no primeiro capítulo desta tese. São propostas que se fundamentam basicamente em dois princípios: a *ecologia dos saberes* e a *tradução intercultural*. São propostas inovadoras de educação popular, de educação contra-hegemônica e desestabilizadora do *status quo* caracterizado por *colonialidades*.

Mais que projetos acabados e fechados, a *pedagogia da aposta* é, como diz seu nome, uma aposta, uma confiança em um outro tipo de educação, uma educação que busca a emancipação social.

A pedagogia da aposta deve ter lugar em conformidade com a ecologia de saberes, nos contextos e campos de interação em que esta opera. Trata-se, em suma, de um projeto de educação popular em que o conhecimento acadêmico e a ciência podem participar, desde que façam nos termos da ecologia de saberes. A pedagogia variará segundo o lugar e o contexto da sua prática e também segundo o tipo de apostadores (Santos, 2009.a: 477).

A aposta em outra educação significa estar atento a pluralidade de realidades, aos detalhes locais e específicos. A *pedagogia da aposta* é como a perspectiva descolonial: exige a explicitação do *lugar de enunciação* dos educadores e dos educandos, e busca estar em sintonia com a *perspectiva* do colonizado, do oprimido. Outra educação é possível através da *Sociologia das Emergências*, tendo como objetivo construir no presente utopias realistas de mundos melhores, onde seja menos confortável para o capitalismo global.

É dessa forma que a *pedagogia da aposta* é também uma *pedagogia do conflito*, uma educação contra-hegemônica. Uma pedagogia emancipatória cria imagens desestabilizadoras, imagens criadas a partir das culturas dominadas, da marginalização, da opressão e do silenciamento a que são sujeitas e, com elas, os grupos sociais que são seus titulares. Uma pedagogia que parte do conflito entre diferentes conhecimentos, para além da *razão indolente*, e que busca suscitar o inconformismo, recuperar a capacidade de espanto e de indignação, produzindo subjetividades rebeldes que recusam

a banalização do sofrimento humano e o determinismo da história da humanidade (Santos, 2009.c). “O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado” (Santos, 2009.c: 40).

A educação transformadora é aquela que está em movimento, que provoca aprendizagens a partir dos conflitos, das diferenças, que interrompa o curso normal das coisas, que quebre com o estado de normalidade em que vivemos, que desnaturalize as relações que são históricas e sociais (Vendramini, 2007: 122).

Assim, a *pedagogia da aposta* é uma forma contra-hegemônica de pensar a educação, que se insere no contexto das pedagogias críticas, mas que também vai além. As chamadas pedagogias críticas, próprias de uma teoria crítica ocidental, estão integralmente ligadas à suposição da existência de uma consciência unitária e autocentrada do sujeito, embora momentaneamente alienada e mistificada, apenas à espera de ser despertada e desreprimida. A educação, sobre essa perspectiva, é vista como formadora de pensamento crítico e possui a dimensão utópica de querer transformar o mundo. As metanarrativas educacionais, tão necessárias a um projeto educacional, têm servido frequentemente apenas para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas como universais, às de outros grupos. As metanarrativas, às vezes, podem impedir a discussão pública e aberta, uma vez que suprimem antecipadamente perspectivas que se opõem a elas. Dessa forma, a perspectiva descolonial e a *pedagogia da aposta* trazem um avanço para a pedagogia crítica, ao colocar em relevo a diversidade e questionar as ideias de metanarrativas e de um sujeito centrado.

Dá ser preciso reencontrar os princípios filosóficos e sociológicos da educação popular, como a conscientização, participação, emancipação e autonomia, reafirmando seu significado em um corpo teórico-metodológico crítico da realidade que traduza compreensões dialógicas possíveis de incluir a diferença, a contradição, o movimento, as subjetividades e os conflitos sociais, econômicos, políticos e culturais que se formam no corpo da sociedade capitalista e no campo dos movimentos sociais (Jezine, 2006: 90 -91).

As teorias da pedagogia crítica estão muito centradas na questão das classes sociais e não refletem a respeito das variações culturais. A questão da classe social continua a ser essencial, mas deve vir acompanhada da preocupação com outras formas de segregação, contra índios, contra afros, etc. Outra questão é que a pedagogia crítica, normalmente é pensada no âmbito do Estado-nação, já a *pedagogia da aposta* possui uma grande preocupação em realizar ecologias de saberes transescalar.

O que acontece é que “[...] o mapa educativo da modernidade é um mapa de Mercator. Ou seja, a cultura eurocêntrica ocupa quase todo o tamanho do mapa e só marginalmente, e sempre em função do espaço central, são desenhadas as outras culturas: as indígenas, as negras e as culturas de minorias étnicas e outras” (Santos, 2009.c: 31). Apesar disso, a diversidade de culturas tem vindo a causar uma turbulência enorme nos mapas culturais que serviram de base aos sistemas de educação eurocêntricos.

As globalizações hegemônicas e contra-hegemônicas, tema que já foi discutido, têm vindo a causar uma turbulência enorme nos mapas culturais que serviram de base aos sistemas de educação eurocêntricos. Em vista desta diversidade há duas tendências: uma que vai no sentido do agravamento dos conflitos culturais; outra que vai no sentido oposto, o do fim de tais conflitos.

A tendência que defende que o aumento da diversidade levará a um maior conflito cultural, tem uma vertente hegemônica e uma vertente contra-hegemônica. A vertente hegemônica do agravamento dos conflitos culturais pensa que o domínio econômico esconde uma vulnerabilidade cultural crescente face às culturas não europeias, abrangendo populações cada vez maiores e assumindo posições de confrontação hostil com a cultura eurocêntrica. A ideia de *choque de civilizações*, proposta pelo cientista político Samuel P. Huntington, parte desse pressuposto, segundo a qual as identidades culturais e religiosas dos povos serão a principal fonte de conflito no mundo. A vertente contra-hegemônica, que pensa o agravamento dos conflitos em nome de uma maior diversidade cultural, é composta de grupos que lutam pela afirmação da identidade cultural local contra a homogeneização pretendida pela cultura hegemônica, ou seja, é uma defesa de localismos (Santos, 2009.c).

A tendência que pensa que a diversidade cultural levará a uma atenuação do conflito, em suas diferentes vertentes, tende para uma concepção hegemônica. A primeira vertente é a versão ultraliberal do relativismo cultural, no qual todas as culturas são igualmente válidas e incomensuráveis. A outra vertente assenta na ideia de que os contatos entre culturas, sendo cada vez mais intensos, fazem com que estas percam gradualmente a sua integralidade e a sua singularidade. Essa ideia de cultura única pode se traduzir em dois tipos: as culturas híbridas e a cultura global. Falar em culturas híbridas torna mais difícil de pensar em culturas dominadas e dominantes. A ideia de cultura global se refere a uma cultura sem raízes nem lealdades locais, que é partilhada

por todos em toda a parte do mundo, uma cultura cosmopolita que subjaz ao que é globalmente comum a toda a humanidade. Na verdade esta ideia de cultural global parte de uma pretensa universalidade, a mesma que critiquei ao falar da *razão indolente* (Santos, 2009.c).

A pedagogia da aposta não defende nem o agravamento e nem a atenuação da diversidade cultural. A pedagogia da aposta propõe um método para lidar com esta diversidade de forma que sirva a propósitos contra-hegemônicos: o trabalho de *tradução de saberes*, o qual foi discutido no primeiro capítulo. Assim, a *pedagogia da aposta*, através da tradução intercultural, lida com a diversidade cultural do mundo contemporâneo valorizando a interculturalidade.

Ao contrário do multiculturalismo – que pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina – a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural (Santos e Meneses, 2009: 9).

Catherine Walsh (2006) entende que o conceito de interculturalidade vai além à ideia de inter-relação ou comunicação. A interculturalidade indica processos de construção de pensamentos, vozes, práticas e poderes sociais “outros”, uma forma “outra” de pensar e atuar em relação e contra à modernidade-colonialidade. Por isso, para a autora, a interculturalidade e a descolonização devem ser entendidas como processos entrelaçados em uma luta contínua.

Enquanto o multiculturalismo se sustenta na produção e administração da diferença, dentro da ordem nacional, tornando-a funcional para a expansão do neoliberalismo (Muyolema, 2001); a interculturalidade pensada a partir do indígena (e, mais recentemente, a partir do afro), aponta para mudanças radicais nessa ordem. O objetivo não é simplesmente reconhecer, tolerar ou até mesmo incorporar o diferente na matriz e estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é implodir, a partir da diferença, as estruturas coloniais de poder, de saber e de ser. É um desafio, uma proposta, um processo e um projeto de reconceitualização e restabelecimento de estruturas sociais, epistêmicas e de existências que enfatizam relações equitativas entre diferentes lógicas, práticas e modos culturais de pensar e de viver. Então, interculturalidade não é algo dado, mas algo em permanente caminhar e construção (Walsh, 2006: 34-35).

Desta forma a interculturalidade não leva ao esquecimento ou a fusão das culturas, mas sim a uma forma diferenciada da presença das diferentes culturas envolvidas. Passa a ser uma presença que, por ser incompleta, é também uma ausência. “As culturas em presença (e em ausência) não perderão suas raízes, mas criaram – a partir delas – novas opções” (Santos, 2010: 103). É desta forma que a interculturalidade reafirma a existência de cada cultura como caminho para chegar nas demais.

3. METODOLOGIA

3.1 Sociologia das Ausências e das Emergências de Universidades dos Movimentos Sociais

O capítulo metodológico foi escrito na tentativa de demonstrar como a metodologia se relaciona com a epistemologia do trabalho. Isso porque, subjacente aos métodos e às técnicas de pesquisa, estão sempre opções epistemológicas e ideológicas. Procurei também explicitar e avaliar as questões éticas, as quais a pesquisa persegue. A metodologia pretende ser as estratégias práticas para cumprir esses princípios éticos.

A presente pesquisa pretende fazer uma crítica à ciência eurocêntrica, através de uma perspectiva descolonial, que entende a ciência como um saber construído por sujeitos epistemologicamente localizados. Este é um trabalho de *Sociologia das Ausências e das Emergências* que coloca em relevo o invisibilizado, as possibilidades de reação à *colonialidade* imperante. Nesse sentido, a pesquisa parte, declaradamente, da defesa da perspectiva do oprimido.

Pablo González Casanova (2009) adverte sobre a necessidade das pesquisas sociais partirem dos interesses dos sujeitos envolvidos na pesquisa e não do gabinete de um intelectual. Ele fala sobre o exemplo do antropólogo Andrés Aubry que ao chegar a um espaço zapatista foi explicar os problemas que queria investigar, e os interlocutores locais disseram: “Não, não, perdão..., mas os problemas quem coloca somos nós” (Casanova, 2009: 293).

Dessa maneira, para uma pesquisa verdadeiramente descolonial, o indicado seria um trabalho de *co-labor*:

[...] o trabalho de *co-labor* defende que desde a definição dos objetivos do projeto até a análise final, assim como a redação deve ser em coautoria [...] partimos da construção de uma agenda compartilhada que procura beneficiar de maneira diferente, mas igualmente importante, as partes envolvidas (Leyva e Speed, 2008. 41).

Infelizmente, por limitações geográficas (estar fazendo o doutoramento em Coimbra-Portugal), não foi possível partir de perguntas dos sujeitos-investigados e nem mesmo realizar uma investigação de *co-labor*, embora fosse esse o desejo. Por limitações da bolsa de estudo, só pude ir à América Latina fazer pesquisa de campo, no decorrer dos quatro anos de doutoramento, apenas uma vez, durante o período máximo de seis meses. Assim, não havia como fazer um primeiro contato com as realidades a

serem estudadas e sondar quais seriam as necessidades de pesquisa delas, precisei ir ao campo, já com hipóteses formuladas. Na medida do possível, tentei superar esse obstáculo físico, estabelecendo contato, principalmente via e-mail, antes de chegar nas realidades estudadas. Mas, principalmente, busquei respeitar os sujeitos investigados, pesquisando e analisando aquilo que acredito que será útil para os mesmos. Na medida do possível, também, retornando aquilo que escrevi para os sujeitos das realidades estudadas opinarem a respeito daquilo que produzi a partir do contexto vivenciado por eles. Pretendo, dessa maneira, construir uma análise que seja original e útil não só para a academia, mas também para os sujeitos-pesquisados.

Assim, procurei realizar uma pesquisa participante. Brandão (1981: 11) define a pesquisa participante da seguinte maneira: “onde afinal pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes”. Nesta pesquisa serão três níveis de pesquisa participante. Fui militante ativa, durante quase três anos da Escola de Formação de Educadores/as Sociais, um dos casos estudados. Essa participação gera consequências positivas e negativas para a presente pesquisa. Por um lado conheço o projeto, como ele se desenvolveu, seus participantes, seus sucessos e fracassos; por outro lado, posso não enxergar coisas que só um *outsider* veria. O segundo nível de participação refere-se ao estudo que realizei na Escola Nacional Florestan Fernandes e na Universidade da Terra. Antes da pesquisa, conhecia ambas as experiências apenas através de textos, mas no tempo que estava realizando a pesquisa tentei participar nas atividades desenvolvidas, na medida em que foi possível. O terceiro nível de participação refere-se a minha militância para a concretização da Universidade Popular dos Movimentos Sociais. Tive a oportunidade de ter acesso aos materiais produzidos sobre a UPMS, além de poder opinar sobre a construção da proposta e colaborar com a administração do site da UPMS.

Não é fácil ler a realidade. A realidade nunca foi simples, mas a modernidade e a ciência cartesiana a reduziu e a fragmentou tornando-a passível de compreensão. Morin (1995), grande teórico da complexidade, afirma que a simplificação é necessária, mas deve ser relativizada. “Ou seja, aceito a redução consciente de que é redução e não a redução arrogante que crê possuir a verdade simples, por detrás da aparente multiplicidade e complexidade das coisas” (p. 148). Assim a redução arrogante corresponde a uma atitude de *ignorância ignorante* da ciência colonial-moderna.

“Em Nicolau de Cusa há, por assim dizer, dois tipos de ignorância - a ignorância ignorante, que não sabe sequer o que ignora, e a ignorância douta, que sabe que ignora e o que ignora” (Santos, 2009.a: 465). Para estudar a realidade complexa é preciso fazer uso da *douta ignorância*, ou seja, reconhecer que o trabalho é um olhar posicionado e não total da realidade. Para além disso, é preciso estar consciente e explicitar que aquilo que foi analisado é apenas uma parte da realidade. A esse respeito, o Subcomandante Marcos pede aos intelectuais que estudam o zapatismo:

Nós não lhe pedimos humildade (embora eu acho que a mais de um de vocês não lhes faria mal receber uma oficina sobre o tema), mas honestidade. O olhar de vocês, cientistas sociais, intelectuais, teóricos, analistas, artistas, é uma janela para que outras, outros, olhem para nós. Normalmente, não se é ciente de que esta janela está mostrando apenas uma pequena parte da grande casa do zapatismo, por isso não faz mal alertar aqueles que nos veem através de vocês (Marcos, 2009.a:277).

Dessa forma, estou bastante consciente que esta tese são as minhas percepções, que são limitadas pelo referencial teórico que tenho conhecimento, pelo tempo de observação de cada caso, pelos diferentes níveis de proximidade com cada caso estudado. Sei da responsabilidade, enquanto pesquisadora, de escrever sobre contextos, os quais, na sua maioria, não faço parte e procurei, na medida do possível, respeitar esses contextos da melhor forma.

Existem diversas concepções de universidade propostas pelos movimentos sociais que não se enquadram na perspectiva de universidade convencional. A intenção é analisar mais de perto e comparativamente algumas dessas experiências e não fazer uma catalogação exaustiva dessas universidades. Por serem experiências recentes de cuidado com o futuro e que questionam a *colonialidade*, é pertinente fazer uma *Sociologia das Ausências e das Emergências* dessas experiências. O caráter de experimentalidade²⁴ das universidades que estudei implica uma dificuldade metodológica, que é a dificuldade conceitual, ou seja, como nomear e analisar realidades plurais e fluidas. Para superar essa dificuldade, é importante ter um bom embasamento teórico e fazer uma boa escolha dos casos a serem estudados.

A linguagem científica funciona por metáforas. Os conceitos são uma forma de “agarrar” a realidade. São ditos construídos a partir de vistos. Nos capítulos anteriores e mais especificamente no capítulo quatro da tese, sobre as Universidades dos Movimentos Sociais, explicito os conceitos chave para a análise dessas iniciativas. Os significados dos conceitos acarretam consequências não apenas no plano linguístico,

²⁴ No primeiro capítulo da tese, o conceito de experimentalismo foi destrinchado.

mas também no social e político. Por isso é tão importante discutir os conceitos utilizados.

Em um novo paradigma, precisamos de palavras novas. O que é certo é que cada conceito parte de um contexto, assim que a explicitação de onde o autor fala é importante. Também é preciso estar atento que os conceitos que uma ciência crítica se utiliza não podem estar dissociados da maneira em que a sociedade do cientista os utiliza. Além disso, para que a produção científica crítica seja disseminada não só nas academias, os acadêmicos precisam de uma linguagem que possibilite o entendimento.

As Universidades dos Movimentos Sociais se apresentam na realidade de maneira muito plural e fluida, então é difícil, se não impossível, defini-las com conceitos universais e abrangentes. O que temos são velhos conceitos para nomear realidades novas. A dificuldade de nomear o que uma *Sociologia das Ausências e das Emergências* estuda é patente. Os cientistas críticos precisam de uma nova linguagem que dê conta dos processos invisibilizados, sem depender da velha gramática das ciências sociais que reproduz e reforça a *razão indolente*.

Uma nova gramática também surge das ressignificações feitas. Quando os movimentos sociais nomeiam suas experiências formativas de “universidade”, existe um uso estratégico do termo para subvertê-lo. Nesse sentido, foi importante definir, no capítulo que se segue a esse capítulo metodológico, o que se entende por universidade. Essa definição permite ficar mais claro o caráter subversivo de muitas propostas de Universidades dos Movimentos Sociais que tenta, justamente, negar muitas das características das universidades convencionais.

Ao explicitar os meus campos de estudo, trago exemplos concretos que tentam dar conta da pluralidade e fluidez das diversas iniciativas que podem se enquadrar nesse conceito. Assim, a segunda maneira de superar a dificuldade de nomear aquilo que a *Sociologia das Ausências e das Emergências* estuda é fazer uma boa escolha dos casos a serem estudados, para dar conta de experiências tão fluidas e tão plurais. Muitas dessas universidades não se institucionalizaram, e o que pretendo analisar é o debate em volta desses espaços. São entidades que estão trilhando os seus caminhos ao caminhar. Muitas são bastante recentes e algumas desempenham suas atividades por apenas um curto período de tempo deixando de existir logo depois.

Há uma diversidade de proponentes e de participantes das Universidades dos Movimentos Sociais. Algumas são frutos de projetos de extensão universitária, ou são

propostas de movimentos estudantis insatisfeitos com a universidade convencional, ou iniciativas que surgem dos movimentos e buscam apoio e legitimidade com parcerias com universidades convencionais ou com intelectuais provindos delas. Pretendo ampliar o conceito de movimentos sociais²⁵ incluindo sujeitos que foram invisibilizados, e dessa maneira abranger experiências propostas por sujeitos que, em uma *razão indolente*, não são considerados como movimentos sociais. Isso faz com que as realidades chamadas de Universidades dos Movimentos Sociais se ampliem através da *Sociologia das Ausências e das Emergências*.

As quatro universidades dos movimentos sociais que observei são bastante distintas entre si no sentido de dar conta dessa complexidade da realidade, evidenciada pela *Sociologia das Ausências e das Emergências*. Pretendo analisar o processo dessas iniciativas, direcionando o olhar para os saberes, práticas e agentes envolvidos. Dessa maneira, os quatro casos escolhidos serão complementares e fundamentais para realizar uma *Sociologia das Ausências e das Emergências* das universidades propostas pelos movimentos sociais. Não será um estudo exaustivo e generalista a respeito de como se caracteriza um “tipo ideal” de universidade dos movimentos sociais, mas a diversidade dos campos escolhidos pretende permitir a reflexão a respeito de quais são os saberes, práticas e sujeitos envolvidos e mobilizados nessas alternativas.

A pesquisa se concretiza através de quatro estudos de caso. Stake (1995) faz a diferença entre estudo de caso intrínseco e instrumental. O primeiro acontece quando há o interesse de conhecer melhor um caso específico. Já no estudo de caso instrumental, um caso particular é examinado para promover mais informações a respeito de um tema, ou para refinar uma teoria, o caso tem um papel de suporte, de facilitador da compreensão de outra coisa. O intuito não é fazer generalizações, mas sim conhecer mais a partir dos casos. Mesmo a descrição de um caso específico, pode fornecer ideias a respeito dos casos em geral. É assim que este tipo de estudo é extremamente válido e indiretamente contribui para generalizações científicas. O conjunto dos quatro campos de pesquisa serão estudos de caso instrumentais no sentido de melhor compreender as universidades dos movimentos sociais.

Além de ser um estudo de caso instrumental, a presente pesquisa também se caracteriza por adotar o método de estudo de caso alargado, desenvolvido por Burawoy (1998). O método do estudo de caso alargado foi desenvolvido pela antropologia

²⁵ A ampliação do conceito de movimentos sociais é discutida no capítulo quatro..

cultural e social e as suas potencialidades no domínio da sociologia são reconhecidas. O método de estudo de caso alargado usa a observação participante para localizar a vida cotidiana no seu contexto extralocal e histórico. Esse método tem como premissa a intersubjetividade do cientista e do sujeito de estudo (Burawoy, 1998).

Desta forma, este método opõe à generalização positivista pela quantidade e pela uniformização, pela qualidade e exemplaridade. Em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam, procura analisar com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que ele tem de diferente, de único. Não isola os fatos (objetivos) do contexto de sentido (subjetivo ou intersubjetivo) em que ocorrem.

Em vez de fixar a quantidade de casos (observações) adequada, o método de caso alargado escolhe um caso ou um número limitado de casos em que se condensam com particular incidência os vetores estruturais mais importantes das economias interacionais dos diferentes participantes numa dada prática social setorial (Santos, 1983: 11).

Santos (1983) aponta alguns limites do estudo de caso alargado. O primeiro limite seria se tornar um estudo demasiado descritivo e específico, fazendo com que não seja possível teorizar a partir dele. Outro desafio, que vai no caminho contrário, seria a sobreteorização de um caso. Um caso por mais rico e complexo, nunca cobre todas as questões teóricas levantadas. É assim que, no momento de analisar os casos, procuro estar atenta a esses limites e equilibrar a descrição com a teorização.

Desta forma, um dos objetivos de estudar vários casos é crescer a capacidade de generalização. “Num nível mais profundo, os objetivos é ver processos e resultados em muitos casos, para entender como eles são condicionados por questões locais e, assim, desenvolver descrições mais sofisticadas e explicações mais poderosas” (Miles e Huberman, 1994: 72). Cada caso deve ser entendido nos seus próprios termos, mesmo que estejamos sedentos para a compreensão que a análise comparativa pode trazer.

Depois de apresentar cada caso, dedico um capítulo para a comparação dos casos. Comparar é estabelecer conexões parciais entre os processos e os lugares em análise. Mais do que forçar ou fixar características comuns de forma abstrata, é preciso apreender proximidades no tempo e no espaço tendo em conta as compatibilidades que existem entre os diferentes lugares, fazendo analogias (Mendes, 1999).

Para que a comparação resulte, é preciso ver se os vários casos são boas amostras (são casos típicos? São diversos?) e se analisados cuidadosamente podem ajudar a responder se os achados (as conclusões da comparação) fazem sentido para

além do caso específico. A análise de vários casos ajuda a encontrar as exceções que fortalecem a teoria, construída através do exame das diferenças e semelhanças entre os casos. Vários casos indicam as condições específicas sob a qual um fato ocorre, mas também nos ajuda a formar categorias mais gerais de como essas condições podem estar relacionadas (Miles e Huberman, 1994). Para o estudo de caso, o processo de escolha dos casos é fundamental e precisa corresponder às hipóteses levantadas (Della Porta, 2002). Desta forma, passo então a explicitar as hipóteses da pesquisa.

3.2 As hipóteses

As hipóteses são as respostas provisórias à questão de pesquisa. A minha questão de pesquisa, explicitada na introdução da tese, é se as universidades propostas pelos movimentos sociais são experiências descolonizadas e de emergência emancipatória. As duas hipóteses principais respondem afirmativamente à questão. As hipóteses foram corroboradas ou refutadas a partir do estudo empírico. Cada uma das hipóteses gerais possui três desdobramentos. O primeiro desdobramento se refere aos saberes, o segundo às práticas e o terceiro aos sujeitos.

As universidades propostas pelos movimentos sociais são experiências descolonizadas.

Desdobramentos:

1. É descolonial por combater a *colonialidade do saber*;
2. É descolonial por ser contrária à *colonialidade do poder*;
3. É descolonial por se contrapor à *colonialidade do ser*.

Ao reivindicarem saberes contextualizados e incorporados, as universidades propostas pelos movimentos sociais questionam o saber eurocêntrico que tem a pretensão de ser neutro, total e verdadeiro. Ao facilitarem práticas de democracia radical internamente e externamente (se organizando em formas de rede, por exemplo), as universidades propostas pelos movimentos sociais desestabilizam estruturas hierárquicas e autoritárias de organização, além de enfrentarem o poder dominante. Ao valorizar a interculturalidade, as universidades propostas pelos movimentos sociais permitem que os sujeitos sejam eles próprios e possam se fortalecer na troca com os Outros.

As universidades propostas pelos movimentos sociais são experiências de emergência emancipatória.

Desdobramentos:

1. É espaço de emergência emancipatória por propiciar ecologias de saberes;
2. É porque pratica atividades de cuidado; são utopias realistas;
3. É porque amplia o conceito de sujeitos contra-hegemônicos ao tornar visível o invisibilizado.

Ao pretender conjugar diferentes saberes no sentido de melhor informar uma prática transformadora, as universidades propostas pelos movimentos sociais buscam a mudança do *status quo*. Ao fomentar práticas de libertação no presente, não deixando para depois, o que pode ser feito agora, emergem possibilidades concretas de emancipação das universidades propostas pelos movimentos sociais. Ao considerar uma multiplicidade de atores e não buscar um único “sujeito histórico” privilegiado para a transformação social, as universidades propostas pelos movimentos sociais potencializam as diversas lutas por emancipação.

Apresento um quadro analítico das hipóteses gerais:

Quadro 1: Analítico das hipóteses gerais

| UNIDADES DE ANÁLISE | REFERENCIAL TEÓRICO ²⁶ | HIPÓTESES | INDICADORES | | |
|---------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---|-----------------------------------|--|
| Saberes (o quê) | Descolonial | Não <i>colonialidade</i> do saber | Questionamento do eurocentrismo | | |
| | | | Saberes contextualizados e incorporados | | |
| Práticas (como) | Emergência Emancipadora | Ecologia de saberes | Conjugação de diferentes saberes no sentido de melhor informar uma prática transformadora | | |
| | | | Descolonial | Não <i>colonialidade</i> do poder | Práticas de democracia radical interna e externa (redes, articulações) |
| Sujeitos (quem) | Emergência Emancipadora | Utopias realistas | Práticas de libertação no presente | | |
| | | | Descolonial | Não <i>colonialidade</i> do ser | Identidades que descolonizam o ser |
| | | | | | Emergência Emancipadora |
| | | | Ampliação do conceito de sujeito contra-hegemônico | | |

²⁶ A teoria descolonial e a *Sociologia das Ausências e das Emergências*, que fundamenta o conceito de emergência emancipadora, foram discutidas no primeiro capítulo da tese.

Para estudar as Universidades dos Movimentos Sociais parto de três perguntas básicas: o quê, como e quem; as quais respectivamente são as unidades de análise: os saberes, as práticas e os sujeitos. A hipótese geral tem como referencial teórico a teoria descolonial e a *Sociologia das Ausências e das Emergências*, as quais foram discutidas no primeiro capítulo. As hipóteses gerais apontam para que as Universidades dos Movimentos Sociais sejam experiências descoloniais e emancipadoras. Os indicadores são os elementos que me ajudaram a verificar na realidade estas hipóteses.

Para além dessas hipóteses gerais existem hipóteses específicas. As hipóteses específicas são respostas provisórias a perguntas específicas. Antes de perceber quais são os saberes, práticas e sujeitos envolvidos e mobilizados nas Universidades dos Movimentos Sociais estudadas, contextualizo a proposta, em seguida conto a história da universidade e explico a sua estrutura e funcionamento. O contexto refere-se à realidade onde a experiência se insere. Nas seções dedicadas para história da UMS estudada, resgato a gênese da experiência; o seu desenvolvimento, ou seja, o que aconteceu até o momento da realização deste estudo; os objetivos da UMS; e, por fim, de que maneira a UMS se considera uma universidade ou os motivos de se pensar como ensino superior. Na seção sobre estrutura e funcionamento, dedico uma parte para a descrição da estrutura física da UMS; descrevo também como acontece a gestão da UMS; como a UMS se mantém, quais os seus financiamentos – se eles existem; falo das atividades desenvolvidas; e do tempo de desenvolvimento de cada atividade. É assim que, nessas três seções de cada capítulo dedicado aos estudos de caso, verificarei hipóteses referentes à gênese, objetivos, desenvolvimento, estrutura física, gestão, manutenção e atividades desenvolvidas.

As UMS são experiências que surgem da necessidade dos movimentos sociais de espaços de transmissão e formulação de saberes que lhes sejam úteis. São espaços que estão preocupados em promover articulações entre diferentes movimentos. Algumas UMS possuem estrutura física própria, outras utilizam espaços de universidades convencionais e/ou entidades parceiras. São financiadas pelo esforço dos próprios movimentos sociais ou por financiamento de ONGs e de projetos de cooperação internacional. As atividades desenvolvidas são oficinas, palestras e ações culturais. O tempo de desenvolvimento das atividades é muito variável, algumas com oficinas de apenas dois dias, outras com cursos de até dois anos intensos de duração.

Para além dessa parte de contextualização e descrição das UMS, cada capítulo também possui seções dedicadas à análise mais detalhada dos saberes, práticas e sujeitos envolvidos. A respeito dos saberes, parto da hipótese que as Universidades dos Movimentos Sociais mobilizam em suas práticas mais *conhecimento-emancipação* do que *conhecimento-regulação*. A sistematização das atividades desenvolvidas acontece na maioria das vezes através de relatórios e muitas das UMS, inclusive, encontram formas de publicar essas sistematizações. São experiências que buscam produzir saber novo, ou seja, realizar pesquisas, mas que encontram dificuldades, seja financeira, técnica ou de pessoal, para fazer isso. Por outro lado, são entidades que possuem uma forte comunicação com a comunidade que faz parte e desta forma além de difundir os saberes através da “extensão”, é a própria comunidade que apresenta demandas por saber.

Sobre as práticas, as hipóteses são que as UMS são experiências que adotam a metodologia da educação popular. Procuram utilizar como ferramentas de ensino materiais bastante variados que vão de textos acadêmicos a expressões artísticas populares. A relação educador-educando se centra no princípio da horizontalidade.

Acerca dos participantes das UMS, são pessoas que na sua maioria fazem parte de um movimento social. Assim, muitos dos educandos são representantes de um coletivo, seja um movimento social ou um grupo populacional (um bairro ou uma comunidade indígena, por exemplo). Já os formadores são pessoas que acreditam na proposta da UMS que, na maioria das vezes, trabalham de forma voluntária e muitos ou fazem parte ou possuem fortes ligações com a universidade convencional. A respeito das formas de participação, as UMS buscam radicalizar a democracia, estendendo os campos de deliberação democrática. Assim, desde a relação entre educador-educando, passando pela maneira de lidar com as instituições que compõem a UMS, até a forma que estabelece articulação com agentes externos, as UMS procuram potencializar a participação democrática de todos e estabelecer redes de solidariedade.

Estas hipóteses sobre os saberes, práticas e sujeitos partem de perguntas específicas, que foram respondidas em cada caso específico. As perguntas são:

Quadro 2: Unidades de análise e perguntas a ser respondidas

| UNIDADES DE ANÁLISE | PERGUNTAS A SER RESPONDIDAS |
|---------------------|---|
| Saberes | Quais estratégias de legitimação de saberes |
| | Como são as relações entre diferentes saberes |

| | | |
|----------------------|---------------|---|
| | | Como sistematiza as atividades desenvolvidas |
| | | Produz saberes. De que maneira. |
| | | Difunde saberes. De que maneira. |
| Práticas Pedagógicas | | Que tipo de metodologia usa |
| | | Quais materiais utilizados |
| | | Como se dá a relação educador-educando |
| Sujeitos | Participantes | Quem são os educandos, cursantes |
| | | Quem são os formadores |
| | Participação | Como é a participação dos sujeitos-participantes |
| | | Como é a participação das entidades-participantes |
| | | Como é a participação de agentes externos (sujeitos ou entidades) |

Algo que precisa ser enfatizado é que essas perguntas iniciais e as categorias que utilizo partiram do modelo de universidade convencional, o qual tive mais contato, ou seja, a Universidade Pública Brasileira. Mesmo estando ciente de que são experiências completamente distintas, a forma que descrevo as UMS, a maneira que as comparo umas com as outras, e as categorias de análise que utilizo, de certa forma trazem referência ao modelo convencional de universidade. Assim, por exemplo, quando estou interessada em saber se as UMS produzem saberes, há uma analogia latente com a ideia de pesquisa científica nas universidades convencionais. O importante é ter a clareza de que as UMS, na sua maioria, não buscam se equiparar com as universidades convencionais, mas, de maneira consciente ou não, muitas vezes se espelham nelas.

Ainda nesta seção sobre as hipóteses é importante esclarecer algumas das visões que tinha antes de estudar os casos, percepções que eram hipóteses e que me ajudaram a delimitar quais casos estudar.

A Escola de Formação de Educadores (as) Sociais no Recife (EFESR) foi um importante campo já que foi uma experiência vivida intensamente por mim. Os saberes da EFESR procuram partir da *práxis* para transformá-la. A sua estrutura geral de funcionamento é de seminários mensais de 2 a 4 dias intensos de atividades e plenárias com educandos e equipe pedagógica. A sua prática pedagógica tem como base a educação popular e os sujeitos são participantes de movimentos sociais locais, possuindo parcerias e financiamentos com ONGs internacionais.

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e a Universidade da Terra (Unitierra) despontam como experiências reconhecidas, legitimadas e estáveis na América Latina. São experiências que por estarem fortemente vinculadas a movimentos

sociais de longa data e reconhecidos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil e o Movimento Zapatista no México, herdaram as suas legitimidades nos respectivos contextos nacionais e da América Latina como um todo.

A respeito da ENFF, antes de conhecê-la, já sabia que os principais saberes mobilizados são os de inspiração marxista. Nesse sentido, temas como lutas de classe, socialismo e reforma agrária são recorrentes. A ENFF tem como atividade cursos, seminários e palestras, além de desenvolver cursos de nível superior com Universidades Públicas brasileiras. Como metodologia também utiliza a educação popular, mas através da história, o MST já formulou uma pedagogia própria. Os sujeitos são participantes de movimentos sociais de relevância nacional e internacional, visto que na ENFF participam militantes de outros movimentos para além do MST.

A Unitierra possui uma proposta declarada de subverter a ideia de universidade, para torná-la uma instituição de saber contra-hegemônico. Além da relação com o Movimento Zapatista, achei importante escolher esse caso para comparar com a ENFF, visto que ambas trazem a questão da luta pela terra como central. Um diferencial da Unitierra é a sua forte vinculação com as populações indígenas, o que traz consequências para os seus saberes, as suas práticas e os seus sujeitos.

Será interessante ainda, adotar a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) como o quarto campo de pesquisa. É uma experiência em gestação, mas que em termos de propostas metodológicas, tem muito a contribuir com experiências de UMS. A UPMS traz como contribuição à educação popular as ideias de ecologia de saberes e de tradução intercultural. Outra hipótese é que a UPMS transforma a relação entre educador-educando, fazendo com que essa distinção quase desaparece.

Dessa maneira, os quatro casos escolhidos serão complementares e fundamentais no desenvolvimento da pesquisa. A ampliação do campo da pesquisa foi exequível, pois, havia clareza na delimitação do *corpus* da pesquisa, ou seja, sabia o que interessava analisar em cada caso de acordo com o tempo disponível que possuía. O *corpus* da pesquisa refere-se ao conjunto específico de informações que serão analisadas; é a materialização dos dados. Além de saber concretamente o que ia analisar (quem entrevistaria, quais momentos seriam observados, quais documentos analisados) foi importante explicitar o que procurava estudar a partir do *corpus*, especificar para quais categorias meu olhar estará direcionado no momento da pesquisa empírica, ou seja, quais foram as minhas unidades de análise (saberes, práticas e sujeitos).

3.3 Instrumentos e percursos metodológicos

O trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa. A forma de realizar o trabalho de campo revela as preocupações científicas do pesquisador, que selecionam tanto os fatos a serem coletados como o meio de recolhê-los. Campo, segundo Minayo (1993:105), “é o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”. As técnicas são os instrumentos de pesquisa, a forma pragmática de abordar o campo. A observação, a entrevista e a análise documental foram as principais técnicas utilizadas para a pesquisa.

Antes de falar de cada técnica é preciso dizer que procurei me relacionar de maneira informal e direta com os sujeitos estudados, para que todos ficassem a vontade. Esta proximidade com o pesquisado não é ingênua no sentido do pesquisador se transformar em um “nativo”, ou de “estar na pele” do pesquisado. A intenção da aproximação foi a de reduzir a assimetria entre pesquisador e pesquisado. O desejo era que os pesquisados estivessem confortáveis para relatar as suas experiências sem se sentirem intimidados pelo pesquisador.

Pretendi privilegiar a presença corporal no momento da pesquisa. Estar presente enquanto uma pessoa fala é bem diferente de ler sua carta, por exemplo. Na presença é possível captar além do significado objetivo de suas palavras, também o tom da voz, os gestos e os movimentos corporais, além de se ter a vantagem de poder olhar nos olhos do outro e perguntar o que ele quis dizer com aquilo. Neste sentido, a observação foi uma técnica imprescindível.

A observação foi registrada em um diário de campo. O diário de campo foi redigido imediatamente após a observação e quando possível durante a mesma. Os registros foram organizados de forma a conter:

[...] A) o que o observador de campo acredita ser uma descrição exata de suas observações sobre a situação (incluindo transcrições completas do que ocorreu literalmente nas entrevistas ou outras interações), e B) o que ele agora julga, no momento do registro [...], digno de acrescentar, à guisa de reflexões individuais e interpretações de pesquisa [...] (Junker, 1971: 15).

Essa forma de registro ajuda a estar sempre fazendo relação com a teoria e facilita o momento da análise. A observação foi participante na medida em que estive imersa, quando possível, nas atividades desenvolvidas.

Durante a observação estive sempre conversando informalmente com os envolvidos. Algumas dessas conversas foram anotadas no diário de campo e algumas

falas aqui utilizadas. Além disso, realizei algumas entrevistas. As entrevistas tiveram um roteiro básico²⁷, o qual foi adaptado aos casos específicos. Os roteiros não foram seguidos ao pé da letra, muito das entrevistas dependeu das circunstâncias, então algumas perguntas foram acrescidas e outras deixadas de lado. Não consegui gravar todas as entrevistas, pelo não consentimento de alguns dos entrevistados. No entanto, todas as entrevistas foram registradas no diário de campo.

Ao utilizar as transcrições das entrevistas no corpo da tese, tentei manter o estilo das pessoas entrevistadas, mesmo que isso significasse erros gramaticais e ortográficos. Nas citações das entrevistas, adotei o anonimato dos entrevistados²⁸ no sentido de preservar as identidades, pois existem algumas falas que são de maior sensibilidade e que poderiam causar constrangimentos. Porém há algumas exceções de alguns que aceitaram ser identificados e que esta identificação é importante para tese, como é o caso da entrevista com o Prof. Boaventura de Sousa Santos e com o Prof. Moacir Gadotti.

Além da observação e da entrevista, fiz uma análise dos documentos disponíveis, com o objetivo de analisar o que formalmente a UMS pensa a respeito das questões colocadas na presente pesquisa. Antes de explicitar de que forma utilizei a observação, a entrevista e a análise documental para a construção do *corpus* de cada um dos casos estudados, é importante explicitar em que tempo realizei a pesquisa de campo.

Os seis meses de pesquisa de campo foram de fevereiro a julho de 2010. Fevereiro e março estive em Recife – Brasil, para recolher materiais e fazer entrevistas com participantes da Escola de Formação de Educadores(as) Sociais no Recife. Abril e maio estive em São Paulo – Brasil, para conhecer a Escola Nacional Florestan Fernandes. E em junho e julho em San Cristóbal de Las Casas – México, para analisar a Universidade da Terra. Em 2008, 2009 e 2011 fui a Recife, por curtos períodos, por questões pessoais e/ou para participar em eventos acadêmicos. Dessa maneira, pude acompanhar presencialmente a Escola de Formação de Educadores Sociais no decorrer do doutorado. Como a UPMS não possui uma sede fixa não reservei um tempo específico para o seu estudo presencial. Em agosto de 2009 participei da primeira oficina da UPMS no Brasil, em Belo Horizonte. Em abril de 2010, retornei à Belo Horizonte para fazer entrevistas com os participantes desta oficina. Além disso, ao estar

²⁷ Ver o Apêndice Metodológico em anexo.

²⁸ Na referência bibliográfica, na lista das entrevistas feitas, há uma pequena descrição do perfil dos entrevistados.

em São Paulo, entrevistei o Prof. Moacir Gadotti, participante da Secretaria Técnica da UPMS, além de ter conversas com outros participantes da UPMS, que no momento estavam em São Paulo.

A principal técnica para a construção do *corpus*, no caso da Escola de Formação de Educadores/as Sociais no Recife, foi a análise documental. Durante pelo menos dois anos (2005 e 2006) fui a responsável por registrar os momentos formativos e as reuniões pedagógicas da Escola. Assim, tenho uma quantidade enorme de registros e uma infinidade de memórias. Foquei na análise documental de relatos de momentos formativos. Escolhi como material de análise privilegiado dois relatórios específicos: 1) O relato de um seminário que buscou o exercício do fazer coletivo, no qual um grupo heterogêneo de educandos precisou adotar mecanismos que possibilitassem o diálogo e a tradução entre saberes para se chegar ao resultado desejado, que no caso foi o de fazer um pão que serviria de lanche para todos; 2) O relato de um seminário do eixo temático “Ética como atitude libertadora”, por ter sido um momento de construção de um saber a respeito do que é a ética a partir da capoeira e não de filósofos da Grécia Antiga, como convencionalmente é feito nas escolas e universidades.

No decorrer da tese, sempre que fui a Recife, visitei a Escola de Formação. Essas visitas e as conversas informais que tive com os envolvidos com a proposta também fazem parte do *corpus*. Tive, ainda, a oportunidade de fazer entrevistas em profundidade com pessoas²⁹ que estiveram presentes desde o início da proposta.

Antes de chegar na ENFF, fiz vários contatos com amigos militantes no MST e também com a coordenação da ENFF. Nesses contatos prévios fui informada que o MST não tem o interesse de que a experiência da ENFF seja pesquisada e divulgada, visto a recente política de criminalização do movimento no contexto brasileiro. Além disso, o movimento teve péssimas experiências com outros pesquisadores e jornalistas, que foram na ENFF e depois divulgaram informações distorcidas e pejorativas. Como fica explícito em um documento da Associação de Amigos da ENFF.

Não faltaram aqueles que procuraram, desde o início, desqualificar a qualidade do ensino ali ministrado, nem as “reportagens” sobre o suposto caráter ideológico das aulas (como se o ensino oferecido pelas instituições oficiais fosse ideologicamente “neutro”), ou ainda as inevitáveis acusações caluniosas referentes às “misteriosas origens” dos fundos para a sustentação das atividades. As elites, simplesmente, não suportam a ideia que os

²⁹ Uma breve descrição do perfil dos entrevistados se encontra na Referência Bibliográfica, na lista dos entrevistados.

trabalhadores possam assumir para si a tarefa de construir um sistema avançado, democrático, pluralista e não alienado de ensino³⁰.

Mesmo assim, insisti em ir a ENFF pela importância da experiência na América Latina. Segundo Leher (2005), a ENFF é a iniciativa de maior envergadura edificada por um Movimento para viabilizar a sua autoformação. O autor afirmou que “a Escola Florestan Fernandes, do MST, pode ser o embrião da primeira universidade popular do país”. Pelo vigor dos debates que a ENFF vêm provocando, justifica-se a minha insistência em incluir esta experiência como estudo de caso, apesar da recusa inicial por parte do MST.

Cheguei em São Paulo no começo de abril de 2010. Abril é um mês que é considerado de luta pelo MST, visto que foi o mês que aconteceu o Massacre de Eldorado dos Carajás³¹. Os militantes estavam bastante envolvidos com as atividades de luta, do que é conhecido como “Abril Vermelho”, assim, tive dificuldades de fazer contatos. Foi através de uma amiga que mora no Rio de Janeiro, que consegui o telefone da ENFF. Por e-mail, tinha demonstrado o interesse de fazer uma visita à Escola, mas como a resposta não chegou, telefonei e me informaram que, com marcação prévia, era permitido fazer visitas nos sábados. Então agendamos pro dia 24 de abril a minha primeira visita à ENFF.

Nessa primeira visita não me senti a vontade para tomar notas. Preferi escrever as minhas impressões quando estava de volta ao meu alojamento. Foram tantas as restrições para chegar aquele espaço na condição de pesquisadora, e como ainda não havia conversado pessoalmente com as pessoas da coordenação da Escola, que não me sentia à vontade ou no direito de estar ali anotando coisas na qualidade de investigadora. Nessa visita, conversei com algumas pessoas da direção da Escola, explicando a minha pesquisa e falando do meu desejo de passar alguns dias na Escola. Fui informada que eles levariam a questão para ser discutida na reunião da coordenação.

Foi na visita que fiquei sabendo da existência da Associação de Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes, a qual possui um site (amigosenff.org.br) para fazer a divulgação da ENFF no sentido de conseguir apoios para a Escola. A Associação organiza algumas visitas à ENFF e estava se organizando uma visita para o dia 08 de maio. Enquanto aguardava uma resposta da coordenação da ENFF, marquei uma

³⁰ A íntegra desse documento se encontra em anexo.

³¹ No dia 17 de abril de 1997 foram assassinados 19 Sem Terras no estado do Pará.

conversa com as pessoas da Associação de Amigos que trouxe alguns elementos para a análise.

Como não recebi resposta da coordenação, fui na visita do dia 08 de maio. Nesse dia, então, conversei com dois coordenadores que me informaram que depois da reunião com a coordenação foi permitido que eu ficasse alojada na ENFF durante uma semana. Em contra partida eu teria que trabalhar para dar uma contribuição efetiva à Escola e ficou acertado que eu ajudaria na biblioteca. Também ficou combinado que eu não teria acesso a documentos da ENFF (como por exemplo, os currículos dos cursos, lista de educandos e de formadores, entre outros) e nem poderia fazer entrevistas com as pessoas da coordenação, mas seria permitido observar e entrevistar os educandos e os formadores presentes na ENFF no período da minha observação. Achei que seria uma oportunidade interessante observar justamente a semana do início do Curso de “Formação de Formadores Latino-Americanos”, que foi a semana de 17 a 23 de maio e que contou com a participação de militantes de diferentes movimentos sociais de toda a América Latina. Durante essa semana também estaria acontecendo o Curso de “Formação de Formadores de Base” com militantes do MST de todo o Brasil. Esta única semana foi tão intensa e rica que me possibilitou fazer uma série de reflexões.

O meu trabalho na biblioteca foi o de catalogação de livros. Trabalhava na biblioteca pelo menos 6 horas por dia e o resto do tempo fazia observações e entrevistas. No começo da semana, estava bastante incomodada, me sentindo como uma “pesquisadora-intrusa”. Por isso, estava bastante cautelosa, sempre pedindo permissão, perguntando se era possível que eu assistisse a aula, se era possível fazer a entrevista, se era possível tirar uma foto.

A minha cautela e insegurança está expressa nas entrevistas que fiz. Sempre iniciava explicando a minha pesquisa excessivamente e pedindo permissão para gravar. Nas entrevistas, estava preocupada de não tomar muito o tempo dos entrevistados, pois o cotidiano da ENFF é bastante intenso e na minha visão os momentos livres eram para ser de um merecido descanso. Na verdade, muitos dos entrevistados se sentiram lisonjeados e felizes de estarem sendo entrevistados.

A minha confiança aumentou, quando, por acaso, encontrei dois amigos, que são militantes do MST e que foram à ENFF participar de reuniões do Movimento. Por coincidência, não tinha entrado em contato com eles antes de chegar à ENFF. Encontrá-los ali - e eles falarem de mim para a coordenação da ENFF - me deu uma certa

segurança para reafirmar que, naquele espaço, eu não era uma “inimiga”. Outro momento importante foi a observação das aulas sobre Educação Popular, que me fez sentir que compartilhava de vários sentimentos presentes na ENFF, que a minha pesquisa não era algo prejudicial à ENFF e, sim, o contrário.

Tive a oportunidade de assistir uma aula do Curso de “Formação de Formadores de Base” e quatro aulas, de três formadores diferentes do Curso de “Formação de Formadores Latino-Americanos”. Entrevistei o formador do Curso de Formação de Formadores de Base, que foi chamado para substituir um outro formador e que é um jovem que já frequentou a ENFF no primeiro curso latino-americano da Escola e entrevistei um dos formadores do curso de formação de formadores latino-americanos. Também fiz várias entrevistas com educandos. Dessa maneira, do *corpus* faz parte observações das atividades que participei e observações do cotidiano da ENFF³²; entrevistas com educandos e formadores³³; bem como livros e filmes produzidos pela ENFF³⁴.

Estive nos meses de junho e julho de 2010 na cidade onde se encontra a Unitierra, San Cristóbal de las Casas. Chegar em San Cristóbal, foi chegar a um mundo novo. Apesar de ter estudado espanhol e dominar a língua, não é fácil se expressar em outra língua que não seja a sua materna. É forte também a presença de diversas línguas indígenas (principalmente o tzeltal e o tzotzil) as quais não conheço. Além de lidar com uma cultura diferente, precisei entender a história recente mexicana, mais especificamente a história do neozapatismo, que está tão presente nesta cidade.

Um dia após da minha chegada à San Cristóbal, fui conhecer a Unitierra. Fui extremamente bem recebida. Tinha trocado alguns e-mails com o coordenador da Unitierra e ele me recebeu pessoalmente e conversamos um pouco. Depois fiz uma caminhada com um dos formadores da Unitierra para conhecer o espaço físico dessa iniciativa. A situação de repressão e criminalização dos movimentos sociais no México é tão forte quanto é no Brasil, mas na Unitierra em nenhum momento eu fui vista com desconfiança.

³² Em anexo, no Apêndice Metodológico, há um quadro descritivo das atividades observadas na ENFF.

³³ Nas Referências Bibliográficas, na lista dos entrevistados há uma breve descrição do perfil dos entrevistados.

³⁴ Os livros estão na referência bibliográfica e os filmes no site do MST.

Fui informada que não seria permitido que eu me alojasse na Unitierra, pois nem uma pessoa que não seja cursante ou formador da Unitierra pode viver na Unitierra. No entanto, o coordenador me falou que eu seria muito bem vinda e que poderia ir todos os dias para a Unitierra. A Unitierra fica afastada da cidade e o seu acesso não é muito fácil. A maioria de suas atividades acontece nas línguas locais, as quais não domino. Assim fui algumas vezes na Unitierra para observar o cotidiano e fazer entrevistas, mas decidi privilegiar a minha observação das atividades abertas ao público, que acontecem em espanhol, como por exemplo, os “seminários de quinta-feira” que são momentos de debates de questões conjunturais.

Gostei bastante de ter trabalhado na biblioteca da ENFF. É justo que o pesquisador no momento da pesquisa contribua efetivamente para o seu sujeito de estudo. Gostaria de alguma forma contribuir com a Unitierra, mas sentia que não tinha muito a oferecer para a mesma. A Unitierra faz parte de uma realidade muito diferente da minha e parecia que tudo que eu pensava como contribuição não fazia sentido. O coordenador me falou que a minha contribuição seria a minha presença nas atividades abertas ao público.

O coordenador da Unitierra falou que para entender o porquê, o como e o para quê a Unitierra existe, seria necessário conhecer de maneira mais próxima as comunidades indígenas de Chiapas. Para fazer isso seria necessário passar o mínimo de 15 dias em uma comunidade indígena. Em março de 2010 realizei uma cirurgia bastante séria e delicada de retirada de um tumor na medula óssea. Por conta dessa questão de saúde, ainda não estava liberada para pegar peso, fazer grandes caminhadas e dormir sem um colchão adequado. Dessa forma, não pude passar um tempo maior em uma comunidade indígena. Para tentar suprir essa limitação, fiz visitas pontuais de um dia a algumas comunidades indígenas e passei um final de semana em um Caracol zapatista, no sentido de tentar conhecer melhor essa realidade.

Tive a oportunidade de participar em várias atividades na Unitierra; também observei o cotidiano dela; e participei em atividades relacionadas com a Unitierra no Estado de Chiapas. Além de várias conversas informais com participantes da Unitierra, fiz entrevistas em profundidade com o coordenador da Unitierra e com um professor

aposentado da Universidade Autônoma Metropolitana e atual participante da Unitierra. Além disso, também fez parte desse rico *corpus* muitas leituras e filmes³⁵.

A pesquisa foi participante na Universidade Popular dos Movimentos Sociais, uma experiência que tem uma grande aposta no futuro. No final de 2008, fiquei responsável, conjuntamente com uma colega, de gerenciar a página eletrônica da UPMS. Na função de gerenciar a página eletrônica, criei um e-mail para a UPMS, que foi divulgado no seu site, e passei a responder as dúvidas e propostas que chegavam. Nessa função, muitas vezes me senti impotente e ilegítima, por não ter participado de muitas atividades desenvolvidas pela UPMS (seja nos diferentes Fóruns Sociais Mundiais ou em outras reuniões), por não conhecer muitas das pessoas envolvidas e por uma dificuldade de comunicação com os outros participantes da proposta.

Em fevereiro de 2009, participei de uma reunião em Braga – Portugal, de planejamento da oficina da UPMS em Belo Horizonte. Em agosto de 2009, tive a alegria de participar e ser uma das relatoras da oficina em Belo Horizonte. Fiz duas entrevistas em profundidade no ano 2010 a dois participantes da oficina em Belo Horizonte. Em 2010, também entrevistei um dos participantes da UPMS, o Prof. Moacir Gadotti. Nessa trajetória tive contato com diferentes materiais escritos da UPMS (relatos de reuniões, relatos de oficinas – principalmente o da oficina de Córdoba, Medellín e Belo Horizonte – listas de participantes, textos para a página eletrônica), que passaram a ser *corpus* da pesquisa. Também contribuí com textos reflexivos a respeito da UPMS. Em 2011 entrevistei o Professor Boaventura de Sousa Santos, idealizador da UPMS.

A análise será feita a partir dos relatos da observação, das passagens destacadas dos documentos analisados e das transcrições das entrevistas com os respectivos comentários. Para organizar todo esse material, utilizo as unidades de análise, que já foram explicitadas: saberes, práticas e sujeitos. O próximo capítulo reflete sobre as Universidades dos Movimentos Sociais de maneira mais ampla, discutindo o conceito de universidade e o de movimentos sociais, e apresentando os antecedentes das UMS: as Universidades Populares. Seguido ao quarto capítulo, os capítulos cinco, seis, sete, oito são dedicados à análise dos casos.

³⁵ Os livros estão na referência bibliográfica e alguns dos filmes foram: “Acteal – 10 años de impunidad ¿y cuántos más?”; “Autonomias zapatista, otro mundo es posible”; “El camino de la nueva salud”; “Los últimos zapatistas”; “María Sabina, mujer espíritu”; “Todo el poder”; “Zapatistas, crónica de una rebelión”.

4. UNIVERSIDADES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

4.1 Universidades: instituições de saberes

Para uma definição de universidade é interessante estar atenta para a etimologia da palavra. Universidade remete à ideia de universalidade, de totalidade. Ser universal é tratar todos os temas e todas as áreas do saber? É universal por desempenhar papéis similares em todas as sociedades, relacionados com a existência de instituições e pessoas dedicadas à criação, manutenção e transmissão da cultura escrita e sistematizada? Ou é universal ao atender à totalidade da população no sentido de que todos possam usufruir desta instituição? A primeira pergunta se refere a qual o conteúdo, ou quais saberes, é trabalhado pela universidade; a segunda pergunta se refere a como a universidade funciona, à sua institucionalidade; e a terceira questão refere-se ao público, a quem frequenta a universidade. Nesta tese também sigo essas três perguntas, ou três categorias de análise: saberes, práticas e sujeitos. É a partir dessas três categorias que analisarei as Universidades dos Movimentos Sociais.

Kant (2004), teórico importante da universidade moderna, afirma que a razão é o que garante a universalidade da universidade. A respeito do conteúdo, para Kant, a razão faz a ligação entre as várias disciplinas e tem a sua própria disciplina: a filosofia. Além disso, para o autor, a universidade é uma instituição que confere um grau universalmente reconhecido. O reconhecimento do grau e a razão a qual Kant faz referência estão dentro da lógica do Estado-nação moderno e monocultural.

A universidade moderna ocidental deve muito ao pensamento de Wilhelm von Humboldt (1959). A universidade pensada por Humboldt se revela em dois princípios: 1) a ciência é um saber infinito e assim o sendo, a necessidade de investigação é permanente; 2) o Estado deve reger a universidade de uma maneira a garantir a autonomia universitária, para que a universidade autonomamente sirva ao Estado. Os dois princípios se referem ao saber e à institucionalidade, respectivamente.

Segundo Humboldt (1959), o Estado (porque somente ele pode fazer isso) deve garantir a autonomia da universidade e, sendo a universidade autônoma, ela atenderá às necessidades e anseios da sociedade, que é a razão de ser do Estado moderno. Ao pensar nessa relação universidade-Estado é preciso deixar claro que Humboldt pensa em uma concepção moderna de Estado. Ou seja, um Estado monocultural onde há o sistema de

saúde, o sistema jurídico e o sistema educacional. Assim, o público da universidade para Humboldt é o sujeito moderno de um Estado-nação específico.

Como adoto uma perspectiva descolonial, é preciso evidenciar a *colonialidade* desses ideais modernos. As universidades europeias medievais proclamavam ser o repositório das formas mais elevadas do conhecimento, cultivado zelosamente pelos iniciados. O conhecimento que proclamam ter consistiria no acesso às verdades consideradas mais profundas e fundamentais. Assim, fazer parte de uma instituição onde a *Verdade* é codificada e transmitida significava prestígio, autoridade e, muitas vezes, poder e riqueza. Dessa maneira, o público a quem se destinava essa instituição tinha que ser restrito a uma elite. A universidade moderna europeia surge então como uma instituição impopular e elitista e manteve esse caráter por muitos anos.

No entanto, é preciso afirmar que muitas civilizações antigas tiveram centros de altos estudos. Há referências de que na China, no Paquistão e na Índia existiam instituições de ensino superior bastante antigas. As universidades persas e árabes parecem ser a origem da universidade moderna. Existem universidades que até hoje estão em atividades, alguns exemplos são: Universidade de Quaraouiyne em Fez – Marrocos³⁶, de 849, a mais antiga do mundo ainda em atividade; Universidade de Al Azhar no Cairo – Egito³⁷, que tem sua origem no ano de 988; a Universidade de Timbuktu³⁸, no Mali, do século XII e que não está mais em funcionamento; e a Universidade de Mustansiriyah em Bagdad³⁹ de 1227.

Segundo Santos (2005: 187), “[...] a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança”. No entanto, essa perenidade foi abalada por pressões e transformações a que foi sujeita a universidade.

Santos (2005) explicita três crises da universidade, enquanto sustentáculo do conhecimento moderno. A primeira crise, a de hegemonia, acontece porque a universidade deixa de ser considerada como necessária, única e exclusiva na missão de produção e disseminação de saberes. Ao acontecer isso, a especificidade dos saberes universitários é colocada em cheque, visto que outras instituições os produzem e que

³⁶ <http://www.enssup.gov.ma/etablisements/univquarFes.htm>

³⁷ <http://www.azhar.edu.eg/>

³⁸ <http://www.timbuktufoundation.org/university.html>

³⁹ <http://www.uomustansiriyah.edu.iq/>

outros saberes também são importantes para a universidade. Assim, para solucionar a crise de hegemonia, é preciso repensar os saberes dessa instituição, os conteúdos.

Neste sentido, a possibilidade de reconciliação da ideia de Universidade pública – sempre com um certo grau de universalismo – com as exigências particulares ao conhecimento produzido em e sobre um lugar específico, resulta extraordinariamente pertinente (Meneses, 2005). Assim a necessidade de conjugar saberes ditos universais, com os saberes locais, resulta importante. Desta forma, é importante a universidade estar inserida na sua realidade local e regional.

Os saberes da universidade do século XIX tiveram como base o primeiro termo das seguintes dicotomias: alta cultura e cultura popular; educação e trabalho; teoria e prática. Com a massificação do sistema universitário, essas tensões geraram uma dicotomia no próprio sistema, onde há universidades de elite, que servem ao primeiro termo da dicotomia; e universidades de massa, que servem ao segundo. No entanto, a produção em massa de dita “alta cultura” e a valorização de um critério de “excelência” da universidade, que coloca como a sua principal missão a profissionalização, ou seja, o trabalho e a prática, desestabilizam as dicotomias (Santos, 2005).

No livro *A universidade em ruínas*, Readings (2003) descreve como a universidade moderna deixa de valorizar o conceito kantiano de razão e a ideia humboldtiana de cultura (da universidade ter como missão principal formar o indivíduo de um Estado-nação) e passa a ter a noção tecnoburocrática de excelência. O discurso da excelência aparece como um terreno incontestável. Segundo o autor, o problema não é ninguém saber o que a excelência é, mas o fato de todo mundo ter a sua própria ideia acerca disso.

Por passar por uma crise de hegemonia, a universidade deixa de ser a única instituição, legitimada pelo Estado, a produzir conhecimentos. O próprio Estado promove centros de investigação não universitários ou seleciona algumas universidades, que considera como “instituições de excelência”, para fazer pesquisa, enquanto as outras se limitam ao ensino. As empresas também estão fazendo investigação. Os espaços de produção, inclusive, não estão interessados apenas no conhecimento instrumental, mas também nos valores humanísticos que proporcionem um desempenho pluriprofissional (Santos, 2005).

É também a crise de hegemonia que faz surgir o fenômeno que pretendo estudar. A sociedade, e mais particularmente os movimentos sociais, investe na construção de

espaços de produção de conhecimento, por a universidade convencional não responder aos seus anseios. Nas experiências propostas pelos Movimentos Sociais busca-se a superação das dicotomias que foram base para definição de uma universidade elitista. Essa superação visa a inclusão dos dois polos, não sendo mais diferentes polos, mas sim coisas diferentes que devem ser diferentemente valorizadas.

Com a massificação da universidade, diferentes públicos, que não somente a elite, passaram a fazer parte dessa instituição e a reivindicar outros conhecimentos, a superação das dicotomias. O tipo de conhecimento produzido tende a alterar-se com a alteração do grupo social a que se destina. A própria lógica de massificação das licenciaturas conduz a uma progressiva desclassificação dos diplomas.

É assim que há uma forte ligação entre a crise de hegemonia com a de legitimidade. A segunda crise, discutida por Santos (2005), é a crise de legitimidade. A universidade não consegue fazer tudo que dela se espera, existindo uma tensão entre hierarquização (para manter os “saberes universitários” restritos a uma elite) e democratização (para ser realmente universal e atender a sociedade). Nesse contexto, está em causa o acesso à universidade, a questão de a quem a universidade serve.

De acordo com Florestan Fernandes (2010), universidade quer dizer ensino global, universal, integrado, um lugar onde não se deformem e estreitem mentes, mas no qual se produza a personalidade não só do sábio, do homem de talento, mas de especialistas de níveis intermediário e avançado. Desta forma, Fernandes (2010) defende que o público da universidade deve ir além das elites intelectuais.

Com relação à universidade, é preciso que ela avance até onde é necessário incorporar aquele que foi negado, que foi excluído, que merece tudo e não teve nada. Refiro-me ao estudante operário, pobre, que só tem oportunidade nos bandos de crianças abandonadas, jovens que vivem do crime esporádico ou sistemático. Esse tipo de aprendizagem deve desaparecer e ser substituído por uma educação escolar que permita a revolução educacional como ponto de partida de revolução social a que o Brasil resiste, que o Brasil se recusa a pôr em prática. É na revolução educacional que temos o ponto de partida de qualquer outra revolução, porque ela será a revolução da consciência social crítica e da tentativa do homem comum de criar uma sociedade nova no Brasil, que não deverá mais ser uma repetição do passado. As elites criaram este país e serão os de baixo que irão transformá-lo. Pelo menos é nisso que acredito (Fernandes, 2010: 149-150).

A questão de quem frequenta a universidade e de como são transmitidos os conhecimentos a quem a frequenta traz o desafio de alargar o campo de encontro de saberes que deveria ocorrer na universidade. Com a democratização da universidade, há a entrada de estudantes filhos das classes trabalhadoras. Além disso, como foi dito, são maiores as pressões do mercado e as exigências de produção de um conhecimento

aplicado e economicamente útil. Por essas questões, os problemas que se prendem com a responsabilidade social e cultural da universidade na produção de massa crítica capaz de contribuir ativamente para a transformação da sociedade se tornam mais prementes (Estanque e Nunes, 2003).

A massificação da universidade foi possível pelo êxito das lutas pelo direito à educação. No entanto, as respostas da universidade tanto à crise de hegemonia como a de legitimidade foram incorporações limitadas sem abrir mão do elitismo.

Isto foi possível sobrepondo à diferenciação e estratificação da universidade segundo o tipo de conhecimentos produzidos, analisadas acima, a diferenciação e estratificação segundo a origem social do corpo estudantil. Os múltiplos dualismos referidos, entre ensino superior universitário e não universitário, entre universidades de elite e universidades de massa, entre cursos de grande prestígio e cursos desvalorizados, entre estudos sérios e cultura geral, definiram-se, entre outras coisas, segundo a composição social da população escolar (Santos, 2005: 212).

A crise que monopoliza as atenções e os propósitos reformistas é a terceira crise, a institucional. A universidade convencional deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução. O primeiro fator dessa crise é o corte de investimentos por parte do Estado e o segundo fator é a imposição de uma lógica de eficiência e produtividade não próprias à lógica universitária, ou o critério de excelência que já foi discutido. Isto gera: a proliferação de universidades privadas, os investimentos estatais seletivos (hierarquia interna das ciências), o discurso produtivista de uma universidade ineficiente (porque reduz-se o financiamento, mas não se restringe as funções da universidade) e a busca por meios alternativos de financiamento através de um discurso de autonomia e responsabilidade social (Santos, 2005).

Para pensar concretamente o conceito de Universidade convencional e exemplificar as suas crises, é importante pensar historicamente a universidade convencional na América Latina. Restrinjo o pensamento para a América Latina, porque a maioria das Universidades dos Movimentos Sociais que estudo na tese, se localiza na América Latina. A exceção é a Universidade Popular dos Movimentos Sociais, que pretende ser global, mas que até o presente momento, suas atividades aconteceram principalmente na América Latina. O parâmetro de observação, dessas experiências de educação não formal, parte da minha vivência na Universidade Pública Brasileira, esse é mais um motivo pra olhar de maneira mais atenta para as universidades convencionais da América Latina.

Pelo histórico de colonialismo, é evidente como a Europa impôs seus próprios modelos e estilos de desenvolvimento para a América Latina. No período colonial, a Universidade servia para formar a elite dominante culta, mas estava longe da realidade do seu próprio país. Gregorio Weinberg (2001) afirma que a universidade é uma instituição que foi transplantada da Europa para o continente americano e nas suas origens se manteve à margem do poder político e também da população em geral. Para ele, as universidades:

Eram manifestações do que chamamos de uma cultura imposta, como é demonstrado pelo conteúdo muito bem guardado pela ortodoxia religiosa, por seus procedimentos, protegidos por estatutos minuciosos, por suas formas externas, que a tradição consolidava e revestia de um complexo e custoso tecido cerimonial. Tudo isso contribuía, mais uma vez, para distanciar a instituição universitária do resto da população, fortalecendo assim o papel da educação formal como legitimadora de uma sociedade rigidamente estratificada (Weinberg, 2001: 46).

A implementação de universidades em território colonial espanhol teve como objetivo formar uma classe dirigente fiel, um sacerdócio e uma burocracia eficiente. Por causa desse projeto, faz sentido a fundação tão cedo de colégios e universidades. Weinberg (2001) chama a esta primeira etapa da universidade na América Latina de *cultura imposta*, já que a universidade se impõe – junto com outras instituições metropolitanas – a um contexto que não estava familiarizado com ela. Surgidas no século XVI como resultado dos colonialismos, as universidades hispano-americanas tiveram como meta principal, uma vez imposta, garantir a unidade religiosa e a vinculação com a cultura da Coroa Espanhola.

Diferentemente da Espanha, Portugal não permitiu a implantação de cursos do nível superior na colônia. No período colonial, o ensino no Brasil ficou a cargo de jesuítas e os filhos das elites poderiam frequentar cursos superiores só em Coimbra (Direito) e Montpellier (Medicina). Portugal concedia bolsas pra os filhos de colonos irem estudar nessas Universidades. Desta forma, Portugal optou por uma política que se centrava na formação universitária no “centro” e não na “periferia”. No período colonial, também foi possível aos jesuítas a criação de algumas escolas superiores (Arte e Teologia). O ensino jesuíta era livresco e sem ligação concreta com a realidade. Isso explica, porque as universidades no Brasil surgem recentemente na década de 1930.

No entanto, mesmo nas antigas colônias espanholas, a universidade não conseguiu penetrar na sociedade e se constituiu uma instituição reconhecida somente no século XIX. Weinberg (2001) se refere a esta segunda etapa, que vai das

independências até o século XX, como a *cultura aceita*, já que as universidades passam a ser aceitas enquanto instituições e se começam a criar novas universidades. Até os finais do século XIX, no continente, havia em torno de 128 universidades públicas, enquanto que um século antes, havia 13 (<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>). No final do século XIX, o tema da universidade ingressa na agenda parlamentar. Fala-se, então, de secularização, defesa do urbano sobre o rural, responsabilidade econômica do Estado em relação à universidade, universidade profissional e independência da universidade. Os discursos estão preocupados com a necessidade de criar instituições de educação superior fortemente enraizadas na região.

Por último, Weinberg (2001), define a universidade latino-americana do século XX – sobretudo a partir do Movimento Reformista de Córdoba – como *cultura discutida ou criticada*. A universidade experimentou diferentes episódios de forte crítica ao sistema, tentativas de modernização e se converteu também em um espaço de resistência e luta. A ideia de “cultura discutida” não se refere apenas à reflexão sobre a própria instituição universitária, mas também, a uma reflexão sobre a sociedade. A universidade, na América Latina, precisou ser reconhecida e legitimada socialmente para passar a ser objeto de crítica.

Um importante fato que tornou a universidade na América Latina uma cultura discutida foi a Reforma Universitária de 1918. A Reforma aconteceu em Córdoba na Argentina e foi uma crítica a um modelo de universidade colonial – a um colonialismo mental, que ainda está presente nos dias de hoje. Nessa data, foi realizado um Congresso de estudantes universitários latinos americanos na cidade de Córdoba na Argentina. Já na convocatória, há a conclamação pela irmandade dos estudantes da América Latina. A condição latino americana era importante nesse momento por ser um momento de libertação mental de um passado comum colonial e de uma necessidade de aglutinação para enfrentar políticas que prejudicariam, com um novo colonialismo, mais conhecido como imperialismo norte-americano, a América Latina como um todo (Flachs, 2006).

Del Mazo (1957) fala como a Reforma teve como propósito uma reorganização fundamental da instituição universitária. Estava muito presente a ideia de ter os problemas como próprios e resolvê-los conforme as características do próprio desenvolvimento histórico. Assim a universidade deveria se organizar de acordo com o contexto em que está inserida.

O fato é que as universidades latino-americanas se desenvolveram em função das diferentes metrópoles culturais da América Latina - em um primeiro momento a Espanha, depois Inglaterra, França e atualmente os EUA. Dessa maneira, há pouca diferença entre as imposições de agências - como o Banco Mundial - nas reformas universitárias contemporâneas e aquilo que a Igreja fazia nas universidades coloniais. Por ter uma tradição ocidental, as universidades latino-americanas continuam a ter o padrão e a ensinar tudo igual à metrópole.

Falamos muito de um Estado monocultural, mas as universidades latino-americanas são totalmente monoculturais; talvez ainda mais monocultural que o Estado, porque - pelo menos - o Estado é obrigado, a cada dia, ver os problemas. A universidade olha para seu umbigo, se fecha e segue pensando como no século XIX, por isso é preciso inventar outra universidade (Santos, 2007.b: 44).

É significativo que nenhum país do Terceiro Mundo, independentemente de sua ideologia política ou sua orientação, tenha modificado substancialmente o modelo da universidade ocidental. Foram feitos esforços consideráveis para adaptar o currículo de tal forma que acomode as necessidades nacionais, mas nem isso foi completamente bem sucedido (Altbach, 2001: 70).

Dessa maneira, os governos das nações industrializadas trabalham em conjunto com as multinacionais para estabelecer e impor “receitas” para os países periféricos. Nas periferias há uma combinação de dependência psicológica (já que o modelo e a ideia de Universidade foram importados) e de condições financeiras e materiais necessários. Dessa maneira, as assistências estrangeiras, ao mesmo tempo em que provê uma ajuda necessária, mantêm os padrões de dependência na América Latina.

Nas reformas universitárias dos anos 90, com o neoliberalismo e a liberalização econômica, enfatiza-se o papel do mercado e a diminuição do Estado. A educação superior deixa de ser entendida como direitos sociais e passa a ser um serviço não exclusivo do Estado e competitivo. Assim as Instituições de Ensino Superior se transformam em organizações sociais, que são organizações públicas não estatais, o que é um claro caminho para a privatização. O setor privado é visto como modelo de eficiência, agilidade (Sguissard, 2002).

Alguns exemplos de modificações ocorridas nas universidades foram: expansão do ensino superior com o crescimento das instituições e importante diferenciação entre elas, o que gerou uma confusão entre ensino universitário e formação pós-secundária; mudanças legislativas; integração transnacional; ênfase nos processos de avaliação das instituições. Estes fenômenos estão associados à emergência de uma vigorosa

globalização do conhecimento, um mercado educativo sem fronteiras, novos provedores e, com eles, novos modelos de ofertas educativas.

Nem todas as iniciativas de universidade que não são públicas, são “caçadoras de lucros”. Claramente, a grande maioria dessas iniciativas são, então é complicado órgãos públicos (financiados pelo conjunto da sociedade) arcarem com a responsabilidade de sustentá-las. Dessa maneira, perde-se tempo e recurso com instituições meramente lucrativas e sem nenhum compromisso social. No entanto, estão surgindo experiências de universidades alternativas e contra-hegemônicas, como é o caso das Universidades dos Movimentos Sociais, as quais, dependendo do caso, deveriam receber apoio institucional e financeiro do Estado, por estarem realizando finalidades públicas.

Antes de apresentar detidamente a ideia de Universidades dos Movimentos Sociais, é preciso pensar a respeito do conceito de Movimentos Sociais, os quais são os sujeitos de saberes das UMS. Na próxima seção, discuto o conceito de Movimentos Sociais de forma a ampliar essa ideia, para conter a pluralidade de atores contra-hegemônicos da atualidade.

4.2 O conceito de Movimentos Sociais

Em um contexto em que os mecanismos de exploração, exclusão e opressão se multiplicam e intensificam, se faz particularmente importante não desperdiçar nenhuma experiência social de resistência por parte dos oprimidos, explorados ou excluídos. É por isso que busco aqui uma concepção alargada, por uma exigência da *Sociologia das Emergências*, do conceito de movimentos sociais, visto que a pluralidade de coletivos, de saberes e de metodologias contra-hegemônicas potencializam as transformações sociais. Com os conceitos sociológicos, o que se ganha em generalização, se perde em especificidade. A busca por ampliar o conceito de movimentos sociais não pretende atingir um conceito universal, mas sim torná-lo flexível o suficiente ao ponto de abarcar contextos específicos diversos que podem aprender entre si, e ao mesmo tempo não esvaziar o conceito de movimentos sociais por deixá-lo amplo demais.

Muitos autores contemporâneos (Santos, 2005; Touraine, 1998; Laclau e Mouffe, 1985) denominam os movimentos sociais contemporâneos de novos movimentos sociais (NMSs). Os “velhos” movimentos, ou seja, aqueles que não se enquadram na definição de NMS são aqueles inspirados no paradigma marxista

tradicional, que se centram na luta de classes como elemento motivador e que tem como forma clássica os sindicatos e os partidos políticos. E qual seria a novidade dos NMSs?

A maior novidade dos NMSs é que constituem tanto uma crítica à regulação social capitalista, como uma crítica à emancipação social socialista, como foi definida pelo marxismo [...] Nestes termos, denunciar novas formas de opressão implica denunciar as teorias e os movimentos de emancipação que as omitiram, que não estiveram atentos a elas, ou que até mesmo compactuaram com elas (Santos, 2005: 258).

Os NMSs são entendidos como aqueles cujas fontes dos conflitos sociais enfatizariam a cultura, a identidade, a esfera dos micropoderes, ou seja, mobilizariam sujeitos vinculados a temáticas específicas como gênero, etnia, identidade cultural, meio ambiente, etc. O que a teoria dos NMSs deseja evidenciar é que, nos últimos 30 anos, as lutas mais avançadas foram protagonizadas por grupos sociais (indígenas, camponeses, mulheres, afrodescendentes, piqueteiros, desempregados) cuja presença na história não foi prevista pela teoria crítica eurocêntrica. São resistências que se organizaram muitas vezes segundo formas (movimentos sociais, comunidades eclesiais de base, piquetes, autogovernos, organizações econômicas populares) muito distintas das privilegiadas pela teoria crítica: o partido e o sindicato. As suas reivindicações, na maioria das vezes, não são por socialismo, direitos humanos, democracia ou desenvolvimento, mas sim por dignidade, respeito, território, autogoverno, bem viver, *Madre Tierra* (Santos, 2010).

No entanto, é preciso enfatizar que com as novas opressões, as velhas questões não estão superadas. As questões trabalhistas (representada pelos sindicatos, por exemplo) são vistas como velhas questões, no entanto, são bastante contemporâneas e merecem atenção. Também é preciso dizer que as reivindicações que alguns sociólogos classificam como NMSs, são muito mais antigas do que as reivindicações sindicais (“velhos movimentos”), só que não eram vistas enquanto movimentos sociais. Para um exemplo, existem as revoltas escravas no Brasil, que foram reivindicações identitárias e raciais, que congregaram uma multiplicidade de formas de resistências: fugas, suicídios, abortos, quilombos, entre outros (Águas, 2008). Assim busco aqui não a distinção entre velhos e novos movimentos sociais, mas sim um conceito que abarque a pluralidade dos protagonistas contra-hegemônicos.

Na literatura sobre movimentos sociais, as resistências que aconteceram no período que Dussel (2001) chama de *Primeira Modernidade* (ou seja, desde os “descobrimientos” das Américas até a *Segunda Modernidade*, ou seja, a época do Iluminismo, com a Revolução Industrial e com a Revolução Francesa) são menosprezadas. Às barricadas francesas do período revolucionário (1789-1800); ao

movimento ludista (1811 e 1820) que decidiu destruir os meios de produção devido às condições de exploração que os trabalhadores se encontravam; às revoltas camponesas inglesas; a todas essas e muitas outras lutas europeias, desenvolvidas no início da (segunda) modernidade, pelo menos por interesse historiográfico, se deveria adicionar outras lutas que as antecederam e aconteceram fora da Europa, como por exemplo:

Os quilombolas, que, fugindo da escravidão, ansiava, como Benkos Bioho no palenque caribenho de San Basilio (1691), a formas de vida mais dignas para seu povo, a rebelião liderada por Tupac Amaru II no Vice-Reino do Peru (1780) , ou a Revolução Haitiana (1804) que dividiu a ilha La Española em duas áreas, étnica e culturalmente distintas (Flórez, 2007: 255).

Neste sentido, alguns autores falam sobre as diferenças entre os movimentos sociais do Norte e os movimentos sociais do Sul. Laclau e Mouffe (1985) distinguem entre as *lutas democráticas* próprias do centro do sistema, onde as revoluções democráticas chegaram a um certo ponto, no qual há uma pluralidade de espaços políticos; e as *lutas populares* próprias da periferia. No primeiro caso, prevaleceria a *lógica da diferença*, que expande e complexifica os antagonismos do espaço político; no segundo caso, a *lógica da equivalência* que os simplifica. Assim os movimentos do Norte se caracterizariam por uma *posição democrática* pluralista e os movimentos do Sul por uma *posição popular*, que se constitui sobre a base de dividir o espaço político em dois campos antagônicos (Flórez, 2007).

Desta forma, o objetivo dos movimentos do Sul seria, antes de tudo, cobrir as necessidades básicas, se trata de atores coletivos cujo o ponto de partida é o ponto de chegada dos movimentos do Norte (Flórez, 2007).

Seguindo esta linha, os anos oitenta se encerra com sérias objeções ao potencial dos movimentos latino-americanos: em uma região onde ainda não tinha terminado de chegar a modernidade, seus movimentos pouco podem fazer para desafiá-la. Suas ações, se houver, são para alcançar a modernidade. Estamos, portanto, frente a lutas periféricas enraizada no Iluminismo, lutas que são restritas a satisfação das necessidades básicas, para ganhar autonomia do Estado, alcançar o desenvolvimento econômico, fortalecer sua democracia fraca, e assim por diante (Flórez, 2007: 246).

De acordo com Ceceña (2005), a primeira diferença é que os movimentos do Norte querem a regularização dos sistemas modernos, já os movimentos do Sul questionam as premissas fundamentais da sociedade capitalista. Nos termos de Santos (2007.a) os movimentos deste *lado da linha*, ou seja, do Norte, estão no paradigma da regulação-emancipação; já os movimentos do *outro lado da linha*, do Sul, nunca estiveram no paradigma regulação-emancipação, mas ao questionar o paradigma

apropriação-violência, questionam profundamente este *lado da linha*, que só foi possível através do *outro lado da linha*.

Outra diferença entre movimentos do Norte e do Sul para Ceceña (2005) seria que a insubmissão, em termos gerais, nos países do Sul, acontece rumo a uma ressignificação da territorialidade⁴⁰ e do território como espaço de constituição da cultura e do sentido da vida, desafiando assim um dos limites absolutos da mercantilização. Já nos países do Norte, o perfil dos movimentos sociais indica uma inclinação para a desterritorialização, suas demandas se referem a normatividades internacionais ou a reivindicações cidadãs de caráter geral e, portanto, desregionalizadas. Assim, os movimentos sociais do Norte:

Parecem conter até mesmo uma rejeição deliberada da territorialização, pois presume-se a sujeição à nação. Contra isso, a longa história de pilhagem vivida pelos povos incorporados ao capitalismo através da colonização, história que se reafirma até o presente, forjou um elo com a terra que é ao mesmo tempo o próprio e o expropriado (Ceceña, 2005: 89).

A terceira diferença para Ceceña (2005) seria que a subjetividade se constrói desde o ocidental nos movimentos do Norte e, no Sul, desde a resistência ao Ocidental. Esta questão se desdobra no que Ceceña (2005) chama de uma quarta diferença: para a autora, no Norte, os interlocutores são o Estado ou as instituições supraestatais, enquanto que, no Sul, há uma demonstração reiterada de que o Estado é incapaz de defender os seus povos contra o imperialismo. Esta quarta diferença é um fato para países como o México, no entanto não aparece em todos os países do Sul, por exemplo, no Brasil, os movimentos sociais passam a ter um diálogo cada vez mais frequente com o Estado. A relação dos movimentos sociais com o Estado será aprofundada.

Por essa definição, as ações coletivas do Sul, careceriam de uma caráter antiglobalizante. Assim, os movimentos do Sul, são muitas vezes chamados de “movimentos de base”, pois lutando em um mundo globalizado, atuam em zonas periféricas concretas. Como se a vinculação a lugares concretos fosse um critério privativo para uma ação desafiar os limites da modernidade (Flórez, 2007).

É por este e outros motivos que serão apresentados que a divisão entre movimentos sociais do Norte e do Sul não faz sentido em um estágio da globalização, no qual as relações entre as diferentes escalas estão imbricadas e na qual há um Norte no Sul e um Sul no Norte. Assim, no Sul geográfico, há também uma classe média que

⁴⁰

A questão da terra foi discutida na tese ao pensar a colonialidade do poder.

participa em movimentos de alterglobalização, bem como em países europeus, muitos imigrantes realizam lutas que seriam caracterizadas como as de um Sul global, por exemplo.

Além disso, são bem conhecidas as referências sobre a influência que os movimentos periféricos (ou do Sul) têm, tanto sobre os movimentos do centro (do Norte), como sobre os intelectuais do Norte. O movimento zapatista, por exemplo, influenciou a criação de diversos grupos ou movimentos sociais europeus, um exemplo é o site www.europazapatista.org. Desta forma, não faz sentido denunciar a falta de referências ou literaturas produzidas em ou sobre o Sul, nem tampouco reivindicar um saber genuinamente latino-americano sobre os movimentos sociais (Flórez 2007). O que é preciso é compreender sob quais supostos teóricos e epistemológicos as teorias dos movimentos sociais mantêm vigente um pensamento dicotômico que, muitas vezes, suprime o potencial das lutas que acontecem no Sul, ao invisibilizá-las por não se enquadrarem completamente nem no conceito de velho e nem no de novo, ou por serem “atrasadas” em relação aos movimentos sociais do Norte.

Dessa forma, a maioria das teorias sobre movimentos sociais se sustentam em argumentos baseados em dicotomias modernas: autonomia-dependência, atraso-desenvolvimento, local-global, centro-periferia, etc.; uma lógica binária que hierarquiza as dinâmicas sociais segundo seu maior ou menor distanciamento a um modelo moderno-ocidental-colonial (Flórez, 2007). Desta forma, é infrutífero distinguir os movimentos sociais no tempo (a diferença entre velho e novo), assim como também é infrutífera a divisão no espaço (movimentos do Norte e movimentos do Sul).

Sobre a dificuldade em dizer que certos movimentos são especificamente do Sul ou do Norte, Ferguson (2004) expõe como as escalas locais, nacionais e globais, estão cada vez mais intercambiáveis e possuidoras de um forte fluxo transnacional que perpassa todas as esferas. O autor ajuda a desmistificar uma topografia do poder vertical na qual o Estado se localiza em cima, depois vem a sociedade civil como instância privilegiada de mediação e, depois, a família. Ele mostra como tanto o “em cima” e o “em baixo” são profundamente influenciados por contextos transnacionais, o que abre possibilidades para novas pesquisas e novas práticas políticas. Ao constatar a existência de vários atores que não se enquadram nem como Estado, nem como sociedade civil, nem como internacional puramente, o autor defende uma lógica horizontal.

O que é necessário é contextualizar os movimentos sociais e é partir desse contexto espacial e temporal é que surgem as suas reivindicações, que são relevantes para uma globalização contra-hegemônica. Partindo dessa lógica, não há lutas sociais secundárias, como alguns marxistas afirmam, mas sim lutas contextuais e que fazem sentido e são importantes justamente a partir dos seus contextos específicos. Com a contextualização é que se pode julgar o que é emancipatório ou não. Isso não significa cair no relativismo, mas sim ter parâmetros localizados e não pretensamente universais. Dessa forma, a defesa de uma profunda contextualização dos movimentos sociais, contrária a conceituações binárias, vai de encontro às teorias descoloniais e da *Sociologia das Emergências*, visto que respeita profundamente o que acontece na realidade. A ênfase no contexto, no momento de definir os movimentos sociais, também reforça a ideia de movimento, de fluidez, de experimentalismo, contida na ideia de movimentos sociais.

Desta forma, ao invés de imobilizar, a pluralidade de ideias e ações que defendem emancipações contra-hegemônicas diversas deve levar a necessidade constante de reinvenção. É assim que, ao invés de enxergar a pluralidade de concepções de movimentos sociais como fragilidade, encaro como fortaleza. Percebo nesta multidimensionalidade das composições e na diversidade de orientações, não o apoio a um processo de fragmentação e particularismo na ação social, como afirmam certos cientistas sociais, mas possibilidades de uma ação social transcendente e de impacto político, além de expressão da complexificação do tecido social.

O que persiste como crítica à defesa das lutas contextuais é a dúvida de se através de ações pontuais é possível a transformação profunda e radical. É possível a articulação dessas lutas contextuais em uma grande luta global, que não seja totalitária e que elimine a globalização hegemônica? Se não é possível uma única luta global, será possível a eliminação da globalização hegemônica através de várias lutas locais? Essas são perguntas que não tenho respostas. Quaisquer que sejam os caminhos que as maneiras mais diversas de responder estas perguntas apontem, a inclusão de sujeitos contra-hegemônicos, antes desconsiderados, no conceito de movimentos sociais, fortalece a luta contra-hegemônica.

A respeito dos movimentos sociais na América Latina, Santos (2010) afirma que eles constroem suas lutas sobre a base de conhecimentos ancestrais, populares e espirituais que sempre foram alheios à *razão indolente* própria da teoria crítica

eurocêntrica. Suas concepções ontológicas sobre o ser e a vida são distintas do presentismo e do individualismo ocidental. Os seres são comunidades de seres antes que indivíduos, e nessas comunidades estão presentes e vivos os antepassados, assim como os animais e a *Madre Tierra*. São cosmovisões não ocidentais que obrigam a um trabalho de tradução intercultural para poder ser entendidas e valorizadas (Santos, 2010).

Uma das dimensões do continente latino americano é a capacidade dos movimentos sociais mostraram de usar de modo contra-hegemônico e para fins contra-hegemônicos instrumentos ou conceitos hegemônicos. A ressignificação que as Universidades dos Movimentos Sociais fazem da ideia de universidade vai nesse sentido. Santos (2010) afirma que as lutas sociais no continente latino-americano estão orientadas para resemantizar velhos conceitos e, ao mesmo tempo, introduzir substantivos novos que não possuem precedentes na teoria crítica eurocêntrica e que não se expressam em nenhuma das línguas coloniais.

A produção de novos sentidos comuns (o objetivo da teoria epistemológica de Boaventura de Sousa Santos, desenvolvido no primeiro capítulo desta tese) têm sido levados a cabo por produtores de conhecimento não acadêmicos, pelos movimentos sociais. No entanto, essa produção continua, ainda hoje, a sofrer de uma relativa invisibilidade na maioria das investigações convencionais nas ciências sociais. É por isso que esta tese procura visibilizar esses processos. As Universidades dos Movimentos Sociais na América Latina são exemplos de projetos que, desde diferentes perspectivas, estão articulando o trabalho de ativistas, artistas, profissionais, lideranças e intelectuais. Estas experiências levam a sério as práticas intelectuais extra-acadêmicas desenvolvidas pelos movimentos sociais. Antes de falar das UMS, é preciso trazer algumas informações a respeito de experiências que antecederam e inspiraram muitas das UMS. A próxima seção é dedicada para conhecer mais de perto as Universidades Populares.

4.3 As antigas Universidades Populares

Leopoldo Palacios Morini (2002), na sua obra “Las Universidades Populares” - publicada pela primeira vez em 1908 em Valencia -, realiza um estudo sobre as Universidades Populares na Europa. Palacios visitou vários países, como, por exemplo, França, Bélgica, Itália, Suíça e Alemanha, e relatou nesse livro um pouco das experiências de Universidade Popular que conheceu.

De acordo com Palacios (2002), as Universidades Populares nasceram na França, numa corrente de iniciativas sociais, próprias do começo do século XX na Europa, como por exemplo: as forças sindicais, as cooperativas socialistas, a organização de partidos trabalhadores, as propostas de legislação trabalhistas, etc. O autor não consegue precisar a origem das Universidades Populares “Alguém disse que as Universidades Populares, como toda obra viva, não tiveram começo” (Palacios, 2002). Para pensar na origem das Universidades Populares é preciso pensar nos trabalhadores, que sonhavam com as possibilidades de um mundo novo e livre de opressão, um mundo, que na época, poderia ser traduzido nos ideais comunistas e/ou anarquistas. Pessoas que no seu cotidiano discutiam sobre filosofia, política, ciência social e arte. Pessoas que acreditavam que uma “mente esclarecida” era condição absoluta para a justiça social desejada.

Um desses sonhadores foi Jorge Deherme que organizou uma revista chamada “La coopération des Idées”, a qual colaboravam acadêmicos de toda França, influenciados por ideais de liberdade, igualdade e luta de classes. Com o dinheiro que recebeu da venda destas revistas, Deherme alugou uma sala, comprou algumas bancas e lâmpadas a óleo. Nascia, assim, o que foi considerada como a primeira Universidade Popular. Desde seu primeiro momento a Universidade Popular surgiu ligada a um programa com uma longa lista de conferencistas. Esta experiência rapidamente ganhou adeptos e simpatias em toda França (López e Lorenzo, 2009).

Deherme era uma anarquista e pensava as Universidades Populares como mutualidades de aperfeiçoamento e elevação, como foram antes as igrejas. Mas não pela oração, mas sim pelo esforço. Foi desta forma que em 1899 surgiu a “Sociedade de Universidades Populares”, que pensava organizar e desenvolver em toda a França o ensino superior do povo e a educação ético-social. Sobre o nome Universidade, Palacios (2002) afirma: “Agora a palavra ‘universidade’ não é mais a *universitas scientiarum et artium*⁴¹... Era isso e não era isso, e era mais, muito mais”.

Sobre a experiência da Universidade Popular em França, Palacios (2002) traz o seguinte relato:

Estão por toda parte reproduzidas obras de arte imortais. Os aderentes, que passam de 2000, continuam crescendo, e a atividade da casa estende seus domínios. Não se dedica só a conferências, tarefa ininterrupta que continua reunindo todas as noites um imenso público em torno dos mais discordantes conferencistas. Oferece também cursos de línguas (alemão, inglês, francês e russo), cursos de fotografia, canto, taquigrafia, dicção, corte e

⁴¹ Em latim significa: um mundo de arte e ciência.

costura; são também consultas médicas, jurídicas e econômicas e serviço barato de farmácia: eles são os curadores de crianças, a organização de colônias de férias, mutualidades, cooperativas de todos os tipos; são o Teatro social, onde os concertos são aos domingos, são representados *Cid, Tartuffe, Ruy Blas, Gringoire, Flibustiers, Liberté...* e se lê os grandes clássicos, alternando com canções e música, passeios ao campo, jogos, esgrima; são as obras da mais fina estética, como a dirigida por Mad. Chalamet, *Les Fenêtres Fleuries* ... tão prodigiosa, que garante o sucesso. Na biblioteca, há mais de 3.000 volumes, quase todos de filosofia e ciências sociais, e são inúmeras as revistas. No museu alternativo *Rubens* com *Botticelli*, os clássicos de pura beleza com ilustrações de John Paul Laurens, com as paisagens de Beudin, com as figuras ideais de pensamento e sonho de Alexander Seon. Os membros desfrutam de tudo sem qualquer outra formalidade além de sua pobre cota. ‘Os que vêm – escreve Deherme – trarão as suas convicções. Melhor, não nos propomos a mudar essas convicções, mas, qualquer que seja, fortalecê-las fazendo-as mais social, mais conscientes, dando-lhes um fundo moral, que pode estender as suas raízes e tornar-se campos férteis. É necessário para apaixonar as pessoas?. Todas as regras se reduzem a alguns conselhos na placa de entrada (Palacios, 2002).

Assim surgiram cerca de cinquenta Universidades Populares em Paris e nos seus arredores, nascidas quase todas de grupos de trabalhadores, ao lado de sindicatos, cooperativas, círculos de políticas. Algumas muito humildes, quase miseráveis, mas todas de trabalhadores com ideais de transformação social. Algumas possuíam sede própria, outras eram nômades, ou seja, as suas atividades aconteciam onde era possível, seja em uma salão da igreja, em uma escola ou no sindicato. “É fundamental que o povo tenha seus engenheiros, seus sábios, seus filósofos, seus artistas” (Palacios, 2002).

Na Inglaterra (e nos Estados Unidos), se pensava as Universidades Populares francesas como a parte da universidade estatal que se dirigia às massas populares, geralmente privadas delas como uma forma de University extension, ou seja, de extensão universitária. Já na Polônia, Itália e Bélgica, as Universidades Populares francesas tiveram uma grande influência. Na Polônia, foi criada por membros do partido operário e é ajudada por professores da Universidade. A Itália possuía diversas Universidades Populares, muitas delas também comandadas por acadêmicos ligados à universidade convencional, a Universidade Popular de Turim foi a primeira. Na Bélgica, havia pelos menos três em Bruxelas: a Casa do Povo, a Schaerbeek e a Saint Gilles (Palacios, 2002). Palacios também faz referência a experiências na Dinamarca, Suíça e se refere às Universidades Populares de Alexandria – Egito e a de Túnez – Tunísia.

Palacios, por ser espanhol, se detém na experiência de Oviedo - Espanha, falando rapidamente da Universidade Popular de Valencia, Madri e o movimento de Barcelona.

A Universidade Popular espanhola de Oviedo, criado pela Extensão Universitária em 1901 é, portanto, uma Universidade Popular ‘oficial’, já que as organizações estudantis lhe prestaram uma ajuda preciosa. A Universidade Popular que Vicente Blasco Ibáñez

fundou em Valencia, que poderia ser atribuída ao tipo francês, criado por e para o povo. Cabe ressaltar também a de Madri, que tinha como antecedente as excursões de trabalhadores aos museus, organizadas pela cooperação ‘antigos alunos da Instituição Livre de Ensino’ e as aulas e as reuniões que realizavam. Foi fundada assim a Universidade Popular de Madri, pela grande parte da juventude do Ateneo de Madri. Os programas dessas instituições foram baseadas em cursos e conferências, juntamente com o ensino primário básico para a classe trabalhadora (López e Lorenzo, 2009: 6).

Depois de apresentar todas estas iniciativas, Palacios (2002) propõe dividir as Universidades Populares em dois grupos. No primeiro grupo estariam as da França, Polônia, Bélgica e algumas italianas. O que há de comum nestas experiências é terem nascido e se desenvolvido independentes das Universidades e dos poderes oficiais, ou seja, são genuinamente educações não formais. Já no segundo grupo, estavam as Universidades Populares de Viena, Turim e Oviedo, que tendo o mesmo ideal das do primeiro grupo, dispõem oficialmente dos professores e dos métodos das universidades convencionais. As universidades do segundo grupo são um tipo de extensão universitária.

Estes dois tipos de UP não são mutuamente excludentes, embora seja verdade que o ideal social de Deherme favorece o nascimento deste movimento com UPs privadas, independentes de todo o poder público, muito mais próxima da classe trabalhadora e preocupada sobretudo em redimir as penúrias da classe trabalhadora através do acesso à educação (López e Lorenzo, 2009: 5).

Outra tipologia feita por Palacios é a que fala das Universidades Populares de cooperação de ideias, que são as instituições de ensino superior por cooperação e concurso de todas as ideias, sem exclusão; e as Universidades Populares, as quais chama de partido, que são organizadas para a luta de classe e para a conquista de um poder público.

Gramsci (2010) descreve algumas dificuldades da experiência em Turim:

Perguntamo-nos, às vezes, porque é que não foi possível solidificar em Turim um organismo para a divulgação da cultura, porque é que a Universidade Popular é aquela mísera coisa que é e não conseguiu impor-se à atenção, ao respeito, ao amor do público, porque é que não conseguiu formar um público. Em Turim, a Universidade Popular é uma chama fria. Não é nem universidade nem popular. Os seus dirigentes são diletantes em matéria de organização de cultura. O que os faz operar é um brande e pálido espírito de beneficência, não um desejo vivo das massas através do ensino. Os dirigentes da Universidade Popular sabem que a instituição que guiam deve servir para uma determinada categoria de pessoas, a qual não pôde seguir estudos regulares nas escolas. E basta. Não se preocupam com o modo mais eficaz como esta categoria de pessoas pode aproximar-se do mundo do conhecimento. Encontram um modelo nas instituições de cultura já existentes: decalam-no, pioram-no. Não compreendem que a Universidade Popular, tal como a guiam, se reduz a um ensino teológico, a uma renovação da escola jesuítica, onde o conhecimento é apresentado como qualquer coisa de definitivo, de apodicticamente indiscutível. Isto não se pratica nem mesmo nas universidades públicas. Mas as universidades populares, como a de Turim, gostam mais de oferecer cursos inúteis do tipo “A alma italiana na arte literária das últimas gerações” ou lições sobre “A conflagração europeia analisada por Vico”, nos quais se atende mais ao fingimento do

que à eficácia; e a pessoa pretensiosa do conferencista adultera o que devia ser o trabalho modesto do professor, sabendo, todavia, que fala à gente inculta (Gramsci, 2010: 60 e 61).

Na Itália, a primeira Universidade Popular Livre foi a de Turim e iniciou as suas atividades em 1900, oferecendo cursos e palestras em diversos assuntos técnicos, científicos e literários. À Universidade de Turim, seguiu-se o estabelecimento de Universidades Populares Livres em Livorno, Veneza, Bolonha e Milão. A Universidade Popular Livre de Alexandria – Egito, surge da inspiração das Universidades Populares europeias, e mais especificamente, do modelo italiano (Gorman, 2005).

A Universidade Popular Livre (UPL) de Alexandria, para além de se inspirar em experiências parecidas europeias, refletia o seu contexto específico. Ela oferecia um currículo, em diversas línguas, desenhado para uma sociedade pluralista étnica e religiosamente. A UPL no Egito foi concebida de uma forma mais radical em termos políticos do que as similares italianas e francesas.

O movimento italiano UPL foi liderada por intelectuais progressistas e socialistas com laços estreitos com o Partido Socialista Italiano e, de fato, os anarquistas italianos se opuseram à UPL acusando tais instituições de destruir o espírito revolucionário dos trabalhadores. As Universidades Populares francesas promoveram a causa da 'educação social', isto é, a aculturação da classe trabalhadora para os valores do capitalismo. Em contraste, no Egito, a UPL foi fundada por um núcleo anarquista que estava mais inspirado pelas ideias do celebrado geógrafo e anarquista, e Elise Reclus (1830-1905). Um apoiante de Bakunin, amigo de Kropotkin e participante na Comuna de Paris (Gorman, 2005: 306).

Dessa forma, nos cursos e escritos da UPL Alexandria estava a mensagem de que o conhecimento é o caminho da liberdade do povo. Coerente com seus ideais, a UPL Alexandria tinha como objetivo ser autônoma financeiramente e depender apenas das contribuições mensais dos seus membros. A instituição estava aberta para todos, mas a sua missão educacional era promover a difusão da cultura científica e literária na classe popular. “Ao contrário das escolas que ensinam habilidades manuais e profissionais para os trabalhadores, a UPL procurava nada menos do que a emancipação intelectual do homem baseada na ideia do direito de todos a uma educação moderna” (Gorman, 2005: 308). E para atingir esse objetivo, o conteúdo, ou o currículo da UPL, era o seguinte:

O currículo foi elaborado, portanto, com uma forte ênfase na ciência e nos mais recentes avanços no conhecimento científico. Uma série de palestras sobre a história natural que tratavam com a classificação do reino animal e as teorias da evolução. Cursos de anatomia humana e fisiologia, química e eletricidade aplicada também foram oferecidos. As humanidades não foram negligenciadas. Aulas sobre literatura grega, italiana e francesa e também de italiano, francês, árabe, alemão e inglês, bem como um curso especial para surdos-mudos foram acrescentados depois. Palestras que abordam uma ampla gama de assuntos especializados, entre eles a antropologia criminal, medicina legal

e suicídio. O programa da UPL também reconheceu a importância de questões diretamente relacionadas com a vida cotidiana e providenciou cursos sobre higiene e primeiros socorros. Outras palestras abordaram diferentes questões jurídicas e políticas relativas ao trabalhador, tais como ‘Organizações Trabalhadores em Direito Moderno’, e ‘Greves do Movimento Trabalhista’ (Gorman, 2005, 308-9).

As classes aconteciam todos os dias à noite para que os trabalhadores pudessem participar. Além dos cursos e palestras regulares, a UPL também era um centro cultural e um local de encontro, que propiciava uma sala de leitura e uma biblioteca, onde os visitantes podiam ler jornais locais e estrangeiros e pegar livros emprestados. Em 1902, a UPL publicou o seu próprio jornal, que incluía o material apresentado nas suas conferências. Performances musicais e teatrais também eram patrocinadas pela UPL. Todos os professores eram voluntários, ou seja, não recebiam para ensinar (Gorman, 2005).

Gorman (2005) também descreve a experiência da UPL no Cairo, a qual não teve tanto sucesso como a de Alexandria. A UPL funcionou até pelo menos o ano de 1909. No entanto, ao longo do tempo, ela perdeu a sua característica radical. As limitações financeiras e políticas fizeram com que a ambiciosa iniciativa da UPL fosse esmagada por ideais burgueses. Sobre a decadência da UPL no Egito, Gorman afirma:

Desiludidos com a direção que a UPL tomou sob a direção do novo comitê, os anarquistas começaram a retirar seu apoio. Houve também dificuldades em atrair o público. Houve ainda críticas de que os cursos oferecidos não eram sobre temas de maior benefício para as classes trabalhadoras. Houve queixas de que a UPL deveria ensinar questões práticas sobre educação, cuidados das crianças das classes populares, a abstinência dos trabalhadores de beber vinho e essas coisas e não os temas filológicos que eram ensinados, que se a classe trabalhadora e popular entende, então eles não têm necessidade de ir para a Universidade Popular. Desenvolvimentos subsequentes mostraram o quanto a UPL estava longe dos objetivos de seus fundadores. A ênfase na educação dos trabalhadores deu lugar a um currículo mais convencional, profissionalizante, destinado para os empregados de bancos, casas comerciais e escritórios (Gorman, 2005, 313).

As experiências de Universidades Populares também aconteceram em Portugal. Para promover, tanto quanto possível, a educação moral, social, estética e científica do povo português, os cidadãos e entusiastas da educação popular propunham-se ir a toda a parte onde mais necessário fosse a sua ação; aos centros fabris, perto das oficinas, às aldeias, aos pequenos e grandes povoados. Não se tratava de disseminar erudição, mas sim de “criar espíritos justos e livres”, despertar “sentimentos humanos, no amor à humanidade e à justiça, e os sentimentos sociais de liberdade, da igualdade e do direito” (Pita, 1989: 251). Segundo Pita (1989), uma vez que a tomada de consciência política não é um processo espontâneo, mas culturalmente mediado, é indispensável fazer ‘incidir’ sobre os menos instruídos a “luz” dos preceitos racionais; tarefa tanto mais

imperiosa quanto os indivíduos forem menos instruídos ou, por outras palavras, mais permeáveis à sedução da boemia, ao apelo do álcool, ao vício da prostituição; mais sujeitos, em suma, às armadilhas várias da “improdutividade”.

Para isso, a Universidade Livre de Lisboa colocou à disposição dos seus estudantes, desde a sua efetiva inauguração em 28 de janeiro de 1912, um plano de cursos fixos – ‘para melhor aproveitamento de quem deseja preparar-se para a vida’ – e um conjunto de conferências e palestras proferidas por intelectuais e acadêmicos prestigiados.

O lema da Universidade Livre de Lisboa, “Instruir é construir”, retirado a Victor Hugo, revela-se particularmente adequado à natureza praxística da instituição. Devemos interpretá-lo num duplo sentido: a instrução é um meio para a construção – isto é, para a formação – do homem por si próprio e é, também, um instrumento para a construção de condições (naturais e sociais) humanas (Pita, 1989: 256).

A ideia de Universidade Livre tem um triplo significado: “liberdade para a Universidade em relação ao poder religioso e ao poder político; liberdade para os professores de expor as suas doutrinas unicamente segundo as prescrições da ciência; e liberdade para o conselho de administração de reger a Universidade sem a intervenção dos poderes públicos” (Cortesão apud Pita, 1989: 267).

Já a Universidade Popular do Porto, que iniciou suas atividades no ano de 1911, tinha uma outra perspectiva do problema político e da articulação entre o político e o cultural. Jaime Cortesão, principal entusiasta de tal experiência, era um republicano radical, alguns o chamavam de socialista, outros de anarquista científico. Ele acreditava que os intelectuais eram grandes mediadores ideológicos e culturais incumbidos de elaborar a verdade e a lógica dessa unificação republicana. É em torno da questão social que a Universidade Popular do Porto define a sua identidade. “Surge, é certo, como instrumento importante do projeto – equívoco e polêmico, como vimos – de renacionalização da cultura portuguesa, que era o objetivo mais elevado da Renascença Portuguesa” (Pita, 1989: 262).

Jaime Cortesão soube detectar, como obstáculo considerável à eficácia do programa da Universidade Popular, o desinteresse ou a diminuta participação do operariado nos trabalhos da Universidade. De acordo com Cortesão, se as aulas não aconteciam e a frequência dos trabalhadores era baixa, é porque trabalham muito e as horas que lhes sobram mal chegam para descansar. Este desencontro entre a Universidade Popular e o operariado explica as dificuldades de fazer uma educação que

para além de um acréscimo na competência profissional, possibilite uma verdadeira direção cultural para a sociedade (Pita, 1989).

No artigo de López e Lorenzo (2009), há referência das Universidades Populares mais contemporâneas na Espanha. Os autores explicam que entre 1931-36 acontece um maior desenvolvimento e formulação das Universidades Populares, dessa vez patrocinadas pelo projeto governamental de educação popular e com o apoio significativo de organizações estudantis. Esta experiência sofreu uma dramática interrupção devido à guerra civil espanhola e a ditadura do general Franco em 1939 e que durou cerca de 40 anos. De acordo com López e Lorenzo (2009), na atualidade, as UP na Espanha gozam de excelente saúde, são múltiplos os projetos que elas levam a cabo em toda Espanha, sempre desde uma perspectiva comunitária, para o desenvolvimento a acesso à cultura, prestando especial atenção às classes marginalizadas.

Por conta destas múltiplas experiências e rica histórias, a ideia das Universidades Populares continua presente no imaginário contra-hegemônico. As Universidades dos Movimentos Sociais se inspiram nessa tradição, mas muitas ultrapassam essas ideias, pois partem de histórias locais de grupos que acreditam que o saber é uma ferramenta de luta contra a colonialidade.

4.4 As Universidades dos Movimentos Sociais

De acordo com o que foi discutido no capítulo sobre práticas educacionais, as universidades convencionais, legitimadas pelo Estado, fazem parte daquilo que foi chamado de educação formal. Nesta tese, o foco está em iniciativas de educação não formal, que são espaços de produção e difusão de conhecimento para além da universidade convencional.

[...] a sociologia das ausências [e das emergências] não é uma sociologia convencional e dificilmente poderá ser exercida nos lugares convencionais de produção do saber científico hegemônico, as universidades e os centros de pesquisa científica. Não significa isto que nesses lugares seja impossível produzir um saber científico contra-hegemônico [...] As ecologias de saberes apelam a saberes contextualizados, situados e úteis, ao serviço de práticas transformadoras. Por conseguinte, só podem florescer em ambientes tão próximos quanto possível dessas práticas e de um modo tal que os protagonistas da ação social sejam reconhecidos como protagonistas da criação de saber (Santos, 2006: 167-8).

Na atualidade, existem várias experiências que se autodenominam como universidade, mas que pretendem ser uma contrauniversidade, no sentido de adotarem

práticas descoloniais. As Universidades dos Movimentos sociais são iniciativas de educação não formal, ou seja, não escolar, ou não legitimada pelo Estado e que em sua maioria adotam a filosofia e a metodologia da educação popular. Desta forma, são instituições que reclamam da tradição da universidade, ou seja, de ser uma instituição de saber, mas que vão fazer aquilo que não é possível fazer dentro de uma universidade convencional. Nem todas elas se autointitulam Universidade, outras preferem se chamar Escola, por exemplo.

A Escola Nacional Florestan Fernandes e a Escola de Formação de Educadores Sociais no Recife, estudos de caso desta tese, mesmo se chamando Escola, tem a pretensão de ser universidade, pois pretendem atingir “saberes universais”, ou seja, ultrapassar saberes locais. Nesse sentido, implicam migrações teóricas e de pessoas.

A opção de denominar todas elas de Universidade dos Movimentos Sociais, neste trabalho, deriva da intenção de se apropriar do termo universidade para fins contra-hegemônicos. Ou seja, de potencializar a capacidade dos movimentos sociais de usarem para fins contra-hegemônicos instrumentos ou conceitos hegemônicos. “Entendo por instrumentos hegemônicos as instituições desenvolvidas na Europa a partir do século XVIII pela teoria política liberal com vistas a garantir a legitimidade e a governabilidade do Estado de Direito moderno nas sociedades capitalistas emergentes” (Santos, 2010: 58). O uso contra-hegemônico significa a apropriação criativa por parte das classes populares para si desses instrumentos a fim de fazer avançar suas agendas políticas para mais além do marco político-econômico do Estado liberal e da economia capitalista (Santos, 2010).

Desta forma, é preciso afirmar mais uma vez que as universidades convencionais não são completamente hegemônicas. Como já foi mencionado, a universidade convencional é um importante espaço de produção de ideias contra-hegemônicas e também nesta instituição acontecem práticas contra-hegemônicas. É assim que as Universidades dos Movimentos Sociais não pretendem esvaziar o papel transformador das universidades convencionais, mas sim fortalecê-lo. As universidades convencionais têm muito que contribuir com as Universidades dos Movimentos Sociais, assim como a recíproca também é verdadeira. Muitas das iniciativas de Universidades dos Movimentos Sociais, que encontrei, dialogam profundamente com as universidades convencionais. Pensa-se em outro espaço que não a instituição universitária para desenvolver essa tarefa contra-hegemônica, até mesmo como forma de facilitar os

processos de reforma democrática e emancipatória da universidade convencional pelos movimentos sociais organizados na e pelas Universidades dos Movimentos Sociais e com a ajuda dos intelectuais que façam parte das universidades convencionais e das Universidades dos Movimentos Sociais simultaneamente.

Nesse sentido, nas universidades brasileiras estão acontecendo interessantes diálogos entre universidades e os movimentos sociais. Um exemplo disso é curso “Pedagogia da Terra” que é formulado e executado em parceria com Universidades Públicas e o Movimento Rural dos Trabalhadores Sem Terra (MST)⁴².

Mato (2011) foi coordenador de uma pesquisa intitulada “Projeto sobre Diversidade Cultural, Interculturalidade e Educação Superior” financiada pelo Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe. Desde 2007, o Projeto tem estudado cerca de 40 experiências específicas que surgem para responder às necessidades, demandas e propostas de comunidades e/ou organizações de povos indígenas e afro-descendente. Esse estudo aprofundado das 40 experiências tem sido complementado com a análise de informações parciais em cerca de 80 diferentes iniciativas. Os membros da equipe do Projeto são, na maioria dos casos, profissionais indígenas ou afrodescendentes; e em menor medida profissionais que têm trabalhado por muitos anos nesta área com as comunidades e/ou organizações destes povos.

As experiências de colaboração intercultural catalogadas por esse projeto foram classificadas em: Programas para a inclusão dos indígenas e/ou afro-descendentes como estudantes em Instituições de Ensino Superior (IES) convencionais; Programas que conduzem a graus, títulos ou outros tipos de certificações criados por IES convencionais, os quais respondem às demandas e propostas dos povos indígenas e/ou comunidades afro-descendentes; Programas de ensino, pesquisa e serviço social desenvolvidos pela IES convencional com a participação de comunidades indígenas e/ou povos afro-descendentes; Parcerias de IES e organizações indígenas ou afro-descendentes para oferecer acesso ao ensino superior para as suas comunidades; e por fim Instituições Interculturais de Ensino Superior (Mato, 2011).

Apesar destes esforços, contudo, a possibilidade real de indivíduos indígenas e afro-descendentes acessarem e completarem a sua educação em instituições

⁴² Sobre este tema Marcos Moraes Valença está realizando uma tese de doutoramento. Para mais informações consultar Valença (2011).

convencionais de ensino superior é extremamente baixa. Isso porque a desigualdade de acesso e permanência destes povos está associada a uma longa história de discriminação e condições estruturais de desvantagem. Dessa forma, as políticas e programas que são voltadas para a inclusão de indivíduos, embora possa constituir um passo em frente, não significa, porém, resolver o problema da exclusão das histórias, línguas, conhecimentos e projetos desses povos no ensino superior. Apenas algumas instituições de ensino superior na América Latina incorporam em seus programas educacionais os saberes, as linguagens, os projetos e as modalidades de aprendizagem desses povos. São poucas as universidades convencionais que buscam contribuir para a valorização da diversidade cultural. A tarefa de interculturalizar todas as instituições de ensino superior convencionais e de torná-las verdadeiramente universalista e não monocultural (seguindo o legado europeu moderno e/ou sendo guiada por mercados globais) é um desafio a ser superado (Mato, 2011). Dessa forma, a universidade convencional terá de se reinventar como um espaço pluriversal, de saberes, práticas e sujeitos descolonias, ou seja, interculturais.

A exigência por interculturalidade suscita questões por parte de alguns setores que perguntam o porquê de povos indígenas, por exemplo, terem a prerrogativa de oferecer educação com base em suas visões particulares de mundo e propostas para o futuro das sociedades locais e nacionais. A resposta que a liderança de muitos povos indígenas e afro-descendentes oferece é que eles têm de fazê-lo, porque o Estado e instituições privadas de ensino superior não ensinam sobre suas histórias, línguas, sistemas de conhecimento, os problemas atuais, e os seus projetos para o futuro, mas sim sobre aqueles dos grupos hegemônicos socialmente. Além disso, os povos indígenas e afro-descendentes questionam: se é possível a existência de Instituições de Ensino Superior católica ou de empresas, porque não é possível conceber instituições universitárias indígenas e/ou afro-descendentes. Além do mais, essas universidades indígenas e/ou afro-descendentes não concebidas não como entidades fechadas e exclusivas, mas como instituições de caráter intercultural, aberto a todos os interessados (Mato, 2011).

Nesta tese, meu foco são aquelas experiências que Mato (2011) denominou de “Instituições Interculturais de Ensino Superior”. A peculiaridade dessas instituições é que, em contraste com os programas que são patrocinados pelo Estado (em que a interculturalidade é pensado e expresso a partir do ponto de vista dos setores

hegemônicos), as Instituições Interculturais de Ensino Superior, ou o que chamo na tese de Universidades dos Movimentos Sociais, são baseadas principalmente nas interpretações da história humana, dos projetos de futuro e dos saberes desses povos.

Assim, o valor transformador das experiências de ensino superior que setores dos movimentos indígenas e afro-descendentes promovem não deve ser visto apenas em termos do seu papel de formar técnicos, profissionais e políticos – o qual todos os movimentos sociais exigem, sejam eles progressistas ou conservadores – mas também em relação à habilidade deles de facilitar uma reflexão crítica sobre as sociedades contemporâneas e suas possibilidades futuras. Ao contrário do que as noções preconcebidas de alguns setores, essa crítica não tende a implicar um ‘retorno ao passado’, mas sim uma projeção para o futuro que visa garantir não só ambiental, mas também a sustentabilidade social e da democracia em geral, mais e melhor, bem como melhores padrões de vida. Isto é, essas instituições estão preparando profissionais e técnicos cujas competências correspondem à diversidade cultural de seus respectivos países, e, concomitantemente, para a diversidade de visões de mundo, valores, modos de produção de conhecimento, tecnologias, linguagens, necessidades, demandas, e propostas que são significativas nos respectivos campos de ação. Aliás, devemos chamar a atenção para o fato de que, enquanto a maioria das universidades não incluem em seus currículos formas de conhecimento desses povos, as corporações transnacionais farmacêuticas estão se apropriando dos segredos da medicina herbal indígenas e patenteando-os para seu próprio benefício. Eu não estou qualificado para discutir com relação à Química, Física, Matemática e Astronomia, mas parece que na maioria das outras áreas do conhecimento, todos os setores sociais iriam achar frutífero prestar atenção para as inovações desenvolvidas por essas IES criadas por indígenas e afro-descendentes (Mato, 2011: 343-4).

Ainda é preciso dizer que as pessoas que fazem parte dos movimentos sociais também têm o direito de ter acesso à universidade legitimada pelo Estado. Não há como condenar o desejo e a necessidade de um diploma ou um certificado, que poderá trazer possibilidades de melhor trabalho e até mesmo maior eficácia nas lutas travadas pelos movimentos. “Não há necessidade de que todos os dirigentes e/ou militantes dos movimentos sociais populares se transformem em pesquisadores ou intelectuais profissionais. Mas, também, não se pode pensar em lhes vedar essa possibilidade” (Souza, 2007: 51).

Outro fator é que os movimentos sociais, por si, como já foi discutido, já são um *locus* educativo muito rico. Os movimentos sociais são espaços privilegiados de criação e articulação entre diferentes saberes. “Os movimentos sociais populares têm constituído um espaço permanente de confronto de saberes num processo em que as necessidades populares se transformam em demandas sociais (econômico-ideológicos) e se elaboram propostas para sua satisfação: projetos emergenciais e históricos” (Souza, 2007: 49). É importante também recorrer ao que diz Escobar (2003), que como parte da

sua luta, os movimentos sociais produzem importantes fluxos de informação e de conhecimento que, com frequência, equivalem a verdadeiros quadros teórico-políticos de construção de mundos.

Os estudos de caso desta tese pretendem trazer elementos empíricos de análise de quatro experiências de Universidades dos Movimentos Sociais. A Escola de Formação de Educadores Sociais no Recife – no Brasil, uma experiência bastante localizada da qual fez parte movimentos sociais locais, de pouca expressão nacional e internacional, mas que traz uma interessante reflexão sobre as potencialidades e os limites de experiências de um projeto ambicioso que não cumpriu seus objetivos, mas que “contaminou” os seus participantes através de uma mudança de mentalidade. A proposta do Professor Boaventura de Sousa Santos (2006) de constituição de uma Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) surge pela necessidade de “aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possível coligações entre eles e ações coletivas” (Santos, 2006: 168). É uma proposta internacional, mas que até o presente as suas oficinas foram realizadas na América Latina (Colômbia, Argentina, Peru e Brasil). Ainda como estudos de casos trago os exemplos da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) no Brasil e a Universidade da Terra (Unitierra) no México. Ambas são espaços de formação dos mais conhecidos movimentos sociais da América Latina, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento Zapatista, respectivamente.

5. A ESCOLA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS NO RECIFE

5.1 O contexto: ONGs na cidade do Recife

A periferia do Recife se caracteriza basicamente pelo seu empobrecimento⁴³. São regiões nas quais as moradias são precárias e pequenas em relação ao número de pessoas que habitam, muitas vezes sem o devido saneamento básico, não há coleta seletiva de lixo, há escassez de áreas de lazer, regiões mal servidas pelos meios de transporte público, regiões onde são visíveis a violência doméstica contra crianças e mulheres, o alcoolismo, o consumo e o tráfico de drogas. Quando se chega nesses espaços, percebe-se que vão além dessas características. São também espaços de efervescência cultural, de multiplicidade de crenças religiosas e de relacionamentos mais próximos de vizinhança, só para mencionar poucos exemplos.

Muitas são as iniciativas que num contexto geral de luta contra a pobreza e a miséria têm estado presentes em solo brasileiro – principalmente nordestino – com apoio de organizações internacionais. Nem todas elas alcançam o êxito esperado. Em grande parte, porque os problemas e principalmente suas causas remontam a épocas muito antigas. São resultados da persistência da *colonialidade*. Desta forma, de pouca valia se torna o remédio dado às feridas de um corpo doente sem que sejam diagnosticadas e combatidas as causas da doença. É assim que muitas ONGs realizam trabalhos assistencialistas que não resolvem os problemas de miséria, mas sim os mascaram.

Segundo Meneses (2003), o pressuposto da ajuda internacional é o que o Sul tem problemas e o Norte as soluções. A autora demonstra como as consultorias internacionais de algumas ONGs perpetuam a divisão binária ente o Norte e o Sul, entre o doador e o recipiente, entre o desenvolvido e o subdesenvolvido, entre a ciência moderna e os conhecimentos locais. Com o propósito de aliviar a pobreza e através do desenvolvimento⁴⁴ levar ao progresso, estes processos produzem conhecimento que assentam na reorganização das relações de dependência e subalternidade do Sul, recompondo a *colonialidade do poder*. A *colonialidade do saber* é perpetuada através de atitudes coloniais no campo da produção de saberes sobre o “outro” e para o “outro”. Dessa forma, ocorre a exclusão da população local de uma participação efetiva na

⁴³ A palavra empobrecimento reforça o caráter histórico e não natural desta ‘situação de periferia’.

⁴⁴ Ao discutir a *colonialidade do poder* fiz uma crítica ao conceito de desenvolvimento.

construção de novos campos teóricos e metodológicos. São ações que reproduzem uma lógica hegemônica de conhecimento.

ONG significa internacionalmente Organização Não Governamental, uma definição muito ampla que inclui organizações muito diferentes umas das outras pelo que diz respeito às finalidades, inspiração, âmbitos de intervenção, formas organizativas e dimensões. Os três elementos característicos de uma ONG são: natureza privada, ausência de fins lucrativos e solidariedade. No Fórum Social Mundial de 2003 em Porto Alegre – Brasil, uma ONG italiana conversou com entidades brasileiras e dessa conversa surgiu a ideia de desenvolver um projeto de formação de educadores sociais. Para o projeto conseguir o financiamento do Ministério das Relações Exteriores da Itália foi preciso justificar que aconteceria em uma região periférica e carente, ou seja, que tinha a necessidade de realização do projeto.

A parceira com a Associação Trapeiros de Emaús⁴⁵ definiu o local da intervenção do projeto. O espaço físico onde a Escola se situa fica na periferia: do Recife, do Brasil e do Mundo – na zona norte da cidade, no bairro chamado Beberibe. Os participantes da Escola de Formação de Educadores (as) Sociais no Recife (EFESR), incluindo educandos e equipe, residiam e atuavam, na sua grande maioria, em bairros periféricos da Região Metropolitana⁴⁶, que nem sempre estão próximos fisicamente do espaço da Escola, mas que possuem algumas características em comum, fazendo com que essa diversidade de lugares seja reconhecida enquanto periferia em relação ao centro de Recife.

A Escola também se situa na periferia do país, na região nordeste brasileira que é conhecida por ser a mais empobrecida. Pode-se definir também o Brasil como um país semiperiférico (Santos, 2003). Assim, a Escola está na periferia e se relaciona de maneira muito direta com os centros, e aqui ressaltarei as relações com um centro geográfico. Muitos dos participantes da Escola trabalham, estudam, compram ou simplesmente passeiam no centro do Recife. A Escola tem uma forte parceria com o Instituto de Filosofia da Libertação, que tem a sua sede em Curitiba (sul brasileiro) uma das regiões mais desenvolvidas⁴⁷ do país, e por isso um centro. O primeiro

⁴⁵ Logo em seguida será explicado o que é a Associação Trapeiros de Emaús.

⁴⁶ Para alguns exemplos de bairros e comunidades: Chão de Estrelas, Ibura, Santa Mônica em Camaragibe, Alto do Pascoal, Nova Descoberta, Mangabeira, Mangueira, entre outros.

⁴⁷ Mais uma vez é importante ressaltar as motivações políticas e econômicas de manutenção do *status quo*, que estão por trás de um discurso desenvolvimentista.

financiamento que fez a Escola ser possível vem da Itália que, relativamente ao Brasil, é um país central.

As ONGs na Itália que atuam no âmbito da cooperação internacional ao desenvolvimento constituem uma categoria distinta do ponto de vista legislativo. Pela lei, as organizações podem obter do Ministério das Relações Exteriores um reconhecimento de idoneidade, fundamental para poder ter acesso às contribuições e aos projetos do próprio ministério. Para obter a idoneidade, a ONG, além de ser constituída formalmente, não ter fins lucrativos e não ser de modo algum ligada a sujeitos com fins lucrativos, tem que: ter como fim institucional o desenvolvimento de atividades de cooperação e/ou de educação ao desenvolvimento; fornecer adequadas garantias de competência e capacidade e aceitar fiscalizações periódicas (documento sobre a missão de IPSIA).

A ONG Italiana responsável pelo projeto que originou a EFESR foi a ONG chamada IPSIA. A sigla significa *Istituto Pace Sviluppo Innovazione ACLI*, ou seja “Instituto Paz Desenvolvimento Inovação ACLI” onde ACLI significa *Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani* – Associações Cristãs de Trabalhadores Italianos. De acordo com o documento da instituição que fala sobre a sua missão, IPSIA nasceu em 1985 para transformar em iniciativas de cooperação internacional experiência e valores do associativismo popular. Na América Latina, IPSIA está presente desde os anos 80 atuando no âmbito de formação de quadros sindicais, por exemplo. Segundo o documento da ONG: “IPSIA enxerga como sua própria missão promover processos de cooperação comunitária internacional para o desenvolvimento” (p.6). E ainda: “A ação social tem que ser respeitosa dos objetivos das comunidades com as quais e pelas quais trabalham, em conformidade com as prioridades que estas últimas identificam como próprias e acham que isto tem que acontecer através da participação popular ao processo de desenvolvimento” (p.5).

A principal parceria local da EFESR foi a Associação dos Trapeiros de Emaús. É uma instituição que faz parte do Movimento Emaús Internacional, engajado há mais de 60 anos na luta por justiça social no mundo todo. O movimento internacional de Emaús foi fundado em 1949 por Abbé Pierre⁴⁸ na França e difundido em 42 países com mais de 350 comunidades. Tem como filosofia “Servir primeiro a quem mais precisa”. Em Recife, a Associação foi constituída em maio de 1996 por um grupo ativo no

⁴⁸ Sacerdote católico francês.

território há diversos anos. Os Trapeiros catam aquilo que a sociedade não usa mais, restaurando ou transformando em outro objeto novamente útil e acessível a um mercado composto de pessoas excluídas dos normais circuitos de consumo. Além disso, a Associação Trapeiros de Emaús em Recife tem como objetivo oferecer às pessoas de baixa renda a oportunidade de conseguir uma fonte de subsistência através de um trabalho coletivo de coleta, reciclagem, recuperação e valorização de objetos e materiais em desuso. No Recife, a Associação é animada desde que nasceu, por Luis Tenderini, um italiano, há mais de 30 anos no Brasil, empenhado em enfrentar os problemas dos desempregados e dos mais pobres. As atividades começaram numa antiga casa do bairro do Prado, de propriedade de Tenderini, e hoje transferida para o bairro de Beberibe. A Associação oferece formação profissional – principalmente aos jovens – e propõe-se a compartilhar com os mais desfavorecidos e tornar concretas as oportunidades de trabalho para os jovens.

Os cursos profissionalizantes oferecidos por Emaús, e que com a implementação da EFESR se tornaram atividades específicas do projeto da Escola de Formação, são: marcenaria, instalações para refrigeração, eletricidade, manutenção de micro, culinária e design gráfico. Os cursos oferecem uma qualificação voltada para habilidades profissionais com o objetivo, principalmente, de recuperação e reutilização dos bens catados pelos trapeiros, para que sejam recolocados no mercado nos bairros mais populares.

O IFIL (Instituto de Filosofia da Libertação) é uma ONG de Curitiba, Paraná, sul do Brasil, que juntamente com IPSIA e com Emaús concebeu o projeto da EFESR. O IFIL é uma associação civil com a finalidade de promover a reflexão filosófica com ênfase na Filosofia da Libertação, através do fomento da economia popular solidária, da educação popular, da discussão do papel da filosofia na educação, além de desenvolver atividades de ensino à distância, de pesquisa, e de diálogo interdisciplinar com outras áreas de estudos que se interessem por temas ligados à práxis de libertação. A origem do IFIL remonta a inúmeras atividades de estudo e pesquisa em temas de Filosofia da Libertação realizadas na década de 80, em Curitiba. Com o acúmulo de práticas e articulações entre pessoas e grupos organizados, o IFIL foi fundado no dia 2 de dezembro de 1995 com a presença de lideranças de movimentos populares, professores e estudantes de diversas áreas do conhecimento (www.ifil.org). Durante a execução do

projeto, mensalmente, um representante do IFIL viajava até Recife para prestar assessoria metodológica à EFESR.

O CTC (Centro de Trabalho e Cultura) é outra parceria importante no Recife. O CTC teve origem em 1964 da experiência do MEB (Movimento de Educação de Base) e da Juventude Operária Católica (JOC) e foi oficialmente constituído em 1966 com o início de cursos de formação profissional dirigidos principalmente ao setor dos serviços e aos do artesanato e da mecânica. No início da década de 1970, o Centro redefiniu sua própria proposta de formação endereçando-a para os trabalhadores da indústria, principalmente através de iniciativas para mecânicos e trabalhadores das serralharias. Nesta mesma década, em resposta às necessidades e às solicitações de alunos e ex-alunos, foram acrescentados novos cursos e foi elaborada uma proposta metodológica (chamada “Criação do Saber”) fundada sobre o desenvolvimento coletivo do conhecimento, na valorização da participação do aluno nos processos de tomada de decisão, no exercício da autonomia e da representação e na vivência cotidiana. Elemento característico do CTC é a educação integral dos trabalhadores, um processo de educação dos trabalhadores para a cidadania e para a participação (projeto EFESR).

Para além desses principais parceiros da sociedade civil, a EFESR recebeu apoios de setores do Estado. A formação de educadores sociais é um dos setores que a prefeitura do Recife considera prioritário e qualificador na sua atuação política e administrativa. De fato, uma das primeiras ações da nova junta municipal, que tomou posse em dezembro de 2000, foi o arranque de um plano de formação profissional e de geração de renda. A Prefeitura de Recife comprometeu-se a apoiar o projeto através da concreta colaboração de suas Secretarias de Desenvolvimento Econômico e Educação. A Secretaria de Educação do Estado do Pernambuco também garantiu ao projeto um apoio concreto e formal.

Outra parceria importante foi Centro de Filosofia e Ciências Humanas e o Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Os Centros divulgaram a proposta da EFESR e a partir desta divulgação muitos estudantes de mestrado e de doutorado da UFPE passaram a ser formadores da EFESR. Foi através desta parceria que eu, na altura estudante do mestrado em Sociologia da UFPE, conheci o projeto da EFESR. Depois desta apresentação dos principais atores envolvidos na EFESR passo a analisar a história da EFESR.

5.2 História da EFESR

A Escola de Formação de Educadores (as) Sociais no Recife é resultado de uma parceria entre a organização não governamental italiana IPSIA e a Associação dos Trapeiros de Emaús Recife. Também são colaboradores a Universidade Federal de Pernambuco, a Prefeitura da Cidade do Recife, o Centro de Trabalho e Cultura (organização não governamental) e o Instituto de Filosofia da Libertação (instituto de pesquisa). É importante dizer que as associações, instituições e movimentos dos educandos que fazem parte dos cursos da Escola são parcerias chave.

O projeto que deu origem à EFESR começou no fim de 2004, sendo cofinanciado pelo Ministério das Relações Exteriores da Itália. A duração total deste financiamento foi de três anos. A Escola não acabou em 2007 com o fim do projeto e tinha a pretensão de se tornar permanente e autossustentável a partir dos parceiros locais e da rede de economia solidária que estava fomentando. As atividades da EFESR foram encerradas somente no início de 2010 com o fechamento da entidade IPSIA Brasil. Esse prolongamento das atividades da EFESR não se deveu à autossustentabilidade dos parceiros locais e nem à rede de economia solidária. Ao projeto maior da EFESR foram somados vários outros projetos complementares que iam dando sustentabilidade financeira à EFESR. Como diz Sílvia⁴⁹, secretária da EFESR de 2005 até o encerramento das atividades da EFESR:

É assim: como a gente não tinha conhecimento total do projeto... eles ficavam encaixando um projeto no outro. É tanto que chegou esse projeto Friuli⁵⁰ que a gente não tinha conhecimento nenhum, que era pra fazer formação com os grupos de microempreendimentos que eram do curso (diário de campo: 26/02/2010).

A proposta da Escola era de que através de seus educandos acontecesse práticas e intervenções concretas na realidade local. A Escola tinha os seguintes objetivos: a qualificação de educadores sociais, a promoção da formação profissional (principalmente potencializando os cursos profissionalizantes de Emaús e do CTC) e a criação de redes de solidariedade popular com base nos princípios da economia solidária⁵¹.

⁴⁹ Todos os nomes de participantes e entrevistados são fictícios. Nas Referências Bibliográficas, na lista dos entrevistados, há uma breve descrição dos sujeitos entrevistados.

⁵⁰ Grande parte dos financiamentos vinham de associações de regiões específicas na Itália, nesse caso, o financiamento veio da região de Friuli que fica no norte da Itália.

⁵¹ A economia solidária atende a demandas imediatas de consumo e de trabalho e enfrenta estruturas de exclusão econômicas, assim é uma nova forma de produzir e consumir, respeitando a natureza e princípios éticos solidários (Mance, 2000.b).

Neste trabalho a atenção está voltada para o Curso de Educadores (as) Sociais que materializa o primeiro objetivo da EFESR. O curso buscava qualificar lideranças comunitárias reunindo e valorizando várias experiências e intervindo de forma construtiva na realidade política, econômica e cultural visando uma inter-relação dos vários movimentos na perspectiva da formação de redes de colaboração solidária. Os educandos, reunidos a partir de uma seleção que levava em conta critérios como experiência e compromisso com as lutas populares, eram, portanto, pessoas engajadas em movimentos sociais de natureza diversa. A idade dos participantes variava de vinte a setenta anos e havia uma divisão proporcional entre os gêneros e diferentes graus de escolaridade.

Como primeira experiência na formação de educadores sociais, foi realizado um Curso Piloto intitulado “Compartilhando Saberes e Caminhos de Transformação” entre os meses de outubro de 2003 a março de 2004. Esta primeira etapa da experiência – o Curso Piloto – contribuiu diretamente para a formação de 20 educadores sociais, proporcionando-lhes o crescimento pessoal e comunitário para enfrentar desafios concretos das organizações populares em que participavam, bem como no campo econômico, político e cultural. Contribuiu, porém, e sobretudo, na qualificação e consolidação da proposta pedagógica e metodológica a ser implementada no decorrer do curso de dois anos. Serviu ainda para testar a estrutura e a logística a ser utilizada e aperfeiçoada. De um modo geral o curso piloto serviu para que se pudesse antever as dificuldades de todas as ordens, desde o problema com o transporte, os impasses advindos das disparidades nos níveis de escolaridade, a ‘linguagem comum’ utilizada pelos formadores etc. Os eixos temáticos do Curso Piloto foram: mobilização, organização e educação popular com base na articulação e formação de redes sociais. Desse modo é que estas primeiras experiências deram subsídios para assentar os primeiros tijolos começando a construção da EFESR de forma condizente com a realidade local.

No curso piloto, outras importantes entidades de Recife foram envolvidas como o Centro Josué de Castro⁵², o Grupo Mulher Maravilha⁵³ e a Escola Pernambucana de

⁵² O Centro de Estudos e Pesquisas Josué de Castro é uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, que tem por objetivo contribuir para a construção e fortalecimento da democracia e da cidadania na perspectiva do acesso aos direitos humanos, através da pesquisa e da intervenção social. Para mais informações: <http://www.josuedecastro.org.br>

Circo⁵⁴. Perguntada sobre como foi o Curso Piloto, Natália, educanda do Curso Piloto e da primeira turma da EFESR disse:

Pra mim foi uma beleza. Era três dias seguidos. Às vezes era dois (sábado e domingo), o dia todo, né, chegava de manhãzinha e ía até tarde. Aí sempre era em lugares diferentes, a gente foi pra Camaragibe. Em Beberibe numa casa das Freiras. Todo mundo dormia lá. Só quem tinha carro, ou então que queria ir embora, ia. Aí fazia social de noite, era bem divertido (diário de campo: 24/02/2010).

No final de fevereiro a equipe se reuniu para efetivar a seleção dos candidatos do primeiro ano do Curso de Formação de Educadores(as) Sociais no Recife, cujos critérios foram os seguintes: alcance e intensidade de comprometimento com os objetivos do projeto, disponibilidade e experiência, valendo para tanto os quesitos qualidade e quantidade. A primeira turma foi formada definitivamente no início de março de 2005 com educandos selecionados através de entrevistas. No primeiro seminário aconteceu o encontro com a turma completa: 25 estudantes, representantes das mais variadas entidades populares tais como: Emaús, CTC, Mirim Brasil, Desperta Povo, Grupo Sabor, CECOTAL, etc. O tom do encontro foi a necessidade de se conhecer individualmente os participantes, mas também a construção de um mapeamento mínimo das entidades representadas, bem como o grau de envolvimento de cada uma delas no contexto das lutas sociais no Recife. Foi realizada também uma dinâmica de trabalho com o objetivo de buscar a identidade do grupo visando a definição do que seria um “educador social”. Por fim foram discutidas as expectativas pessoais bem como das entidades que cada um representa com relação ao projeto. Esse primeiro encontro foi importante para a compreensão e afirmação da metodologia de trabalho que privilegia a horizontalidade nas relações humanas e a produção do conhecimento coletivo.

O primeiro ano de estudo compôs-se de doze seminários de 32 horas e doze seminários de 11 horas. A cada mês se fez dois seminários sendo um de quatro dias - sábado, domingo, segunda e terça - e outro de dois dias - sábado e domingo pela manhã. Os seminários tiveram as seguintes temáticas: Educação Popular, Sociologia,

⁵³ O Grupo Mulher Maravilha (GMM) é uma ONG sem fins lucrativos, de utilidade pública, com atuação no Recife e no Sertão do Pajeú/PE. Tem como missão lutar por justiça social através da promoção dos direitos humanos numa perspectiva de gênero e etnia, pelo acesso à cidadania da população vítima de exclusão social e empoderamento das mulheres para a construção de uma nova sociedade. Para mais informações: <http://gmulhermaravilha.blogspot.com>

⁵⁴ A Escola Pernambucana de Circo (EPC) é uma organização não governamental criada na cidade do Recife, com a missão de promover a inclusão de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social e pessoal através das artes, especificamente o circo, fortalecendo a identidade cultural, o vínculo social e os valores da cidadania. Para mais informações: <http://www.escolapecirco.org.br>

Matemática, Informática, História, Língua Portuguesa, Filosofia da Libertação e Ética, Direitos Humanos, Artes, Direito, Psicologia, Meio Ambiente, Economia Solidária e Língua Espanhola.

O Curso de Formação de Educadores/as Sociais do Recife foi muito fértil em alimentar e ressignificar imaginários, uma vez que as estórias e lendas estão sempre presentes no cotidiano dos educandos e dos educadores. No decorrer do ano, desfilou diversas manifestações culturais que atinam, de algum modo, o imenso imaginário nordestino. Assim, a capoeira, o maracatu, histórias de crimes da cidade, personagens ditos folclóricos como Alzira, rostos desconhecidos como o de Nenén, artistas populares como Mestre Nô, cantigas de roda e ciranda, anedotas, causos, fofocas, fuxicos, teatro, dança e até mesmo o encontro inusitado entre a Perna Cabeluda e o Saci-Pererê. Foi dessa atividade, que ressignificava personagens míticos e lendários do imaginário nacional e articulava um conceito de ética que incorpora os conceitos de território, corpo, ética, solidariedade e diversidade, que surgiu o nome da turma: Turma Saci-Pererê.

O segundo ano da turma, ou o “ano das práticas”, começou com muita ansiedade e entusiasmo. Os seminários aconteceram a partir de eixos temáticos. Os do segundo ano foram os seguintes: *Práticas Pedagógicas; Gestão de Projetos; Políticas Públicas e Sociais; Formação de Redes de Colaboração Solidária*. As “práticas” geraram alegrias e frustrações. O desenho da rede de economia solidária foi aos poucos sendo construído, através das potencialidades e das dificuldades nas entidades presentes. Os empreendimentos iniciados, ao todo quatro, adotaram os princípios da Escola e a gestão coletiva, tendo como propósito sua expansão nas comunidades abarcadas pela Escola. Com o final do segundo ano, a turma e a equipe sentiram que o processo estava apenas começando e que era preciso continuar se encontrando, pelo menos uma vez por mês. Amizades foram criadas, laços construídos, trocas estabelecidas, experiências concretas de economia solidária aconteceram e se fortaleceram.

A Turma Saci, no dia 27 de abril de 2007, realizou uma cerimônia bastante simbólica para a entrega dos certificados de curso de extensão na UFPE para os 15 integrantes da turma. Somente a primeira turma da EFESR conseguiu esse reconhecimento como curso de extensão por parte da UFPE. As outras turmas não contaram com essa parceria efetiva da UFPE, por motivos burocráticos. A formatura foi um momento emocionante, que serviu para rememorar e avaliar os dois anos de curso e

reafirmar o compromisso da turma com a construção de uma Escola Permanente e de uma rede de economia solidária. É importante dizer, que em novembro de 2006, quando a carga horária oficial findou, a turma se organizou para se encontrar mensalmente e continuar as atividades de formação e de fortalecimento da rede. Foi decidido que o espaço dos encontros seria rotativo, ou seja, cada mês aconteceria em uma entidade diferente, até mesmo como forma dos educandos conhecerem a realidade na qual os seus colegas atuam e para fortalecer a ideia de corresponsabilidade pela autossustentabilidade da EFESR. Dois membros da turma passaram a fazer parte da equipe fixa do projeto, outro fez parte da Equipe Pedagógica e os outros estão envolvidos em empreendimentos solidários da rede, além de uma participação frequente e ativa na construção da Escola e da rede.



Foto 1: Formatura da primeira turma do Curso de Formação de Educadores Sociais: foto dos arquivos da EFESR.

Partindo da experiência da primeira turma, a nova seleção foi feita com os seguintes critérios: priorizar o maior número de instituições participantes; experiência e envolvimento em práticas do movimento social; comprometimento pessoal e da instituição; priorizar as experiências de colaboração solidária (economia e educação). Sobre a divulgação da seleção da segunda turma, Natália fala:

Eu lembro que quando foi pra segunda turma entrar que a gente ganhou os papezinhos, eu divulguei lá no Parque 13 de maio, teve feirinha da economia solidária, saí divulgando e o pessoal perguntando e eu explicando com a maior empolgação e todo mundo ficava empolgada com a maneira que eu explicava, porque assim, se aquilo foi bom pra mim eu queria que fosse bom pros outros, né. E eu com a maior empolgação. Tanto é que foi uma explosão de gente. Muita gente foi lá se inscrever e não tinha vaga pra tanta gente, né.

Acho que se inscreveram umas oitenta pessoas e não tinha vaga pra todo mundo. Eu acreditava que ía dar certo (diário de campo: 24/02/2010).

Com a experiência do primeiro ano da Turma Saci-Pererê a equipe da EFESR, depois de intensas reflexões, propôs que os seminários da segunda turma fossem organizados a partir de eixos temáticos e não mais em ‘disciplinas’. O pressuposto desta alteração foi a exigência teórico-prática da interdisciplinaridade. Assim, o primeiro ano da segunda turma aconteceu com os seguintes eixos temáticos: *Conjuntura sócio-político-econômica e ambiental; Teorias e Práticas Educativas; Negação e Afirmação da Dignidade Humana; Ética como Atitude Libertadora; Comunicação Humana e Informação; Práticas e Subjetividades dos Movimentos Sociais*. A cada mês se fazia um seminário de quatro dias presenciais – quarta, quinta, sexta e sábado – e um dia por mês seria dedicado para atividades não presenciais.

Essa alteração na forma de planejar e executar os seminários não foi avaliada de forma positiva por muitos dos educandos. Sobre isso Natália diz:

Mas na segunda turma eu participei. Eu achava assim, o conteúdo, as coisas que foram dadas pra eles a gente teve, o nosso material foi melhor, eu achei. Pra eles não foi a mesma coisa não. Aí é como eu tava dizendo pra você. Se eu aprendo uma coisa e se vou repassar eu já repasso pela metade. Aí foi isso que eu percebi, as coisas já foram pela metade pra eles (diário de campo: 24/02/2010).

O nome da segunda turma se deve a uma muda de Pau-Brasil que uma das pessoas da equipe ganhou e levou para ser plantada na Escola. A turma, simbolicamente, plantou a muda, com a expectativa de vê-la crescer juntamente com o desenvolvimento do processo coletivo.

No decorrer do primeiro ano da turma Pau-Brasil, a equipe enfrentou alguns desafios e problemas, o que fez com que muitos dos educandos se afastassem do curso, além de problemas específicos de cada educando e entidade representada na turma. No segundo ano, além dos conteúdos trabalhados em cada seminário, os educandos compartilharam a sua participação/atuação/militância com os colegas e a equipe e encaminharam uma atuação prática em uma das comunidades. A EFESR fez uma intervenção na cidade de Condado – Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, no Dia Internacional das Mulheres; uma atuação na comunidade de Peixinhos em Olinda – Pernambuco, junto ao Grupo Comunidade Assumindo as suas Crianças; e uma ação em Tracunhaém – também Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, no Dia do Meio Ambiente.

Com a turma Pau-Brasil, surgiu a necessidade de integração entre as duas turmas. Assim, partindo de sugestões das turmas, foi organizado o I Encontro para discutir a Escola. Nele, discutiu-se desde as origens (de onde viemos) ao momento atual (como estamos) e o futuro (para onde vamos). Nos II e III Encontros, foram discutidas questões de extrema relevância, como a estrutura organizativa do projeto, o orçamento do projeto, a construção física da Escola, as propostas para a gestão e sustentabilidade futuras da Escola. No primeiro encontro, foi definido realizar eventos como esse bimestralmente. Esse espaço era essencial para a discussão da sustentabilidade da Escola e da rede de economia solidária, visto que o projeto tinha a duração de três anos, mas as pessoas e entidades que se encontravam na EFESR pretendiam construir algo autossustentado e permanente.

No final de 2006, foi feito novamente o processo seletivo para a terceira turma do projeto e, em abril 2007, começaram as atividades. A terceira turma é bastante diversa e heterogênea, com a representação de diversas entidades da sociedade civil, apresentando, assim, uma pluralidade de potencialidades. Devido a uma atividade desenvolvida que utilizava da metáfora do equilibrista para enfrentar os problemas cotidianos, a turma decidiu se chamar “Turma Equilibrista”.

No momento da seleção da terceira turma, a Escola foi procurada por um número relevante de Agentes de Saúde. Partindo dessa demanda, os educandos da Escola, juntamente à equipe, elaboraram uma experiência de curso piloto que teve como público-alvo os agentes de saúde, em uma perspectiva de torná-los fomentadores de práticas e princípios da Economia Solidária. O curso foi realizado com sucesso no ano de 2007 tendo como equipe organizadora educandos da Turma Saci-Pererê e da Turma Pau-Brasil.

A EFESR passou por vários momentos de crise. Foram vários conflitos que aconteceram na equipe da EFESR e também entre os educandos. No entanto, a crise mais grave deveu-se a não apropriação do projeto pelos parceiros locais. Em 2008, a ONG italiana (IPSIA) tenta sair de cena e deixar o protagonismo de condução da EFESR par a parceria local: a Associação Trapeiros de Emaús. O erro desse processo começou no início do projeto, quando foi preciso criar a entidade IPSIA no Brasil para gerenciar a EFESR. Segundo Sílvia:

Como Emaús não tinha tudo correto, teve que criar IPSIA. Foi por causa disso que criou. Porque não era pra criar nada, era para ser só Emaús que ia gerir o projeto, mas devido às condições, mesmo contábeis, teve que criar outra entidade. [...] Se Emaús tivesse com a

documentação certa, evitaria tudo isso. Agora eles têm. Agora eles têm esse cuidado. Quer dizer, até isso o projeto possibilitou pra eles. Porque a gente pagou contador pra organizar a contabilidade deles, eles só passaram a pagar o contador o ano passado. Quer dizer, e assim o que deixa muito triste é isso, porque eles não reconhecem isso. Eles não reconhecem que foi através do projeto que eles melhoraram, que deu condições a eles de melhorar a estrutura, a documentação de melhorar tudo assim. Mas eles não reconhecem. Eles têm o projeto como empecilho, né (diário de campo: 26/02/2010).

Muitos dos participantes de Emaús faziam várias críticas a EFESR. Para eles, o projeto de Formação de Educadores(as) Sociais no Recife deveriam privilegiar os cursos profissionalizantes de Emaús e não dar tanta ênfase ao Curso de Educadores(as) Sociais.

Eu acho, que eles tinham medo que no Curso se formasse uma equipe para gerir a escola, que para eles era deles. Porque eles disseram que o projeto só existiu por causa dos cursos profissionalizantes. Então era voltado para o Curso Profissionalizante e a gente priorizou o Curso de Educadores. Então isso foi que gerou toda a polêmica lá dentro, porque a gente não teve, eles disseram que a gente não deu o apoio que eles achavam que eles teriam. E o apoio todo foi para o Curso de Educadores, né (Sílvia no diário de campo, 26/02/2010).

Outro problema foi que as pessoas que participavam ativamente do projeto da EFESR como representantes de Emaús, não eram reconhecidas, por grande parte de Emaús como membro de Emaús. Foram feitas críticas também às pessoas que passaram a participar da equipe pedagógica da EFESR. Os boatos que se ouviam em Emaús eram: “são tudo acadêmico, são tudo da universidade, esse pessoal não trabalha de verdade”. Outro motivo de conflito foi que a parte administrativa da EFESR ficou no bairro do Espinheiro, um bairro considerado de elite em Recife, enquanto os seminários e as pessoas de Emaús estavam na periferia.

E uma coisa que eles não concordavam que a gente ficava no Espinheiro e eles lá e sempre eles eram os pobrezinhos da história, e a gente os riquinhos né, riquinho que só quer coisa boa, a gente tá aqui comendo ovo salsichinha e vocês tão lá e almoçam no restaurante não sei o quê. Isso foi uma das coisas que afastou bastante. Quando a gente passou a ir pra lá. A gente passou a viver a realidade deles, aproximou um pouquinho, mas a gente viu que se fosse, se a gente tivesse trabalhando desde o início lá. Eu acho que a gente não teria chegado nem na metade, porque não tinha condições mesmo (Sílvia em diário de campo, 26/02/2010).

Sílvia aponta que o problema é que as pessoas de Emaús nunca chegaram numa reunião do início do projeto pra dizer isso. Eles ficavam dizendo isso entre eles. E as pessoas que trabalhavam no escritório do Espinheiro só ficaram sabendo dessas coisas todas quando alguns membros de Emaús começaram a trabalhar também no Espinheiro. “[...] quando Roberto começou a trabalhar com a gente, quando Mateus começou a trabalhar com a gente, é que foram surgindo algumas coisas, mas nunca tudo que eles diziam, tudo que eles sentiam foi falado” (Sílvia em diário de campo, 26/02/2010).

Quando a estrutura física da EFESR ficou pronta e IPSIA estava concluindo a sua participação no projeto, todo o patrimônio material da EFESR foi repassado para Emaús.

Aí quando a estrutura ficou pronta, eles disseram que iam disponibilizar duas salas. Essas duas salas vai ser pro Curso de Educadores, vai ser pros encontros, pras coisas. Mas assim, não é só isso, não é só liberar o espaço. Eles teriam que de alguma forma envolver eles na organização da estrutura e eles não queriam. Isso, eles não tinham o mínimo interesse. [...] Porque a sala dos educadores tá lá, cheia de bagulho, que nem pra entrar dá. Porque nem pintar, eles ajeitaram a escola todinha, menos a sala de educadores que não tava pintada. Eles disseram: se eles quiserem usar, eles venham e façam, e pintam. Tá bom. Fazer o quê? Agora se eles vão apoiar os meninos, eu não sei. Porque o curso de agentes de saúde também, que foi um curso que os meninos, que o pessoal criou, eles apoiaram e a gente não pode dar continuidade. Quer dizer que são iniciativas que dá certo se tiver o apoio deles, se tiver alguém a frente, mas eles mesmo afastam as pessoas que querem ajudar (Sílvia em diário de campo 26/02/2010).

Sobre a vontade de continuidade da EFESR Natália diz:

Porque eu imaginava assim, mesmo que a escola não acontecesse, mas que a gente que foi da primeira turma, aquelas pessoas que quisessem, poderia se encontrar e começar a fazer as reuniões e a gente continuar com a Escola mesmo que fosse os encontros em outros lugares, mesmo que não tivesse um espaço ali. Se tivesse o espaço ali pra cederem uma sala e a gente fazer, melhor. Aí eu pensei a gente como educador social, pelo menos organizar a coisa né, que chamasse palestrante de fora, aquelas coisas pro pessoal né, mas que a gente ficasse a frente. [...] Porque eu disse assim: pô, pelo o que a gente passou, a gente vê que não é tão difícil, é só a questão da organização mesmo. Se for uma coisa bem organizada dá certo e procurar as parcerias, né?! Pra bancar certas coisas (diário de campo: 24/02/2010).

O projeto acabou, a EFESR foi desarticulada. Hoje, na estrutura física que foi possibilitada pela projeto da EFESR, funciona a Escola de Formação Profissional Luís Tenderini, com os cursos profissionalizantes da Associação Trapeiros de Emaús. Os participantes das três turmas do Curso de Formação de Educadores e a Equipe Pedagógica foram marcados profundamente por essa experiência. Muitos deles são pessoas que acreditam na necessidade de espaços formativos parecidos com a EFESR.

Que eu acho isso interessante, porque assim, se o mundo, se as cidades em geral tivessem mais cursos dessa maneira assim, as pessoas começavam a pensar de outra forma. Teriam um outro pensamento. Se tivesse mais curso para orientar, pra conscientizar, de coisas que você tem a visão e o outro não tem, ia ser bem melhor. Porque assim, muita coisa ia mudar. As pessoas iam pensar de forma diferente tanto na questão ecológica, como na social, como nas questões pessoal mesmo, de convívio com as pessoas, o pensamento iria mudar. Quando você começa a ver as coisas de forma diferente, né... por exemplo, pra mim foi. Por isso que eu digo, seria muito interessante mesmo se surgisse outras escolas, se essa escola num tivesse, se a proposta dela num tivesse esfriado, pode ser que no futuro ela ainda desperte, no momento tá adormecida. Mas que isso seria muito bom mesmo, pra abrir a mente de muita gente, de muita gente mesmo. Assim, aquilo que eu aprendi eu gostaria que outras pessoas aprendessem (Natália no diário de campo: 24/02/2010).

Perguntada se achava que a EFESR era uma universidade Natália respondeu:

Algumas coisas já foi além do meu conhecimento, então pra mim aquilo ali já foi superior, como Seu Osvaldo diz, ele me apresentou assim: Natália fez comigo o Curso de

Educadores Sociais na Universidade Federal, [risos], na Universidade Federal... aí fizemos esse curso, ele diz que não é formação acadêmica não, ele diz que é como se fosse superior, da maneira que ele disse é como se a gente tivesse feito na Universidade Federal, aí eu peguei e fiquei rindo assim, mas ele diz pra todo mundo, que é como se fosse um curso superior, Seu Osvaldo, ele falou na reunião pra todo mundo assim. Porque é uma formação acadêmica, não é um curso superior, né?! E não é. (diário de campo: 24/02/2010).

Pelo depoimento se percebe como há uma valorização do Curso de Educadores como um curso superior. No caso da primeira turma, houve um reconhecimento por parte da Universidade Federal de Pernambuco, e esse diploma ajudou alguns educandos na busca de emprego e/ou na participação em diferentes movimentos sociais. Para Natália, a EFESR é um ensino superior, porque construiu conhecimento que vai além do que ela já sabia. Passo a discutir a estrutura e o funcionamento da EFESR.

5.3 Estrutura e funcionamento

A estrutura física da EFESR só ficou pronta em 2009. O projeto inicial era pra ser uma estrutura com dois andares, várias salas de aula, laboratórios, refeitório e biblioteca. Devido aos processos burocráticos e a demora para a concretização do projeto, o edifício construído foi só de um andar e com metade daquilo que tinha sido programado. O curso de formação de educadores de 2005 a 2008 aconteceu nas estruturas da casa de Emaús.



Foto 2: Fachada da Escola de Formação Profissional “Luís Tenderini” que foi construído com os recursos do projeto da EFESR: foto retirada do <http://www.escolaemausrecifepe.blogspot.com/>

O curso de formação de educadores/as tinha duração de dois anos sendo o primeiro ano composto por mais horas dedicadas à teoria enquanto no segundo ano a carga horária previa um peso maior nas atividades práticas ligadas às iniciativas concretas dos participantes. O curso se estruturava em seminários presenciais com encontros de três ou quatro dias inteiros e intensos de atividades durante o mês.

Por tratar-se de um curso teórico-prático a Escola procurava dar um caráter dinâmico e participativo a todas as suas atividades formativas. Levar em conta a realidade local tendo em vista sua transformação era o objetivo da metodologia. É assim que se tentava partir das experiências vividas pelos educandos, para que existisse uma reflexão a respeito e que se voltasse à experiência de maneira nova. Nesse sentido, o conceito de *práxis* (ação-reflexão-ação) é muito importante. Na verdade, a metodologia buscava uma fusão entre teoria e prática, visto que toda teoria parte de uma prática e toda prática tem como fundamento uma teoria.

A Escola adotou como base de sua metodologia um texto escrito a várias mãos pelo Instituto de Filosofia da Libertação e reescrito com as contribuições dos formadores da Escola. O texto se chama “Metodologia de Produção do Conhecimento em Rede” e tem os seguintes princípios: Horizontalidade; Diferentes saberes se interconectam; Todos (as) podem contribuir; Refletir desde a prática para a ela retornar transformadoramente; Problematizar sob múltiplos enfoques; Dialogar e acolher os paradoxos paradigmáticos; O papel da teoria não é explicar, mas compreender e contribuir para transformar; O conhecimento é provisório; A produção do conhecimento não possui um centro.

Assim, destaco dois elementos do processo metodológico: 1) colocar em prática a ideia de que o conhecimento é produzido coletivamente, dando espaço e condições para que haja de fato uma coletividade; 2) trabalhar no limite da fusão entre as áreas de conhecimento, de tal modo que a interdisciplinaridade não se torne uma meta a ser alcançada, mas uma condição normal dos processos de produção do conhecimento, anterior ao processo analítico, característico da ciência moderna que o compartimentou. Nesse sentido, a construção de articulações é possível quando todos contribuem na construção do conhecimento e quando a complexidade do conhecimento é ressaltada pela interdisciplinaridade.



Foto 3: Seminário de Economia Solidária com o formador Euclides Mance: foto dos arquivos da EFESR.

De acordo com essa metodologia, a primeira coisa a fazer em cada seminário é apresentar a programação dos dias seguintes de seminário. Nessa apresentação, os educandos são estimulados a opinar sobre a viabilidade e o interesse na proposta de planejamento sugerida pela equipe pedagógica. E a última coisa do seminário é a avaliação. Nessa metodologia, o momento de avaliação é bastante importante. Avaliar na Escola não era ver se os demais “aprenderam” aquilo que um “eu” sabia e lhes ensinou. A tentativa era a de entender juntamente com o “outro” o que foi satisfatório, o que não foi satisfatório e o que precisa melhorar. Avaliar é também comparar o resultado obtido com o que supostamente o grupo delineou como meta. Pode ser também analisar se o método e os procedimentos adotados foram compatíveis com os objetivos estabelecidos. Não se adota um valor ou um trabalho de avaliação para cada ‘módulo’ ou ‘disciplina’. O que se tenta é chamar à participação coletiva e à corresponsabilidade. O que só pode ser feito a partir de resultados concretos que são colocados frente aos objetivos estabelecidos e compartilhados por todos.

A respeito do constante incentivo por parte da Equipe Pedagógica para a autonomia dos processos pedagógicos, alguns educandos não se sentiram a vontade com essa questão. Sobre isso Natália fala:

Então muitas vezes você ficava calada porque o outro ficava falando, falando, falando, você não tinha nem a oportunidade de abrir a boca. Aí como já tinha falado muito, aí você pensava eu não vou nem falar mais, já falaram tanto, pra quê eu vou falar mais, pra perder tempo. Então ali, muita gente deixava de falar. Não pode ser sem regras não. Ah porque é uma Escola diferente, tudo bem. Mas até que chegue no ponto que se quer... De início tem que ir aos pouquinhos e com o passar do tempo vai eliminando [as regras] a medida que as pessoas vão amadurecendo, mas se deixar assim muito livre. Não pode ser, não pode deixar... tudo bem, que não pode ter ditador, você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, mas eu acho que tem que ter algumas regras pra seguir, até as pessoas mudarem a mentalidade. Porque é difícil as pessoas mudarem a mentalidade de uma hora pra outra, não consegue não. Porque tudo tem um tempo de amadurecimento e... eu assim... algumas coisas eu já entendo, mas nem tudo eu entendo, nem tudo às vezes eu aceito (diário de campo, 24/02/2010).

É bastante interessante refletir os limites de uma educação popular. Até que ponto deve haver um “controle” para guiar os processos pedagógicos por parte do formador? Até que ponto os educandos devem assumir esse controle? O que fazer para que uma prática libertária de estímulo às autonomias individuais não acabe por irritar as pessoas que não têm paciência de esperar a construção coletiva? São questões delicadas, as quais a Equipe Pedagógica da EFESR não soube lidar adequadamente. Esse foi mais um dos motivos da proposta acabar.

A respeito desse estímulo à autonomia, é interessante apresentar como funcionava a biblioteca da EFESR. Com recursos do projeto e com doações de Emaús a EFESR formou uma biblioteca. Os educandos possuíam a carteira da biblioteca e foi discutida uma proposta de regimento da biblioteca. A Escola não tinha um bibliotecário ou uma pessoa responsável pelo controle dos livros, cada educando, formador ou pessoa da comunidade do entorno podia usar a biblioteca bastando anotar em um caderno o livro que requisitou, a data do empréstimo e a data da devolução. Dessa maneira, se procurou estimular uma prática descolonial de autonomia dos sujeitos e de responsabilização de cada um com o patrimônio coletivo. Na prática, a biblioteca foi usada poucas vezes e alguns livros se perderam.

Nos seminários das turmas foi frequente a discussão sobre pontualidade. Os argumentos giravam em torno da necessidade de se ter uma coerência entre discurso e prática, ou seja, não basta se comprometer que vai chegar na hora, é preciso agir. A Escola tinha como importante referência metodológica a Filosofia da Libertação. Para esta corrente, o critério de verdade é um fazer que justifica e confirma a fala. O tema da pontualidade foi retomado em diversos momentos, devido a dificuldade dos participantes respeitar os horários.

De acordo com a experiência da primeira turma, na segunda turma a carga horária presencial dos seminários foi reduzida em troca de um dia de atividade não presencial. Isso aconteceu, pois a carga horária estava muito exaustiva para os educandos. Um exemplo de atividade do dia não presencial foi a pesquisa sobre o histórico da instituição de que o educando faz parte, outro exemplo foram entrevistas que os educandos fizeram com pessoas da sua comunidade sobre educação. Assim, através das atividades não presenciais, a Escola incentivava e proporcionava uma educação que vai além da sala de aula.

Ainda nesse âmbito de uma educação para além da sala de aula, uma atividade importante da EFESR era a visita por parte da equipe às comunidades dos educandos. O objetivo geral das visitas era diagnosticar e potencializar as iniciativas de redes e ações solidárias nas comunidades envolvidas no projeto. Visava também desenvolver um olhar crítico sobre a comunidade partindo do confronto de questões cotidianas com informações e dados gerados por diversas fontes para um maior conhecimento da realidade, possibilitando dessa forma intervenções com maior qualidade.

No primeiro momento, as visitas foram realizadas de maneira “informal”, com o objetivo de conhecer, previamente, a comunidade do educando(a), uma espécie de ambientação e conhecimento mútuo. Em um momento seguinte, as visitas foram realizadas com os seguintes objetivos: 1) Apresentar o projeto da Escola às instituições-comunidades; 2) Conhecer o funcionamento das instituições-comunidades; 3) identificar o potencial socioeconômico da instituição-comunidade. Com a seguinte metodologia: 1) Agrupar as instituições-comunidade de acordo com o espaço geográfico; 2) Planejar as visitas com os educandos visitados; 3) Utilização de um instrumento de análise das visitas (a “matriz de achados”).

Com as visitas, se pretendia levantar as seguintes informações: caracterização da comunidade (histórico, número de habitantes, serviços educacionais e de saúde, localização geográfica, renda média das famílias); articulações e parcerias (instituições governamentais e não governamentais com as quais as comunidades tenham relação de parceria, iniciativas solidárias, associações existentes, outras relações); participação e atuação política (espaços de controle social dos quais as comunidades façam parte ou tenham representatividade como fóruns, conferências, por exemplo); potencialidades (levantamento de atividades econômicas existentes e suas potencialidades, identificação de alternativas geradoras de renda).

Todas as etapas de levantamento, coleta de dados e de informações, na medida do possível, foram discutidas e analisadas com os educandos (as) com a finalidade de dar um tratamento crítico a estas informações. Foram utilizados fichas-questionários, diários de campo, relatórios, registros audiovisuais como instrumentos de registro para posterior sistematização em instrumentos de análise de viabilidade como a “matriz de achados”, que é uma planilha que contém: as análises e evidências, as causas, os efeitos, as recomendações e os benefícios esperados. Eram informações que serviriam para a rede de economia solidária.

Sobre a rede de economia solidária aconteceram vários problemas. Na opinião de José, membro da primeira turma da EFESR, o problema começou na seleção dos participantes da EFESR:

Um grande erro básico da Escola: como é que tu vai montar um monte de grupos de produção, se as pessoas que foram escolhidas, é professor, agente de saúde, agente ambiental, coisa assim, que não tinha vivido no mundo da produção. Esse foi um erro muito grande da equipe. Em relação ao objetivo que eles tinham e quem eles selecionaram. (diário de campo: 15/03/2011)

Sobre este tema Natália falou:

Teve um erro gravíssimo. De montar os cinco empreendimentos no final do curso, porque tinha uma verba lá. Então se a gente soubesse a mais tempo que haveria uma verba pra se montar, nem que fosse um empreendimento, ainda mais cinco, as pessoas tinham se preparado com antecedência, tinha assim, feito um projetinho, tinha mais coisas... que eu acho que tinha dado certo. Mas não foi bem assim, a gente só ficou sabendo de última hora que tinha uma verba, que ia dar pra contemplar cinco empreendimentos e tinha que fazer os cinco projetos rapidinho, se não o dinheiro ia voltar. Pô, a gente não sabia disso, aí foi um erro. Foi um erro porque foi tudo nas coxas, tudo nas carreiras, e a equipe que foi comprar as coisas, Mateus de última hora. As coisas foi comprada de qualquer jeito. Teve coisas que veio com problema, coisas que veio faltando. Tinha só 15 dias pra comprar tudo. Isso aí foi uma falha, porque aí todo mundo foi fazendo de qualquer jeito mesmo. Sem parar pra pensar nos prós e nos contras. E aí a coisa veio. A gente passou seis meses pra receber o equipamento, o equipamento já comprado e parado, aí teve coisas que já perdeu a validade, que teve coisas mesmo quando fui saber, já não tava mais na garantia. E era reunião, reunião, reunião pra definir como seria o pagamento e aquelas coisas todas. Quando o menino falou pra gente, Alfredo disse que aquela verba tinha vindo a fundo perdido, pra montar um empreendimento de economia solidária, pra ver se a experiência iria dar certo, mas aí a decisão foi o quê? – que a gente teria que pagar, mais tanto por cento ao mês que era pra outros empreendimentos, pra surgir outros empreendimentos, quer dizer, deu tudo errado (diário de campo, 24/02/2010).

Para análise detalhada dos saberes, práticas e sujeitos da EFESR, escolhi dois momentos de seminários. A primeira atividade que analiso aconteceu em novembro de 2005, no final do primeiro ano da primeira turma da Escola, no seminário de “Educação e Economia Solidária”. Este seminário tinha como formador Armando, filósofo do Instituto de Filosofia da Libertação, e que na época era o assessor metodológico da Escola. Com a proximidade do ano de práticas (o segundo ano do curso) e depois de um ano intenso de muitas reflexões, toda a turma estava ansiosa sobre afinal o que seria e como seria a prática. Por isso, o exercício de fazer um pão foi proposto para refletir sobre a prática e sobre o “colocar a mão na massa”. As análises que refletem sobre o fazer do pão tem como base o relato desta experiência que foi escrito por Armando, por João (participante da equipe) e por mim. A íntegra do relato está no livro organizado por Oliveira (2006).

O segundo seminário analisado mais detidamente foi o da segunda turma da EFESR com o eixo temático: “Ética como Atitude Libertadora”⁵⁵, entre os dias 12 a 14 de julho de 2006. Os formadores responsáveis foram: Edgar, que é membro do Instituto de Filosofia da Libertação de Curitiba e que na época estava concluindo o doutorado; e João, mestre de um grupo de capoeira e participante da equipe, e que tem o Ensino

⁵⁵ Pela proposta formativa da Escola esse eixo temático tem a seguinte ementa: “Abordagem da ética como atitude de enfrentamento e posicionamento dos educadores sociais em suas práticas, criticando os modelos sociais vigentes e propondo outros caminhos para a organização da vida e da produção; ética como atitude que leva à ampliação da liberdade, em termos econômicos, sociais e pessoais”.

Fundamental incompleto. Esse trabalho se restringe à análise do primeiro dia do seminário, no qual estava responsável apenas o formador João.

5.4 Saberes

A atividade de fazer o pão foi uma experiência que buscava o fazer coletivo. Para tanto, um grupo heterogêneo, constituído por saberes e identidades polifônicas, precisa adotar mecanismos que possibilitem o diálogo e a tradução entre esses saberes para se chegar ao resultado desejado, que nesse caso é o pão, mas podemos pensá-lo como uma metáfora do fazer em conjunto, de articular.

No primeiro dia do seminário, que teve atividade fazer o pão, foi proposto que cada um participante escolhesse um ingrediente que se utiliza para fazer pão e trouxesse na manhã seguinte. O acordo era trazer apenas um ingrediente e não comentar com os outros o que traria. A intenção era a de evidenciar a polifonia, visto que a escolha de cada um refletiria os seus saberes e desejos. Trazer de casa um ingrediente metaforicamente significa também trazer a realidade vivida para a construção pedagógica, significa partir do seu próprio ‘chão’, o que é defendido pela educação popular e pela Filosofia da Libertação. Com esses ingredientes o grupo faria um pão para ser degustado durante o lanche da tarde, se o pão não saísse bom, todos ficariam sem lanche.

Natália trouxe uma receita de pão, que desapareceu milagrosamente. Na verdade, o formador escondeu a receita, visto que atrapalharia os objetivos da atividade. Assim não tinha nenhuma receita no papel, mas existiam várias receitas nas cabeças dos presentes, no entanto, era preciso escolher uma receita, o que significava escolher uma pessoa para conduzir o processo. No grupo ninguém assumia que conhecia plenamente o processo de fazer um pão. Ninguém se achava competente o suficiente para reter para si a responsabilidade da feitura do pão.

Dessa maneira, os candidatos para conduzir o processo, timidamente, foram surgindo: Natália que tinha a legitimidade do grupo por fazer parte de um grupo produtivo de culinária; Úrsula e Roberto que afirmaram que já tinham participado do fabrico de pão, assim a legitimidade vinha da prática; e José, francês vivendo no Brasil há muito tempo, que assegurava ter alguma experiência devido ao seu conhecimento da química. A legitimidade de José foi questionada por ele se destacar por suas brincadeiras e até então, não se sabia se aqueles conhecimentos de engenharia química

era uma coisa séria ou mais uma anedota. O coletivo aceitou que o comando da operação ficaria principalmente com Natália e Úrsula. O saber prático foi escolhido como o mais legítimo para conduzir o processo e administrar os vários saberes envolvidos nessa prática.

O poder da fala de Natália e de Úrsula foi reforçado pela autorização que o grupo fez delas conduzirem o processo. Natália e Úrsula são tímidas e falavam pouco nos seminários e esse poder de condução foi importante, porém não abafou as outras falas e conseqüentemente os outros poderes referentes a essas falas. Aqueles que sempre falam e que tem o respeito do grupo não deixaram de falar; o formador e a equipe pedagógica, que conduzia a atividade, continuaram a ter um poder determinante nas decisões; e aqueles que tem o poder de dispersar o grupo com atividades paralelas continuaram a fazer isso durante a confecção do pão.

Foi um momento de tensão que levou Úrsula (eleita condutora) à quase desistência, ao que Roberto, assumiu a condução junto com Natália. O outro problema foi o acordo quanto às medidas a serem usadas. Como a experiência de cada um era diferente, ficava difícil; ao mesmo tempo em que ninguém tinha plena certeza, também ninguém queria abrir mão do pouco que sabia. Não foi tão difícil concordar quando Úrsula falou da necessidade de colocar em uma bacia separada, o fermento para que crescesse e só depois fosse misturado à massa com a farinha preparada em outra bacia.

O problema foi que de repente se notou que a quantidade de fermento pensada e colocada à parte, talvez não fosse suficiente para uma quantidade de pão para alimentar toda aquela gente. A situação piorou quando se lembrou que o tempo de crescimento do fermento estava sendo contado e já estava em tempo de juntar a massa ao fermento. A questão agora era como respeitar o tempo do fermento, sem prejudicar o andamento do seminário e, principalmente, como garantir o lanche de todo mundo.

Mas o problema continuava e o fermento dava sinais de que em pouquíssimo tempo transbordaria bacia a fora. Eis que surge no meio da falação a palavra da 'ciência'. José, o engenheiro químico, propõe uma solução com a qual, a princípio, quase ninguém concordou. Uns por medo, outros por acharem que José brincava, outros por não entenderem a explicação. Pediram para José explicar novamente, ele explicou: “estamos diante de um falso problema. O que acontece é que as bactérias que vivem no fermento precisam se alimentar. Assim, quanto mais alimento – açúcar – elas tiverem para devorar, mais tempo vão levar fazendo isso. Ou seja, se a gente acrescentar mais

farinha e mais tudo aqui na outra bacia, o que acontece é só que vai demorar mais tempo para a massa crescer, mas que ela vai crescer, isso vai”. Feita a projeção do tempo que levaria, chegou-se à conclusão de que o tempo de crescimento não seria problema. Restava, porém, algumas dúvidas no grupo: estaria José falando a verdade? Mas e se o pão minguisse? Se a massa não crescesse? Se o lanche da tarde resultasse numa confusa e enrugada mistura de ingredientes no fundo de uma bacia?

Era o senso comum acostumado com a experiência e mais propenso a se confiar nela, acreditando em Natália e Úrsula, representantes dos saberes práticos, contra o raciocínio científico de José. É muito interessante como o saber científico é questionado em um grupo composto em sua grande maioria pelo saber popular. A ciência, a dona da verdade absoluta e universal da modernidade e do colonialismo, não exerce a sua superioridade em todo o mundo polifônico. A EFESR pretende, consoante as teorias de Freire e da Filosofia da Libertação, fazer um diálogo entre o saber científico e o saber popular. Neste caso específico do pão, praticamente não havia alternativa a não ser acreditar em José e conseqüentemente na ciência. Deu-se crédito ao José e as coisas continuaram. Quase se dobrou a quantidade de farinha, misturaram-se mais ovos, enfim, era preciso garantir o sustento de todos. O pão foi feito e deu certo, mas, na análise das práticas e dos sujeitos, mais dessa experiência será analisada.

Na segunda atividade analisada mais detidamente da EFESR, no seminário sobre ética a partir da capoeira, depois da apresentação do grupo de capoeira, João falou um pouco sobre o que é a capoeira. Ele fez a diferença entre capoeira angola e regional. Na capoeira angola não existe uma lógica excludente e competitiva que muitas vezes está presente na capoeira regional. Ele afirmou, mais de uma vez, que a capoeira não é folclore, mas sim uma prática, uma ação. Muitas vezes, quando o saber popular aparece na instituição escolar, aparece como um saber folclorizado, com uma lógica não contemporânea. Sem conhecer a teoria da *Sociologia das Ausências e das Emergências*, João argumentava que o seu saber não estava petrificado num passado, mas que era um saber do cotidiano, ou seja, ele exigia uma visibilidade e um respeito a esse saber.

João então provocou perguntando por que a equipe pedagógica o tinha chamado para um seminário sobre “ética como atitude libertadora”. Implícita à sua questão, estava o seu nível de formação escolar (ensino fundamental incompleto), ou seja, como um não escolarizado tinha o direito de dar uma formação? Ao convidar João para ser formador, a Escola no Recife adota uma postura de descolonização de saberes,

sujeitos e práticas ao valorizar uma pessoa que tem todas as capacidades e possibilidades de dar uma formação, mas que, no entanto, não possui um diploma, ou seja, não possui o aval do Estado moderno monocultural que invisibiliza outros saberes que não os legitimados pelas instituições de ensino regulamentadas.

Outra pergunta feita pelo formador foi: “O que a capoeira tem a ver com a Escola?” Escolher a capoeira para falar de ética é algo, até certo ponto, desconcertante, visto que a ética normalmente é estudada a partir dos filósofos gregos. Estudar ética a partir da capoeira, é estudar ética a partir de uma *práxis*, como preconiza a Filosofia da Libertação. O conceito de *práxis* é pensado como a articulação entre conhecimento teórico e capacidade de atuar. A ideia da equipe pedagógica não foi a de negar a filosofia da Grécia Antiga, mas sim filosofar a partir de algo mais próximo aos educandos.

João voltou a insistir: “Mas o que é mesmo que tem a ver a ética com a capoeira?” Heloísa disse que tem a ver porque a capoeira é uma atitude ética, na capoeira angola não tem vencedor, o fundamento não é de competição, não se joga contra, se joga com. Thaís, voluntária italiana, disse que vê na capoeira um sentimento de grupo e isso é ético, a capoeira tem uma unidade de valores éticos que não é só quando se joga que se tem esses valores, mas é um estilo de vida.

Nas periferias do Recife é muito comum se ouvir falar que capoeira é algo que não presta, assim como se falar que o candomblé é uma religião do diabo, por exemplo. Assim, não necessariamente o saber popular tem ideias contrárias ao “universal” ou ao hegemônico eurocêntrico. Os saberes locais podem contribuir com a dominação hegemônica ou podem representar obstáculos a elas. Freire (2002) já falava que o opressor, muitas vezes, está no oprimido. Nas discussões do seminário, um líder comunitário disse, de uma maneira pejorativa, que tem uma impressão que a capoeira angola é muito violenta. A fala dele foi constrangida por estar em um ambiente em que todos estavam apoiando aquela prática; no entanto, não se sabe como ele expressaria o seu ponto de vista se estivesse em outro espaço.

Vânia, do coletivo de jovens Êxito d’Rua, disse que não há teoria que explique: “Quando começa a tocar a gente já sente, é uma energia forte”. Olívia, liderança comunitária, disse que sente emoção só pelo toque, é uma forma de mostrar o que a cultura negra tem e desconta as mágoas de tanta discriminação. Nas falas de Vânia e de Olívia aparece uma concepção de saber que vai além da cognição por se relacionar

intimamente com a emoção. No depoimento de Olívia aparece ainda a consciência da discriminação e uma vontade de reagir a ela, o que são passos importantes para a descolonização e para a emergência emancipadora.

João contou sobre a origem da capoeira. Ele perguntou se alguém sabia o que era capoeira. Lucinha, de uma Associação da Zona da Mata Pernambucana, disse que é mato ralo, rasteiro. João então fez uma genealogia do nome capoeira, dizendo a sua raiz epistemológica. A capoeira tem a ver com a ideia de grandeza, luta, força natural, ancestral. A prática se manifesta em várias regiões da África e das Américas, às vezes com nomes diferentes, mas com valores muito parecidos. Segundo ele, a capoeira não é só jogo, é atitude cotidiana. A capoeira é contraditória por excelência, tem um canto que agradece à escravidão por ter criado a capoeira, por exemplo. A contradição não é própria do saber moderno cartesiano, aqui há uma complexificação que favorece a descolonização.

A capoeira tem um sentimento solidário. João nos contou que em 1930 nasce a capoeira regional no intuito de ser um “esporte genuinamente brasileiro”, onde a interação foi trocada por competição. João falou: “Para subverter essa lógica de competição é preciso se distanciar de alguns valores que nos ensinaram e que estão fortemente na gente. É preciso olhar o mundo de cabeça para baixo, como faz a capoeira, para subverter algumas lógicas”. Olhar o mundo de cabeça para baixo não é abandonar os seus valores (ou se assimilar), mas sim se distanciar deles para melhor ver o Outro, é uma necessidade de mudar a perspectiva. A descolonização e a emergência emancipadora nos desloca e nos faz ver a pluralidade de saberes, outrora ocultada por uma ciência não crítica.

Para além da análise desses dois momentos, na entrevista feita a Natália, perguntei que tipo de saber ela aprendeu na EFESR e a resposta foi:

A questão por exemplo da história. A história, foi um dos seminários que dizia assim, que nem tudo o que se escreve é o que realmente aconteceu. As pessoas escrevem de acordo com a sua necessidade, com aquilo que vai lhe favorecer e aí eu comecei a entender a história normal, dos livros, que realmente é assim (diário de campo: 24/02/2010).

Ainda nesta parte do capítulo, é necessário pensar como acontecia a produção e a difusão de saberes na EFESR. A produção de saberes novos acontecia nas trocas entre os saberes dos diversos participantes. A *ecologia de saberes*, o encontro e o confronto de diferentes saberes permitia reelaborações e, dessa forma, conhecimento novo. A respeito da difusão dos saberes, existia uma clara demanda da EFESR, explicitada já

nos momentos iniciais de seleção das turmas, para que os educandos repassassem minimamente as discussões feitas nos seminários e que organizassem os seus respectivos grupos a serem participantes da rede de economia solidária que se pretendia fomentar.

O repasse das informações tratadas nos seminários da EFESR pelos educandos nos seus respectivos grupos é sujeita a múltiplas interpretações, visto a amplitude de temas tratados nos seminários e uma dificuldade enorme dos educandos repassarem essas ideias nos seus grupos. A EFESR foi uma proposta bastante ambiciosa e que não tinha os seus ideais e princípios bem consolidados. Por exemplo, havia grandes divergências internas à Escola sobre o que seria economia solidária (o principal objetivo da Escola!) é dessa maneira que fica difícil para os educandos “serem fieis” às ideias da Escola.

De acordo com alguns componentes da Equipe da Escola, José falhou nesse repasse de informação, visto que na visita, alguns dos componentes do “Famílias Unidas”, grupo o qual ele faz parte e representa, não sabiam explicar minimamente o que era economia solidária. Contudo, percebo que esse não saber explicar o que é, é mais uma timidez e uma dificuldade de expressão, visto que os participantes realizavam práticas de economia solidária. Segundo o próprio José: “Não dou aulas de economia solidária à Silvana [componente de Famílias Unidas], mas trabalho nossos [da EFESR] princípios básicos, cada vez que tenho oportunidade - e quem atua comigo discute de exploração, sabe que deve aprender para poder dividir o comando, etc, num trabalho de corpo a corpo que gostaria de aprimorar”. Portanto, José repassa as ideias da EFESR em “Famílias Unidas” da forma que é possível ser feita.

A respeito da sistematização de saberes, percebi uma grande dificuldade dos atores sistematizarem as suas vivências e muitas vezes, também, a desvalorização desse momento de sistematização. Isso não significa que é sempre assim. Na equipe pedagógica, foram travadas várias discussões a respeito da ligação entre prática e teoria. Essas discussões foram feitas, na sua maioria, com uma defesa muito grande da prática. Ninguém negava a necessidade e a importância do documento escrito, mas em muitos momentos o escrito foi relegado. E outra coisa interessante é que a grande quantidade de material escrito caiu em desuso por não estar bem organizada, de fácil acesso e de rápida leitura. O problema dessa questão é tal qual descreve, em 2008, um novo integrante da equipe pedagógica da Escola:

Poderíamos - e podemos - ter bons (e cada vez melhores) processos caso consigamos sistematizá-los bem, o que passa pelo cuidado com registros dos momentos e sempre revolta a eles, vivenciando a caminhada o mais serena e avaliativamente possível. E se não conseguimos dar conta suficientemente daquilo falado acima, sobre a sistematização do processo, perdemos a memória, nos desligamos do passado numa perspectiva produtiva (aprender da/com experiência) e quem chega não sabe como se deu bem o que passou: e aí são muitas descontinuidades... (relatório pessoal de André de outubro de 2008).

Mesmo assumindo a memória como algo dinâmico, se os processos formativos da Escola não possuem um registro, é preciso um constante reinventar, recomeçar e assim acaba-se caindo na descontinuidade improdutiva, fragmentadora, que inviabiliza os processos emancipatórios. O falar e a prática são preferidos, numa lógica onde o escrever, o relatar, o ler o registro é visto como perda de tempo.

5.5 Práticas

No processo de feitura do pão aparecem aspectos metodológicos da EFESR. Era necessário um tempo bem distribuído, pois o pão tem o seu próprio tempo e o seminário tinha a sua programação. Ainda antes do almoço seria feita a mistura dos ingredientes e preparada a massa do pão. Depois disso, voltava-se para a sala para assistir um vídeo. Enquanto isso, a massa cresceria ficando no ponto de ser amassada novamente. Bem, isso foi mais ou menos o pensado, o planejado, mas na hora de executar, surgiram problemas. Quase sempre a realidade é diferente daquilo que planejamos, justamente pela polifonia do mundo.



Foto 4: Feitura do pão: foto dos arquivos da EFESR.

O primeiro problema foi a quantidade de pessoas (mais ou menos 30) que, em volta de uma mesa de mais ou menos três metros de comprimento por um metro de largura, se acotovelavam para acompanhar o processo. Era um problema, pois não havia espaço e também porque todos estavam dispostos a contribuir com palpites e sugestões. Isto levou a um estresse inevitável: as coisas sobre a mesa, o tempo passando, as falas se cruzando, o planejamento ou a falta dele sendo questionado, alguém disperso cantando uma música.

Assim, percebe-se como o conflito é inevitável mesmo em uma comunidade em que existem acordos prévios, em que todos possuam a pretensão de verdade (uma ética

argumentativa, no sentido de Habermas) e desejem o resultado final (de *pronunciar* o mundo). Dessa maneira evidencia-se mais uma vez o caráter idealizado de harmonia e de possibilidade de se chegar ao consenso através da ética discursiva de Habermas, até porque as identidades presentes nesse coletivo não deixam de ser polifônicas ao estarem em interação. A interação inclusive pode transformar a polifonia em barulho de todos os indivíduos falando ao mesmo tempo, se não há um ou vários condutores (que teriam que fazer o papel de tradutores) para acharem as zonas de contato favorecendo a construção de uníssonos.

Foi argumentado que, para ninguém ficar sem pão no final da tarde, seria possível preparar outra bacia com fermento e, enquanto o pessoal voltava para o seminário, duas pessoas se encarregariam de amassar o outro pão. Mas aí deixaria de ser polifonia outra vez, pois se só duas vozes são ouvidas, todas as outras são subsumidas e o conjunto é violado. De fato, esta parecia uma solução tentadora, mas seria uma atitude conivente com a desorganização e a falta de planejamento do grupo. Além do que, duas pessoas se ausentariam do seminário e que a maioria se ausentaria da feitura do outro pão. Ou seja, o que parecia uma solução fácil era na verdade uma operação “tapa buraco”, segundo a fala do formador, muito comum, mas reprovável sob todos os aspectos. Diante de tudo isso a ideia foi descartada.

Misturada, a massa ficou “descansando” enquanto, do lado de dentro da sala, o seminário continuava. O intervalo do almoço pela primeira vez foi abolido. Todos comeram rápido e correram para ver como estava a massa do pão, todos estavam ansiosos por ver se ela cresceria como José havia garantido. Em seu tempo devido, a massa cresceu e era a hora de sová-la para que, já em pedaços, crescesse mais um pouco até ser levada ao forno. Todos, sem exceção, participaram. Alguém deu a ideia de que cada um amassaria um pedaço dando a ele uma forma pessoal. Por fim tinham-se em três grandes fôrmas mais ou menos trinta pães. Agora era a reta final: levar para um lugar quente, aguardar um pouco, colocar no forno e torcer para que o resultado fosse o melhor possível.

Enquanto isso, na sala, as discussões se seguiram. O pão, nas diversas falas, representava uma espécie de síntese: da teoria à prática; do processo educativo centrado na horizontalidade; no desafio da construção coletiva; na ética da libertação que não parte do outro como um conceito abstrato, mas como presença e proximidade, a experiência de trabalhar junto e com objetivos comuns é um grande desafio. “Sonhar é

fácil, fazer é complicado”; “Colocar-se no lugar do outro não é fácil”; “Respeitar a posição do outro, às vezes é tão difícil”; só para citar, algumas falas que surgiram.

O formador lembrou que essa atividade servia para uma série de coisas importantes: por exemplo, o fim de qualquer ilusão e idealizações sobre as maravilhas da construção de processos coletivos. Segundo a ética da libertação é na prática que cada um se revela. O grupo se empolgou nesses relatos e nas discussões de tal forma que foi necessário estender essa atividade até o dia seguinte para que se pudesse bem aproveitá-la. Pois naquele momento já se sentia no ar um cheiro agradabilíssimo de pão assado. Os olhares e os narizes se voltavam para a cozinha. Um dos mais eufóricos, incessantemente ia e voltava da cozinha, olhando o forno. Logo em seguida, Natália surgiu na sala com as fôrmas repletas de um pão bonito e saboroso. Havia uma alegria sincera nos olhos de todos.

Já no seminário sobre ética através da capoeira, sobre esta relação entre teoria e prática, é interessante analisar as respostas da turma para a pergunta do formador sobre a relação entre capoeira e a Escola de Formação. Patrícia, coordenadora de um grupo teatral de jovens da periferia, disse que capoeira não é esporte, é um estilo de vida e por isso é uma ética. Na fala, ética passa a ser sinônimo de estilo de vida, ou seja, há uma coincidência entre teoria e prática. Ela disse ainda que a capoeira tem um histórico de resistência, assim como deve ser a Escola de Formação. Para as teorias descoloniais a história é fundamental. Não a história monolítica, mas conhecer as várias histórias que ao longo dos processos de dominação foram invisibilizadas, como aconteceu com a história da capoeira.

João disse que capoeira é educação, mas não é escola. É cotidiano. Na capoeira, os adolescentes perguntam; na escola não fazem questão de perguntar. João refere-se a uma escola caracterizada pela “educação bancária” (Freire, 2002) e faz a defesa da existência de espaços outros de educação, trazendo a capoeira como um exemplo desse tipo de espaço de educação não escolar.

Outra prática interessante a ser analisada e que foi desenvolvida na EFESR foi a confecção de um informativo. Esse informativo foi chamado de Griô – que em algumas tradições de povos africanos, significa porta-voz de uma tradição dinâmica – como um escrito que permitiria refletir, sistematizar e divulgar a memória da Escola e dos movimentos sociais que fazem parte dela.

Seja um diário, um relatório, um periódico, um jornal, uma revista ou um informativo, o Griô faz parte daquilo que os jornalistas chamam de “comunicação popular”. Hoje em dia a comunicação popular está bastante ativa. A democratização do acesso ao computador e à Internet facilitou bastante a produção e a disseminação de uma grande variedade de informativos dos movimentos sociais. Isso refuta a ideia de que os movimentos sociais não priorizam a sistematização e disseminação escrita das suas experiências. Inclusive, quando surge a proposta de escrita do boletim da EFESR, muitos dos educandos presentes contaram que já tinham tido experiência em elaborar informativos nos movimentos sociais específicos dos quais fazem parte. Porém, como já foi dito, na Escola existia uma dificuldade de sistematização escrita por parte da equipe de coordenação; e o grande furor e encantamento iniciais, por parte dos educandos, com a proposta do Griô, demoram um bom tempo para se concretizar, o que indica que, na especificidade da Escola, não é fácil passar para o papel.

Apesar do grande entusiasmo inicial, depois desses dois encontros, só se voltou a falar do Griô um ano mais tarde. Assim, os textos produzidos acabaram perdendo a sua atualidade. No segundo ano da turma, que seria o ano de práticas, o Griô ficou esquecido. No final do ano havia um desânimo presente na turma, pois parecia que nenhum projeto tinha se concretizado e que as tão esperadas práticas, não existiam. Assim, com o propósito de reanimar a turma, a equipe pedagógica preparou uma lista de todas as propostas práticas sugeridas ao longo dos dois anos de formação. A ideia era visualizar tudo e escolher uma ou duas atividades para sair do mundo das ideias, ou do papel e se concretizar.

Com relação ao Griô, paradoxalmente a necessidade era a de ir para o papel, ou seja, fazer com que as ideias e as práticas da Escola passassem do registro oral e passassem para um papel que depois de fotocopiado seria distribuído e lido por educadores sociais, organizações não governamentais, movimentos populares, comunidades, fóruns, instituições de ensino e educação, etc. No momento do ano de práticas, a escrita do informativo seria um momento privilegiado para a reflexão que é também ação, prática. Aqui é importante retomar a ideia de *práxis* (ação – reflexão – ação), que foi tão explorada nos escritos de Paulo Freire (2002).

A turma escolheu, então, como uma das duas prioridades, o Griô. Nesse seminário, foi feito o projeto do Griô, definindo importantes questões como: objetivos, justificativa, periodicidade de publicação, temas a serem abordados, metodologia de

trabalho e comissão responsável. Para ajudar a diagramação do informativo, tinha a turma de Design Gráfico, dos cursos profissionalizantes de Emaús e que também fazia parte do projeto da Escola. Mesmo com muito que escrever, com um projeto bem escrito, com os meios financeiros garantidos pelos recursos da Escola, e com a determinação da turma, o Griô só foi possível devido a um empenho e priorização desta ideia por parte da equipe pedagógica. Assim, o que era para ser uma elaboração autônoma dos educandos, só foi possível devido a um grande estímulo por parte da equipe.

É importante tentar elencar alguns dos prováveis motivos que dificultaram a concretização do Griô. Primeiro existe a intermitência dos encontros da turma, uma vez por mês não foi suficiente, principalmente porque os educandos moravam em pontos distintos e distantes da cidade. Outro fator é que, no momento de seleção das turmas para a Escola, um dos critérios mais fortes de escolha é que o educando tenha experiência e envolvimento com práticas dos movimentos sociais, o que resulta é que todos os educandos da Escola são bastante ocupados com as demandas do movimento específico do qual faz parte, sobrando pouco tempo para as atividades da Escola que estão além dos horários de seminários. Esses são motivos não só pra fracasso do Griô, como também de tantas outras iniciativas que surgiram na EFESR e o próprio projeto da EFESR.

O informativo foi extensamente distribuído, o que gerou curiosidade a respeito da Escola e da economia solidária. No entanto, depois desse primeiro número, o que era para ter uma periodicidade bimensal, não voltou a acontecer. A Escola passou por processos mais agudos de crise de identidade e de perda de seus participantes. O Griô ficou esquecido no meio dessa turbulência.

Sobre a participação dos grupos dos educandos na EFESR, escolho o exemplo de José, representante do grupo “Famílias Unidas”. A atividade produtiva de horta com o grupo “Famílias Unidas” era muito interessante para o terceiro objetivo da Escola (a formação de uma rede de economia popular solidária). Ao participar nas discussões dos seminários da Escola, José não reproduzia literalmente o que as pessoas do “Famílias Unidas” pensavam e pretendiam. Isto corrobora com a impossibilidade de representação por identidade. No entanto, José estava bem conectado aos seus representados por relações de passado comum e a perspectiva de um futuro coletivo entre os participantes de “Famílias Unidas”.

A falta de clareza dos grupos dos educandos, a respeito da responsabilidade que o seu representante tem dentro da EFESR, foi motivo de alguns fracassos do projeto. Idealmente, o educando deveria prestar contas daquilo que fazia na EFESR e deveria antecipar aquilo que o seu grupo achará mais conveniente nos momentos de deliberação da EFESR (quando é necessário, por exemplo, definir de que maneira cada grupo específico contribuirá na rede de economia solidária, por exemplo). No momento de implementar as ações da rede de economia solidária é demandado um envolvimento de todos dos vários grupos e não só dos educandos. Assim, foi muito difícil implementar a rede, pois a grande parte dos educandos não conseguiu transmitir as ideias da EFESR aos seus grupos e nem levar as dificuldades e potencialidades dos seus grupos para serem discutidas dentro da EFESR.

Os educandos não foram eleitos pelos seus respectivos grupos para participarem da Escola, mas foram “liberados” de suas funções no grupo, no sentido de garantir a presença mínima exigida no curso. A liberação para participar do curso, pode ser entendida como autorização, visto que as ausências nos momentos de trabalho do grupo para participar do curso da EFESR, acarreta perdas para o grupo. “Famílias Unidas” não se reuniu antes de José participar da EFESR para conversar se era ou não do interesse do grupo a participação de José na EFESR. Assim como aconteceu com a maioria dos grupos dos outros educandos. Houve, sem dúvida, uma grande falha nesse momento inicial de autorização. Com o passar do tempo, José precisava levar um retorno para “Famílias Unidas” que compensasse as perdas (inclusive econômicas) do grupo, devido as suas ausências. Esse retorno pode ser pensado como momentos de prestação de contas e, no caso específico que discuto, se traduziu em reuniões de reestruturação e fortalecimento de “Famílias Unidas”, além de um retorno financeiro.

“Famílias Unidas” recebeu um financiamento da EFESR para fortalecer as suas atividades artesanais, mas não havia um forte sentimento de conexão do grupo com a EFESR. Dessa forma, alguns membros do grupo não entendiam porque tinham que prestar contas à EFESR e devolver esse empréstimo feito para a fomentação de outros grupos ligados à EFESR. O financiamento foi entendido como mais uma das várias “ajudas” assistencialistas que o grupo já tinha recebido.

5.6 Sujeitos

Um dos principais critérios para a seleção de educandos da Escola era fazer parte de um grupo engajado que buscasse transformações sociais. A seleção de educandos para participar no Curso de Formação de Educadores(as) Sociais fazia-se necessária devido às limitações do espaço e do número de pessoas na equipe. No começo da primeira turma, teve uma polêmica, porque muitos achavam que essa primeira turma deveria ter sido o projeto piloto.

Que pra eles, a experiência que eles tiveram não foi utilizada, pro pessoal que fez o curso. Tanta gente que tava no piloto e que não foi aproveitado. Foi quando começaram a fazer inscrições pra turma Saci. Eu só acompanhei algumas reuniões dos formadores, mas aí depois eu não acompanhava mais. A seleção foi geralmente indicação de entidades. A gente mandou o folheto pra todo mundo, mandou e-mail, pro pessoal fazer a seleção. E cada entidade. E a intenção no início é que cada entidade mandasse o seu representante e que a entidade se responsabilizasse pela participação da pessoa. Só que aí acabou sendo que cada um foi individual e tinha que arcar com as consequências, tinha que ficar faltando no trabalho. Se fosse uma coisa institucional era obrigado a liberar a pessoa, aí começou a fazer a seleção (Sílvia no diário de campo: 26/02/2010).

Mesmo com os esforços da equipe, a seleção das três turmas não conseguiu estabelecer contatos mais próximos com as entidades que os educandos representavam. Muitos dos educandos frequentaram o curso da EFESR em busca de um diploma pra melhorar o seu currículo, por exemplo. Além desses problemas, a EFESR sofreu profundamente com vários conflitos que aconteceram na equipe. A equipe pedagógica e administrativa não era coesa e havia muitas discordâncias ideológicas.

A equipe... eu não sei bem os problemas da equipe. Houve alguns conflitos lá dentro que às vezes a gente ficava voando. Às vezes eu chegava lá e não sabia o que tava acontecendo, eu ia na visão do seminário. Mas assim, como existia alguns conflitos, aquilo repercutia nos seminários, algumas coisas... (Natália no diário de campo: 24/02/2010).

Sobre formadores e o funcionamento da equipe pedagógica Sílvia falou:

E depois ficou um negócio meio isolado. Cada formação, a gente saía correndo atrás do formador pra aquela formação, no início a gente já sabia a formação dos encontros de 2 anos de curso, a gente já sabia quem era, o que ía fazer. Isso facilitou bastante no início (diário de campo: 26/02/2010).

Sobre os conflitos que surgiram durante os seminários, Natália fala:

Porque as pessoas falavam muito de si, muito da sua comunidade, dos seus problemas, dos seus grupos tal e a gente perdia muito tempo que poderia ter, vamos dizer assim, poderia ter absorvido mais as coisas que as pessoas estavam trazendo pra gente... aí a gente ficava assim calado e a turma falando: tititititi, aí aquilo vai desgastando, desgastando, certo... porque cada pessoa só queria falar de si. Todo mundo que abria a boca era pra falar do seu grupo, da sua comunidade... tudo bem. Foi assim, porque como era uma coisa democrática, que não é pra ter pessoas assim dizendo: faça isso, faça aquilo, ninguém ditar ordem, ninguém... aquele negócio todinho. Então, como era democrático cada um queria fazer o que queria também (diário de campo: 24/02/2010).

Foi com a intenção de superar esses momentos de “palavrórios” que o seminário de fazer o pão foi proposta. No seminário da feitura do pão, na manhã seguinte do formador propor que cada um traria um ingrediente para fazer o pão de casa, em uma mesa colocada ao centro do grupo, foram depositados os ingredientes. A pluralidade de ingredientes era notável, tendo inclusive ingredientes que normalmente não se usa para fazer pão (a farinha de mandioca, por exemplo). Para continuar com a análise metafórica, numa ação coletiva, cada sujeito é um ingrediente e existem sujeitos no grupo que ‘normalmente’ não fariam parte daquela receita, ou daquela ação, mas, dependendo da disposição do grupo e do indivíduo, pode ser incluído. Nesta prática do pão, a proposta era não deixar nenhum ingrediente de fora.

Os que queriam, falaram do que trouxeram e de como se sentiam. As identidades são narrativas, como diz Hall (1996), e as escolhas dos ingredientes também partem de narrativas. Para evidenciar os contextos e as histórias desses ingredientes, é preciso explicitar as falas. Alguém, por exemplo, ficou preocupado pensando na possibilidade de que todos trouxessem a mesma coisa. Outro estava preocupado com elementos essenciais que não poderiam faltar. Alguém disse que foi consultar um padeiro, para tirar dúvidas. Nessas e em outras falas se demonstrou que todos presentes, de uma maneira ou de outra, estavam preocupados com que o grupo chegasse ao resultado esperado. É claro que, em várias ações coletivas, não existe esse mesmo empenho de todos. Aqui todos buscavam pronunciar o mundo, no sentido dado por Freire (2002) e já discutido nesse trabalho, assim existia uma possibilidade de diálogo. No entanto, nessa prática como em todas as outras não está ausente a questão do poder de quem fala.

A possibilidade de não se chegar ao resultado esperado satisfatoriamente evidenciou mais uma vez um momento de tensão, de cacofonia. A cacofonia é o barulho, onde não são respeitadas as diversas vozes da polifonia. As conversas paralelas aumentaram de volume; uns fingiam que não tinham nada a ver com aquilo; quem cantava se lembrou de outra música.

Como foi dito, o momento de avaliação é fundamental nas práticas da Escola. A prática do pão foi avaliada nas discussões feitas na sala enquanto o pão estava no forno e também no final do seminário. Cada integrante do grupo, além de falar, escreveu a sua avaliação, como sempre é feito nos seminários da Escola. Trago aqui, como significativa, uma avaliação desse momento, feita em forma de poema:

AVALIAÇÃO?! A VALIA DA AÇÃO.

João Ferreira

o pão foi feito
entre trancos e barrancos
barracos e asfaltos
o pão foi feito
entre lideranças e liderados
líderes comunitários e povo mobilizado
o pão foi feito
com farinha de trigo bem branquinha
com açúcar bem branquinho
com ovos bem branquinhos e...
se não esquecêssemos um pouco a ideia de inclusão...
com farinha de mandioca bem branquinha, meu irmão
e se não fosse perdida a receita anfitriã
quase que seria outra coisa, minha irmã
mas...não foi revelada a formula mágica , o segredo e...
o pão foi feito
com a melhor das melhores formas francesas, italianas e crioulas
o pão foi feito
se francês, italiano ou crioulo...
não sei, mas tava gostoso
feito o pão, foi feito nós
feito nós o pão foi feito

Esse poema é uma excelente síntese de todo o processo analisado. Ao trazer uma história com final feliz, não tive como propósito criar uma receita única, para permanecer na metáfora, que deva ser seguida por todos os coletivos que busquem um acordo ou um resultado em comum. Cada grupo e situação específica tem a sua própria receita, que não está *a priori* dada, mas que se constrói no processo. Até mesmo dentro de um grupo, as avaliações são tão diversas a ponto de uma valia ser considerada como perda, dependendo da interpretação. É assim que os conceitos de saberes, identidades e fronteiras são móveis. A ética da libertação e a educação popular são procedimentos tão múltiplos quanto o é a polifonia dos mundos objetivos e subjetivos. O uníssono é abafamento da polifonia quando não se consideram as mobilidades e as multiplicidades. É dessa maneira que a possibilidade de uníssono de fronteira, e portanto legítimo e crítico, depende da profunda consideração das diferenças polifônicas e das possíveis zonas de contato entre elas.

Sobre o seminário de capoeira é importante dizer que a reflexão começou com um emocionante e forte toque de capoeira. Além do mestre do grupo ser o formador do seminário, a então coordenadora pedagógica da EFESR (Heloísa), que é casada com

João, também faz parte do grupo. Existe, no grupo, uma forte presença de crianças e adolescentes e dentre eles, os filhos de João.

Eliane, membro da Rede de Resistência Solidária, sobre a relação entre ética e capoeira falou: “Não vejo um direito de escolha, mas sim um direito de ser, de vir a ser o que é”. Essa frase ilustra muito bem o conceito de “colonialidade do ser”. Eliane faz a defesa de que a capoeira não é simplesmente um *hobby* ou um esporte para aquele grupo, mas sim é o que constitui o grupo enquanto tal, é o que são as pessoas.

Josué, de um movimento ecológico, perguntou como se dava no cotidiano a relação com os jovens do grupo. Foi pedido então que os jovens falassem. O filho mais velho de João, disse que já nasceu fazendo capoeira. A filha de João, disse que se sente normal. Armando, pedagogo do Instituto de Filosofia da Libertação, então perguntou: “Quem não faz capoeira não é normal?” A jovem respondeu que não, mas é porque ela nasceu fazendo aquilo e completou: “Você nasceu fazendo outra coisa então se for fazer capoeira agora, não é normal para você”. Ao responder que para ela é normal fazer capoeira porque nasceu fazendo, implicitamente diz que a capoeira faz parte do seu cotidiano, ou seja, é a reivindicação de um saber próprio e conectado à prática.

Thaís perguntou como as mulheres se sentem no grupo. Heloísa disse que no grupo é normal, mas a sociedade não vê com bons olhos. Thaís perguntou sobre a força. Heloísa disse que existe a força no sentido da resistência e que na capoeira angola é importante respeitar a individualidade de cada um.

Armando perguntou como fica a questão da autoridade na capoeira, sempre se fala em um mestre de capoeira. “Quem é esse mestre e por quê?” João disse que os outros têm medo do mestre, já que é aquele que sabe tudo. Ele então contou de um índio, que perguntado se era chefe, afirmou que era, mas era diferente do chefe branco, pois não podia mandar. A autoridade se dá pela tradição, pelo reconhecimento dos outros. Ou seja, autoridade não se confunde com autoritarismo.

De uma maneira geral, os processos de transformações dos sujeitos ficou conhecido na primeira turma como “processos de mudança de mentalidade”. Os seminários da EFESR possibilitaram grandes processos de mudança de mentalidade e é por isso que a experiência não pode ser considerada um fracasso, mesmo não tendo atingido o seu objetivo: se tornar permanente e autossustentável. Sobre a sua transformação pessoal Natália dá o seguinte depoimento:

A minha mente abriu, porque tava fechada realmente, e aí eu consegui ver muitas coisas de forma diferente que eu não via antes. Foi através do curso. O curso abriu a minha cabeça pra muitas coisas. Eu já comecei a questionar certas coisas que eu não questionava. E as questões sociais, antes eu não queria me envolver com nada, então o que tivesse ao meu redor acontecendo, não num tenho nada ver. Na comunidade, não eu não lhe pertence, não tenho nada a ver. Aí depois você começa a ver a comunidade de maneira diferente, começa a enxergar os problemas da comunidade e que você também faz parte, mesmo que você não esteja ali morando na favela, mas você tá perto da favela (diário de campo: 24/02/2010).

Sobre a “mudança de mentalidade” dos seus colegas de turma, Natália fala:

Eu percebi que a maioria teve uma transformação de pensamentos de atitudes, porque eu acho que assim, não é possível, quem passou por aquele curso e não tirou alguma coisa de proveito, eu acho que não valeu a pena, você ter perdido dois anos e não ter aprendido nada com aquele dois anos. Eu acho que pra cada um deve ter tido uma experiência, de forma diferente, eu acho. De acordo. O que foi pra mim, eu creio que não foi pra Barbosa, não foi pra... cada um foi de forma diferente né, mas que teve uma transformação sim (diário de campo: 24/02/2010).

Em toda a minha vivência na Escola, passei por um processo de aprendizagem muito rico. Em uma perspectiva da *Sociologia das Emergências*, as transformações não acontecem como “passes de mágica”, mas sim como passos de uma caminhada e cada passo deve ser vivido e valorizado. Dessa maneira, a partir do que foi aqui analisado, concluo que a Escola de Formação de Educadores (as) Sociais no Recife contribuía para o combate à *colonialidade* do ser, do saber e das práticas. Foi também uma experiência que facilitou a emergência emancipadora por estar presente a consciência da pluralidade e da necessidade de conjugação de saberes, práticas e sujeitos para se alcançar a emancipação.

6. ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES

6.1 O Contexto: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra⁵⁶

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) é o movimento social brasileiro que mais vem se destacando a nível nacional e internacional desde a década de 80. Os motivos da existência do MST remontam à história colonial de concentração fundiária que se perpetuou desde que os colonizadores fatiaram o território brasileiro de acordo com suas conveniências e desconsiderando as populações locais. Por conta disso, aconteceram diversas formas de resistência como os Quilombos⁵⁷, Canudos⁵⁸, as Ligas Camponesas⁵⁹, entre muitas outras.

Entender o MST requer necessariamente situá-lo dentro de um processo de luta pela terra no Brasil que se desenvolve desde o início da colonização, quando os portugueses tomaram as terras dos indígenas que aqui habitavam. As lutas pela terra assumem, na história, um papel destacado por questões de sobrevivência material, mas também com dimensões simbólicas que tem a ver com a relação do ser humano com a terra, “[...] aflora o sentido da expressão terra é mais do que terra, dessa vez para dizer que terra quer dizer raiz, quer dizer a vida de quem produziu sua identidade na relação com ela” (Caldart, 2004: 173). É assim que, para o MST, a luta pela terra é sinônimo de luta por vida melhor.

Na história recente do país, a ditadura militar, instalada pelo golpe militar de 1964, reprimiu violentamente as lutas populares. Nesta época, aconteceu o que ficou conhecido por “milagre brasileiro”, um período de crescimento econômico que acentuou as desigualdades sociais. Nesta época, ocorreu uma forte mecanização dos

⁵⁶ Há uma vasta bibliografia que reflete sobre o MST. A vitalidade desse movimento já foi estudada por mais de 800 teses e dissertações, de acordo com a busca feita no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação brasileiro em setembro de 2011. Além disso, há uma infinidade de livros publicados (alguns exemplos são Caldart, 2004; Stédile e Fernandes, 2005; e Morissawa, 2001) e muito material disponível na Internet sobre o MST. O objetivo com essa seção não é esgotar o tema, mas apenas apresentar o MST como contexto importante da ENFF.

⁵⁷ Quilombos são comunidades negras de descendentes de escravos, que proliferaram durante a vigência do escravismo e que até hoje continuam a existir. São geralmente caracterizadas por trajetórias, memórias e culturas diferenciadas, bem como pela resistência contra as contínuas pressões do entorno.

⁵⁸ Movimento popular de fundo socioreligioso liderado por Antônio Conselheiro, que durou de 1896 a 1897, na então comunidade de Canudos, no interior do estado da Bahia, no nordeste do Brasil.

⁵⁹ “Movimento camponês que teve seu início nos idos de 1954, fundado no Engenho Galileia, em Vitória de Santo Antão, Pernambuco. Teve entre seus fundadores José dos Prazeres e, durante sua trajetória, projetou líderes como Francisco Julião, Clodomir de Moraes, João Pedro Teixeira e Elizabeth Teixeira. As Ligas Camponesas existiram até 1964, quando foram colocadas na ilegalidade e perseguidas. Funcionaram basicamente nos estados do Nordeste, com maior força em Pernambuco, Paraíba e Alagoas” (Stédile e Fernandes, 2005: 16).

campos e uma conseqüente urbanização, por conta do êxodo rural. O Estado apresentava para os trabalhadores expropriados de suas terras de origem duas opções de vida: o caminho da cidade ou da fronteira agrícola⁶⁰. Os dois caminhos, na verdade, se reduziam a uma mesma saída: abandonar a sua terra de origem e conseqüentemente o seu modo e sua razão de vida. Foi assim que muitos trabalhadores decidiram por outra saída: a luta pela terra.

Desta forma, no contexto da ditadura militar, foram organizadas ocupações de terra, não como um movimento organizado, mas sob influência principal da ala progressista da Igreja Católica, que resistia à ditadura. Foi esse o contexto que levou ao surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975 (Morissawa, 2001). Para além da CPT, foi surgindo a partir deste momento uma série de organizações que se tornaram, ao longo da década de 1980 e 1990, referências dentro da política brasileira e da política internacional como: o Partido dos Trabalhadores (PT, em 1982), a Central Única dos Trabalhadores (CUT, em 1983) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, em 1984).

A maioria das lideranças mais preparadas destes movimentos teve uma formação progressista em seminários da Igreja. A Igreja deu a esses movimentos a estrutura nacional e o trabalho de base nos CEBIs (Centro de Estudos Bíblicos). Nesse sentido, é interessante destacar a influência da Teologia da Libertação nestes movimentos. A Teologia da Libertação possui uma relação com a Filosofia da Libertação e com a Pedagogia da Libertação que foram discutidas no segundo capítulo da tese. Por ser uma espécie de simbiose de várias correntes doutrinárias, a Teologia da Libertação não é dogmática e tem a abertura para várias ideias. Sobre a Teologia da Libertação, João Pedro Stédile, uma das principais lideranças do MST, diz: “Ela mistura o cristianismo com o marxismo e com o latino-americanismo. Não é por acaso que ela nasceu na América Latina. Em suma, incorporamos dela a disposição de estar abertos a todas as verdades e não somente a uma, porque esta única pode não ser verdadeira” (Stédile e Fernandes, 2005: 59). Essa posição de abertura leva à necessidade de afirmação da pluralidade, é uma postura descolonial que dialoga com a diferença, mas que não se

⁶⁰ Fronteira agrícola é limite espacial entre a produção agrícola e as áreas de vegetação nativa. A expansão produtiva, com o objetivo de ampliar as áreas agricultáveis, aconteceu através da devastação ambiental. No período da ditadura militar, o governo incentivou a ampliação da fronteira agrícola através da colonização de parte da floresta amazônica por camponeses do sul do país.

caracteriza por um relativismo imobilista. É uma postura não dogmática e que assume a *perspectiva* do oprimido, no sentido dado por Mignolo (2003.a) e já discutido na tese.

No Brasil, a luta pela terra criou o vocábulo sem-terra, com hífen e com o uso de s na flexão de número (os sem-terras), indicando uma designação social para esta condição de ausência de propriedade ou de posse da terra de trabalho, e projetando, então, uma identidade coletiva.

O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o s, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, Sem Terra, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso social do nome já alterou a norma referente à flexão de número, sendo hoje já consagrada a expressão os sem-terra. Quanto ao hífen, fica como distintivo da relação entre esta identidade coletiva de trabalhadores e trabalhadoras da terra e o Movimento que a transformou em nome próprio, e a projeta para além de si mesma (Caldart, 2004: 20).

É assim que o sujeito Sem Terra é aquele que participa do MST. A base do Movimento é constituída por sem-terras, ou seja, pessoas sem a posse da terra. Segundo Caldart (2004), “A condição (individual) de sem (a) terra, ou seja, a de trabalhador ou trabalhadora do campo que não possui sua terra de trabalho, é tão antiga quanto a existência da apropriação privada deste bem natural” (Caldart, 2004: 19). Como foi dito, a própria constituição colonial do Brasil produziu uma lógica de constantes expropriações de terras, e de perpetuação da condição de sem-terra por parte da maioria da população brasileira. Por isso, as várias lutas ao longo da história por direito a esta terra expropriada. No caso específico do MST, a história dos Sem Terra tem como data fundacional o ano de 1984.

Em janeiro de 1984, se formalizou a fundação do MST como um movimento nacional, em Cascavel, no Paraná, com o I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com 80 representantes de 13 estados brasileiros. Neste encontro, foi definido o nome do movimento que ressalta a situação de sem-terra, mas também de trabalhador: “[...] fizemos uma reflexão que deveríamos resgatar o nosso caráter de classe. Somos trabalhadores, temos uma sociedade com classes diferentes e pertencemos a uma delas” (Stédile e Fernandes, 2005: 47). É assim que, desde sua origem aos dias atuais, o MST reivindica uma postura política marxista, ao se identificar enquanto trabalhadores, com ênfase na ideia de luta de classes e com defesa do socialismo.

Segundo Caldart (2004), houve três grandes momentos na história do MST:

[...] o primeiro momento é o da *articulação e organização da luta pela terra* para construção de um movimento de massas de caráter nacional; o segundo momento é o do

processo de *constituição do MST como uma organização social* dentro do movimento de massas; e o terceiro momento, o atual, é o da inserção do movimento de massas e da organização social MST na *luta por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil* (Caldart, 2004: 96).

Stédile reflete até que ponto o MST deixou de ser apenas um movimento social de massas para ser também uma organização social e política. De acordo com a liderança, o mais importante é manter o vínculo de movimento de massa. “Somos uma organização política e social de massas ou dentro do movimento de massas” (Stédile e Fernandes, 2005: 81). Desta forma, o MST entende que deve ser um movimento de massas amplo, mas ter uma estrutura organizativa que dê sustentação ao movimento. Através da sua estrutura organizativa, que tem a base no movimento de massa, o MST procura um novo modelo de desenvolvimento para o país. Este é um desafio que está longe de ser superado.

A respeito da organização do MST, ou a respeito da organicidade⁶¹ do Movimento, como os seus militantes preferem chamar, o movimento tomou a forma que tem hoje ao longo de sua história.

A estrutura organizativa atual do MST combina a participação de seus membros em instâncias deliberativas (de âmbito nacional, estadual, regional, local), em setores de atividades (produção, formação, educação, frente de massa, comunicação, finanças, projetos, relações internacionais, direitos humanos e saúde), em articulações nacionais (de gênero, dos músicos, dos pesquisadores e dos estudantes universitários ligados ao MST), e em núcleos de base (dos acampados, dos assentados, dos funcionários ou militantes que atuam nas secretarias que ficam nas cidades, dos estudantes de cada curso ligado ao Movimento...). (documentos MST *in* Caldart, 2004: 133).

O MST tem uma estrutura centralizada e outra descentralizada. Em nível de centralidade, existem os órgãos de hierarquia, como a Direção Nacional sendo o órgão máximo de decisão. A Direção Nacional é composta por dois representantes de cada setor (sempre um homem e uma mulher) e dois representantes de cada estado. A estrutura descentralizada são os setores que existem tanto em nível de direção nacional, quanto nos estados, nas regiões e também nos assentamentos.

Silva (2005) descreve os vários princípios organizativos do Movimento. Segundo a autora, os princípios organizativos se constituem como metodologia específica de formação humana e política do MST. O princípio da direção coletiva visa desenvolver a prática participativa, onde o poder de decisão não está centralizado. O princípio da divisão de tarefas objetiva estimular a participação de forma a integrar

⁶¹ Organicidade é um conceito muito usado pelo MST e tem a ver com as práticas institucionais, ou seja, a forma e a filosofia de funcionamento do movimento.

todos os membros do grupo através de tarefas específicas. O princípio de divisão de tarefas fortalece o princípio da direção coletiva, visto que quando as tarefas são divididas, são divididos também as responsabilidades e o poder. O princípio do profissionalismo pretende que o militante se aperfeiçoe cada vez mais na atividade desenvolvida, mas também, devido às constantes trocas de funções por parte dos militantes, busca-se formar o militante polivalente, ou seja, o militante capaz de atuar em qualquer setor de atividades do MST, conhecendo assim o todo da organização. O princípio do planejamento busca a eliminação das ações espontâneas no sentido de qualificar a intervenção na realidade. O princípio do estudo é estimulado em todas as esferas da organização e tem como fim desenvolver o hábito da leitura e da reflexão crítica, para que todos os militantes sejam também formadores. O princípio da vinculação com as massas visa o convívio direto com as famílias acampadas e assentadas para o desenvolvimento de fato de uma democracia interna, de uma democracia de massas. O princípio da crítica e autocrítica é um elemento fundamental para a avaliação das instâncias da organização como um todo e do indivíduo em particular. O princípio da disciplina está baseado no respeito às decisões do coletivo, quanto aos horários determinados, às tarefas designadas, e principalmente quanto aos valores e aos objetivos políticos da organização. A ideia de disciplina não corresponde a uma “obediência militar cega”, mas sim um respeito consciente ao que foi definido. Quando perguntei a respeito da disciplina para um militante do MST, ele respondeu: “A disciplina, ela tem que ser consciente, né. Não pode fazer sem pensar, né. Você tem que fazer, mas se fizer tem que ficar sabendo da consequência né” (Liana no diário de campo, 18 de maio de 2010). E um último princípio organizativo é a *mística*, sua origem vem da influência da Teologia da Libertação e da exigência da utilização de uma forte simbologia para o trabalho social com o povo (Silva, 2005).

Estes princípios organizativos são colocados em práticas nos diversos setores do MST, por exemplo, o Setor de Frente de Massa, de Formação, de Educação, de Produção, de Finanças, de Comunicação, de Relações Internacionais, de Gênero, de Direitos Humanos, de Saúde, de Cultura, de Produção, Cooperação e Meio Ambiente. O Setor de Frente de Massa é responsável pela expansão do Movimento Sem Terra. Seus integrantes se deslocam, ajudando na formação de novos grupos de famílias para a realização de novas ocupações.

O Setor de Formação tem a tarefa de organizar a formação social e política dos Sem Terra. Organiza seminários, institui cursos supletivos e fomenta a publicação de cadernos, boletins e livros para tornar a informação e a formação acessível a todos. O Setor de Educação é responsável pela viabilização da educação escolar, procurando garantir a escolaridade em todas as idades e a presença da pedagogia do MST na educação dos Sem Terra (Arenhart, 2007: 58).

Para realizar esse objetivo, o Setor de Educação subdivide-se em diversas frentes de trabalho: ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação infantil, formação de educadores, ensino médio. O ensino superior é tratado tanto pelo Setor de Educação, quanto pelo Setor de Formação. Além da organização em forma de setores, existem as secretarias nacionais e estaduais, e os fóruns políticos do Movimento, onde são avaliadas conjunturas e encaminhadas linhas políticas gerais de atuação.

Caldart (2004) identifica algumas vivências socioculturais como básicas no processo de formação dos sem-terra do MST. Aqui destaco: a ocupação da terra, o acampamento, a organização do assentamento e as marchas. Segundo Stédile e Fernandes (2005) a ocupação é uma forma de luta contundente, não deixa ninguém ficar em cima do muro, obriga todos os setores da sociedade a dizerem se são a favor ou contra. A ocupação é uma forma de luta tão antiga quanto a existência de camponeses sem-terra. De acordo com Fernandes (2008, 337): “A ocupação é parte de um movimento de resistência em defesa dos interesses dos trabalhadores e inclui a expropriação do latifúndio, o assentamento de famílias, a produção e reprodução do trabalho familiar, a criação de políticas agrícolas dirigidas ao desenvolvimento de camponeses e a geração de políticas públicas que garantam os direitos básicos de cidadania”. De acordo com Caldart (2004, 116): “O MST nasceu das ocupações de terra e elas são sua marca mais forte, materializando, talvez, como nenhuma outra de suas ações, a opção de lutar pela terra”. Aqui importa diferenciar ocupação de invasão. Invasão, como normalmente a mídia hegemônica denomina as ocupações, significa um ato de força para tomar alguma coisa de alguém. O MST não usa essa palavra visto que entende que ocupar diz respeito, simplesmente, a preencher um vazio – no caso, terras que não cumprem sua função social. Sobre o processo de aprendizagem nas ocupações, afirma Caldart (2004):

A luta vai ficando maior do que o medo e, aos poucos, os sem-terra passam ao sentimento e à convicção de que contra uma injustiça radical só mesmo ações radicais, porque são as únicas que ainda podem causar algum efeito, em um meio onde a sensibilidade social já não existe. É nesse momento que estão rompendo alguns valores e recuperando ou produzindo outros. Para ocupar uma terra, é preciso que eles próprios, os sem-terra, rompam com o valor supremo da propriedade privada, pelo menos ao ponto de considerar que, em uma ordem de prioridades, ela deve estar subordinada a valores como a vida e o

trabalho. Por sua vez, se projeta com força um valor que ainda não tinham, que é o da organização: se pretendem ser radicais não podem agir de forma isolada e nem impensada, porque isso pode lhes custar a própria vida. Com aprendizados desse tipo, vão sendo formados os futuros lutadores do povo (Caldart, 2004: 171).

É depois da ocupação que os acampamentos se constituem enquanto uma vivência sociocultural que demanda uma profunda organização. Os acampamentos é um dos fortes símbolos da presença dos sem-terra, através das chamadas cidades de lona preta. “O acampamento é uma forma de luta largamente utilizada pelo MST com o triplo objetivo de educar e de manter mobilizada a base sem-terra, de sensibilizar a opinião pública para a causa da luta pela terra, e de fazer pressão sobre as autoridades responsáveis pela realização da Reforma Agrária” (Caldart, 2004: 177). Desta forma, faz parte do acampamento o sentido pedagógico do cotidiano da organização e da vida em comum das famílias sem-terra debaixo de lonas, em situação de extrema precariedade material e, ao mesmo tempo, de muita riqueza humana (Caldart, 2004).

Já o assentamento é quando os acampamentos são regulamentados por lei.

A política de assentamentos, em si, não é uma conquista. Ela é um resultado do confronto, da luta de classes. Mas os assentamentos, sim, são conquistas, verdadeiras áreas liberadas, conquistadas pelos trabalhadores. Por isso devemos aproveitar ao máximo, para que, embora sejam ainda parciais e enfrentem muitas dificuldades, essas áreas de assentamento sejam um acúmulo de forças para a continuidade da luta pela reforma agrária mais ampla. Por isso é importante os assentados continuarem organizados no MST. E o governo justamente procura transformar os assentados em pequenos agricultores autônomos para separá-los da organização, que significa ampliar forças para a reforma agrária (Stédile e Fernandes, 2005: 163).

Para além da ocupação, dos acampamentos e dos assentamentos, outra vivência sociocultural que ganha destaque nas práticas do MST são as marchas. Nas diversas lutas na história da humanidade, sempre houve caminhadas massivas e longas. É um gesto coletivo já histórico. Em 1997, o MST organizou a “Marcha Nacional Por Emprego, Justiça e Reforma Agrária” com destino a Brasília, com data de chegada em 17 de abril, um ano após o massacre de Eldorado dos Carajás⁶² (Morissawa, 2001). Foi uma contratática para enfrentar a tática do governo de Fernando Henrique Cardoso, que era de colocar o MST no isolamento. “Em cada cidadezinha que passávamos, explicávamos para a população o sentido da luta, fazendo um trabalho de conscientização política” (Stédile e Fernandes, 2005: 152).

É assim que as práticas de luta do MST (as ocupações, os acampamentos, os assentamentos, as marchas, entre outros) são em si elementos pedagógicos, que

⁶² O massacre de Eldorado dos Carajás aconteceu em 17 de abril de 1996, no norte do Brasil, no Estado do Pará, quando dezenove integrantes do MST foram brutalmente assassinados pela polícia.

proporcionam uma rica formação política. Mas para além do caráter educativo espontâneo das ações do Movimento, ao longo de sua história, o MST vem se preocupando com a educação dos seus militantes. Segundo o site do Movimento, o MST tem procurado garantir o ensino fundamental para milhares de crianças, jovens e adultos do campo, em mais de 1.200 escolas primárias, públicas, e em dezenas de escolas de segundo grau, instaladas nos assentamentos. O Movimento organiza esses espaços educativos através de uma metodologia própria que se adéqua à sua realidade, uma realidade do campo, rural⁶³.

A respeito do livro de Caldart (2004) o pedagogo Miguel Arroyo afirma: “Onde este olhar [a perspectiva dominante sobre educação rural] apenas vê um povo ignorante e atrasado a ser civilizado e modernizado por políticas vindas de fora, a pesquisa encontra sujeitos sociais e culturais constituindo-se em sujeitos políticos. Construindo saberes, valores, cultura” (Arroyo em Caldart, 2004: 12). Segundo Arroyo, Caldart optou por refletir sobre a experiência educativa que se desenvolve dentro de um movimento social de resistência ao projeto degradante e classista da contemporaneidade. De acordo com a autora, a *Pedagogia do Movimento* “[t]rata-se de uma pedagogia que tem como sujeito educador principal o MST, que educa os sem-terra *enraizando-os* em uma coletividade forte, e pondo-os *em movimento* na luta pela sua própria humanidade” (Caldart, 2004: 19).

É bastante interessante essa suposto dicotomia: enraizar e colocar em movimento. A autora, parte do pressuposto que para se movimentar é preciso se enraizar, ou seja, se pensar como parte de um processo histórico mais longo, amplo e complexo, ou seja, enraizado em uma cultura. “A raiz camponesa do MST tem a ver especialmente com a dimensão dos lutadores sociais do campo, misturando na herança pessoal da maioria dos seus integrantes os traços do que podemos chamar de *modo cotidiano de vida camponesa*, com elementos fortes da tradição de conservação e, ao mesmo tempo, de rebeldia social” (Caldart, 2004: 45). A respeito da dimensão de movimento Arenhart (2007, 60) afirma: “[...] estar em movimento no Movimento significa vivenciar um novo processo de formação humana, uma vez que os sem-terra passam a estar inseridos numa dinâmica de movimento social que atribui para si a intencionalidade de ser, ele mesmo, sujeito educativo”. Conscientizando pela luta e para

⁶³ Muito se deve ao MST os estudos sobre educação do campo. Por muito tempo a educação do campo foi mantida no esquecimento.

a luta é que vai sendo construída no MST uma coletividade de corpos guerreiros, rebeldes e contestatórios. A rebeldia de forma associada à prática de solidariedade, da cooperação, da sensibilização social. Um novo jeito de ser humano e de conceber a vida em sociedade.

É assim que é preciso entender o MST ao mesmo tempo como produto e como agente dessa formação. “O sentido mais forte e concreto da palavra formação no MST se materializa no íntimo da condição de movimento social: o formar-se na ação” (Silva, 2005: 150). No entanto, a potencialidade da ação não elimina a teoria, entendida como estudo da realidade, como capacidade crítica de interferir de forma consciente na realidade e transformá-la. É dessa maneira, que Houtart (2007), fazendo coro a Caldart, afirma que o próprio movimento é o principal processo educativo.

De acordo com Stédile: “[...] na guerra, é importante estarmos em todas as frentes de batalha. A frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio ou a de massas. A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital” (Stédile e Fernandes, 2005: 74). A liderança do movimento diz ainda que “Nunca terá futuro a organização social que não formar os seus próprios quadros. Ninguém de fora da organização vai formar os quadros para nós. Precisamos de quadros técnicos, políticos, organizadores, profissionais de todas as áreas” (Stédile e Fernandes, 2005: 42-3). Afirma ainda que o movimento não vai formar físico nuclear, porque não tem necessidade, mas que é preciso levar a sério um provérbio chinês que diz que quem não caminha com as próprias pernas não vai longe.

Silva (2005) faz um interessante resgate histórico dos processos de formação política no MST. Ela diz que, no início da história do Movimento, a formação política das lideranças era conduzida por padres ligados à Teologia da Libertação e por assessores ligados às escolas sindicais e ao Instituto Cajamar do Partido dos Trabalhadores. A partir da metade da década de 1980, vem a necessidade de uma separação da Igreja Católica, dos partidos e do movimento sindical, objetivando a construção de uma autonomia política.

Segundo Pizetta (mimeo, 2003, p.2), o principal desafio imposto pelo período de 1985 a 1990 foi o de combater o medo da ocupação da terra, onde a formação se caracterizava fundamentalmente por seu caráter de agitação e propaganda, tendo como base de estudo o

Estatuto da Terra de 1964⁶⁴ e textos bíblicos, materiais que tornavam possível estimular uma compreensão de como funcionava a sociedade brasileira (Silva, 2005: 133).

Desta forma, a formação política estava mesclada por uma variedade de visões e valores, incluindo os religiosos. O MST começa, então, a elaborar cursos direcionados para a Coordenação Nacional e para a juventude militante, surgindo assim, em 1987, a *Turma de Monitores*, uma experiência de curso mais prolongado, possibilitando o aprofundamento de temas de caráter teórico e organizativo. É um momento de expansão do MST em várias regiões do país, resultando no surgimento de novas necessidades, como a organização da produção nos novos assentamentos e a organização de setores de atividades. Daí que, em 1988, junto com outros setores de atividades, surge o Setor de Formação com a tarefa de articular os coletivos, que já realizavam na prática a tarefa de formação interna do MST, e de elaborar um programa amplo de formação (Silva, 2005).

Durante a pesquisa de campo na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), na aula de Adelar Pizetta, uma das principais lideranças nacionais do MST do Setor Nacional de Formação e da coordenação da ENFF, na primeira semana do curso de Formação de Formadores Latino-Americanos, intitulada “O papel da formação política ideológica na formação de quadros”, que tive a oportunidade de assistir (diário de campo, 19 de maio de 2010), foi feito um histórico dos processos de formação política no mundo, e mais especificamente na América Latina. Em relação aos antigos parceiros de formação política, como por exemplo, o PT e a CUT, ele afirmou:

O PT trilha o caminho da institucionalização. Não precisa mais de formação política, dá prioridade para lutas no parlamento, quer formar administradores. Na CUT, a formação está cada vez menos política e mais profissional, de qualificação de mão de obra. O MST também quer fazer formação profissional, mas não deixamos de formar quadros, porque mantemos o horizonte do socialismo (Pizetta no diário de campo, 19 de maio de 2010).

Foram a partir destas experiências concretas de formação, como o exemplo da *Turma de monitores*, que começa a surgir a ideia de se construir escolas nacionais do MST. No início dos anos 90, essa ideia se concretiza com a Escola Nacional na cidade

⁶⁴ Uma das primeiras leis do Governo Militar, o Estatuto da Terra, foi concebido como forma de colocar um freio nos movimentos camponeses que se multiplicavam. A criação do Estatuto da Terra e a promessa de uma reforma agrária foi a estratégia utilizada pelos governantes para apaziguar os camponeses e tranquilizar os grandes proprietários de terra. As metas estabelecidas pelo Estatuto da Terra eram basicamente duas: a execução de uma reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura. Quase cinco décadas depois, é possível constatar que a primeira meta ficou apenas no papel, enquanto a segunda recebeu grande atenção do governo, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento capitalista ou empresarial da agricultura.

de Caçador, em Santa Catarina, tendo como objetivo qualificar a formação técnica, política e ideológica de militantes para a atuação nas áreas de acampamento e assentamento e nos setores de atividades do MST (Silva, 2005). Essa experiência é a que dá origem à Escola Nacional Florestan Fernandes, a qual logo em seguida será melhor discutida.

Outra experiência importante é a prática do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), que surge em 1995, no município de Veranópolis, no Rio Grande do Sul. De acordo com vídeos produzidos pelo MST, o ITERRA é uma associação educacional e de pesquisa, vinculado ao projeto político e pedagógico do MST. Quem mantém o ITERRA é o Instituto de Educação Josué de Castro⁶⁵ (IEJC), que se caracteriza por ser um laboratório de experiências pedagógicas e um centro de formação da militância. É se inspirando no ITERRA que surgem mais de 15 centros de formação do MST pelo país.

É desta forma que, principalmente a partir de 1995, vão se consolidando uma prática de cursos de formação de formadores e de dirigentes, ou seja, de militantes com a tarefa de fazer a formação e de desenvolver a organicidade do Movimento. Outro aspecto significativo deste período é o desenvolvimento de uma relação mais estreita com as Universidades, com o objetivo de criar cursos de nível superior, inicialmente na área de pedagogia, tendo como referência a proposta pedagógica elaborada pelo MST em suas escolas de acampamento e assentamento. Sendo assim, a partir do final da década de 1990, vão se abrindo várias possibilidades de cursos em parceria com as universidades, respeitando sempre o conhecimento metodológico produzido pelo MST.

Os cursos se constituem de forma autônoma e com uma organização própria, onde os alunos junto com a Coordenação Política Pedagógica e a Coordenação dos Núcleos passam a ter o controle do curso. Esta metodologia vai atingir todos os cursos elaborados pelo MST, seja de nível médio ou de nível superior, seja para militantes ou dirigentes (Silva, 2005).

Um dos exemplos de interação entre MST e universidades públicas brasileiras é o Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV), que é uma parceria da universidade, com o movimento estudantil e com os movimentos sociais organizados, dentre eles o MST, o

⁶⁵ É interessante a forma que o MST homenageia importantes acadêmicos brasileiros. Neste caso o homenageado é Josué de Castro um reconhecido cientista social pernambucano, que dedicou o seu trabalho ao combate à fome.

Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)⁶⁶ e a Via Campesina⁶⁷. Sobre a participação nessa experiência, em entrevista, um militante do Movimento dos Sem Universidade (MSU), me disse:

É uma vivência, não vai pra fazer uma intervenção técnica, não fui lá pra alfabetizar, pra dar aula de português. Fui pra participar da vida social e cultural. O interesse de receber os estudantes é ao longo prazo, no sentido de formar profissionais com uma visão diferenciada sobre o campo, sobre as lutas camponesas. Então muito do que eu fiz depois foi muito olhando para essa realidade. Eu como educador, mesmo não estando lá, onde estagiei, vou estar falando dessa realidade de forma crítica. E tem um interesse imediato também, porque alguns estudantes de área técnica voltam e trabalham, agrônomos, engenheiros florestal, educador (Luciano no diário de campo, 22 de abril de 2010).

Com a entrada do século XXI, o MST se coloca como tarefa principal educativa o conhecimento da realidade brasileira e a formação de quadros capazes de intervir na conjuntura a partir da elaboração de uma teoria fincada em sua prática político-organizativa. Surge, então, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, o primeiro Curso Realidade Brasileira, identificado como um curso de extensão universitária. O curso foi realizado entre os anos de 2001 e 2003, e reproduzido em cinco turmas nas regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte e em parceria com outras universidades públicas. O objetivo do Curso Realidade Brasileira é desenvolver um estudo aprofundado do pensamento social brasileiro a partir das experiências de lutas concretas e da elaboração teórica de grandes pensadores como Florestan Fernandes, Caio Prado Jr., Celso Furtado, Sérgio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro, Gilberto Freyre, Câmara Cascudo, etc. A experiência dos Cursos de Realidade Brasileira possibilitou a realização de cursos na área da história, da teoria social, da agronomia e dos estudos latino-americanos, variando seu caráter de extensão universitária, graduação e pós-graduação, de acordo com as necessidades do MST e as condições oferecidas pelas estruturas das Universidades (Silva, 2005).

Foi deste Curso Realidade Brasileira que vem a ressignificação histórica da Escola Nacional do MST em Caçador e que passa a ser identificada como Escola

⁶⁶ Movimento social brasileiro que tem mais de 20 anos lutando em defesa dos direitos dos atingidos e atingidas por barragens, em defesa da água e da energia e pela construção de um Projeto Popular para o país (www.mabnacional.org.br).

⁶⁷ “A Via Campesina é um movimento internacional que contém milhões de camponeses, pequenos e médios produtores, sem terras, povos indígenas, migrantes e trabalhadores rurais em todo o mundo. Defende a agricultura de pequena escala sustentável como forma de promover a justiça social e a dignidade. Opõe-se firmemente ao agronegócio e às multinacionais que estão destruindo os povos e a natureza. A Via Campesina inclui cerca de 150 organizações locais e nacionais em 70 países da África, Ásia, Europa e América. No total, representa cerca de 200 milhões de camponeses. É um movimento autônomo, pluralista e multicultural, sem filiação política, econômica ou de qualquer outro tipo”. (<http://www.viacampesina.org>).

Nacional Florestan Fernandes. Partindo do contexto brasileiro, o MST começa a projetar a discussão e elaboração de um projeto anti-imperialista e socialista que atinja a sociedade brasileira e latino-americana. Daí a contribuição do Movimento na formação de organismos internacionais como a Coordenação Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC)⁶⁸ e a Via Campesina.

Portanto, como resultado deste processo histórico, surge a necessidade de construção de um amplo complexo de formação de dirigentes e de quadros políticos não só para o MST, mas para todo o conjunto da sociedade brasileira e latino-americana que se encontra na luta social e política. A construção da nova sede da Escola Nacional Florestan Fernandes no Estado de São Paulo visa aprofundar o processo de formação de um camponês de novo tipo, inserido num projeto estratégico alternativo, objetivando ampliar o debate político na esquerda brasileira e latino-americana, assim como ampliar a força material deste projeto a partir de novos acúmulos de territórios e da construção de uma nova hegemonia (Silva, 2005: 80).

Na próxima seção, descrevo qual foi o percurso trilhado pela ENFF com fins a atingir o objetivo de ser um espaço de formulação teórico-prática de lutas sociais na América Latina. Ressalto os objetivos da ENFF e de que maneira se pode considerar a ENFF como uma Universidade dos Movimentos Sociais.

6.2 História

A Escola Nacional Florestan Fernandes foi criada em 1990 e até 2000 funcionou na cidade de Caçador, em Santa Catarina, tendo como sede o Centro de Formação e Pesquisa do Contestado (CEPATEC) e como principal atividade de formação o Curso Básico de Formação de Militantes. Segundo Medeiros (2002), a duração deste curso era de três meses. A turma, geralmente de 90 militantes de todas as regiões do país, se mantinha num ritmo de trabalho diário de 12 horas, sustentado pela proposta pedagógica da ENFF baseada no tripé Educação, Trabalho e Organicidade. O Curso Básico de Militantes tem como objetivo preparar o militante durante um longo período de tempo para que seja capaz de desenvolver um estudo sistemático e uma prática organizativa.

Em 2000, o MST decidiu vender o prédio em Caçador, no qual a escola funcionava, por não ter condições de realizar as reformas necessárias à manutenção física do edifício e com o sentido de construir a nova sede da Escola Nacional Florestan Fernandes. Os motivos para ir pra São Paulo, que foram apontados em conversas durante o trabalho de campo foram: o acesso fácil, por estar próxima de duas rodovias

⁶⁸ A CLOC é vinculada à Via Campesina e começa as suas atividades de luta social no campo em 1994.

importantes; a proximidade com a capital paulista, que facilita o acesso de militantes de todo o país; além do clima mais ameno em relação à Caçador, que em determinadas épocas do ano é bastante frio. A aquisição do terreno da ENFF em Guararema foi feita através das doações das vendas do livro “Terra”⁶⁹, do fotógrafo Sebastião Salgado, do músico Chico Buarque e do escritor José Saramago. Sobre os recursos materiais para a construção da ENFF, Silva (2005: 176) afirma:

Deste modo, a partir de 1998, vão se construindo as condições necessárias para o desenvolvimento da Campanha da ENFF, que além de ser responsabilidade da Coordenação Nacional, também passa a ser responsabilidade do Setor de Projetos. Inserida na estrutura orgânica do MST, a Campanha da Escola Nacional construiu uma organicidade no Exterior, principalmente na Europa, onde os principais articuladores foram a Fredes Hommes (França) e a Cáritas (Alemanha), como também uma organicidade dentro da sociedade brasileira. Esta organicidade foi de fundamental importância para a realização do sonho de se construir uma universidade popular (Silva, 2005: 176).

Desse modo, a partir de 2000 até a inauguração da nova sede em São Paulo, em 2005, a Escola Nacional funcionou de maneira itinerante. Assim, o Curso Básico de Militantes adotou uma metodologia itinerante, acontecendo a cada período do ano em diferentes regiões do país. No entanto, para além do Curso Básico de Militantes, a Escola Nacional Florestan Fernandes já promovia uma série de atividades de formação, organizadas pelo Setor de Formação nacional, pelos setores estaduais de formação e pelos coletivos regionais de formação.

Um exemplo dessas atividades são os cursos massivos que acontecem durante uma longa mobilização, ou num assentamento ou acampamento. Esse tipo de atividade, normalmente, segue um ritmo intercalado de trabalho (produtivo e político-organizativo) e estudo. Outro exemplo são os cursos prolongados para a juventude, que duram em torno de seis meses e acontecem na forma de acampamento, onde os jovens desenvolvem um aprendizado na área da produção, da organização e da convivência social a partir dos princípios do MST. Há os cursos mais específicos para militantes que atuam nas atividades de formação, que acontecem em etapas ao longo do ano, tendo como temas de estudo a economia política, a filosofia, a história, a teoria da organização, o método de trabalho de base, a ética e os valores, e existem ainda os cursos para dirigentes, que aprofundam os conhecimentos teóricos e organizativos. Para além destes cursos voltados para a formação política ideológica, existem os cursos

⁶⁹ Em abril de 1997, o fotógrafo Sebastião Salgado, o escritor português José Saramago e o compositor Chico Buarque lançaram um livro/cd para lembrar o massacre de Eldorado dos Carajás e marcar a importância da luta pela terra.

técnicos de cooperativismo e de magistério, reconhecidos pelo Estado e os cursos superiores de pedagogia, agronomia e história, que acontecem em parceria com as universidades públicas (Silva, 2005).

A escola oferece cursos de nível superior, ministrados por mais de 500 professores, nas áreas de Filosofia Política, Teoria do Conhecimento, Sociologia Rural, Economia Política da Agricultura, História Social do Brasil, Conjuntura Internacional, Administração e Gestão Social, Educação do Campo e Estudos Latino-Americanos. Além disso, cursos de especialização, em convênio com outras universidades, por exemplo, Direito e Comunicação no campo. Além disso, cursos superiores e de especialização, em convênio com mais de 35 universidades (por exemplo, Direito e Comunicação no campo) e mestrado sobre Questão Agrária, através de convênio com a UNESP e UNESCO (folder da ENFF).

Portanto, existe uma infinidade de cursos identificados como próprios da ENFF, no entanto, acontecem fora de uma estrutura escolar fixa. Ou seja, a ENFF engloba todas as atividades de formação técnica, política e ideológica, desenvolvidas pelo MST, se configurando como o símbolo do acúmulo do MST na área da formação. Em 1998, inicia-se uma Campanha Nacional para a construção de uma nova sede da ENFF, que passa a ser concebida como um dos principais símbolos da luta e do futuro do MST (Silva, 2005: 174).

A respeito desse processo de construção da sede física da ENFF em Guararema, falarei um pouco mais adiante, agora é importante explicitar os objetivos da ENFF e de que maneira a ENFF é considerada uma Universidade dos Movimentos Sociais. Na aula de Adelar Pizetta que assisti na ENFF, ao falar do momento atual da formação política, ele apontou três desafios:

Na atualidade, temos os seguintes desafios: A) Temos que produzir uma nova interpretação da realidade; B) Precisamos estudar a história, os clássicos, os nossos pensadores. Precisamos entender como se estrutura o nosso país culturalmente, e como as classes sociais se comportam. Saber quem são os sujeitos políticos da atualidade; C) Precisamos retornar ao marxismo, não como um dogma, mas ir a frente, compreender a dialética, a filosofia marxista do nosso continente. Se na ENFF fazemos A, B e C não é porque é moda, mas sim porque precisamos formar quadros. Porque se mantém a esperança de mudar a realidade. Precisamos construir uma nova concepção de formação política e ideológica. Sermos criativos (Pizetta *in* diário de campo: 19 de maio de 2010).

A ENFF procura enfrentar esses três desafios, no sentido de formar quadros. Num dos sábados que fui até a ENFF, uma das formadoras da Escola, falou: “Precisamos formar quadros em grande número, é preciso massificar”. A ideia é que a ENFF tem como objetivo formar quadros para pensar um projeto de país, um projeto de sociedade, que leve em conta a “necessidade da unidade de classe que luta por um país socialista. Um socialismo que tenha raiz” (diário de campo, 08 de maio de 2010).

E quem são os quadros?

O conceito ‘quadro’, vem da teoria militar francesa onde se designava o conjunto de oficiais que comandavam as tropas. Ou seja, era a estrutura de comando militar em ação. Traduzindo este conceito para a política, poderíamos dizer que são os dirigentes ou as

lideranças que conduzem as massas rumo a um objetivo. Quando Che Guevara falou de ‘quadros’, os denominou como ‘coluna vertebral da revolução’. Significam sustentáculo. Aqueles que garantem mobilidade e funcionamento da estrutura. Por isso precisam ter ‘alto nível de desenvolvimento político’ (Bogo, 2007: 80).

Os ‘quadros’ são os militantes e os dirigentes. Assim na ENFF está presente a ideia de níveis de formação, então há um tipo de formação para a base social, outra para militantes e outra para os dirigentes. Essa forma de conceituar pode ser perigosa, se os quadros são identificados como a vanguarda iluminada e, dessa maneira, pode gerar o desperdício de saberes daqueles que são considerados como base. É preciso uma constante vigilância epistemológica para levar a sério a metodologia da educação popular para não cair nesse erro.

Mas em que medida os espaços de formação de quadros ou de formação política ideológica podem ser considerados Universidades dos Movimentos Sociais? No primeiro sábado que fui à ENFF (24 de abril de 2010), um dos membros da brigada de coordenação da ENFF fez a seguinte reflexão:

É preciso pensar se a ENFF é uma Universidade Popular ou é um espaço de formação política ideológica, um espaço de formação de quadros, ou seja, de aprofundamento político-ideológico. Muitos movimentos sociais e ‘independentes’ estão em busca dessa Universidade Popular. Surgiram muitas propostas de Universidades Populares nas décadas de 60, junto com os Partidos Comunistas em todo mundo, mas depois esse debate ficou quieto para ressurgir com força agora. Nos últimos 20, 30 anos, na América Latina, não se fazia formação de quadros. Se fazia algumas coisas boas em Cuba. Muitas dessas formações eram feitas por ONGs e muitas vezes pensadas para dividir a classe trabalhadora. Várias organizações perderam e/ou negaram o marxismo enquanto atualidade do mundo. A Escola assume a sua postura marxista, fazendo a ressalva que somos plurais, jamais assumimos uma posição dogmática, a ENFF se caracteriza como um espaço de debate que pretende evidenciar as contradições no campo progressista (diário de campo, 24 de abril de 2010).

Pelo forte viés marxista, a ENFF valoriza os saberes de inspiração marxista e que, de uma forma ou de outra, foram acumulados nas universidades convencionais, através de uma ciência crítica. O marxismo, considerado uma corrente teórica eurocêntrica por muitos autores descoloniais, no contexto da ENFF é extremamente emancipatório, pedagógico e em certa medida descolonial, pois se adéqua às experiências locais. No entanto, por seu forte vínculo com universidades convencionais, pelo seu histórico e por quase 100% dos seus formadores serem professores de Universidades Públicas brasileiras, a ENFF reproduz os saberes acadêmicos, aqueles críticos e progressistas, e muito timidamente ressalta os saberes locais dos Sem Terra. Nesse sentido, seria preciso pensar qual a diferença entre a ENFF e a universidade convencional a serviço do movimento social. Nesse sentido, a ENFF faz o mesmo que

uma universidade convencional faria se assumisse a sua vertente realmente pública. No entanto, é preciso ressaltar que a ENFF se propõe a realizar um processo de formação de quadros. Ou seja, deseja despertar uma consciência crítica, uma leitura crítica da realidade que leve ao engajamento político. É essa intenção clara de formação de militantes que não está presente, e não deveria estar, nas universidades convencionais.

Em uma entrevista publicada no site do MST, perguntado a respeito de qual a diferença entre a ENFF e uma escola/universidade tradicional, Adelar Pizetta (2010) aponta várias diferenças. Uma grande diferença é que todos os cursos são intensivos, isto é, os educandos vivem por um determinado período na Escola. Nesse sentido, o MST adota o que ficou conhecido por *Pedagogia da Alternância*, que é uma metodologia que permite o trabalhador do campo estar na sala de aula, pois há um tempo escola (ou seja, tempo de formação) e um tempo comunidade, que é quando o trabalhador está na sua terra trabalhando. Outra diferença é que todos os professores são militantes, isto é, nenhum professor recebe para dar aulas na Escola. Outro diferencial é que o processo de aprendizagem não se restringe às aulas expositivas, mas os estudantes são desafiados a pesquisar, a apresentar seminários, debates, sínteses, que os fortaleçam nos processos de aprendizagem e utiliza-se com frequência outros recursos pedagógicos, principalmente os audiovisuais e as visitas de estudo, como forma de auxiliar na aprendizagem e na elaboração de novos conhecimentos.

Por último e, não menos importante, aqui, tanto a produção como a socialização de conhecimentos, os conteúdos estudados, visam atender ao crescimento cultural individual e coletivo (organização), mais do que se preocupar com um canudo, com um diploma que os habilitam a trabalhar para o capital. Aqui, o conhecimento serve para libertar as consciências e auxiliar no processo de transformação da realidade (Pizetta, 2010).

A esse respeito, uma formadora da ENFF, professora de uma universidade pública brasileira, falou: “A Universidade convencional tem pretensão de dizer que é universal aquilo que é específico de uma classe, ou seja, da elite. A ENFF busca o universal das massas”. E em entrevista, uma das educandas do curso de “Formação de Formadores de Base” falou:

A Florestan Fernandes poderia ser uma Universidade do Povo, né. Porque a gente sabe que se for levar pra universidade que a gente vê fora do movimento, a gente sabe que é bem diferente, né. Mas que ela poderia sim ser universidade, talvez... ela já seja, né. Devido ela ter capacidade para fazer cursos. Não sei se caberia esse nome, universidade. Porque no conceito... Universidade tem em si um conceito, né. Mas pode na prática, na sociedade em que a gente vive, não sei ver o conceito que a gente queria que fosse né, universidade. Mas a visão que a gente tem de universidade né, é uma coisa muito burguesa, digamos assim e a Escola não é. Não é burguesa, não sei se tu tá me entendendo. Não também escanteando a universidade, porque eu sei que tem muito conhecimento lá bom, né. Mas sabe que tem muita coisa privatizada também dentro das

universidades, né. Que aí é uma coisa muito ampla, por exemplo, a gente sabe que dentro das universidades têm laboratórios de pesquisa de multinacionais, por exemplo, a gente sabe que tem várias coisas assim. Que aí não conviria ter o nome de universidade a Escola Florestan Fernandes (Liana no diário de campo, 17 de maio de 2010).

Dessa forma, a militante do MST acredita que a ENFF seja uma Universidade dos Movimentos Sociais, mas faz questão de diferenciar a ENFF da universidade convencional, a qual caracteriza como “universidade burguesa”. Mas ela também reconhece a necessidade de acesso à universidade formal, ao falar que não quer “escantear”, ou seja, deixar de lado a universidade convencional porque “tem muito conhecimento bom lá”. O MST sente a necessidade de se aproximar e aprender com a universidade convencional e uma parcela da universidade convencional também deseja aprender com a experiência da ENFF. Esse desejo da universidade convencional fica patente na fala da formadora da ENFF e professora de uma Universidade Pública brasileira: “Apostar nessa Escola é apostar também na academia, em uma nova produção de saber. Vários setores da academia se vinculam à experiência da ENFF” (diário de campo, 08 de maio de 2010).

É desta forma que a dicotomia presente não é somente entre Universidade Convencional (lugar próprio do saber colonial) e Universidade dos Movimentos Sociais (espaço privilegiado para os saberes decoloniais), mas Universidade Popular (saber crítico – ou voltado para a consciência crítica, que os movimentos chamam de “elevar o nível de consciência de classe) e Universidade Convencional (no sentido de ser uma universidade que segue a lógica do capital). Por isso que, para os movimentos sociais, existe saber bom na universidade convencional, ou seja, existem saberes convencionais que podem ser apropriados na luta de classes em favor dos camponeses.

Nesse sentido, é interessante destacar que a ENFF se chama Escola e não Universidade. Muitos dos militantes quando se referem à ENFF falam que é a “Universidade do Movimento” e nos documentos oficiais analisados, sempre está presente a ideia de uma “formação superior”. Assim, ao definir os objetivos da ENFF aparecem as ideias de Escola e de formação superior, mas não de Universidade:

Nossa Escola Nacional tem como principal objetivo ser um espaço de formação superior pluralista nas mais diversas áreas do conhecimento não só para os militantes do MST como também para militantes de outros movimentos sociais rurais e urbanos, do Brasil e de outros países da América Latina (www.mst.org.br).

Sobre essa pretensão de ser uma universidade, um dos formadores da ENFF que entrevistei, o qual é um dos poucos que não possui uma graduação, ele diz:

Houve na fantasia de algumas pessoas que a ENFF se tornaria uma universidade. Mas não houve gente que fizesse uma proposta de uma nova universidade e houve gente que quisesse repetir a universidade de forma sem condições, ou seja, uma cópia mal feita. Porque não tem recursos, não tem estrutura, não tem gente preparada (Raimundo no diário de campo, 20 de maio de 2010).

O mesmo formador continua dizendo que a ENFF não é uma Universidade Popular:

Não, não é. Primeiro porque ela depende muito da demanda. Então uma universidade deveria assim ter um primeiro ano, um segundo ano, um terceiro ano, né. Ou seja, ter um público permanente, mas como é um movimento, ele não produz tanta gente assim. Há um debate assim: ela devia ser uma escola do MST ou da classe trabalhadora. Isso tá em debate agora. Pode ser que se resolva essa questão. Ou seja, você faz todo um processo com um grupo e aí cadê o outro grupo? Não tem... Cadê o segundo ano? Quem está fazendo o vestibular pra vim pra cá? Imitando um pouco a academia que tá aí. Ou seja, não conseguiram pensar em uma universidade de novo tipo. Se fosse para repetir a universidade que tem aí, aí seria a mesma universidade só que com outras palavras, falava nordestinês ao invés de falar inglês, mas a matriz seria a mesma. Então acho que não alcançaram. Embora se afirmem assim. Depois, não tem recurso, né. Essa aqui deve ser por mês um bocado de dinheiro. Então, isso é outra coisa que limita muito. E depois eu diria que tem, precisaria de alguns, aí careceria de alguns intelectuais educadores populares. Intelectuais da educação popular que pudessem fundamentar uma nova concepção, não só uma concepção, mas inclusive uma nova estruturação da universidade. (Raimundo no diário de campo: 20 de maio de 2010).

O desafio de pensar essa universidade de novo tipo perpassa os quatro casos estudados. Cada uma das Universidades dos Movimentos Sociais estudadas, à sua maneira, contribuem de uma forma diferente nesse sentido. No capítulo comparativo, voltarei a refletir sobre essa questão.

Retomando os objetivos da ENFF, importa destacar que a ENFF tem a tarefa de contribuir com a reflexão, com a qualificação da *práxis* de dirigentes e militantes de diversos movimentos sociais do Brasil e de outros países, com o intuito de manter viva a chama da transformação social. Sobre isso fala a Liana:

É com certeza, essa escola é muito importante. Não só pro Movimento Sem Terra, mas para qualquer movimento social, qualquer jovem, não só jovem né, não só a juventude, qualquer pessoa que queira de fato participar de um processo de formação. Aqui é o lugar, aqui de fato é uma escola formadora.

Por que tu acha isso?

Por questões de organicidade da escola, você observa que isso ela traz muito presente. A formação da consciência do ser humano. É o respeito que ela tem, pelos humanos, por nós... e também pelos cursos que ela consegue desenvolver aqui. Você vê que o caráter de fato da escola é formadora. É de transformação da nossa consciência. Entendes? (diário de campo: 17 de maio de 2010).

A necessidade de se expandir e congregar outros movimentos sociais que comunguem minimamente da ideologia do MST, significa que a ENFF tem uma preocupação de realizar alianças. É esse um dos motivos pelo qual a ENFF passa a ser denominada como uma Universidade Popular.

A escola do MST, com a perspectiva de se transformar em Instituto de Ensino Superior e na primeira Universidade Popular do Brasil, faz parte de uma longa tradição pedagógica, na qual se insere a Universidade Popular González Prada, do Peru (na qual atuou José Carlos Mariátegui) até a Universidade Popular José Martí, de Cuba (da qual participou Julio Antonio Mella), ambas herdeiras, durante os anos de 1920, da pedagogia libertária, inaugurada por Deodoro Roca e seus companheiros da Reforma Universitária de Córdoba, na Argentina, em 1918. Uma tradição pedagógica socialista, anti-imperialista e libertária, da qual Paulo Freire constitui um dos maiores continuadores na segunda metade do século 20. Nenhuma dessas experiências precursoras e originais de nossa América foi uma cópia ou uma imitação (Kohan, 2007: 102-3).

O processo de construção do espaço físico da ENFF foi bastante participativo. No MST, a construção de momentos de pertença é bastante importante. Pertença envolve essencialmente a simbologia e a identidade de ser sem terra. É cantar o hino, usar a bandeira, o boné, a camisa, a mística e participar em todas as instâncias, núcleos e tarefas. Então, a construção da Escola tem muito esse sentimento de pertença, que cada militante planta uma árvore, coloca um tijolo, e faz as tarefas de limpeza, segurança, cozinha, etc. Toda a ENFF foi construída por militantes do MST. Sobre isso Ana Justos Pizetta afirma:

O processo de construção do espaço físico da ENFF aconteceu entre o período de março de 2000 a janeiro de 2005 (inauguração da Escola), configurando-se em torno de 12 mil horas trabalhadas por 1.000 pessoas (927 homens e 63 mulheres), representando 112 assentamentos e 230 acampamentos, representando 20, dos 23 estados, nos quais o MST se faz presente. Elas permaneciam durante 60 dias no canteiro de obras e eram auxiliadas em seu aprendizado por uma brigada permanente formada por assentados e acampados com experiência na construção com terra, muitos dos quais, capacitaram-se a partir da vivência nos espaços de trabalho da Escola Nacional (Pizetta, 2007:c: 25).

Sobre o orgulho de estudar em um espaço construído pelos companheiros o Paulo diz:

É a primeira vez que eu venho num curso aqui. Inclusive tinha até vontade de conhecer, né. Eu já te falei eu estudei no Iterra que é um bonito colégio também, sabe. Agora tinha vontade de conhecer aqui. Até mesmo para saber da nossa capacidade como trabalhador porque aqui foi construído por pessoas que disponibilizaram em vir construir, né. Então eu acho que isso é importante pra gente. Que sabe da nossa capacidade através desse colégio. Cada tijolo colocado aqui foi construído pela mão do camponês, as pessoas tem a visão de construir um mundo melhor (Paulo no diário de campo, 18 de maio de 2010).

Estudar na ENFF é motivo de orgulho não só pela forma que ela foi construída e concebida como um espaço de formação, mas também pela sua atual estrutura física, pela sua forma de funcionamento e pelas atividades que desenvolve. É sobre essas questões que trata a próxima seção do texto.

6.3 Estrutura e Funcionamento



Foto 5: Muro da ENFF: foto realizada durante o trabalho de campo.

Da primeira vez que fui à ENFF, cheguei de ônibus convencional. Da rodovia até a Escola fiz uma caminhada onde avistei casas da zona rural, alguns trabalhadores cuidando da terra, granjas e armazéns. Como caminhava já há algum tempo, resolvi perguntar onde era a ENFF e responderam: “a Escola do MST? É bem ali ó”. Depois de uma caminhada de mais ou menos um quilômetro, encontrei um muro que dizia: “Um sonho em construção”. A convicção de que a ENFF é um processo em constante reformulação está expressa no muro de entrada.

O espaço da ENFF é bastante amplo e tudo muito bonito. Existe uma excelente estrutura de salas de aula, refeitório e alojamentos. No folder da ENFF aparece a seguinte descrição física do espaço:

A escola está erguida sobre um terreno de 120 mil metros quadrados, com instalações de alvenaria com tijolos fabricados pelos próprios trabalhadores, com projeto voluntário de arquitetura que teve como princípio causar o menor dano ao meio ambiente local e, ao mesmo tempo, propiciar o melhor resultado para o sujeito da escola: trabalhadores, alunos, assessores e visitantes. Ao todo, são três salas de aula, que comportam juntas até 200 pessoas, um auditório para 200 pessoas, dois anfiteatros para 115 e 88 pessoas cada, biblioteca com 40 mil livros, com espaço de leitura, ilha de edição, além de 4 blocos de alojamento, casa para alojamento de assessores, refeitórios, lavanderia, estação de tratamento de esgotos, além de casas para famílias de trabalhadores que residem na escola. Tem um campo de futebol gramado e uma quadra multiuso coberta. Dispõe de horta e pocilga, que produzem para consumo local, e muitas árvores frutíferas espalhadas pelo terreno. Para o seu pleno funcionamento, a escola tem em torno de 35 trabalhadores militantes residentes no local, de todas as áreas, desde o trabalhador administrativo, até o técnico em eletricidade, passando pelos pedagogos, marceneiros e outros, além do trabalho militante a que têm, como tarefas específicas, os que frequentam seus cursos, como a limpeza, o cuidado da horta e outros trabalhos que a manutenção da escola exige (folder ENFF, 2010).



Foto 6: Prédios de alojamentos: foto realizada durante o trabalho de campo.



Foto 7: Refeitório: foto realizada durante o trabalho de campo

Os auditórios e a biblioteca são intitulados com nomes de lutadores importantes, muitos deles inclusive vindos do mundo acadêmico. A ideia de homenagear certas personalidades também tem sua origem em uma mística da Teologia da Libertação, é uma forma de prestigiar os “mártires populares”. Também as brigadas e os núcleos de base (NBs), ou seja, os grupos de estudo e trabalho possuem o nome de um lutador. Esse tipo de homenagem se destaca já no próprio nome da Escola Nacional Florestan Fernandes. Então, por exemplo, há o Auditório Patativa do Assaré⁷⁰, o Auditório Rosa Luxemburgo, a Biblioteca Antônio Cândido e a Brigada Apolônio de Carvalho⁷¹, esta constituída por militantes que residem na ENFF.

A respeito da estrutura física da ENFF, dois dos formadores entrevistados apontaram algumas críticas:

[...] plenárias gigantes que tem lá em cima, não é. Auditórios imensos, lá na frente. O que ficou aqui embaixo? A formação ficou onde? No fundo. [...] Eu acho que tem algo sendo priorizado. [...] Então são problemas do próprio ser. Como é. Sempre foi. E a defesa é essa, que seja massivo. Não sei se você tá me entendendo, é produtividade. Tudo bem? Não dá pra produzir ferraris, com autoproductividade. Ferrari, minha cara, é produzido a mão, a marteladas, é manual, é quase que artesanal, precisa de tempo de maturação, precisa voltar e refazer essa forma (Cláudio no diário de campo, 17 de maio de 2010).

Você vê aquela sala, não é assim. Eu falo aqui, os alunos escutam, né. Da outra vez que eu vim foi assim: os meninos lá em cima e eu aqui de baixo.

Ah, no auditório?

Aquilo não é um auditório, sei lá o que é aquilo. Tá mais para um politiburro, do que para... Então, e como a Escola foi feita depois que foi feita a discussão dos cursos. É estranho que tenham construído numa escola dessas....

Como é? A Escola foi feita fisicamente e depois que se foi discutido...

⁷⁰ Patativa do Assaré (1909-2002), um cearense, poeta popular, compositor, cantor e improvisador.

⁷¹ Apolônio de Carvalho (1912-2005) foi um militar brasileiro e um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT).

Não. A discussão já tinha, portanto não poderia ter uma sala como essa. Ela no mínimo tinha que ser semicircular, tipo arena, né? Mas foi aí que não entrou a educação popular do Paulo Freire (Raimundo no diário de campo, 20 de maio de 2010).

Em relação à estrutura física da ENFF identifiquei os mesmos problemas apontados pelos formadores entrevistados. As fotos a seguir demonstram a estrutura verticalizada do auditório e uma tentativa de colocar as cadeiras de uma sala de aula, de uma forma mais participativa.



Foto 8: Auditório Patativa do Assaré: foto realizada durante o trabalho de campo.



Foto 9: Sala de aula: foto realizada durante o trabalho de campo

Os mais de 40 mil volumes que estão na Biblioteca Antônio Cândido foram conseguidos, em sua grande maioria a partir de doações. Foram feitas campanha de doação para biblioteca, que agora tem tanto livro que até distribui para outros Centros de Formação do MST. Importa ainda destacar que há mais de 12 computadores no laboratório de informática e internet sem fim no bloco pedagógico. Há também uma ilha

de edição, onde os filmes podem ser copiados para serem difundidos. Tem uma gráfica que reproduz os materiais utilizados na ENFF, e inclusive publica alguns livros.



Foto 10: Biblioteca Antônio Cândido: foto realizada durante o trabalho de campo.

Para as mães e pais que não têm onde deixar os seus filhos durante a participação nas atividades da ENFF, há um espaço reservado para as crianças: é a Ciranda Infantil. “Ciranda infantil é a denominação dada pelo MST ao atendimento das crianças pequenas (0 a 6 anos). Existem dois tipos de Cirandas: as permanentes, que se referem aos espaços fixos de atendimento, e as itinerantes, que se referem ao atendimento durante os eventos do MST” (Arenhart, 2007: 56). As crianças que moram na ENFF, por serem filhos dos membros da Brigada Apolônio de Carvalho, frequentam a escola do município e nos horários não escolares, participam também das atividades da Ciranda Infantil. Sempre há, pelo menos, um adulto responsável por desenvolver as atividades com as crianças da Ciranda.



Foto 11: Ciranda Infantil: foto realizada durante o trabalho de campo.

Os militantes do MST, desde o momento da construção da ENFF, tinham claro de que a estrutura física da ENFF não seria uma propriedade do MST, “mas, sim, estaria a serviço da classe trabalhadora” (Pizetta, 2010).

O objetivo entendido pelas brigadas de construção era de estar construindo uma universidade popular aberta às pessoas que não têm oportunidade de estudar, e, para si próprios, para os seus filhos e companheiros de luta, aberta também aos outros movimentos sociais que se somam na luta por um projeto popular para o Brasil (Pizetta, 2007.c: 28).

Dessa forma, para além de militantes de outros movimentos sociais, a ENFF procura fazer parte da comunidade que a rodeia, ou seja, do município onde se encontra. Assim, as pessoas da comunidade vizinha podem acessar o acervo da biblioteca, frequentar a Escola todas as sextas-feiras à noite para assistirem filmes, dentre outras atividades. Pizetta (2010) explica que existe a ideia de realizar cursos de línguas (espanhol e inglês) e palestras sobre variados temas, aproveitando os próprios estudantes que vêm para os cursos, onde os estudantes e trabalhadores da comunidade vizinha possam frequentar. Além disso, a ENFF também faz doações de livros para a escola do bairro e proporciona espaços de capacitação na área da informática e espaços de lazer, principalmente o campo de futebol, onde jovens do bairro jogam frequentemente (Pizetta, 2010).

De acordo, com o que uma pessoa da Brigada Apolônio de Carvalho, explicava no dia da minha primeira visita à ENFF:

Além do campus de Guararema, que é o mais conhecido, a ENFF tem um campus em Marabá no Pará e um em Fortaleza. A ideia é descentralizar. Uma prioridade é a ENFF estar no Nordeste, porque o Movimento surge no Sul, mas atualmente a participação de militantes do Nordeste está cada vez mais significativa e são a maioria dos militantes que acabam nos cargos das nacionais (diário de campo, 24 de abril de 2010).

A respeito desses outros campi da ENFF não tive nenhuma informação, mas na semana de vivência na ENFF e nas conversas e leituras que fiz, tive a oportunidade de perceber que as atividades da ENFF são desempenhadas em todo o país. Um exemplo disso é que, desde 2005, já foram realizados cursos de nível superior com parcerias com universidades públicas. Além disso, a Escola ofereceu inúmeros seminários, palestras e conferências realizadas por professores de diversas universidades e faculdades brasileiras e por renomados intelectuais de outros países.

Em dezembro de 2009, um grupo de intelectuais, professores, militantes e colaboradores resolveu criar a Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes, com três objetivos bem definidos: “1 – divulgar as atividades da Escola, por

todos os meios possíveis, incluindo sites, newsletter e blogs; 2 – iniciar uma campanha nacional pela adesão de novos sócios; 3 – promover uma série intensa de atividades, em São Paulo e outros estados, para angariar fundos, com privilégios especiais concedidos aos membros da associação” (documento da Associação de Amigos).

O MST não tem interesse de divulgar as atividades da ENFF, pois já foi vítima de difamação pelos meios de comunicação social, no entanto a Associação de Amigos, através do seu blog (<http://amigosenff.org.br/site/>) divulga as atividades da Associação, as quais são em solidariedade à ENFF. A Associação também organiza uma visita mensal à ENFF, para os interessados conhecerem o espaço físico da ENFF; realiza seminários em Universidades Públicas em todo o país; promove encontros de final de semana para a formação dos sócios; faz campanhas internacionais para apoiar as atividades da ENFF. São os participantes da ENFF que realizam as atividades de manutenção e conservação da Escola, em relação à limpeza, conservação do espaço físico e produção de alimentos. Mesmo assim, para além desse trabalho que é feito pelos participantes para sustentação da ENFF, tem uma parte da manutenção, a qual é preciso dinheiro: por exemplo, para pagar contas de água e luz. Na visita que fiz à ENFF organizada pela Associação de Amigos (08 de maio de 2010), um membro da Associação falou que a ENFF tem de gastos fixo por mês o valor de 130 mil reais. A campanha de sócios da Associação, que contribuem financeiramente mensalmente, é feita no sentido de tornar a ENFF autossustentável.

É assim que a manutenção da ENFF é feita por brigadas de trabalho, ou seja, pelos participantes da ENFF que estão organizados em grupos e são responsabilizados por atividades de manutenção. Esse trabalho garante uma maior autonomia da Escola, mas também acontece pela filosofia da ENFF que entende que o trabalho é elemento educativo. Um trabalho necessário e não alienado. No momento de estarem todos juntos lavando banheiro, por exemplo, são momentos de construção de solidariedade e cooperativismo. Além disso, é todo um processo de reeducação como ser humano, no sentido de fortalecer outros valores.

Essa relação profunda entre trabalho e educação é inspirada nos escritos dos pedagogos russos Pistrak e Makarenko. Sobre o trabalho como elemento educativo, Ana Justos Pizetta (2007.c) argumenta:

Na Pedagogia do MST, o trabalho é um dos princípios fundamentais; o trabalho manual, intelectual, o trabalho socialmente útil. Não o trabalho pura e simplesmente mecânico, sem um planejamento, sem objetivo, mas o trabalho, ligado ao estudo, exigindo esforço

físico e mental. Trabalho que defenda e preserve o meio ambiente em que se vive, que valorize as raízes (enquanto trabalhadores e trabalhadoras) e leve os seus militantes a sentirem orgulho de serem integrantes deste grande coletivo da classe trabalhadora (Pizetta 2007.c: 32).

Sobre essa forma de atuação pedagógica, os formadores entrevistados apontam algumas críticas:

Estudou Makarenko?

Sim.

Pra que serviam os núcleos?

Ai... num lembro.

Num lembra!? O que que Makarenko educava?

É sempre pro trabalho, num é? Ligada a educação com o trabalho.

Sim. Mas pra quê que serve os grupos em Makarenko?

Diga lá...

São crianças num são? São crianças de rua. Que vira e mexe se come de pau. Os grupos são pra isso. Pra não acabar com a escola, eu divido isso em nichos que vão se comer internamente. Tranquilo? Pra isso não reverberar no grande grupo. Me entende? Quer dizer que é pra abafar as contradições, pô. Aí vem o relator do grupo e vai me sintetizar uma discussão do grupo de 2 horas em 10 minutos (Cláudio *in* diário de campo, 17 de maio de 2010).

Já imaginou ficar no trabalho 11 horas por dia? Isso é loucura menina. E quando é que vai contar piada? Para nós contar piada é o supra sumo do resumo do momento de aula.

É, esses momentos de intervalo são tão ricos, não é?

Como é que a gente estaria conversando? Porque o pessoal pensa que o acúmulo de atividades. Não é o acúmulo de atividades. Porque a educação popular tem que ser prazerosa (Raimundo *in* diário de campo, 20 de maio de 2010).

Na semana que passei na ENFF deu pra perceber que a rotina de estudos e trabalhos é bastante intensa. As pessoas se acordam às 06h para ir pro café da manhã. Depois há o momento da mística, o qual falarei logo em seguida. As turmas então seguem para as salas de aula, para as atividades com os formadores. No meio da manhã tem uma pausa de 15 minutos para um lanche. O almoço acontece entre 12 e 14 horas. Nesse tempo, além de almoçar são feitos os trabalhos domésticos (ou seja, limpeza dos banheiros, ajuda no refeitório) por parte do núcleo de base que foi denominado para realizar essa tarefa. À tarde, há um momento para leitura e reflexão e das 16 às 18h são realizados os trabalhos práticos, por exemplo, cuidar da horta, da pocilga, etc. As noites, até as 22h, são ocupadas com o jantar, reuniões de núcleos de base, trabalhos domésticos, exibição de filmes, entre outros. Sobre as noites na ENFF, a Liana do curso de “Formação de Formadores de Base” deu o seguinte depoimento:

Na segunda à noite a gente tem reunião de coordenação. Aí um coordenador de cada NB⁷² e de cada equipe participa. Aí na terça feira é reunião de NBs, aí o que a gente discutiu na reunião de coordenação na segunda a gente passa pro NB na terça. Na quarta é filme, que já é uma programação da Escola aí todo mundo vai assistir o filme. O filme, ele tá de acordo com a sua aula, que você tem durante o dia. Na quinta é reuniões de equipes, então

⁷²

As turmas são divididas em grupos que são chamados de núcleos de base, ou seja, NBs.

equipe de saúde, memória e comunicação vai reunir. Aí na sexta é reunião de NB também. A gente acha importante ter duas vezes por semana reunião de NB porque a gente acha que não é só reunir pra discutir problemas. Mas reunir pra fazer momentos de estudo, pra se conhecer melhor, tipo assim... sabe. Pra gente ficar mais próximo mermo do coletivo, né, e saber a importância que tem o NB (Liana no diário de campo, 17 de maio de 2010).

No sábado tem círculo de leitura de manhã e de tarde círculo de debate, quando vem um conferencista falar pra todas as turmas da ENFF e para a Brigada Apolônio de Carvalho. A noite do sábado é um momento de confraternização, é a noite cultural, onde a equipe de mística organiza, com ajuda dos NBs, apresentações culturais e depois há música para todos dançarem.

A mística é realizada na ENFF todos os dias de manhã, com exceção do domingo. “A mística é o mecanismo de celebrar, de cultivar o projeto político, por intermédio dos símbolos, da cultura, da memória, dos sonhos” (Pizetta, 2007.b: 96). A mística é uma forma de recuperar e valorizar símbolos de rebeldia, como por exemplo, cantar diariamente a Internacional, a utilização das bandeiras vermelhas e os retratos de grandes líderes revolucionários.

E, assim, nos encontramos com um dos princípios originais do MST: a mística. Essa palavra intraduzível, de origem religiosa, secularizada pelo Movimento Sem Terra, na qual se juntam a ética e a estética, a subjetividade e a identidade, a lógica dos sentimentos e as emoções da consciência, a simbologia e a cultura popular – ou seja, todas as antigas culpas e dívidas que a pesada herança do marxismo economicista e do estalinismo nos legou. A militância do MST investe uma energia e um tempo incrível na preparação, até o último detalhe, das representações estéticas em que se celebra a recuperação da terra e a rebeldia contra os endinheirados e os patrões, contra os paramilitares e os capangas a serviço dos milionários. Representações cênicas e musicais, nas quais vai se construindo a identidade político-cultural a partir não só da consciência, mas também dos afetos, das emoções e dos sentimentos (Kohan, 2007: 109-10).

Sobre a mística Stédile fala:

Incorporamos a mística como uma prática social que faz com que as pessoas se sintam bem em participar da luta. [...] Por que uma pessoa se engaja numa marcha até Brasília? Porque se sente bem, se sente feliz [...] É o que faz uma família ficar tanto tempo acampada. Os exemplos de sacrifício são enormes. Elas permanecem tanto tempo porque têm a mística e os princípios organizativos, não é só porque a terra é necessária [...] Temos de praticá-la em todos os eventos que aglutinem pessoas, já que é uma forma de manifestação coletiva de um sentimento. Queremos que esse sentimento aflore em direção a um ideal, que não seja apenas uma obrigação. Não podemos ter momentos exclusivos para ela. Temos de praticá-la em todos os eventos que aglutinem pessoas, já que é uma forma de manifestação coletiva, de um sentimento. Queremos que esse sentimento aflore em direção a um ideal, que não seja apenas uma obrigação (Stédile e Fernandes, 2005: 129-30).

A forma que a ENFF se organiza, ou seja, a sua organicidade se assemelha à organicidade de um acampamento do MST. Em um acampamento, logo após o processo de ocupação de terra, as famílias são divididas em núcleos e são montadas as equipes de

trabalho de acordo com as necessidades do acampamento. De imediato, são criados os coletivos de saúde, de educação, de alimentação, de segurança, de relações com a sociedade, etc, como também a coordenação do acampamento, formada por cada coordenador de núcleo, e a instância máxima que é a assembleia geral. A organicidade da ENFF será mais explorada na seção 7.5 sobre as práticas pedagógicas e organizativas da ENFF.

Alguns exemplos dos cursos que acontecem na ENFF é o de Teoria Política Latino-Americana; o de Formação de Formadores Latino-Americanos, o qual acompanhei a primeira semana de curso; Formação de Dirigentes de Base interno do MST, o qual também tive a oportunidade de acompanhar algumas aulas. Nos cursos, que são temáticos, há um privilégio por certas disciplinas que ajudam na compreensão das lutas, são elas: História, Filosofia, Economia, Agronomia e Arte e cultura.

Mais aspectos a respeito da estrutura e do funcionamento da ENFF serão destrinchados ao analisar separadamente os saberes, as práticas e os sujeitos desta experiência de Universidade dos Movimentos Sociais.

6.4 Saberes

Durante a pesquisa, não tive acesso às grades curriculares dos cursos promovidos pela ENFF, no entanto, na primeira visita que fiz à Escola, uma pessoa da coordenação da ENFF falou um pouco a respeito do projeto político-pedagógico da ENFF. Ela disse que existe uma discussão a respeito, mas que até o momento não se conseguiu concluir um documento escrito. Ela disse que essa construção político-pedagógica herda muita coisa dos variados processos de formação da classe trabalhadora. Disse ainda que cada curso são coisas novas que surgem nas pautas. Mesmo com toda essa flexibilidade, há a definição de conteúdos mínimos ou de disciplinas bases, que são: história, economia, política, filosofia e questão agrária. Essas disciplinas são bases, porque são as essenciais para poder analisar a realidade, mas cada curso oferecido tem suas particularidades (diário de campo, 24 de abril de 2010).

O curso de “Formação de Formadores Latino-Americanos”, o qual tive a oportunidade de acompanhar algumas aulas da sua primeira semana de atividades, começou com uma aula sobre Análise de Conjuntura. O formador, no caso, a liderança do MST, João Pedro Stédile, definiu a análise de conjuntura como uma fotografia das correlações de forças sociais. Esse “retrato” pode ser feito em qualquer nível: seja

nacional, regional, local ou internacional. A importância que é dada para as análises de conjuntura se verifica pelo fato de ser a primeira aula de um curso, e as disciplinas bases da ENFF, são base justamente porque permitem fazer uma análise de conjuntura.

Nas entrevistas, perguntei aos educandos do curso de “Formação de Formadores de Base” quais eram os temas que tinham sido discutidos no curso, até o momento⁷³ e as resposta que tive foi que foram tratados: Introdução à Filosofia, Colonização das Américas e surgimento e funcionamento do sistema capitalista. Quando interpelado sobre o que esses conhecimentos ajudariam na vida cotidiana dos educandos, o Pericles respondeu:

Tem certos temas que você não consegue argumentar sobre ele. Você não tem a retórica, você não consegue esclarecer com clareza, se você não tiver esse mesmo conteúdo. Por exemplo, o tema que estamos abordando agora a crise, como funciona o capital. Por mais que a gente sabe que o capital tem o sentido, a gente não conseguiria decifrar o capital face por face, como a gente fez no curso (Pericles no diário de campo, 17 de maio de 2010).

Nesse sentido, os saberes que a ENFF procura disseminar são aqueles que seriam “instrumento de luta”. Perguntado a respeito de qual saber que aprendeu nos espaços de formação do MST e que levou pro seu cotidiano, o Paulo respondeu: “Que eu coloquei na prática? Acho que uma delas foi... um dos conhecimentos foi a divisão de tarefa. De você chegar na base e você dividir tarefas, é você fazer planejamentos, né” (diário de campo, 18 de maio de 2010).

Assim, a ideia é que a formação feita pela ENFF proporcione conhecimentos que provocariam uma “conscientização”. O Cláudio se pergunta: “Essa Escola não é pra fazer a revolução? Ou é pra disputar mercado de trabalho? Pra quê que serve?” Então a ideia que circula na ENFF é que os saberes são “pra fazer a revolução”, ou seja, só interessa à ENFF os *conhecimentos-emancipações*.

Bom... acho que conhecimento é instrumento de luta sim, porque a partir do momento que a gente sabe dos nossos direitos a gente vai lutar por eles. Como eu posso lutar por uma coisa se de fato eu não sei se é meu direito, ou não. Até mesmo em relação às ocupações que o movimento faz. Isso tá na Constituição, então é um direito nosso. Então a gente não precisaria fazer ocupações, a gente faz pra garantir que esse direito nosso seja realizado, né (Paulo no diário de campo, 18 de maio de 2010).

Nesse sentido, são saberes que permitem uma prática transformadora, por realizarem processos de “conscientização”.

Conscientização... bom. Conscientização é trazer pras pessoas a realidade que a gente faz com a vida né. Porque nós vivemos num país alienado pelo consumismo, pelos meios de

⁷³ O curso iniciou dia 22 de abril de 2010 e concluiu no dia 20 de junho de 2010. As entrevistas foram feitas na quarta semana do curso, ou seja, na metade do curso.

comunicação. Então quer dizer a gente tem aquela visão que eles colocam pra gente. Então a partir do momento que a gente tem uma clareza da nossa real situação. Isso para mim é uma conscientização (Paulo no diário de campo, 18 de maio de 2010).

A aula de Adelar Pizetta iniciou com ele dizendo que a ENFF é a Escola dos povos que lutam na América Latina e no mundo. Disse ainda que a riqueza maior da ENFF é a de ser um espaço de intercâmbio de lutas. Aqui aparece o desejo de tradução de saberes, no sentido de conjugar saberes para realização de práticas transformadoras. O formador falou ainda da necessidade de ir construindo a unidade dos povos da América Latina. Essa busca por unidade e/ou por um projeto único, pode parecer homogenizante ou abafador das pluralidades. No entanto, essa unidade faz-se necessária nos momentos de enfrentamento.

Assim, que o objetivo da ENFF vai além à ideia de fazer escolarização. Segundo um membro da coordenação da ENFF, os cursos de escolarização são aqueles feitos em parceria com as universidades públicas. E, ao falar sobre isso, ressalta que não é a Universidade Pública como um todo que faz parceria com o MST, “na verdade são alguns professores ou alguns departamentos que se identificam com o MST e assumem a proposta” (diário de campo, 24 de abril de 2010).

Nos cursos que são feitos em parceria entre ENFF e a Universidade Pública, a ENFF desempenha o papel de contribuir com a metodologia e os conteúdos da parte sobre a formação política⁷⁴.

Nos processos de negociação desses cursos, buscamos dialogar com a universidade no sentido de potencializar nossa experiência educativa. Discutimos a necessidade e importância de ir além do que é estabelecido pela universidade no currículo formal do curso. Esses conhecimentos são importantes e garantidos durante o curso, mas acreditamos serem insuficientes para a capacitação que almejamos. Por isso, a Escola complementa com uma série de saberes em diferentes áreas do conhecimento, cujo acesso é importante para os estudantes. Com isso, reforça sua intencionalidade política de ter como fio condutor em todos os cursos a herança dos clássicos brasileiros, latinos e internacionais, como referências históricas de um processo de luta que não começou agora, nem pretende se encerrar no imediatismo da lógica atual de não priorizar a história, os sujeitos, e a luta de classes como motor daquilo que se tem e do que se quer (Pizetta, 2010).

Os saberes produzidos nas universidades públicas são fundamentais para converter a ENFF em um centro pulsante de produção de conhecimento. Os diversos

⁷⁴ “Atualmente, existem aproximadamente 25 cursos de graduação em andamento, em diferentes Estados, com mais de 20 universidades públicas do país. E, quase uma dezena de cursos de Especialização (Pós-Graduação) e Extensão Universitária, possibilitando que filhos e filhas de camponeses que vivem do seu trabalho entrem na universidade de forma coletiva, organizada e com o propósito de continuarem vinculados às suas comunidades de origem, no campo” (Pizetta, 2010). Neste sentido, o MST está não só criando uma Universidade dos Movimentos Sociais, mas também ocupando a Universidade Pública brasileira.

convênios do MST com universidades públicas atestam isso. Mas, ao mesmo tempo, os diálogos na Escola criam novos saberes e uma episteme que podem fortalecer e dar sentido ao fazer acadêmico renovado nas universidades públicas (Leher, 2005).

Uma formadora da ENFF, falou em um momento de visita à Escola que está estudando com os educandos o autor Caio Prado Jr., sobre o sentido da colonização. Na ENFF, é dada uma grande relevância para os autores brasileiros, como Caio Prado Jr., coisa que muitas vezes não acontece nas universidades formais, que perpetuam uma lógica eurocêntrica, na qual a Europa e os Estados Unidos são produtores de saber e o Sul consumidores. Nessa perspectiva, é bastante descolonial valorizar e estudar clássicos nacionais, que possuem uma leitura crítica da realidade brasileira e latino-americana.

A mesma formadora fala que a ENFF pretende ser um centro de produção de conhecimentos novos e atuais. Isso porque os movimentos precisam do conhecimento pra hoje, são questões de sobrevivência, e é com essa paixão que os educandos se aproximam do conhecimento. No entanto, esse conhecimento não pode ser privilégio de poucos, há na ENFF uma busca pela massificação do saber crítico. A ENFF possui a utopia de ser uma casa do saber que permita a massificação do conhecimento. Como disse a filha de Florestan Fernandes, Heloísa Fernandes (2005) no discurso de abertura da ENFF:

Não àquela casa onde o saber é privilégio que, como dizia Mariátegui, ‘condena as classes pobres à inferioridade cultural porque faz da instrução o monopólio da riqueza’. [Florestan Fernandes] Retorna, realizado, àquela casa que ele sonhou e pela qual tanto lutou: onde o saber visa à libertação daqueles que, com Fanon, ele costumava chamar os deserdados da terra.

E para haver uma massificação do saber crítico, um primeiro passo é mapear qual a compreensão que as pessoas têm. Em livros e manuais produzidos pela ENFF, nos discursos de formadores, educandos e coordenação, se fala em diferentes níveis de consciência: a base, os militantes e os dirigentes. Outra forma de pensar esses níveis de consciência é falar em senso comum, em uma consciência social e uma consciência política. Essa forma de caracterizar carrega um pressuposto evolucionista, no qual, muitas vezes o saber das bases ou o senso comum é menosprezado.

O desafio de trabalhar com distintos níveis de consciência foi abordado em algumas aulas que assisti. Numa das aulas, os outros saberes, que não o acadêmico, surge quando um educando mexicano fala que um dos desafios da formação política é lidar com o analfabetismo, inclusive o analfabetismo indígena, que muitas vezes, nem

sequer sabem falar o espanhol. É interessante que a questão indígena apareceu como um limite, um desafio a ser superado e em nenhum momento da aula desse formador o saber indígena é valorizado.

Numa entrevista com uma educanda chilena, representante de uma associação indígena Mapuche⁷⁵, a questão indígena aparece com força. O que me chamou atenção foi que ao falar dos saberes dos povos originários, Vanessa sempre colocava no passado.

Você acredita que existem coisas parecidas, a educação popular e a maneira que você agora explicava da forma de fazer a educação dos povos indígenas? Acha que tem algo em comum?

Eu não sei. Eu não sei. Talvez nos dois sempre existe um objetivo. Tanto na educação popular como na dos povos nativos. Há sempre a intenção nas coisas. Quando os avós aconselham os filhos ou os netos foi uma intenção por trás disso e na educação popular, o objetivo é também uma intenção comunicativa. Então há algo em comum. São conteúdos diferentes, obviamente. Também se ensina em diferentes contextos.

O tema é diferente e a forma? E as metodologias são diferentes?

A forma em si é muito diferente. Eu acho, porque ... embora não necessariamente também, porque você vê, os povos nativos ensinavam na prática. Mas a educação popular é diferente porque as pessoas vão implementar o conhecimento que de alguma forma já é adquirido, uma teoria ligada à prática. No caso dos povos indígenas iam direto com a prática, aprendiam direto da prática, dali tiravam o seu conhecimento, sua teoria talvez. Na educação popular não, primeiro faz a conexão, ou seja, estabelece com o conhecimento científico ou dos clássicos, e leva um pouco para a prática concreta. Assim que é tão diferente.

Na aula de João Pedro Stédile, o formador fez referências à questão indígena quando falou no início da aula a respeito do idioma a ser utilizado nos cursos latino-americanos da ENFF. Alguns formadores falam em português e outros em espanhol e todos tentam se compreender. Ele falou que o objetivo é promover o intercâmbio cultural entre os vários movimentos, permitindo que todos dominem as diversas línguas. Disse ainda, que a ENFF tem o interesse que outros idiomas também sejam conhecidos pela militância. No curso de quatro meses oferecido pela ENFF, há mais tempo, e aí foram feitas experiências de aulas de crioulo e de francês. No curso com militantes do Cone Sul, um companheiro do Paraguai ensinou um pouco do Guarani, com o objetivo de promover uma integração idiomática.

Já outro formador da ENFF, não tem essa mesma visão positiva com relação aos idiomas indígenas, em entrevista ele afirmou:

Um Gramsci... só dá pra traduzir um pensamento universal com linguagem universal. Cultura só pode ser traduzida em outra cultura com um grau de complexidade. Não dá pra explicar em Guarani mais-valia. Como é que eu vou me expressar em Guarani? Uma

⁷⁵ Os mapuches (na língua mapudungun significa “gente da terra”) são um povo indígena da região centro-sul do Chile e do sudoeste da Argentina.

linguagem provinciana. Mais-valia? É o monstro do lago Ness? É o monstro da montanha? Só essas palavras que eu tenho em Guarani. Se ele não aprender um palavra nova, não tem como. Me entende? Que é problemático (Cláudio, diário de campo, 17 de maio de 2010).

Essa fala é extremamente colonial e eurocêntrica e não consegue enxergar as potencialidades dos idiomas não coloniais. É uma visão impregnada de um dogmatismo marxista. Já o outro formador que foi entrevistado, assume uma postura marxista-descolonial:

Então você trabalha mesmo com essa base marxista?

Sim. Agora um marxismo não dogmático, no sentido daquilo que o Marx fala de análise concreta da realidade. Para nós, o que vale é quem faz, e não quem fala sobre. Então não é possível no Brasil um marxismo que não incorpore Nossa Senhora da Aparecida, vamos dizer, ou a religiosidade popular, ou o evangelho dos cristãos, ou a cosmogonia dos indígenas, dos povos originários. Não é possível. Aí é Mariátegui até a alma. Então é nesse sentido. Existe sim. Enquanto ideologia é marxismo, enquanto método de análise é marxismo. Agora enquanto tema pedagogia aí é pedagogia da educação popular, não é russa, não é cubana, é do local onde estamos (Raimundo no diário de campo, 20 de maio de 2010).

Ao perguntar sobre os outros saberes, que não o acadêmico, sempre os educandos não entendiam bem a pergunta. A conclusão que chego é que é algo tão inusitado pensar em saberes para além do científico-acadêmico, que o mais próximo que se chega é os “saberes culturais”, ou seja, os saberes populares muitas vezes exotizados e folclorizados. “A cultura de cada um que aparece na noite cultural que a gente tem, tem muita coisa. Tem essa grandeza, essa expansão do conhecimento. A junção de gente de todos os cantos do país é um aprendizado muito grande” (Jaílton no diário de campo, 17 de maio de 2010).

Outra coisa é que quando pergunto se os educandos sentem que estão produzindo saberes, eles não entendem a pergunta. O discurso de que a ENFF produz saber é muito presente nas falas de formadores e de coordenadores que apresentam a Escola, durante as visitas, por exemplo, no entanto, os educandos entrevistados não se veem como produtores de saber. E mais uma vez o produzir o saber é identificado com os saberes culturais que o encontro da diversidade de pessoas no espaço da ENFF proporciona:

Então aqui, nós somos vários estados. Pelo movimento, são 24 estados organizados enquanto movimento. Não sei se aqui no curso a gente chega a ter os 24 estados, mas são vários estados. Então a partir do momento que você vive com culturas diferentes. De estado pra estado são culturas diferentes então acho que você pode dar a sua contribuição também a respeito do seu estado para os outros estados sabe (Paulo no diário de campo, 18 de maio de 2010).

Esse intercâmbio é uma forma de transmitir esse conhecimento. Conversando também estamos transmitindo conhecimento um pro o outro também com os próprios educadores de ouvir de nós (Pericles no diário de campo, 17 de maio de 2010).

Outros inclusive negam, que exista a produção de saberes:

De momento agora, acho que é só mesmo absorver os conhecimentos pra poder chegar na base e passar (Paulo no diário de campo, 18 de maio de 2010).

Não tem a mínima capacidade de produzir conhecimento. Não tem capacidade alguma de produzir conhecimento. [...] Em 1843, Marx chega com Hegel estudado, toda Grécia, latim afiadíssimo, grego afiadíssimo, inglês. Chega em 43 e se coloca a pergunta de como a sociedade civil produz e reproduz a vida. Ele vai de 43 a 67 pra produzir. É chão pra burro. Uma carta de Marx a Engels dizendo o seguinte: 'Querido Engels, já li os clássicos, da economia política clássica, todos os outros que tô lendo agora são vulgaridades, não tem nada de novo é tudo ideologia, tudo falseamento da realidade'. Engels respondendo a ele 'não titubeie caro Marx, você quer criticá-los, tem que ler todos'. Produção de conhecimento é algo que tem que ralar mais um pouco (Cláudio no diário de campo, 17 de maio de 2010).

Este formador defende que para produzir conhecimento novo é preciso saber tudo o que já foi feito a respeito, o que nos dias de hoje parece impossível. O mesmo formador fala que a lógica de produção de conhecimento é uma lógica própria da academia, a ideia de produtividade universitária, de eficiência. Ele defende que é preciso é difundir o que já foi descoberto, o que é algo que merece ser refletido.

A respeito dos processos de produção, é também o Cláudio que fala de sua experiência quando foi educando na primeira turma de um curso latino-americano da ENFF, ele diz:

Quer o quê? Produzir? Produzir? Aí no final do curso você vai fazer um trabalho de conclusão de curso. Um TCC? Falando do quê? Pela simples necessidade de produzir teoria? De interconectar isso com o que a minha realidade requer, que continua sendo provinciana.

Porque aqui, nesse curso de formação de formadores de base, eles produzem essas sínteses que são semanais?

Sim. São sínteses, não é algo novo.

Você sabe dizer se tem alguma outra produção?

Não. Na minha turma tinha. Aqui não sei.

A tua turma tinha que fazer?

Sim. Tinha. Que fazer um TCC. Apresentado para uma banca.

Banca? Tinha banca?

Banca examinadora! Defesa e tudo mais! Só não tinha norma da ABNT⁷⁶. Não sei se você tá me entendendo. Pra ter norma da ABNT era quase que um pulo. Banca examinadora, com professores da Universidade. Em quatro meses, dá pra fazer? Ô se num dava. Dava não. E saía grandes reflexões né, não? Vai sair bizarrices! (Cláudio no diário de campo, 17 de maio de 2010).

É interessante a forma que ele critica a necessidade de produção de um trabalho acadêmico num curto espaço de tempo e com exigências das universidades

⁷⁶ A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é o órgão responsável pela normalização técnica da produção acadêmica no Brasil.

convencionais. O mecanismo de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, o qual é avaliado por professores universitários, parece incongruente com uma perspectiva descolonial e se assemelha a necessidade de reproduzir rituais acadêmicos, que fazem pouco sentido para o contexto dos movimentos sociais.

A respeito das sínteses semanais, o Jaílton falou que cada aluno, a cada final de aula tem que fazer uma síntese, um resumo do que conseguiu compreender naquele tema. Cada semana, além do que anotou no caderno durante as aulas, é preciso revisar e fazer uma síntese. Cada um tem que fazer uma síntese individual e depois o núcleo de base se reúne e faz uma síntese geral. Esta é uma forma de sistematizar os saberes aprendidos na ENFF. Outra forma de sistematização são as produções que são feitas na gráfica da ENFF. Na introdução do livro 1 da série “Cadernos de Estudos ENFF” que tem como tema “A política de formação de quadros”, existe a explicitação dessa necessidade de sistematizar o saber:

Um outro objetivo dos “Cadernos de Estudos – ENFF” é o de preservar a memória escrita de eventos, de conferências, de palestras, de aulas-magnas, realizadas na Escola Nacional Florestan Fernandes, seja em Guararema ou em outros espaços a ela vinculados graças aos convênios com outras instituições que desenvolvem atividades educativas, de pesquisa, de produção e de socialização de conhecimentos (Pizetta, 2007.a: 8).

Procurei nesta seção relatar quais saberes a ENFF acredita como legítimos e pensar como é a relação entre diferentes saberes. Discuti também as formas que são pensadas a produção, difusão e sistematização dos saberes. Esses temas serão retomados no capítulo de comparação das quatro Universidades dos Movimentos Sociais estudadas. Na próxima seção aprofundo as práticas pedagógicas da ENFF.

6.5 Práticas

O cotidiano é a grande chave para uma pedagogia descolonial, ou seja, a forma que as relações interpessoais acontecem no decorrer do dia a dia é que ensina práticas descoloniais. Vivenciar práticas de libertação, formas diferentes de lidar com os outros seres humanos e com os recursos, é uma metodologia que utiliza o fim, ou seja, práticas mais solidárias e libertadoras, como um meio de aprendizagem. É assim que na ENFF a *práxis* é tão importante, ou seja, a ligação entre teoria e prática. Os povos indígenas, baseados em sabedorias ancestrais, muitas vezes utilizam dessa metodologia. Em entrevista, a Vanessa falou de sua experiência de aprendizagem na sua comunidade de origem, uma comunidade Mapuche:

Eu aprendia escutando. Aprendia quando chegavam visitas em minha casa, com meus familiares e quando falavam os mais velhos, lá estava eu observando, não podia falar,

então aprendia desta forma e também das práticas culturais. Em casa, em outros lugares e, claro, perguntando também. E depois participando. É claro que, depois da observação, já sabiam e perguntavam e participavam e isso era sua aprendizagem (Vanessa no diário de campo, 22 de maio de 2010).

Esse método de aprendizagem é próprio de muitos povos sem escola. De certa maneira, as Universidades dos Movimentos Sociais resgatam essa metodologia quando valorizam a relação entre teoria e prática. Para militantes de um movimento social, a forma de colocar a teoria em prática é fundamental, por ser na prática que se encontra a sua ação política.

É porque... não adianta nada você chegar ali e anotar no papel e só ter a teoria. A partir do momento que você vai colocando as coisas em prática você vai crescendo com isso. Porque só através do trabalho que você adquire o conhecimento. Assim, não é o conhecimento completo, não tô falando que você não precisa da teoria. Você precisa da teoria sim, mas a prática é muito importante. Não só aqui... mas em qualquer espaço do movimento é... tem esse sistema organizativo sabe... que aí você aprende e põe na prática. Igual eu, por exemplo, eu vim pra cá pra aprender pra chegar lá e colocar na prática se não, não vai me resolver nada. Ir pra casa cheio de teoria e chegar lá e... (Paulo no diário de campo, 18 de maio de 2010).

Esse estímulo de aprender com a prática é feito também quando a filosofia da ENFF é aquela que os educandos, além de terem aulas com os formadores, vão aprender através do trabalho, como já foi discutido. É nesse sentido que as tarefas domésticas e as tarefas práticas fazem parte da metodologia de ensino da ENFF

É a gente faz as tarefas domésticas: lavar louça, banheiro, essas questõezinhas, né, que a gente precisa no dia a dia. E as tarefas práticas, que é o trabalho prático, todos os dias às quatro e vinte da tarde a gente vai pra roça. A gente só não vai hoje, porque a gente viaja, se não a gente iria. Dentro dos núcleos a gente vê as nossas prioridades, por exemplo, se eu gosto mais de horta, vou trabalhar na horta. Por exemplo, o nosso curso, aqui a gente tá com nove técnicos de vários estados. De Pernambuco só tem eu de técnica, em saúde ambiental, mas tem técnicos em agropecuária, em agroecologia. Aí vê o que mais identifica, com horta, produção... Aí você vai para aquelas tarefas que já tem aqui na escola. Aí você se soma ao pessoal da casa nessas tarefas. Aí o curso tá todo dividido assim. Nós não somos divididos por nbs pras atividades do trabalho prático não. A gente é organizado por onde já conhece e gosta mais, né... produção e infraestrutura. E aí gente se divide nessas tarefas. Então, nós somos organizados no curso por núcleos de base, que são as brigadas, né e também por equipes para o nosso melhor funcionamento. Tem equipe de saúde, equipe de místicas. Saúde porque sempre tem alguém que adoce, né e aí sempre precisa ter alguém que cuida, né. Mística para que garantam uma boa mística, né. Se precisar fazer algumas observações faz, materiais, que garanta o bom funcionamento. Aí tem saúde, memória, comunicação... Memória que é pra registrar o curso (Liana no diário de campo, 17 de maio de 2010).

Dessa forma, os educandos são divididos em núcleos de base. Esses grupos são formados aleatoriamente, a partir da coordenação da Escola. São os núcleos de base que realizam as tarefas domésticas, ou seja, lavar louça e banheiro, por exemplo. São nos núcleos de base que acontecem os grupos de estudo também. Para as tarefas práticas, os educandos são divididos de acordo com suas afinidades e se somam aos militantes da

Brigada Apolônio de Carvalho, ou seja, que moram permanentemente na ENFF. Para além dessa forma de organização, os educandos também constituem equipes de trabalho, com mais ou menos a mesma estrutura do acampamento. Assim, como a Liana explica, há o grupo responsável pela saúde, pela mística, pela memória, etc.

Essa forma de organização é uma metodologia, uma forma de aprendizagem. O cotidiano da ENFF também tem um propósito metodológico. A forma como o tempo é dividido e como as atividades são desenvolvidas vai no sentido dos educandos vivenciarem uma forma de vida diferente da que é disseminada nos meios de comunicação hegemônicos, por exemplo. É uma forma de vida que valoriza a coletividade e a solidariedade. O Sandro, que faz parte da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA)⁷⁷ e que estava na ENFF para o curso de “Formação de Formadores Latino-Americanos”, fez a seguinte descrição do cotidiano da ELAA, o qual é muito parecido com o cotidiano da ENFF:

Lá a gente acorda mais cedo, o café é das 6 às 6:30 pra tomar café, depois tempo leitura, depois formatura. A formatura... Se junta todos educandos e trabalhadores da escola e aí alguém coordena o dia. Chama todos os núcleos, os núcleos falam se tá faltando alguém ou não, e se tá faltando falam qual é o motivo. E puxam o seu grito de ordem. Como acontece aqui, né. Puxam e depois os outros repetem, né. Então cada turma tem 5 nbs também, mais a brigada Chico Mendes, que é a permanente, então a Brigada tem os seus nbs, mas ela é chamada enquanto brigada né. É a mesma coisa aqui. Aqui eles têm 4 núcleos de base. É chamado isso, é dado os informes. Hasteada as bandeiras e é cantado o hino da Internacional comunista. Depois acontece a mística (Sandro no diário de campo, 21 de maio de 2010).

Esse momento chamado de “formatura” onde são dados os informes, onde são ditos as palavras de ordem e cantado o hino da Internacional Comunista, acontece na ENFF de maneira bastante parecida. Logo em seguida da formatura, tem a mística, que acontece diariamente, cada dia um núcleo de base se responsabiliza de organizar a mística. Sobre a mística o Paulo falou:

Bom... assim, acho que pra compreender um pouco a mística. A mística não tem uma maneira certa de se ver a mística sabe. Cada um sente. Ela é apresentada, para você sentir. Então cada um tem um sentimento, sabe. Cada um vê as coisas de uma posição diferente. É então a importância é de passar pra gente um sentimento. Então. É. Ela é importante pra gente é... descobrir dentro da gente esse sentimento, que muitas vezes tá escondido, né. Então através da mística é que você começa assim a se indignar. Eu nem sei dizer. Não dá muito pra dizer... porque como te falei, sabe, a mística é uma coisa pra sentir sabe (Paulo no diário de campo, 18 de maio de 2010).

A respeito do caráter pedagógico desses momentos:

⁷⁷ A ELAA funciona no Assentamento Contestado do MST, localizado no município da Lapa, no Paraná. A ELAA, que é da Via Campesina, funciona desde 2005 e tem como objetivo a formação técnica e política em agroecologia.

Todo esse processo, de formatura, porque eles também são divididos em núcleos de base, então essas discussões é parte da formação política, né. Fora que também eles têm aula, né. As aulas mesmos, são aulas que têm que ter, mas são mais direcionadas né: filosofia, economia política, esse tipo de coisa, sociologia... mas a grande questão pedagógica é o cotidiano da escola. Tá na escola é uma vivência pedagógica, sabe. E os tempos que nós temos lá. Por exemplo: tempo formatura, café, almoço, jantar, não é tempo, mas assim tempo leitura, tempo aula, tempo esporte, tempo reflexão-escrita. Todos esses tempos que se tem. Eles são pensados pra dar essa formação política também. Político-ideológica. Então nossa escola trabalha com isso o tempo todo. A gente prima para que tudo aconteça nos núcleos. As discussões. Que o núcleo é a unidade básica de convivência lá dentro. É a tua família (Sandro no diário de campo, 21 de maio de 2010).

O Sandro vê uma diferença entre a Escola Latino-Americana de Agroecologia, a qual ele faz parte, e a ENFF. A diferença é que na ELAA a questão técnica é bastante importante:

Então isso é muito importante, com diferenciação de aqui. Por que tem uma questão que é técnica. Vão se formar em tecnólogos em agroecologia. Então eles têm toda uma formação para isso.

E como é que fica o reconhecimento?

O curso é oficialmente do IFPR [Instituto Federal do Paraná]. Então nosso vínculo é com eles. Porque também é outra coisa. Na prática eles não fazem nada, quem toca o curso somos nós, que estamos dentro da Escola. Mas legalmente, eles são os responsáveis.

Então o currículo, tudo quem define é o Movimento?

O IFPR tem alguma... tem uma questão do currículo básico, para poder ser reconhecido. O que a gente faz é manejar outras coisas né? Aumenta a carga horária de algumas matérias. Esse tipo de coisa. Consegue colocar mais coisa. E como assim? Eles [os educandos] tão lá 24 horas por dia em tempo escola, então tem várias atividades, que são pedagógicas. Não falo só da questão tempo-aula, que é o tempo de estar dentro de classe, mesmo (Sandro no diário de campo, 21 de maio de 2010).

Uma formação técnica que não está desligada de uma formação político-ideológica, que é a ênfase da ENFF.

E você falou formação político-ideológica em que sentido? O que é que vem por trás dessa palavra?

Então, político ideológica de esquerda. Que é anti... Anti-imperialista, anticapitalista, socialista. É nesse sentido. Porque as formas que nós pensamos e tentamos estabelecer as relações lá, é dessa nova sociedade. É uma oficina pra que aconteça essa nova sociedade. Então as vivências lá dentro, elas são nesse sentido da gente exercitar esse processo de humanização. Ao contrário do que acontece no capitalismo, né, que é o desumanizar (Sandro no diário de campo, 21 de maio de 2010).

Mais uma vez, a ênfase está no caráter pedagógico do cotidiano e na diferenciação em relação às formas educacionais capitalistas, ou seja, dominantes.

Os cursos oferecidos no espaço físico da ENFF tem como objetivo principal a “formação de quadros” e não a formação de técnicos.

A gente tá aqui também no processo de formação, né, e que de fato o objetivo do curso é formar novos quadros para a base, para a nossa base. A gente sabe que o Movimento Sem Terra tá precisando de mais quadros, que a gente fala assim, mais pessoas pra tá contribuindo nas áreas então a gente tá aqui pra isso, pra nos formar né... como é que a gente tá ajudando nesse processo? A gente tá nos formando, os conteúdos estão sendo de suma importância, né. O que a gente tá aprendendo aqui, pra quando chegar na nossa base a gente poder reproduzir isso, né. Com mais conhecimento, com mais propriedade do

conhecimento e aí transmitir pros demais que estão nas áreas. Então, dessa forma, a gente consegue reproduzir o nosso conhecimento, que a gente tá adquirindo aqui, que é de suma importância (Liana no diário de campo, 17 de maio de 2010).

Essa formação político-ideológica é feita a partir do cotidiano da ENFF e também do encontro entre os diferentes militantes que chegam na ENFF e que passam o período dos cursos em convivência. Essa convivência permite a troca de experiências e de conhecimentos, a criação de laços afetivos e de articulações políticas.

Eu acho que, o interessante, o importante das relações com os outros colegas de organizações com objetivos similares de luta, e o fato de que diferentes territórios ajudam que no momento de fazer como uma cadeia, de objetivos se... a organização e o objetivo comum, como transversal, seja mais potente, mais poderoso, com mais força, como a gente diz. Em vez de estar isolado como mapuchito só aqui, nós podemos nos aliar com outro país, com o outro, o outro e somar força, então isso ajuda muito, como um relacionamento, como uma grande, uma grande corrente (Vanessa no diário de campo, 22 de maio de 2010).

Mais uma vez, o intercâmbio aparece como forma de produção de um novo conhecimento. Nesse sentido, e de uma forma geral, os educandos avaliam como positiva a metodologia da ENFF:

Se você for comparar o estudo que a gente teve aqui de 1 semana, você pegar 10 anos de estudo ou quem estudou da quinta ao colegial, num chega nem aos pés, do que o [Formador]⁷⁸ e o [Cláudio] trabalhou com a gente aqui. Durante uma semana você tem outra visão do porquê da colonização e a clareza que um educador popular faz né. Explica, não é como a escola tradicional que é só passa por cima. Uma mera foto, ou pequenas páginas e quem entendeu, entendeu... e nessa semana deu pra pegar bem o tema, estudar o tema. O debate na sala, estudo individual e em grupo, deu pra sair bem entendido sobre a colonização na América (Jaílton no diário de campo, 17 de maio de 2010).

As diferenças da metodologia da ENFF com relação a um espaço formal de educação são muitas. “Portanto, as questões disciplinares, de dedicação ao estudo, à pesquisa e a própria elaboração se desenvolvem de forma consciente, sem necessidade de mecanismos como provas, lista de presença, professores autoritários etc.” (Pizetta, 2010).

Uma juventude que participou e desfrutou das canções, das danças, das músicas, da alegria, sempre entrelaçadas com o estudo e a militância. Tudo isso ligado a uma incrível disciplina (auto)consciente, militante, revolucionária, por meio da qual uma massa gigantesca de jovens podia ficar cantando ou festejando até altas horas da madrugada e às 8 horas da manhã, estar pronta para o debate, sem que ninguém precise pressioná-lo ou obrigá-lo. Que diferente é o estudo quando não é consequência de uma imposição formal nem está dirigido por uma disciplina obrigatória, com o objetivo de se obter um diploma ou mesmo uma vaga, mas que está motivado pela necessidade fundamental de crescer, de se formar, de militar e, assim, contribuir para a transformação do mundo! (Kohan, 2007: 107-8).

⁷⁸

Os nomes dos formadores foram retirados, para preservar o anonimato.

Isso retoma o que foi discutido a respeito da voluntariedade da educação não formal.

Sobre a metodologia em sala de aula, percebi que alguns formadores possuem o discurso da educação popular de Paulo Freire, mas que assumem uma prática pouco freireana. Um dos formadores diz que na ENFF “Ninguém é o dono da verdade”, para logo em seguida, assumir uma postura em sala, de professor que tudo sabe. E esse saber todo é legitimado na fala do formador quando conta a sua história e experiência em práticas de formação política. “O MST tem mais de 20 anos na formação política. Eu tenho mais de 24 anos” (diário de campo, 19 de maio de 2010).

Este mesmo formador propôs um trabalho em grupos e no momento dos grupos socializarem a sua produção, o protagonismo continuou a ser do formador. “Vou anotando o que sai das socializações e complementando”. O protagonismo é dele, as questões da educação popular de deixar o outro falar, pouco aparece. Parece muito uma educação bancária, na qual a postura de autoridade do formador se reveste de um autoritarismo. Mas teria como ser diferente, tendo ele pouco tempo com a turma e com tanta coisa pra transmitir? Será que para o objetivo da ENFF é melhor transmitir um conhecimento, ou construir algo junto? Do ponto de vista da teoria descolonial, o MST, e conseqüentemente os cursos que o Movimento promove, tem urgências e não dá pra esperar alguns processos de consolidação do grupo e de participação mais efetiva dos educandos. No entanto, em um curso de formação de formadores que se pretende crítico, a metodologia participativa deveria ser privilegiada e não o conteúdo a qualquer custo.

Um dos formadores entrevistados afirma que não acredita na educação popular:

Ai é muito freireana [...] É muito dialógico, todos constroem mediatizados pelo mundo. [...] não dá, não dá. Não dá pra colocar duas pessoas na mesma sala, tudo bem, e falar que eles são amiguinhos. E a turma achar que são amiguinhos. E todo mundo balançar as cabecinhas. Porque tem gente que não vai levantar a mãozinha (Cláudio, diário de campo 17 de maio de 2010).

O mesmo formador faz uma forte crítica a forma que a ENFF educa através do seu cotidiano. Segundo esse formador não é possível se dedicar aos conteúdos, se há tantas outras atividades por fazer:

O único lugar de encontro é lá em cima e no café. Tá, mas tem reunião de núcleo. Tem a tarefa tal para ser executada. Você vem pra cá, não para se dedicar à formação, entende? Tem um baita de outro processo e por isso Makarenko ‘que o trabalho também educa’. Sinto lhe informar: O trabalho nessa sociedade não educa, ele deseduca. Como é que... ô a peõesada que fez mística hoje, tava ontem até meia noite fazendo mística, eles me fecham a avaliação da mística dizendo assim ‘então temos que chegar amanhã às 6:30’. O cabra

dormiu 6 horas, se foi lá pra dentro dormir... Avaliando bem, dormiu 6 horas, me chega aqui pra fazer uma abstração de queda tendencial de taxa de lucro. Mas a mística ficou boa. Você veio estudar taxa de lucro ou fazer mística? Cumpre um papel, tudo bem. Mas tem que ser todo dia? Misticódromo. Todo dia e todo mundo é obrigado a fazer? Por que é pedagógico? Eu acho que... algo está... [...] Por cada café que a gente toma, eu volto pra cá, pra esse quadro. Entende? A gente tá lá, mas tem que voltar cá. Porque o peão já perdeu isso aqui. Já era. É repetição é voltar é refazer as pedras. [...] Entende? Se não tiver essa recorrência, já era. Agora, como fazer isso com uma turma de 55 pessoas? (Cláudio, diário de campo 17 de maio de 2010).

Com um discurso e uma prática bastante diferente do Cláudio, o Raimundo aposta na educação popular. O Raimundo acredita nessa metodologia. A aula do Raimundo começa com ele dizendo que não pertence à ENFF, mas que faz muito tempo que conhece o MST e mantém relações. Ele diz ainda que a educação começa com o corpo, isso sem negar mente e coração. Já de partida, se diferencia de maneira radical dos outros formadores que assisti às aulas e se aproxima de uma concepção de pedagogia mais descolonial, que permite ver a complexidade do ser humano, na qual a sala de aula não é lugar apenas de transmissão de conhecimentos. Ao propor exercícios de alongamento, ele enfatiza que a separação das três partes (corpo, mente e coração) é um elemento de dominação. Um dos educandos diz que é preciso a integração entre elas. A própria fala deste educando, logo no início da aula, demonstra a possibilidade dos educandos interferirem muito mais com esse tipo de formador, do que com outros. O Raimundo fala ainda que os povos originários e asiáticos estão preocupados em integrar essas três esferas. Outra diferença, em relação às outras aulas que observei, é que com este formador, os povos originários aparecem logo no início da aula e de uma forma valorizada. Sobre isso ele diz: “Para essas concepções, para os indígenas e os asiáticos, o educador é aquele que está junto com os educandos. Educar significa educere, ou seja, extrair, já está lá. Para a cultura guarani a criança ou o niño é uma alma grande em corpo pequeno” (diário de campo, 20 de maio de 2010).

Esse mesmo formador faz uma crítica a uma postura da ENFF, a qual ele considera academicista:

Nós não contribuimos na concepção da Escola, nós não fomos convidados para essa parte não. Porque a concepção da Escola aqui ela tem uma certa diferença conosco. Não sei se ideológica, mas ela é metodológica pelo menos. Eles têm uma concepção um pouco de academia. [...] Então eu, nós, temos uma relação política ótima com o Movimento. Aliás nós ajudamos a fundar o Movimento, nós somos anterior ao Movimento. Primeira sede do Movimento, fomos nós que cedemos as salas, então... nós conhecemos essas pessoas, quando eram agricultores, lá sem-terra. Uma relação afetiva e eles conhecem o compromisso de todos nós [...] Bom, você vê a gente entra aqui e fica completamente diferente dos outros professores, os outros professores, tem cada professor (Raimundo, no diário de campo, 20 de maio de 2010).

Por essa fala e com o que observei, é possível concluir que a ENFF desenvolve uma pedagogia descolonial que valoriza as ações cotidianas, mas que, quando se trata de formadores, a ENFF dá uma preferência por professores consagrados do mundo acadêmico, os quais muitas vezes, reproduzem os vícios das Universidades Convencionais e não assumem verdadeiramente uma postura de educador popular, com as exceções, como é o caso do Raimundo.

6.6 Sujeitos

“Procuramos, na Escola, trabalhar com sujeitos, não com indivíduos. Aqui, todos e todas possuem nome, não números. Possuem aptidões, que devem se transformar em compromissos coletivos, na construção do ambiente educativo da vida cotidiana” (Pizetta, 2010). Na ENFF há uma valorização dos participantes enquanto sujeitos ativos dos processos de formação. Como foi dito, a participação dos educandos para a manutenção da ENFF é bastante ativa:

Os estudantes não pagam nada para estudar, ter alimentação, material didático, acesso à internet etc. No entanto, contribuem na manutenção da Escola por meio do trabalho diário, tanto nos serviços domésticos, como também na parte produtiva (horta, pomar, suínos, aves, coelhos, vacas de leite). Uma parte do que consumimos na Escola é produzido aqui mesmo e outra parte da alimentação vem dos próprios assentamentos (Pizetta, 2010).

Esses sujeitos assumem tarefas de manutenção da escola, limpeza, lavação de louças, trabalho na produção, enfim, uma série de ações com as quais os estudantes das universidades não precisam se preocupar. Aqui, o funcionamento da Escola exige a contribuição dos educandos, pois não existem funcionários para deixar tudo limpo e organizado. Logo, a coletividade é responsável pela sua existência, manutenção e continuidade. Portanto, o trabalho é uma dimensão pedagógica, educativa, fundamental na ENFF.

Outro diferencial está relacionado à forma organizativa dos educandos. Todos participam dos Núcleos de Base, com divisão de tarefas e responsabilidades internamente, como forma de garantir o cumprimento das atividades práticas, de estudo, cultura. Enfim, essa organicidade é fundamental e também passa a ser uma dimensão pedagógica da ENFF (Pizetta, 2010).

Os educandos e formadores da ENFF são pessoas comprometidas com a transformação social. A respeito dos formadores, como já foi dito, a grande maioria são professores reconhecidos de Universidades convencionais, que trabalham de forma voluntária. A escola tem o apoio de mais de 500 professores voluntários. Na ENFF, é impressionante a participação de grandes acadêmicos do Brasil, da América Latina e do mundo.

É desta forma que a ENFF conta com um grupo de sujeitos políticos que, ao se comprometerem com o processo de produção do novo, “ajudam a romper com uma das

cercas da exclusão: o conhecimento formal universitário do país” (Pizetta, 2010). Nesse sentido, são sujeitos que buscam uma nova forma de viver, uma forma coletiva, onde todos contribuem, uma forma nova, mas que não descarta os saberes sistematizados e acumulados no sistema formal de ensino.

A respeito do prestígio acadêmico desses professores, há um depoimento do Sandro a respeito dos professores que atuam no ELAA, e algo semelhante acontece na ENFF:

Os educadores são todos convidados. São todos voluntários. Só que é muito interessante assim. Eles lá... Eu não tinha noção, né. Porque eu vim da cidade, estudei psicologia, então não tinha noção. Mas eles têm aula com... Só com cara muito bom, muito bom! Que são amigos do Movimento, que tem uma relação.

Muito bom, você diz o quê? Que são reconhecidos academicamente?

Sim. Internacionalmente. Então tem vários: Ana Primavesi⁷⁹, Nodari⁸⁰, Paulo Maia...

São pessoas daqui do Brasil?

A maioria do Brasil, mas tem também gente de fora. Na outra turma veio a Silvia Ribeiro⁸¹, ela é mexicana especialista em nanotecnologia e tudo mais. Cara, assim... sabe... essa relação com o Movimento, do Movimento, faz com que muita gente... então faz com que pessoas que estudem em [Universidade] Federal, que estudem agronomia, não tem aula com quem eles têm, sabe. Porque daí você vai ter aula com quem, mesmo que estude numa Federal muito boa? Só com aqueles né, daquela Federal. E como a gente não tem nenhum quadro fixo, são todos professores convidados. Nossa, vem gente assim... então a formação técnica mesmo que eles têm. É excelente! (Sandro no diário de campo, 21 de maio de 2010).

Então existe uma expectativa que os formadores da ENFF também sejam reconhecidos academicamente.

Você viu que eu me apresentei, eu não tenho nenhuma graduação, aí mata né. Porque todo mundo aqui tá esperando o quantos livros eu escrevi, quantas faculdades eu fiz... eu não fiz nenhuma, então... há então essa concepção de que alguns sabem e outros não sabem, mas há também muito do acadêmico que fala para a massa ouvir (Raimundo no diário de campo, 20 de maio de 2010).

Este formador é uma das exceções do grupo de professores que atuam na ENFF e que não possui uma graduação. Grande parte dos professores não só possuem a graduação, mas possuem pós-graduações como mestrado e doutorado. O Raimundo faz uma crítica ao academicismo dos formadores da ENFF:

Aí é nesse momento que o Movimento não tem, vamos dizer, suficiente força ou compreensão, não sei qual dos dois, de colocar os principais formadores aqui. Então muita gente que vem aqui é porque tá aposentado e isso lhe projeta. Imagina, vindo no

⁷⁹ Pioneira da agroecologia no Brasil, possui doutorado em “Solos e Nutrição de Plantas” pela Universidade de São Paulo e atualmente é pesquisadora da Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária)

⁸⁰ Rubens Nodari é agrônomo pela Universidade de Passo Fundo. É mestre em Fitotecnia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e doutor pela *University of California at Davis*. Atualmente, é professor da Universidade Federal de Santa Catarina.

⁸¹ Silvia Ribeiro é pesquisadora e coordenadora de programas do Grupo ETC, que é um grupo de pesquisa sobre novas tecnologias e comunidades rurais, com sede no México.

Movimento mais conhecido do mundo hoje em dia, tem uma escola e eu sou professor nessa escola.

São aposentados da academia?

Pois é. Então eles trazem ao mesmo tempo uma coisa que é muito boa, que é a fundamentação, a pesquisa etc. e tal, mas também trazem todos os vícios (Raimundo no diário de campo, 20 de maio de 2010).

Para os acadêmicos, que vão de maneira voluntária, há um grande interesse em contribuir com a proposta de formação de um dos maiores movimentos da América Latina, o MST. Os vícios que o Raimundo se refere são práticas conservadoras de instituições formais de ensino, uma educação bancária e não libertadora. No entanto, todos os formadores da ENFF estão no campo progressista, ou seja, lutam, ou pelo menos, acreditam na transformação social. Uma pessoa da coordenação da ENFF fez questão de enfatizar que todos os professores-palestrantes do campo progressista são bem vindos. Ela disse: “A ideia é fazer o debate plural, com todas as correntes e todas as ideias” (diário de campo, 24 de abril de 2010). Existe um núcleo de professores que contribui frequentemente e outros que vão apenas para algumas palestras. A respeito dessa pluralidade de formadores, os dois formadores entrevistados fizeram algumas críticas:

É uma escola democrática, então cabe todo mundo.

Você tá falando a Escola aqui, né?

Isso. A Escola aqui. Então cabe todo mundo. Na medida em que você é plural... Então pode vir um, uma semana, um que fala que a classe está acabando e o outro na outra semana que diga o contrário. Entende? (Cláudio no diário de campo, 17 de maio de 2010).

O Cláudio falou que a ENFF é uma escola democrática com um tom irônico e criticando essa pluralidade. Partindo de uma perspectiva descolonial, a pluralidade é vista como algo positivo que amplia as formas e as possibilidades dos sujeitos contra-hegemônicos. No entanto, a pluralidade pode ser problemática, caso alguma dessas correntes, ou no caso desses formadores, adotem uma postura sectária e preconceituosa. Uma Universidade dos Movimentos Sociais descolonial deve estar atenta para isso. É nesse sentido que o Raimundo faz a crítica ao “grupo eclético de professores da ENFF”:

É porque houve aqui um exagero. Chegou um cara aqui, um marxólogo, porque aquele ali não é um marxista. E tinha uns indígenas aí e ele falou: ‘vocês não são indígenas [...], porque vocês não são tão pelado aqui’. Assim com esse nível, com essa grossura que eu tô te falando. Que cosmogonia é ilusão, que mito é sacanagem... assim... Então chegou o nível do sectarismo. Inclusive quando ia falar de marxismo, os bolivianos se retiravam da sala, dois anos atrás aqui (Raimundo no diário de campo, 20 de maio de 2010).

Quando pergunto se esse tipo de postura permanece na ENFF, ele responde:

[...] Acabou isso. Agora aqui se pode manifestar, não tem nenhum problema, claro que se pode sempre questionar qualquer cosmovisão, né? Você pode, você pode conversar sobre.

Porque o terreno da fé, é o terreno que você acredita ou acredita, ou vai fazer o quê, dependendo das convicções pode não ser muito religioso, né? Eu posso questionar as tuas convicções. Mas isso, eu só faço isso se eu caminhar junto contigo. [...] Então existe um pessoal que acha que é superstição. Caricaturando, assim, de novo viu. Há um outro que tolera. E há um outro, que incorpora. Então as três formas de ver tá em disputa. Então para não levar essa impressão que tá decidido, não tá decidido! Mesmo a própria organização. Esse curso já foi reformulado. Começaram com 82, a primeira turma. Sabe quantos voltaram para a segunda etapa? 12. Significa que foi uma falência total. Quer dizer o próprio alunado respondeu que não servia. Aí agora já tem 35, no máximo 45. Ou seja, já diminuiu pela metade, os tempos já são muito mais tranquilos (Raimundo no diário de campo, 20 de maio de 2010).

Dessa forma, a ENFF reformulou algumas coisas no sentido de dar um melhor aproveitamento aos cursos e principalmente respeitar os sujeitos que fazem parte da Escola. Os cursos, os quais vêm pessoas de outros países, que não o Brasil, ajudam bastante na ideia de ampliação dos sujeitos. As questões identitárias indígenas estão muito presentes nos outros países da América Latina e, ao dialogar com esses sujeitos, a ENFF amplia aquilo que uma teoria dogmática marxista convencionou como “sujeito revolucionário”.

Sobre esta ideia de ampliação e diversificação dos sujeitos contra-hegemônicos, Bogo (2007) afirma que é preciso flexibilizar a estrutura organizativa para ampliar a participação e formar mais quadros. Segundo o autor, um dos grandes ideólogos do MST, a organização é a forma de fazer as ideias tornarem-se prática revolucionária. Os militantes e quadros somente podem surgir em quantidade se há uma organização que favoreça isso. Se a estrutura é vertical, o poder fica concentrado em poucas mãos, como fazem os partidos burgueses. Ao contrário, se a estrutura é horizontal, esta se torna “caudalosa como os rios”.

Além de caracterizar os formadores da ENFF, é preciso entender quem são os educandos:

Na sua grande maioria, os estudantes que comparecem aos cursos na Escola (camponeses e filhos de trabalhadores pobres) vêm com intencionalidades e integram a parcela da classe que entende a real necessidade de qualificação na efetivação de uma *práxis* emancipadora (Pizetta, 2010).

A respeito dos educandos, perguntei para os participantes no Curso de “Formação de Formadores de Base”, o que é preciso fazer para vir para um curso na ENFF e duas respostas foram bastante interessantes:

Pra vim pra cá, [...], tem que ter um pouco de bagagem sobre o movimento. Uma teoria, um conhecimentozinho, pra enfrentar esse curso aqui. Porque é um curso bom, mas ao mesmo tempo ele é pesado. São vários temas e você tentando interpretar. Não entende tudo, mas uma boa porcentagem. Até hoje, tá dando pra entender os temas (Jaílton no diário de campo, 17 de maio de 2010).

Mas como é que foi pra tu vir pra cá, tu é indicada pelo Movimento?

É. O grupo de estudo senta e avalia. Af eles avaliam quem vem pra esse curso.

Cada estado avalia? Tem uma quantidade de pessoas pra vim?

É. Nós do setor de formação⁸², eu e a Catarina tem autonomia de indicar outras pessoas que no caso estamos aqui em cinco pessoas de Pernambuco. Quatro foi indicação nossa, mas a minha eu... me pegaram de surpresa assim... tá, então eu vou (Liana no diário de campo, 17 de maio de 2010).

No curso latino-americano, a participação também acontece por indicação dos movimentos. No de formadores de base, a diferença entre as diferentes culturas dos diferentes estados já é motivo de grande aprendizagem e de trocas interculturais intensas.

Interessante vim pra cá, tem a visão da nacional, tendo em vista que são dirigentes de brigadas ligadas diretamente a base, começa a fazer um intercâmbio então tem uma ideia bem ampla de como tá o cenário nacional, vivencia isso, não é dados e nem estatísticas. Sem dúvida é um processo bem amplo (Paulo no diário de campo, 18 de maio de 2010).

No caso do curso latino-americano, essa pluralidade é acentuada pelo fato de serem sujeitos de diferentes países da América Latina. Os participantes, para além do MST, são os movimentos sociais rurais e urbanos que adotam essa perspectiva marxista. Aqueles que não possuem essa postura não são convidados e mesmo se fossem, não participariam por partirem de outros pressupostos teórico-ideológicos, como é o caso do movimento zapatista que, por ter uma postura anarquista, discorda da diferenciação entre base e dirigentes, por exemplo.

A diferença entre os sujeitos do curso de formadores de base e do curso de latino-americanos é que, no caso do primeiro, os sujeitos possuem uma escolaridade mais baixa. Sobre essa diferença, o Raimundo diz:

Nas pontas, nas bases nós somos sucesso total. Você vai no Maranhão, em Pernambuco, lá no Pará. Agora nesse que chama direção, eles têm muita reserva a nós. Porque nós dissemos assim, tudo bem não tem problema de vir participar no curso, mas dissemos assim: porque essa temática? Queremos entender qual é a lógica interna de um tema (Raimundo no diário de campo, 20 de maio de 2010).

Ainda sobre essa diferença entre base e dirigentes:

Ele diz que, a frase dele, [...], que a educação popular é para a base. Porque ele confunde. E ele tem uma certa razão. Porque muita gente que usou a educação popular confundiu ela com 'juegos', com dinâmicas. Claro que isso aqui o pessoal avançou. Ou seja, ele tem fundamento. Não é que negue o 'juego', mas é para quê os 'juegos'. Então ele confunde educação popular, são dinâmicas para facilitar a cooperação e a participação. Portanto para intelectuais não precisa, ou quase não precisa. Não alcança, ou seja, não serve. É isso que ele acredita. Por quê? Não é só porque ele tem preconceito, é porque o que ele viu chamado de educação popular se resumia em talleres, oficinas, em dinamicismo como a gente chama. Por isso minha insistência hoje, todo o tempo, não é para mobilizar, organizar e para o exercício do poder. Isso foi escrito pelo Paulo Freire, em um livrinho

⁸²

Liana era uma das coordenadoras do Setor de Formação em Pernambuco.

chamado *Que fazer*. Então eu acho que a influência de professores, essa visão que vamos dizer, um pouco que o ensino já está pronto e eu só preciso passar.

Deixa eu ver se eu entendi. De longe, sem conhecer nada. É a ideia de consolidação de uma vanguarda, que aqui se consolide uma vanguarda?

Não. Acho que é uma visão elitista da educação. Tem alguns que sabem e alguns que precisam ser ensinados. E educação popular não nega o meu saber e nem o teu (Raimundo no diário de campo, 20 de maio de 2010).

Bogo (2007) afirma que para cada tipo de estrutura haverá também uma política de formação. A ideia de uma educação elitista, ou elitizada, ou seja, para poucos privilegiados – sejam privilegiados economicamente ou culturalmente ou “melhores militantes”- não faz sentido a partir das teorias da educação popular e principalmente da Pedagogia da Aposta. Diferentes níveis de formação existem, então deverá haver uma metodologia diferenciada dependendo dos níveis de escolaridade, por exemplo, mas essa diferenciação na metodologia não pode significar privilégios de certos grupos, mas sim, posições diferenciadas.

Assim, dentro de uma concepção da educação popular, a formação pode ter diferentes níveis de atuação, mas deve principalmente ter um ideal político de transformação da realidade, no sentido de respeitar as pluralidades. Caldart (2004) contesta a ideia de que os quadros são sujeitos iluminados. Ela diz:

O MST e os sem-terra, diferentes de Prometeu, não seriam sujeitos ‘iluminados’, ou pessoas com ideias radicais (Hill, 1987), mas pessoas simples e comuns que, por decidirem participar de uma luta que envolve a sua sobrevivência social e individual, por isso adquirem essa dimensão de radicalidade, acabam se constituindo em uma coletividade que os torna sujeitos capazes de esperanças e propostas (Caldart, 2004: 36).

Caldart (2004) traz elementos interessantes para caracterizar o sujeito do MST como sujeitos da *Sociologia da Emergência*. Para isso, um primeiro passo da autora é considerar os militantes do MST enquanto sujeitos: “Uso a expressão *sujeito social* para indicar uma coletividade que constrói sua identidade (coletiva) no processo de organização e de luta pelos seus próprios interesses sociais” (Caldart, 2004: 33). Ela afirma que são identidades diversas que se combinam na formação dessa identidade social mais ampla. Um novo sujeito sociocultural – uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos, um movimento sociocultural que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas (Caldart, 2004).

Dessa maneira, os sujeitos do MST são portadores de uma esperança, sujeitos de uma cultura com forte dimensão de projeto. O projeto de uma nova sociedade é algo

bastante importante para os militantes do MST. Esse projeto é a Reforma Agrária e isso está bem claro para os sujeitos do MST. Caldart (2004: 35) diz que “Trata-se de compreender o MST e os sem-terra como algo mais, ou com um ingrediente, algo diferente; como sujeitos sociais que se produzem como sujeitos de uma cultura que tem uma forte dimensão de *projeto*, ou seja, de algo que ainda não é, mas que pode vir a ser”. Mas essa dimensão de projeto, ou de extraordinário, não acontece desvinculada de um modo mais cotidiano de vida.

Se é da vida presente que se desentranham os planos para o futuro, uma vida que acontece entranhada em um movimento social e, no caso do MST, em uma organização social com projeto político, certamente terá a dimensão de futuro com uma força muito mais intensa, até porque necessária à própria sobrevivência desse Movimento (Caldart, 2004: 79).

Penso que nada fortalecerá mais o Movimento hoje, do que se saber, se pensar, - o movimento - como parte de um processo histórico mais longo, amplo e complexo, e como enraizado em uma cultura que projeta um mundo, ou um tipo de organização da sociedade que ainda não existe, mas cuja ideia resiste no imaginário de um povo que não sucumbiu ao domínio da ideologia do ‘fim da História’ e do chamado ‘pensamento único’ (Caldart, 2004: 42).

É dessa forma que a ideia de um projeto futuro, não coloca a transformação social em um futuro longínquo, mas sim coloca no presente as utopias presentes. Assim a ideia de projeto se conjuga com a ideia de *Sociologia das Emergências*. É interessante perceber como uma estrutura de ensino com forte tradição do marxismo-leninismo, mas também influência da Teologia da Libertação, pode ser descolonial. O marxismo no Sul, ou na América Latina, e mais especificamente na ENFF, não reproduz meramente a epistemologia eurocêntrica, ele faz parte de uma *Epistemologia do Sul*. É impressionante como apenas uma semana de vivência na ENFF, aliada a leituras sobre o MST, suscitou uma gama tão grande de reflexões.

7. UNIVERSIDAD DE LA TIERRA

7.1 O contexto: o Movimento Zapatista⁸³



Ilustração 1: de Sanyú em Ouviaña (2007: 20)

Na madrugada de primeiro de janeiro de 1994, milhares de indígenas com rostos cobertos foram até as principais cidades do Estado de Chiapas no México. Com o grito de “Já Basta” tomaram as cidades de San Cristóbal, Las Margaritas, Ocosingo e Altamirano e uma série de povoados menores. Enquanto isso, Carlos Salinas de Gortari (presidente eleito em 1988 através de uma escandalosa fraude) celebrava a incorporação

do México no Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA). O NAFTA estabeleceu a desregulação dos mercados e a privatização das empresas públicas, da educação, da saúde e de bens comuns, dando maior poder às empresas transnacionais na região.

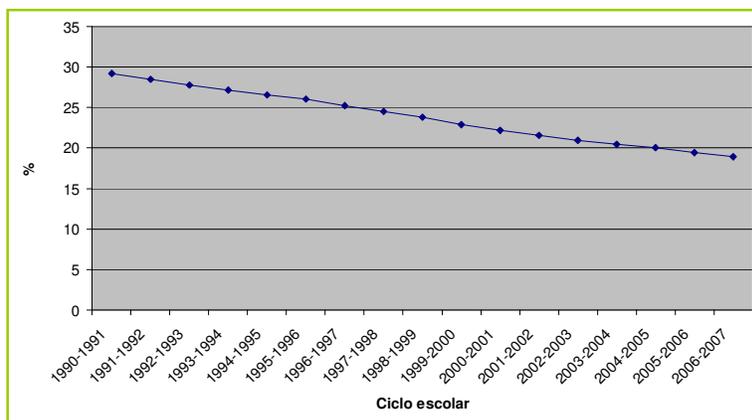
Para entender o motivo deste fato, é preciso saber que o estado de Chiapas é uma região de grandes desigualdades sociais. “Por exemplo, o seu território concentra cerca de 82% de toda a indústria petroquímica do México e suas hidroelétricas produzem 20% da energia de que o país precisa. Ainda assim 1/3 das casas, em Chiapas, têm luz elétrica e a grande maioria das demais não possui sequer um lampião a gás” (Gennari, 2005: 15). O Estado de Chiapas detém 35% da produção mexicana de café, tem mais de 3 milhões de cabeças de gado, no entanto 54% dos moradores estão desnutridos e nas regiões de montanha e selva, este número vai para 80%. De cada 100 crianças que frequentam o ensino primário, 72 não terminam a primeira série e mais da metade das escolas não oferece nada além da terceira série do primeiro grau (Gennari, 2005).

Estes dados encontram-se no comunicado do EZLN “Chiapas: o Sudeste entre dois ventos, uma tempestade e uma profecia” de 1992. De acordo com dados de 2007,

⁸³ Há uma vasta bibliografia que reflete sobre o Movimento Zapatista (alguns exemplos são Gennari, 2002 e 2005; Ouviaña, 2007; Mignolo, 2008) e muito material disponível na Internet. O objetivo com essa seção não é esgotar o tema, mas apenas apresentar o Movimento Zapatista como contexto importante da Unitierra.

alguns desses indicadores melhoraram, como foi o caso do índice de analfabetismo que diminuiu cerca de 10% entre os anos de 1990 a 2007, como demonstra a tabela que segue:

Gráfico 1: Índice de Analfabetismo em Chiapas 1990-2007



Fonte: Dados da CONAPO, 2007(www.conapo.gob.mx)

Além da desigualdade estrutural do Estado de Chiapas, um conjunto de fatos foi, gradativamente, transformando a indignação em rebeldia. As fraudes eleitorais em 1988, na qual o candidato popular Cuauhtémoc Cárdenas (filho de Lázaro Cárdenas) perdeu por uma “pane” no sistema computadorizado de contagem de votos, significou o fim da crença na possibilidade de uma transformação social através das urnas. Nesse período também ocorreu a queda do preço do café, epidemias de mononucleose e de outras doenças desconhecidas (se especula que foram enfermidades provocados por bombardeios químicos na Guatemala). Houve ainda uma incursão fracassada do exército federal na selva com a desculpa de combater o plantio de maconha, que fez com que se percebesse que o exército não era invencível. Também houve uma forte ofensiva das “guardas brancas”⁸⁴ e de paramilitares⁸⁵ com uma onda de assassinatos (Ouviaña, 2007).

Em 1992, como forma de preparar o país para se integrar ao NAFTA, o presidente Salinas promove uma reforma do artigo 27 da Constituição, que acabou com

⁸⁴ O nome guarda branca é retomado da antiga União Soviética. Depois da revolução de outubro de 1917, o governo soviético optou por repartir a terra para quem a necessitava, mas se encontrou com a resistência da polícia particular dos proprietários, as “guardas brancas”. Dessa forma, “guardas brancas” no México refere-se a grupos armados que servem a grandes latifundiários.

⁸⁵ São grupos de camponeses e indígenas, organizados com uma estrutura militar. Não dependem de latifundiários, mas, muitas vezes, possuem laços estreitos com o Exército Federal, com a Polícia de Segurança Pública, com o governo e instituições governamentais que os financiam através de projetos de desenvolvimento, porque respondem a interesses políticos.

os *ejidos*, ou seja, com a propriedade comunal da terra. Isso ocasionou muitos conflitos, muitos *ejidos* não aceitaram.

No entanto, a indignação não se transformaria em rebeldia caso um pequeno grupo revolucionário (seis pessoas) não tivessem chegado à Selva Lacandona no ano de 1983. O grupo tinha o objetivo de “gerar consciência” nas comunidades indígenas e fornecer treinamento para aqueles que optarem por uma luta armada engrossar as filas de um exército que culminaria com uma guerra popular. Eles se consideravam um pequeno grupo de iluminados, uma vanguarda. O grupo descobre que os indígenas, longe de estarem esperando um salvador, tinham uma tradição de luta coletiva muito forte. Estando aberto ao diálogo com as comunidades, o grupo cresce ao ir incorporando os sujeitos locais, e se torna o braço armado das comunidades, cuja função principal é a autodefesa frente às opressões e às tentativas de desalojamento por parte das guardas brancas, dos paramilitares e das forças repressivas (Ouviña, 2007).

A respeito da decisão de assumir a luta armada, um dos participantes do movimento falou: “Uma vez esgotados os recursos da palavra, inevitavelmente surge a violência, ou seja, a revolução física, dos facões, mais tarde o movimento cresce como movimento armado é, usar o rifle, porque a ira do povo não tem outro remédio” (diário de campo, 17 de julho de 2010).

Em 1992, os indígenas decidem que deve-se comemorar o quinto centenário da conquista das Américas pelos europeus lembrando a realidade deles: cinco séculos de resistência contra a dominação. O Subcomandante Marcos (uma pessoa chave para entender o zapatismo) em entrevista diz que “... as lideranças indígenas declaram que é necessário começar a guerra em 1992 (...) Decidimos juntos que era preciso consultar as comunidades” (Le Bot, 1997: 126). Foram consultadas entre 400 a 500 comunidades em um processo que gerou bastante debate e a decisão final foi a guerra. Uma guerra entendida como busca de dignidade. Nas palavras de Marcos o objetivo era:

A ideia de um mundo mais justo, mais ou menos tudo aquilo ao qual anseia o socialismo só que repensado, enriquecido de elementos humanitários, éticos, morais, mais do que propriamente indígenas. A revolução torna-se um problema essencialmente moral. Ético. Mais do que um problema de distribuição da riqueza ou de expropriação dos meios de produção, a revolução representa a possibilidade de um espaço de dignidade para o ser humano. A dignidade começa a tornar-se um conceito muito importante e a ideia não é nossa, não vem do grupo urbano, vem das comunidades. A revolução torna-se a garantia de que a dignidade existe e deve ser respeitada (Le Bot, 1997, p. 107).

A ideia de dignidade humana coloca em primeiro plano a outra figura: a do indígena, dos povos originários e também dos negros, que foram enviados às margens

da humanidade longe da possibilidade de produzir conhecimento ou de ter princípios éticos ou substância política. A dignidade desses povos foi arrebatada pela *colonialidade* do poder atuante desde o século XVI aos dias de hoje.

La referencia a la “dignidad humana” cobra pleno sentido, por una parte, no únicamente dentro y como consecuencia de esta historia local, sino también a través de su conexión con experiencias coloniales similares, evidenciadas desde historias coloniales diferentes [...]. En otras palabras, la “dignidad humana” no debe ser considerada, bajo ninguna circunstancia (ni siquiera las de la Revolución Francesa), como un universal abstracto, sino como un conector de experiencias coloniales similares en historias coloniales diferentes (Mignolo, 2008: 2).

O movimento zapatista possui três grandes influências: a cosmologia indígena, a Revolução Mexicana e a Teologia da Libertação. Para pensar a respeito da cosmologia indígena, é preciso dizer que em 2001, o México tinha mais de 97 milhões de habitantes, a décima parte dessa população, ou seja, quase 10 milhões eram indígenas, e em Chiapas viviam 900 mil. “De cada 10 mexicanos, 1 é indígena e de cada 10 indígenas, 1 é chiapaneco” (Vos, 2001:13).

Na América Latina e Caribe, habitam entre 33 e 40 milhões de indígenas, de mais ou menos 400 grupos étnicos. Existem países com a maioria indígena como Bolívia, Equador e Guatemala, o maior número em termos absolutos se encontra no México, onde existem 56 etnias que somam um pouco mais de 12 milhões de pessoas, constituindo cerca de 11% do conjunto da população. Junto com Oaxaca, Chiapas é um dos estados com mais quantidade e diversidade de povos originários, ascendendo a um milhão, os indígenas que vivem ali (Ouviaña, 2007, p. 111).

Na colonização espanhola, os europeus chamaram aos povos nativos, indiscriminadamente, de índio, por pensarem que tinham chegado na Índia e depois por cunharem as Américas como as “Índias Ocidentais”. A palavra índio recebeu o significado de gente de pouca razão ou gente pouco civilizada, porque assim consideravam os espanhóis. Atualmente, no México, quando se usa a palavra “índio” é neste sentido pejorativo. A partir da independência, se passou a chamar oficialmente “indígenas”, os povos nativos da terra. Nos dois casos, os nomes foram impostos.

Hoje em dia, o que distingue os indígenas chiapanecos é o uso de uma língua diferente do espanhol, a vida em comunidade e o respeito ao costume. O costume é um hábito adquirido pela prática frequente de uma ação. Nos povos indígenas mexicanos, o conceito de costume é utilizado como sinônimo de cultura.

O costume guarda o que hoje chamamos de cultura indígena: as crenças e práticas religiosas, as cerimônias e as danças em honra aos santos, a música tocada em todas as festas, os trajes utilizados em cada povo, o artesanato, a medicina tradicional, e muitas outras coisas. Mas também fazem parte do costume o *saber viver* em comunidade e ter um *bom governo*: duas coisas que hoje chamamos de usos e costumes (Vos, 2001: 174).

Faz uns 50 anos, mais ou menos, que os indígenas de Chiapas começaram a identificar os povos indígenas segundo a língua que cada um fala. Em Chiapas são 14 línguas diferentes: tzeltal, tzotzil, chól, tojolabal, zoque, kanjobal, mam, jacalteco, chuj, lacaandón, chinanteco, cakchiquel, quiché e mochó. Todas, menos a zoque e a chinanteca, são línguas maias (Vos, 2001).

Tabela 1: Línguas indígenas mais faladas em Chiapas

| Língua indígena | Número de falantes (ano 2010) |
|-----------------|-------------------------------|
| Tzeltal | 461 236 |
| Tsotsil | 417 462 |
| Chol | 191 947 |
| Zoque | 53 839 |

Fonte: Dados do INEGI. Censo de População e Vivenda, 2010.

As línguas maias têm recebido atenção mundial e são bastante estudadas nas Américas, sua descendência vem de uma língua que tem sido falado por mais de cinco mil anos, o proto-maya. Na atualidade, em Chiapas, grandes esforços são feitos para a reconstrução da leitura-escrita através de professores de escolas bilíngues e de outros preocupados com a recuperação de sua cultura. No entanto, o problema de extinção da língua se agrava a cada dia(Dávila, 2011: 128).

A cosmovisão maia está bastante presente na região. Jan de Vos (2001), no livro *Nuestra Raíz*, faz uma historiografia dos povos indígenas de Chiapas, propondo novas formas de nomear os períodos históricos através da metáfora de um dia. Nessa periodização, o período que vai da chegada dos espanhóis ao dia atual se chama “O anoitecer”. Algumas imagens do livro ajudam a perceber essa nova forma de historicizar, onde há um enfrentamento da monocultura do tempo linear.

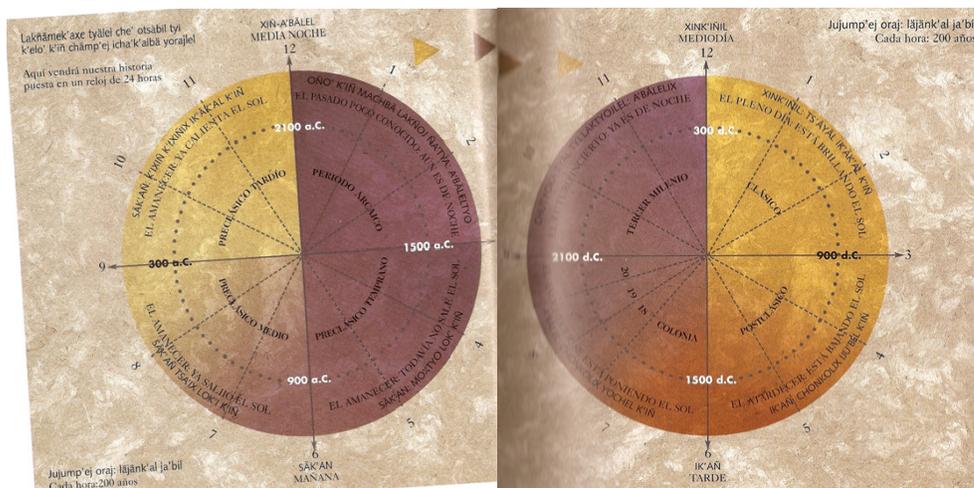


Ilustração 2: do livro de Jan de Vos (2001), páginas 42 e 43.

Estas imagens mostram a história como um relógio de 24 horas. Cada hora corresponderia a duzentos anos. O autor coloca o encontro entre maias e espanhóis às 6h da tarde e por isso a época entre o século XVI e o século XX se chamaria “o anoitecer”.

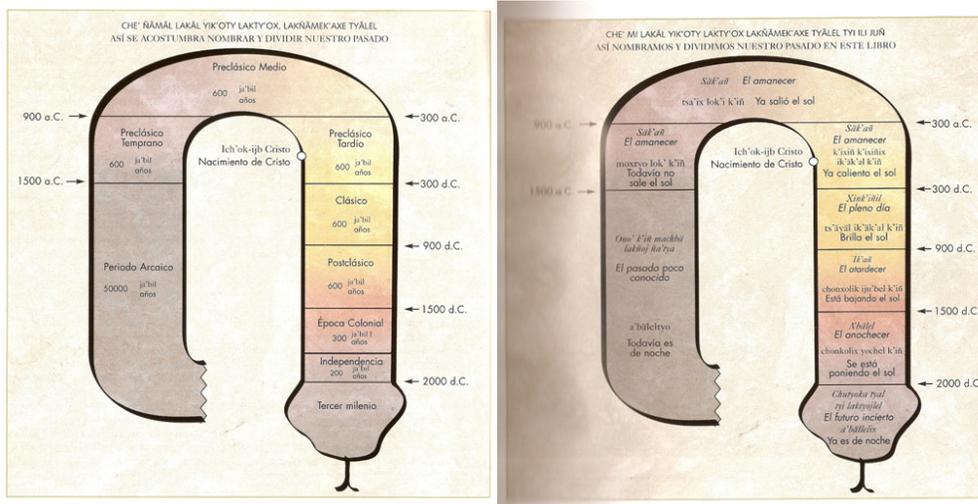


Ilustração 3: do livro de Jan de Vos (2001), páginas 28 e 29.

Essa é outra forma de representar a linha do tempo ou a história dos povos indígenas de Chiapas. Na primeira figura, está a forma que a história moderna ocidental historiciza e, na segunda figura, a forma que o autor (Vos, 2001) propõe para dividir o tempo. Nas duas figuras, o nascimento de Cristo é um marco e o autor justifica isso porque para entender o lugar que ocupa o passado do povo indígena chiapaneco na história do mundo, é necessário utilizar esse tipo de referência, já que é a referência usada em grande parte do mundo. O Período Arcaico, de acordo historiografia convencional, que tem uma duração de mais de 50.000 anos, aparece na linha do tempo de Vos como o “Passado Pouco Conhecido” e na figura do relógio aparece apenas os últimos 600 anos desse período, o qual é chamado “Ainda é noite”. O grande marco temporal nesta outra forma de dividir o tempo não é o nascimento de Cristo, mas sim o encontro com os espanhóis. O “tempo antes” dos espanhóis foi dividido pelos arqueólogos, fazendo uma analogia da história dos povos chiapanecos com a história dos povos gregos, entre pré-clássico, clássico e pós-clássico. Na forma de entender o tempo sugerida por Vos (2001), o período pré-clássico é chamado de “Amanhecer” e com seus 1800 anos de duração, refere-se às três da manhã às doze do dia da figura do relógio. Esse período na historiografia oficial é dividido em pré-clássico inicial, médio e

tardio; na figura de Vos em: ainda não saiu o sol, já saiu o sol, o sol já esquentou. O período clássico como o “pleno dia” e o pós-clássico como o “entardecer”. A chegada dos colonizadores marca o “entardecer” o qual na historiografia oficial foi chamado de período colonial e período de independências.

O autor fala ainda a respeito da importância dos usos e costumes para os povos indígenas:

“O Costume é talvez o ‘monumento colonial’ mais belo e mais importante que os nossos antepassados construíram no anoitecer” (Vos, 2001: 174).

“Nosso Costume tem quase 500 anos de vida e é bastante distinto do que tinham os nossos antepassados antes do Anoitecer. Desde o século dezesseis e nos séculos seguintes aceitaram muitas coisas que vieram da cultura dos espanhóis” (Vos, 2001: 175).

Essas citações demonstram a complexidade da descolonização, pois não é voltar a ser o que era antes do espanhol chegar, o costume é algo que foi influenciado pelos espanhóis. Além disso, não é possível romantizar o passado pré-colonial dos povos originários da América Latina. Antes dos espanhóis chegarem havia muitos outros povos opressores na América. É desta forma que combater a *colonialidade* presente não significa um retorno pré-colonial, mas sim o respeito desses povos contemporâneos, os quais têm como um dos elementos de sua constituição uma história de colonização europeia.

Vos (2001) também fala a respeito da longa resistência anticolonial indígena, que sempre foi ativa, variando de uma insubordinação anônima e subterrânea ao enfrentamento aberto. Ele dá o exemplo de revoltas indígenas em Chiapas: em 1712 em Cancú⁸⁶ e em 1867 em Chamula⁸⁷.

Nas décadas de 1970 e 1980 há uma crescente politização das etnias indígenas chiapanecas. Em 1974, teve o Congresso Nacional Indígena (CNI) que aproximou os povos da região. Viu-se a necessidade de se organizar e originou diversas organizações

⁸⁶ Uma menina do povoado de Cancú em Chiapas teve uma visão da Virgem do Rosário. A menina difundiu que a Virgem apareceu para libertar toda a população indígena de Chiapas da exploração colonial. Mas de vinte povos acreditaram na mensagem divina e declararam “que já não havia Deus, nem rei na terra”. Formaram um exército de “soldados da Virgem”. É bastante interessante como o sincretismo influencia nas lutas indígenas. A religião cristã, trazida pelos colonizadores, neste caso serviu de “arma” contra o sistema colonial.

⁸⁷ Mais uma vez a mobilização foi feita a partir de uma inspiração religiosa. A jovem Agustina Gómez Cheheb afirmou ter visto cair três pedras do céu enquanto cuidava de ovelhas. Diz-se que as pedras que foram colocadas em uma caixa começaram a se mexer. Pedro Díaz Cuscat, fiscal de Chamula, declarou que se tratava de uma mensagem de Deus e que Deus queria que as pessoas comessem se organizar para se libertar da exploração. Os rebeldes formaram um exército e lutaram várias batalhas. Foram vencidos e como em 1712, duramente castigados.

que foram formando líderes. Muitas dessas organizações se fragmentaram ou foram cooptadas.

O levante zapatista traz novos elementos para a identidade indígena, como diz o Subcomandante Marcos:

A afirmação de um ‘nós’ que destrói os velhos laços de dependência e combate um adversário comum (o Estado, os chefes, os intermediários, os ladinos ricos), a forma de um ‘nós-outros’⁸⁸ que nessa batalha (re)constrói a sua identidade e a sua diferença. O que estamos testemunhando é o surgimento de um sujeito coletivo (Le Bot, 1997: 52).

Além da cosmologia indígena, a Revolução Mexicana de 1910 foi outra influência importante para o movimento zapatista. Emiliano Zapata, um dos líderes da Revolução, propôs uma nova forma de enfrentar o poder: sem pensar em tomar o poder, mas fazer com que aqueles que estão no poder cumpram as demandas do povo. Em uma Convenção no Estado de Aguascaliente, foi proclamado o “Plan de Ayala” que tinha como reivindicação “Terra e Liberdade”. A Comuna de Morelos, uma das conquistas da Revolução, tinha um alto grau de autonomia e capacidade de decisão em relação aos espaços municipais e distritais. Era uma região autogovernada pelo povo, através de “leis revolucionárias” e medidas educativas, sanitárias, comunicacionais e de produção, conseguindo inclusive cunhar moedas próprias (pesos zapatistas) (Ouviaña, 2007).

A maior conquista da Revolução Mexicana foi a Reforma Agrária e a incorporação do artigo 27 (o que garante o *ejido* e foi reformado por Salinas) na Constituição Mexicana de 1917. No entanto, a reforma agrária não chegou em Chiapas e grandes extensões de terra continuaram em poucas mãos. Com o governo do presidente Lázaro Cárdenas (de 1934 a 1940) foi feita uma tímida reforma agrária no estado, mas as elites continuaram controlando as comunidades indígenas através de dirigentes que se convertiam em “caciques políticos” dentro de suas comunidades. Estes caciques conseguiram um poder nunca antes visto e recebiam privilégios do governo para manter as pessoas subordinadas à política do Estado e do partido oficial (Vos, 2001).

A terceira influência do movimento zapatista foi a Teologia da Libertação, a qual também aparece como influência do MST e tem fortes ligações com a teoria descolonial e a pedagogia da libertação, já discutidas na tese. A relação com a religião cristã remonta o período colonial. Os povos nativos americanos sofreram uma forte opressão militar desde a chegada dos espanhóis em 1492. Em 1544, chegaram os

⁸⁸ Em espanhol, essa citação faz mais sentido pois ‘nós’ em espanhol é nosotros.

missionários, então os indígenas decidiram aceitar a proteção dos missionários que diziam que o melhor seria se juntarem em povoados novos e abraçarem a religião cristã. Outro fator foi que ao ver que só eles morriam com as doenças trazidas pelos europeus, começaram a duvidar de seus deuses que não os defendiam e pensaram que talvez seria melhor abraçar a nova religião, pois o deus cristão parecia proteger os seus (Vos, 2001). No entanto, essa “conversão” foi muito mais aparente e uma tática de sobrevivência, já que muitos indígenas nos seus espaços privados seguiram fiéis às suas crenças e práticas antigas. Este é um exemplo da possibilidade de resistência através da “apropriação do discurso do outro”, a qual Bhabha (1994) faz referência.

O primeiro bispo de San Cristóbal de las Casas foi o histórico Bartolomeu de las Casas⁸⁹, que teve uma importância ao defender que os indígenas possuíam alma. A importância do Frei Bartolomeu em Chiapas está expressa no “sobrenome” da cidade de San Cristóbal, que se chama San Cristóbal de Las Casas. O nome do Frei também aparece em importantes espaços que estão juntos com as lutas indígenas. O principal Centro de Direitos Humanos, que faz um importante trabalho de defesa das comunidades contra os ataques dos paramilitares e do exército, por exemplo, se chama Centro de Direitos Humanos Fray Bartolomeu de las Casas. A Unitierra é mais conhecida na região como CIDECI las Casas, ou seja, Centro Indígena de Capacitação Integral Fray Bartolomeu de las Casas.

Segundo nos disse Dr. Raymundo, coordenador da Unitierra, “A referência a Bartolomeu de las Casas refere-se a algo de larga duração e inspirado pelo Dom Samuel”. Dom Samuel Ruiz, conhecido como *Tatic* (ou “pai” em língua indígena) foi bispo de San Cristóbal de 1960 a 2000 e teve uma forte atuação política. Através do rechaço da atitude caritativa da igreja, a Teologia da Libertação de Dom Samuel propunha a “realização do Reino de Deus na terra”. Em Chiapas, e através de Dom Samuel Ruiz isso significou a revalorização das culturas ancestrais dos povos originários, difundindo o evangelho e ideais igualitários. Dom Samuel ajudou a realizar o Congresso Indígena em 1974 e nos anos sucessivos as comunidades eclesiais de base aprofundaram um trabalho de evangelização e auto-organização dos indígenas, mediante a chamada, “opção pelos pobres” (Ouvina, 2007). É interessante ainda dizer que todas as comunidades indígenas de Chiapas têm seu santo e seus habitantes se

⁸⁹ Ao falar sobre a *colonialidade do ser*, faço uma referência a respeito do debate de Valladolid entre Sepúlveda e Las Casas, no qual Las Casas defendia os indígenas.

consideram filhos deles (Vos, 2001). Mais uma vez o sincretismo religioso aparece como força de libertação.

Com estas principais influências – a cosmologia indígena, a Revolução Mexicana e a Teologia da Libertação – os zapatistas formularam seus princípios. Apesar de aparecer ao público pela primeira vez como uma organização armada, eles consideram que sua estrutura militar deve tender a se dissolver, assim que seja possível, em formas organizativas mais democráticas e horizontais. Apesar de ser um movimento que exige a sua visibilidade através das armas, no levante de 1994, não se caracteriza por ser uma guerrilha. Os zapatistas não têm como objetivo, como outras guerrilhas latino-americanas, de tomar o poder, mas sim de avançar para uma saída pacífica baseada no diálogo de palavras. Um dos membros da Junta de Bom Governo do Caracol Zapatista Oventic, afirmou na sua apresentação, no dia 17 de julho de 2010, que “desde de 1994 as armas estão guardadas e pretendemos que elas continuem assim, mas, se for necessário, voltaremos a usá-las” (diário de campo).

É assim, que aqui não importa caracterizar o Movimento Zapatista como um movimento armado, mas sim como um movimento que luta por libertação. Uma forma de melhor entender a filosofia desse movimento é revisitar as palavras de ordem. Um lema zapatista é o de “Caminhar perguntando”, ou seja, um processo de criação constante de um mundo novo, valorizando mais o caminho que o seu final. A ideia de pedagogia da aposta pode se traduzir justamente nessa ideia de caminhar perguntando, ou seja, de estar o tempo inteiro reavaliando as posturas adotadas. “Caminhar ao passo do mais lento” é um lema que pensa que para avançar juntos, é preciso acordos entre companheiros, respeitando e inclusive valorizando as vozes dissidentes dentro do coletivo, sem importar o quão minoritárias são. Desta forma, fomenta a construção de eixos de luta⁹⁰ dentro das comunidades. Nesse lema, está expresso também um desprezo pela ideia de vanguarda, pois reforça a necessidade de agir de acordo com o “mais lento”. “Não convidamos às pessoas a nos seguirem, mas sim que cada um construa o seu próprio caminho, já que o mundo novo não nascera só do nosso passo, contudo nascerá também dele” (Ouviña, 2007: 64). Essa é uma grande diferença em relação ao MST, que acredita e utiliza no seu cotidiano a oposição entre quadros e base, mesmo que no MST sempre é reforçado a necessidade de consideração das bases.

⁹⁰ Este conceito aparece quando desenvolvo a ideia de tradução intercultural.

A palavra de ordem “Para todos tudo, para nós nada” implica uma interpelação anticorporativa, que é dirigida desde um espaço concreto (Chiapas) para todos os oprimidos do México e do mundo, com vocação universalista, contudo sem um ânimo hegemônico e, menos ainda, totalitário. Isso é bem interessante para discutir o caráter universalista e/ou particularista do movimento. Os zapatistas, muitas vezes, são acusados de ser um movimento isolacionista, por ser um movimento inspirado numa cosmogonia indígena específica, no entanto, este lema, juntamente com ideias e práticas que encontrei no movimento se contrapõem a essa ideia. Eles não pedem nada para eles como atores particulares, porque suas demandas e reivindicações estão contidas, ao igual, as de quem resiste diariamente, de diversas maneiras, às barbáries capitalistas (Ouvina, 2007).

Talvez o lema mais conhecido seja o da luta por “Um mundo em que caibam muitos mundos”. Mais uma vez o caráter não particularista do movimento é ressaltada. O movimento zapatista aspira ser capaz de convocar uma multiplicidade de experiências, a partir de pontos comuns que permitam uma articulação não somente local, mas nacional e internacional. O que nos une é um grande não e muitos tons diversos de sim. Esse mundo tem seu fundamento na vivência cotidiana que reafirma o direito de ser junto a outros, sem deixar de ser diferente. Ou seja, aqui está expressa a *Sociologia das Emergências*, a qual afirma a interculturalidade.

A ideia de democracia radical se traduz no lema “mandar obedecendo”. Aqui está expressa a superação da separação entre quem manda e quem obedece através de uma relação cada vez mais próxima e rotativa de uns e outros. Numa democracia é importante a revogabilidade do cargo, em qualquer momento, caso não cumpra as tarefas. Segundo Young (2006) o representante oscila entre momentos de autorização e de prestação de contas. O momento de autorização é normalmente pensado como as eleições, mas não se restringe a esse momento. Young sugere o conceito de representação que mantém a pluralidade e que dá relevo aos relacionamentos diferenciados entre os atores políticos engajados num processo espacial e temporal. A representação parte de uma relação mediada dos representados entre si e com um representante. O representante está conectado aos seus representados por relações de passado comum e de um futuro antecipado. É neste sentido que a ideia de “mandar obedecendo” ganha força.

Desta forma, os zapatistas expressam seus princípios através de lemas ou consignas. Os zapatistas defendem que é preciso renovar a linguagem “as palavras velhas se desgastaram tanto que se tornaram daninhas para o que elas empregava” (Ouviña, 2007: 62). Aqui aparece uma característica da *Sociologia das Emergências*, ou seja, o limite que a atual gramática possui e a necessidade de encontrar novas formas de nomear fenômenos novos, os quais não podem ser caracterizados por uma linguagem antiga. Gennari (2002) fala da qualidade literária dos comunicados zapatistas e das declarações do Subcomandante Marcos. Mignolo (2008), em um texto que fala sobre a “revolução teórica dos zapatistas”, demonstra como as consignas e os comunicados zapatistas conjugam harmonicamente uma linguagem marxista e formas de conhecimento desacreditadas desde o início da modernidade-colonialidade, ou seja, os saberes indígenas e o resultado dessa conjugação são textos que adquirem uma forte conotação poética. Os comunicados zapatistas são exemplos de descolonização do saber. Nesse sentido, passo a analisar as declarações da Selva Lacandona, que são os principais comunicados zapatistas e os quais através delas é possível ter uma ideia da história do zapatismo desde 1994 aos dias de hoje.

A “Primeira Declaração da Selva Lacandona”, o primeiro comunicado público do movimento zapatista, nasceu de uma confluência de diferentes ideias: marxismo ortodoxo, trotskismo, ideias de Gramsci, de eurocomunistas, de social-democratas, dos povos originários de Chiapas. Esta confluência de ideologias se une a partir da postura de ser contra o sistema mexicano de Partido de Estado, representado por Gortari. Assim, desde o princípio, é um movimento que busca aglutinar forças para a transformação social, então não pode ser acusado, como muitas vezes é, de particularista. Desta forma, é um movimento indígena, pois surge da contestação de uma opressão local, da *colonialidade* do poder, a qual tornou a população indígena a população mais explorada, é assim que a questão indígena não é simplesmente étnica, é também uma questão de classe, mas que se agrega a outros explorados do mundo. Sobre esta pluralidade de ideologias o Subcomandante defende que é preciso realizar processo de *ecologias de saberes* e que não se deve impor uma forma única, mas sim promover o diálogo em um novo espaço político, o qual o Movimento Zapatista defende que não pode ser o atual sistema político estatal:

Obviamente, o EZLN não pede a ninguém para renunciar ao seu programa: diz somente que as propostas que dizem respeito ao mundo, ao sistema social ou ao regime, devem ser discutidas com toda a sociedade, não impostas pelas armas. Pegamos em armas, mas

queremos diálogo. Não se trata de derrubar o regime e de impor pelas armas o socialismo, a ditadura do proletariado, ou sabe-se lá o quê; em lugar disso, é necessário que estas ideias, ou outras, possam confrontar-se num novo espaço político que, por enquanto, não pode existir devido ao sistema de Partido de Estado (Le Bot, 1997, p. 139).

Devido a esse rechaço ao sistema formal político, muitas correntes anarquistas, ao redor do mundo, se identificam com os zapatistas. Os zapatistas definem o Estado moderno-colonial como o Estado do “mal governo” e nas suas comunidades propõem aquilo que chamam de “bom governo”. Desta forma, os zapatistas não pretendem uma eliminação de qualquer forma organizativa, mas sim a eliminação do Estado moderno-colonial partidário, o qual, segundo os zapatistas, não haveria formas de reforma, pois em si já é uma ideia opressora. É assim que os zapatistas dão um grande valor à sociedade civil. Para os zapatistas, a sociedade civil é um agente da mudança social, onde se encontra os atores sociais e políticos que lutam diariamente contra o neoliberalismo e pela humanidade. É a parte da sociedade que não aspira a tomada do poder.

Depois do dia 01 de janeiro de 1994, foram 12 dias de enfrentamento. A sociedade civil foi massivamente às ruas, principalmente na Cidade do México, dizendo não à guerra e pedindo uma oportunidade para o diálogo. A partir desse momento o EZLN (Exército Zapatista de Libertação Nacional) passa a estabelecer uma relação cada vez mais fraterna, mas não isenta de tensões e desencontros com a chamada sociedade civil. Esta intervenção da sociedade civil deu origem a uma etapa de negociação, da qual fez parte a CONAI – Comissão Nacional de Intermediação com a liderança de Dom Samuel Ruiz.

Em 12 de junho de 1994, se publica a Segunda Declaração da Selva Lacandona, a qual convoca a formação de uma Convenção Nacional Democrática. A Convenção foi realizada no que os zapatistas chamaram de primeiro Aguascalientes, em alusão ao local que na Revolução Mexicana foi feita a Convenção Constitucional em 1914 para elaboração da nova Carta Magna, que foi sancionada com modificações em 1917 e que estabeleceu o artigo 27 da Constituição, que garante os *ejidos*. Em 08 de agosto de 1994, se reúnem mais de 6 mil delegados de todo o país para trocar ideias e construir juntos uma proposta alternativa ao neoliberalismo. O Aguascalientes dos neozapatistas foi uma tentativa de gerar um espaço permanente de diálogo e encontro com a sociedade civil (Ouviña, 2007).

No final de 1994 nascem os Municípios Autônomos Zapatistas – instância de auto-organização civil formadas por bases de apoio das comunidades zapatistas. Esses Municípios Autônomos Zapatistas estão localizados em um espaço territorial que chega a 30 mil quilômetros quadrados, quase 40 % do estado chiapaneco (Ouviña, 2007).

A Terceira Declaração da Selva Lacandona, que surge em primeiro de janeiro de 1995, defende que a luta não abarca só os povos indígenas, mas o conjunto da sociedade mexicana:

A questão indígena não terá solução a menos que haja uma transformação RADICAL do pacto nacional. A única maneira de incorporar, com justiça e dignidade, indígenas à nação, é reconhecer as características próprias de sua organização social, cultural e político. Autonomia não é separação, é a integração das minorias mais humilhadas e esquecidas no México contemporâneo. Assim entendeu o EZLN desde a sua formação e assim têm agido as bases indígenas que formam a liderança de nossa organização (Terceira Declaração da Selva Lacandona - <http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/zapatismo/lacandona3.htm>).

Desta forma, no decorrer das Declarações, se verifica que o zapatismo cada vez mais foi se universalizando e não permanecendo em um particularismo indígena. Os MAS são bastante localizados, mas estão o tempo inteiro em diálogo com outras comunidades do país e do mundo. O Subcomandante Marcos diz “Se quer ser mexicano, mas sem deixar de ser indígena, quer uma México, onde ele pode ser reconhecido e ouvido. É universal, não apesar de sua própria identidade indígena, mas por causa dela” (Le Bot, 1997: 22). É universal por ser oprimido, mas é mais universal por encontrar o universal no particular.

Em 9 de fevereiro de 1995, Zédillo, o presidente eleito em dezembro de 1994, lança uma ofensiva militar sobre as comunidades chiapanecas em resistência. No dia 27 de agosto de 1995, os zapatistas realizam uma consulta nacional pela paz e democracia. Eles perguntam à sociedade civil se o EZLN deve unir-se a outras forças políticas ou ser uma força independente. Em primeiro de janeiro de 1996, uma nova Declaração da Selva Lacandona foi uma resposta a esta Consulta, onde a maioria se posicionou que o EZLN se convertesse em uma força política não armada. Assim se dá a formação da Frente Zapatista de Libertação Nacional – pois acreditam que os insurgentes poderão sair da clandestinidade e passar a luta política aberta (Ouviña, 2007).

No dia 16 de fevereiro de 1996, o Governo Federal e o EZLN assinam o Acordo de San Andrés. O documento significa um grande avanço em matéria de reconhecimento constitucional dos direitos dos povos indígenas. Entre outras questões, garante a possibilidade que tenham suas próprias formas de organização social,

autogoverno e produção coletiva (Ouviña, 2007). Zedillo, depois de um mês, faz “pequenas correções” que alteram o sentido do Acordo. Dessa forma, o EZLN instaura o silêncio como forma de mostrar a sua indignação.

O Encontro Intercontinental pela Humanidade e contra o Neoliberalismo, conhecido como Encontro Intergaláctico, começou em 27 de julho de 1996 em Oventik. Considero que esse encontro foi uma semente do Fórum Social Mundial, que será melhor discutido no capítulo nove desta tese. Em 8 de outubro de 1996, foi a fundação do Congresso Nacional Indígena e, no dia 12 de outubro, o discurso da Comandanta Ramona, primeira vez dos zapatistas no Distrito Federal. Em seu discurso, consagrou a ideia de “Nunca mais um México sem nós” ao falar: “Chegamos até aqui para gritar, junto com todos, os ‘bastas’, que nunca mais um México sem nós”.

O Segundo Encontro Intergaláctico aconteceu em Madri de 25 de julho a 3 de agosto de 1997. Daí surge a rede de Ação Global dos Povos, que começou a articular diferentes movimentos sociais de todo o mundo que questiona a globalização capitalista. Esta rede possuiu destacado papel nas ações de desobediência civil na Reunião anual de Davos, e nas manifestações de Praga, Niza, Quebec e Gênova, como foi discutido na tese ao refletir o conceito de globalizações *contra-hegemônicas*. Em 8 de setembro de 1997, 1111 indígenas marcham à Cidade do México para demandar o cumprimento dos Acordos de San Andrés. Em 12 de setembro chegam à celebração da Segunda Assembleia do Congresso Nacional Indígena (Ouviña, 2007).

Aumenta a ofensiva dos grupos paramilitares e das guardas brancas, além do aumento da presença militar em Chiapas. Pude constatar essa militarização durante o período de trabalho de campo quando, ao fazer uma viagem de uma hora de ônibus entre as cidades de San Cristóbal e Tuxtla, o ônibus foi parado para ser revisado por três tipos de polícias diferentes. O exército procura sufocar as relações das comunidades com o mundo externo, dificultar ao máximo a vida no seu interior, debilitando e esgotando as bases de apoio zapatistas e criando uma barreira de contenção à possível expansão do EZLN. Ações de contrainsurgência, em troca de pequenos favores aos delatores e aos que abandonam a luta (Gennari, 2002). O exemplo mais emblemático dessa “guerra de baixa intensidade” foi o massacre de Acteal em 22 de dezembro de 1997. Morreram 45 indígenas. O conceito de “guerra de baixa intensidade” não é verdadeiro, pois há muitas mortes e a repressão é bastante cruel.

Os zapatistas respondem ao massacre de Acteal com um silêncio de mais de 100 dias, que é interrompido com a Quinta Declaração da Selva Lacandona em julho de 1998. A declaração diz que “à guerra do mal governo não responderemos com outra guerra, mas com a resistência digna de sempre”. Em 21 de março de 1999, é feita uma consulta nacional para reafirmar os Acordos de San Andrés. Foram 5 mil delegados das bases de apoio zapatista e se distribuem por todo país com cerca de mil urnas para garantir a realização da consulta (Ouviña, 2007).

Em janeiro de 2000, ganha as eleições presidenciais, Vicente Fox (ex-gerente da empresa Coca-Cola) do PAN (Partido de Ação Nacional), depois de 70 anos do PRI (Partido Revolucionário Institucional) no poder.

Marcha da cor da Terra em 2001: foram 14 dias, 3 mil quilômetros e 12 estados. Quando a marcha passa pelo DF, em 28 de março de 2001, a Comandante Esther fala no Congresso: “Meu nome é Esther, mas isso não importa agora. Sou zapatista, mas isso tampouco importa neste momento. Sou indígena e sou mulher, e isso é o único que importa agora”. Este é um exemplo de como os zapatistas valorizam as vozes que foram colonizadas e oprimidas, neste caso, a questão de gênero e étnica ganha relevo. Assim, o Movimento Zapatista se utiliza de sua força e proeminência para destacar vozes que foram subsumidas.

Em agosto de 2003, os zapatistas anunciam a morte dos Aguascalientes e o nascimento de cinco Caracóis e a criação das Juntas de Bom Governo como instâncias regionais de autodeterminação. Fazendo a remunicipalização, o que está no acordo de San Andrés. Esta é uma recusa ao assistencialismo e uma tentativa de acabar com a síndrome paternalista, agora são os Caracóis que decidem. É assim que os Caracóis pedem apoio para fortalecer a construção da autonomia e não assistencialismos. Como falam os zapatistas: “Tem um tempo para pedir, outro para exigir e outro para exercer”.

O fundamental do zapatismo não está no seu discurso, mas na sua prática cotidiana. As Juntas de Bom Governo (em oposição ao mal governo do Estado-moderno-colonial) se formam por delegados membros do Conselho Autônomo. O integrante da Junta não tem remuneração, cargo rotativo. Durante o tempo que dura a sua função, a comunidade ajuda na manutenção dele e da família. A Junta tenta resolver o desenvolvimento desequilibrado das comunidades e dos municípios autônomos e os conflitos gerados entre comunidades zapatistas e não zapatistas. O princípio que as Juntas de Bom Governo procuram seguir é “a cada quem, segundo sua necessidade”. No

entanto, os zapatistas estão preocupados em evitar uma possível idealização dos caracóis e eles afirmam: “Não é um território totalmente liberado, nem uma comunidade utópica, nem o laboratório experimental de um despropósito ou o paraíso de uma esquerda órfã”.

Os Caracóis são espaços que organizam e garantem a autonomia dos territórios zapatistas. Este nome foi escolhido porque o caracol era um instrumento de convocatória dos ancestrais maias. Ao soprar um caracol, se produz um som, e era através desse som que os povos originários eram conclamados para os momentos importantes em comunidade. A forma do caracol também lembra o coração humano, assim como o Caracol é o coração das comunidades bases de apoio zapatista. Outro motivo de se chamar caracol é que um caracol é um espiral que leva as coisas de dentro pra fora, ou seja, pretende levar a voz das comunidades bases de apoio zapatista para o mundo; assim como é um espiral de fora pra dentro, ou seja, organizar as contribuições que vem do exterior para o interior das comunidades zapatistas.

Através da organização dos Caracóis, nas comunidades bases de apoio zapatistas, a educação é totalmente autônoma, ou seja, independente do Estado, seguindo um currículo, metodologia e estrutura próprios, desenvolvida por promotores de educação que são das comunidades em resistência. A saúde autônoma combina a medicina ocidental e a sabedoria dos povos indígenas, realizando uma *ecologia dos saberes* que melhorou significativamente a qualidade de vida dessas populações. Nos Caracóis se promove também a produção cooperativa, a proteção do meio ambiente, a utilização de um meio de comunicação livre, através de rádios livres.



Foto 12: Escola Autônoma Zapatista: foto realizada durante o trabalho de campo.

Com a Sexta Declaração, em junho de 2005, nasce a Outra Campanha. Nesse período, teve uma forte ofensiva militar do Exército Federal – alerta vermelho e, logo depois, a Sexta Declaração. O objetivo da Outra Campanha é realizar uma campanha nacional “muito outra” para construção de outra forma de fazer política, um programa de luta nacional e de esquerda e por uma nova Constituição. Centenas de organizações, coletivos e movimentos, aderiram à Sexta e são convocados para participar, em igualdade de condições, de seu planejamento e realização. A Sexta não busca um lugar para a palavra, mas sim para o ouvido (escutar) “A unidade que necessitamos não é a que estamos acostumados, a unidade como hegemonia e homogeneidade, onde alguém ganha e conduz os demais” (Ouviña, 2007).

7.2 História da Unitierra

Chego em San Cristóbal no começo de junho de 2010 e depois de um *recorrido* para conhecer as instalações da Unitierra, sou convidada a participar do “Seminário das Quintas-feiras”, uma atividade semanal aberta ao público de discussão de temas atuais. Na quinta-feira, percebo que a lista de presença tem como título “Seminário da Sexta – o sentido da Outra Campanha”, ou seja, é um seminário que pretende refletir a respeito da Sexta Declaração da Selva Lacandona. Esse foi o primeiro indício da profunda relação entre a Unitierra e o contexto zapatista em Chiapas.

Com o tempo percebi que o Cideci las Casas, como é mais conhecida a Unitierra, possui uma solidariedade profunda com as comunidades em resistência. Na Unitierra a ajuda é requisitada pelos zapatistas e a Unitierra também vai aos Caracóis e às comunidades para oferecer ajuda. Como me disse o Professor Davi, um dos formadores da Unitierra: “Aqui é uma área livre do sistema. Os zapatistas e outras comunidades de resistência veem esse espaço como livre e eles vêm pedir ajuda” (diário de campo, 17 de junho de 2010).



Foto 13: Mural da Unitierra: foto realizada durante o trabalho de campo.

O espaço físico da Unitierra, assim como os espaços zapatistas, é caracterizado pela existência de diversos murais. A foto refere-se a um mural na Unitierra. No mural, aparece a estrela vermelha de cinco pontas, um dos símbolos dos zapatistas. Estão presentes também os encapuzados, que é como os zapatistas parecem em público. Outros elementos importantes para o zapatismo é o milho e o caracol. Por fim, está representado Dom Samuel Ruiz, o bispo que teve uma grande importância nos processos de negociação entre zapatistas e sociedade civil. Dom Samuel foi bastante importante no apoio à fundação da Unitierra, como será explicitado logo a seguir.

Desde 1983, sob a tutela do Estado, muitos dos atuais *Maestros* da Unitierra desenvolviam atividades direcionadas à população indígena. Por diversas discordâncias com o governo, a organização, em 1989 fica independente do Estado. Segundo Dr. Raymundo, atual coordenador geral do CIDECI: “Dizer que em 89, depois que o Estado, naquele momento, o governador de 1989 nos expulsam de uns projetos que tentamos fazer, a primeira reação foi, com o Estado não queremos nada, nem queremos nos constituir enquanto contrapoder, é daí que vem a ideia de democracia radical” (AMV, 2005). Mais uma vez, no contexto da Unitierra, aparece a ideia de democracia radical relacionada intimamente à ideia de autonomia estatal.

O bispo Dom Samuel Ruiz, reconhecendo a importância deste trabalho, apoiou e inspirou a criação do Centro Indígena de Capacitação Integral Fray Bartolomeu de las Casas. A estrutura física, na periferia da cidade de San Cristóbal, pertencia a ordem eclesial dos salesianos. O CIDECI surge com um espaço aberto principalmente aos jovens indígenas que não tiveram o acesso a escola ou a abandonaram. O CIDECI oferece a opção de aprender artes e ofícios, independente da escolaridade que tenham.

Dr. Raymundo (AMV, 2005) diz que a história do CIDECI passou por três etapas: de 1989 a 1993, de 1994 a 2000 e de 2000 até a atualidade. A primeira etapa se caracterizou pela expansão horizontal formando uma rede de centros. Nessa época as atividades aconteciam em uma diversidade de lugares espalhados por todo estado de Chiapas.

Em 94, com o levante zapatista, o CIDECI entra em outra fase. Por ser um espaço muito conhecido nas comunidades indígenas, desempenhou um papel nas iniciativas políticas e pacíficas dos zapatistas.

Nós cumprimos o nosso papel, nós abrigamos os desalojados, fomos espaço e animadores da Convenção Nacional Democrática e depois nos diálogos em San Miguel e em San Andrés, com apoio logístico modesto e outros que nos foram solicitados e que nós fornecemos, quando o Encontro Continental, quando o Encontro Intercontinental e depois apoiando também a Comissão Nacional de Intermediação, a CONAI, [...], sim, todas essas coisas de caráter logístico e outras. Nós cumprimos esse papel com a modéstia dos nossos recursos, com a pobreza dos nossos meios (AMV, 2005).

Em 94, muitas das mobilizações da sociedade civil partiam do espaço físico do CIDECI. As caravanas que exigiam e garantiam o processo de negociação tinham como base o CIDECI. Nessa época, muitos intelectuais da esquerda importantes no México e no mundo, passaram a conhecer o CIDECI.

Nos anos seguintes, o CIDECI continuou a ser um espaço importante para os zapatistas, de onde saem algumas das Marchas Nacionais, Caravanas e acontecem Encontros Internacionais. Além disso, grande parte dos *cursantes* (como são chamados os educandos) são de comunidades de base de apoio zapatista, também é frequente a presença da Comandância do EZLN em eventos e com a Sexta Declaração passou a ser espaço de realização de algumas das atividades da Outra Campanha.

Em 2000, Dom Samuel Ruiz é obrigado a sair de Chiapas por ordens da Igreja. Com isso, os salesianos pedem que o CIDECI entregue o seu espaço de atividades. O CIDECI recebe uma indenização, já que de 89 a 2000, tinha construído e melhorado o terreno. Com o dinheiro da indenização, eles compram o espaço onde hoje em dia funcionam. Como Dr. Raymundo disse “Contra a humilhação, respondemos com a indignação” (diário de campo, 23 de junho de 2010)

E é aí que surge a terceira etapa da história do CIDECI, em 2000 com espaço próprio e se definindo como “Sistema Indígena Intercultural de Aprendizagens e Estudos: Abya Yala”. Um sistema que é integral, aberto e flexível. Um sistema cujo centro são as práticas e conhecimentos dos povos indígenas; um sistema baseado na

democracia radical onde o conhecimento se produz desde baixo e com as forças da sociedade.

Assim, desde 1989, o CIDECI las Casas vai dando alguns passos como a formação da “Sociedade Cooperativa de Produtores ‘Vandana Shiva’” em 1997; a “Universidade da Terra Chipas ‘Ívan Illich’”, o “Centro de Estudos sobre a Interculturalidade ‘R. Pannikar e R. Fornet-Betencourt’ e o “Centro de Estudos, Informação e Documentação ‘Immanuel Wallerstein’” em 2004; o “Centro Universitário de Filosofias e Teologias Contextuais ‘Samuel Ruiz Garcia’” em 2006; o “Centro de Estudos e Práticas sobre Adisciplinabilidade, Pluriversalidade e Ecologias (de saberes, de temporalidades, de reconhecimentos, de lugares, de produções) ‘Grupo (Des) Colonialidad Latino América’” em 2006; o “Centro de Produção Biotecnológica ‘M. Gandhi y L. Kohr’” em 2007; e o “Centro de Informação e Estudos do Meio-Ambiente ‘Dr. Mario A. Ramos Olmos’” em 2009. Cada um desses Centros correspondem a uma série de atividades que o CIDECI desenvolvem. É interessante perceber que todos eles possuem o nome de alguma pessoa que inspirou a criação do Centro. Segundo Dr. Raymundo: “O nome dos espaços são presenças virtuosas”, as quais as obras conhecem e estudam⁹¹.

Uma das inspirações e encorajamento para a criação da Unitierra foi o relacionamento fraternal que o CIDECI possuía de longas datas com o Dr. Gustavo Esteva, o qual é coordenador da Unitierra Oaxaca. A relação entre as duas Unitierra é fraternal e não implica em nenhum tipo de subordinação. Em Oaxaca, as atividades são bastante diferentes, no entanto as duas são inspiradas por Ivan Illich. Esteva (2004) explica porque chamar de Universidade:

Nós chamamos isso de uma universidade para rir do sistema oficial. Estamos jogando com seus símbolos. Após um ou dois anos de aprendizagem, uma vez que seus pares pensam que têm competência suficiente em uma área específica, que damos ao ‘estudante’ um diploma universitário. Estamos, portanto, oferecendo-lhes um ‘reconhecimento social’ que lhes foi negado pelo sistema educacional. Em vez de certificar o número de horas-classe⁹², como diplomas convencionais fazem, nós certificamos uma competência específica, imediatamente apreciada pelas comunidades e que protege nossos ‘estudantes’ contra a discriminação usual (Esteva, 2004:12)

A Universidade da Terra, em Chiapas, também não busca o reconhecimento oficial, mas sim o reconhecimento dos povos e das comunidades indígenas que servem. Muitos das universidades convencionais questionariam se Unitierra é de fato uma

⁹¹ No anexo 5 está um esquema diacrônico onde aparecem todos os componentes da Unitierra.

⁹² No original *ass-hours*.

Universidade. Dr. Guillermo, professor aposentado da Universidade Autônoma Metropolitana e atual participante da Unitierra, me disse:

O que acontece é que as universidades, hoje, se apropriaram do conceito e se definem enquanto universidade e tudo não seja eles, dizem que não é universidade. A partir de sua autodefinição do que seja universidade e não do que a história tem marcada como a razão de ser do conhecimento universitário (diário de campo, 02 de julho de 2010).

E Dr. Raymundo complementa: “Por que se o que fazemos é também a profissionalização de certas atividades, porque estas não vão ter também o prestígio que dão as universidades?”. Definir-se enquanto “universidade” é uma ressignificação e apropriação do termo que provoca uma reflexão profunda a respeito do que seja universidade e qual seja a sua função. É interessante perceber que as três características fundamentais de uma instituição universitária: o ensino, a pesquisa e a extensão, estão presentes na Unitierra. A docência aparece de variadas maneiras nas várias atividades que mais adiante detalharei, são elas: nas oficinas, nos seminários das quintas-feiras, nos seminários dos sábados, nas conferências, etc. A extensão acontece nos vários momentos de atividades abertas ao público e com a intensa interação que existe com as comunidades. E a investigação é assim descrita pelo Dr. Guillermo:

Um tipo de pesquisa está ocorrendo. Os cursantes, como parte de seu treinamento, deve estar vinculado a uma comunidade e fazer algum trabalho para a comunidade. Eles estão fazendo um trabalho de pesquisa que é saber o que a comunidade pede e precisa, que é o que fazemos aqui. Como podemos fazer uma tecnologia que seja adequada ao que está sendo pedido aqui e como podemos fazer para desenvolver essa tecnologia para atender a essa necessidade. Não há laboratório de pesquisa, de ciência nuclear. Mas há uma investigação real, uma pesquisa para o conhecimento de tipo operativo, através de tecnologia apropriada (diário de campo, 23 de julho de 2010).

Para além de dizer que a Unitierra desenvolve as atividades do “tripé universitário”, ensino, pesquisa e extensão, é preciso dizer ainda que a Unitierra provavelmente cumpre a sua função social muito melhor do que muitas universidades convencionais. Segundo Dr. Guillermo, com a atual mercantilização das universidades convencionais a função social das universidades ficam comprometidas. Já a Unitierra tem uma razão profunda de ser que se relaciona com a transformação social. Me disse Dr. Guillermo:

O que eu quero é trabalhar em uma instituição educacional, para que seja um fator na transformação do país. Bem, neste caso, a ligação do CIDECI com o zapatismo, isto permite ter uma visão clara da função social que tenta ter esta instituição, tem a ver com esta forma, com esta busca por transformação (diário de campo, 02 de julho de 2010).

Assim, na Unitierra, a busca por transformação social se inspira na vinculação com as comunidades indígenas de Chiapas. E é por isso que se chama “da Terra”.

“Quando dizemos da terra não é porque pretendemos competir com a globalização. Não. O que queremos fazer é colocar os pés na terra, respeitar a terra, ver a terra de outra maneira e que este projeto tenha valor mesmo estando descalço⁹³” (AMV, 2005). É bastante interessante que, nos textos discutidos nos seminários das quintas-feiras, sempre se inicia com o contexto mais local, para daí seguir para uma análise de conjuntura global. Ter os “pés no chão”, estar “enraizado”, ou seja, ser “da terra” não significa ser particularista e negar o universal, mas sim, como recomenda a teoria descolonial ter a ciência de que os saberes são locais, e localmente podem participar, influenciar e refletir sobre o global, o qual é formado de vários locais.

É assim que a Unitierra é uma comunidade local preocupada com o global. Segundo Dr. Raymundo, a Unitierra é uma comunidade de “comunidades abertas de aprendizagem, estudo, reflexão e ação articuladas com comunidades indígenas, lutas anticapitalistas e movimentos populares”. Ele me explicou que o espaço, não é um espaço de uma instituição ou de um escritório. As pessoas se veem todos os dias, há um relacionamento pessoal, e o funcionamento depende das demandas da vida. Dessa maneira, é uma comunidade.

A Unitierra é um processo de criação e é constantemente repensada. Os pontos vertebrais não mudam – respeito aos indígenas, antiestatal, pluricultural, inspiração cristã não eclesial. No entanto, o projeto nunca está em paz, como disse Dr. Raymundo é um “ser sendo”, uma ideia bastante freireana. Por exemplo, em um determinado momento de sua história, o CIDECI chegou a ter nove sedes distintas, mas quando se viu as dificuldades de sustentar e as vantagens de concentrar em um local, optou por essa transformação. Assim, quando percebe que determinada dinâmica não funciona, muda. É a lógica de “Caminhar perguntando” zapatista. “É o caminho e a luta o que nos dá um rumo” (Dr. Raymundo).

A ideia da Unitierra não é a de formar quadros políticos, mas sim potencializar a capacidade de resistência. Segundo Dr. Guillermo:

Ou seja, não é só formar os meninos para sustentar apenas as suas necessidades econômicas. Não é apenas uma capacitação, mas sim se procura dar um tipo de formação que lhes permita, por exemplo, participar de um movimento, sem que haja catequese zapatista, porque não há afortunadamente, não há. Mas formá-los para Eu digo formá-los, mas olha, é a linguagem que me trai. Não é que nós formamos. Digamos, vamos

⁹³ A ideia da expressão “descalço” vem da ideia de estar desprovido de meios materiais e do apoio institucional.

juntos, no fortalecimento de sua capacidade de resistência, ou algo assim (diário de campo, 02 de julho de 2010)

No *recorrido*, para conhecer as instalações físicas da Unitierra, Ivan me falou de três pilares básicos da Unitierra: o prático, o teórico e o espiritual. Sobre o componente espiritual Dr. Raymundo fala “Devo também ser honesto, o nosso projeto é um projeto de inspiração cristã, mas estamos abertos ao diálogo ecumênico... o diálogo inter-religioso” (AMV, 2005).

Os três pilares se constituem de três princípios pedagógicos da Unitierra. O primeiro é aprender a fazer, ou seja, aprender fazendo, “como aprende o índio, como aprendem os jovens nas comunidades” (Dr. Raymundo, AMV, 2005). Numa das entrevistas que fiz na ENFF (Vanessa no diário de campo, 22 de maio de 2010), e referidas na tese, uma indígena Mapuche, ou seja, do outro lado do continente americano, no Chile, descreve de forma muito parecida a forma de aprendizagem do indígena. O segundo princípio pedagógico da Unitierra é o aprender a aprender que é estimulado por uma dinâmica de autoaprendizagem. E o terceiro princípio,

para nós muito importante e que se vincula precisamente com a pesquisa e o estudo sobre a interculturalidade, é o aprender a ser mais. [...] frente ao mundo moderno, como contratendências, nossas contratendências é talvez do peso e do valor de uma formiga, mas de todas as maneiras assim fazemos porque estamos convencidos (Dr. Raymundo, AMV, 2005).

A ideia de aprender a ser mais também é inspirada nas teorias de Paulo Freire (2002), que defende que o processo pedagógico é um processo de humanização. É em busca desses três princípios que a Unitierra trilhou a sua história. São esses princípios que orientam a sua forma de funcionar, que será destrinchada na seção seguinte.

7.3 Estrutura e funcionamento

A Unitierra está organizada em cinco setores. São eles: setor granja integrada, setor oficinas técnicas, setor oficinas artesanais, setor nutrição e saúde e setor albergue e serviços. Cada setor tem um coordenador. De acordo com o coordenador geral da Unitierra, Dr. Raymundo, os setores se materializam na vida cotidiana, não são hierarquias estabelecidas, mas sim o que é necessário em cada momento específico. Não há uma rotina pré-estabelecida de reuniões entre os coordenadores de setores, eles se reúnem quando é necessário, por exemplo, em uma emergência ou para preparar algo que implica a participação de todos.



Foto 14: Unitierra: foto realizada durante o trabalho de campo.

O CIDECI Las Casas - ou a Unitierra - se localiza na periferia da cidade de San Cristóbal. Do centro da cidade à Unitierra é preciso tomar um transporte coletivo que leva de 15 a 20 minutos para chegar ao destino. O espaço é amplo com um bonito bosque por trás das instalações físicas. As construções foram feitas por participantes da Unitierra, tudo construído através da “arquitetura vernácula”, ou seja, uma arquitetura própria da região, com materiais próprios como o adobe (massa de barro, às vezes misturado com palha, moldada para formar tijolos) e principalmente com saberes locais, ou seja, sem a ajuda de engenheiros ou arquitetos formados em universidades convencionais. Construir o próprio espaço é algo bastante significativo e recorrente nas Universidades dos Movimentos Sociais estudadas. Na EFESR esse era um desejo que não foi concretizado, na ENFF foram os militantes que construíram a Escola, a partir da orientação de arquitetos e engenheiros. E na Unitierra, a construção é bastante autônoma através da “arquitetura vernácula”. Sempre há música instrumental nos espaços comuns. Como foi dito, muitos dos muros estão pintados com murais de pessoas importantes para a Unitierra, como Dom Samuel Ruiz, os zapatistas, os indígenas e outros. As salas, os auditórios, o refeitório são cuidadosamente decorados com plantas, pôsteres e quadros.

Em várias salas de estudo, estão dispostos uma quantidade enorme de livros que compõem uma excelente biblioteca. Na sala Andrés Aubry, está a biblioteca pessoal do antropólogo, que é uma das grandes referências para a Unitierra. Não existe um catálogo de livros, segundo Dr. Raymundo: “a aproximação dos livros é pessoal.

Qualquer pessoa pode se aproximar dos livros, escolher, encontrar o que não procurava e/ou se desesperar por não encontrar o que procura”. No entanto, Dr. Raymundo sempre está disposto a dar uma orientação onde é possível encontrar o livro desejado.

Na Unitierra, há a presença de uma pequena editora, na qual se prepara os textos que serão discutidos nos seminários de quintas-feiras, as divulgações das atividades abertas ao público e também há produção de livros. Quem escolhe os livros a serem publicados e os textos dos seminários é o Dr. Raymundo e participantes da Unitierra se encarregam de fazer as reproduções necessárias.

A Unitierra possui um gerador próprio de energia, que faz parte da luta pela autonomia. O CIDECI-Unitierra se encontra em resistência ao pagamento de energia elétrica desde o ano de 1995, por considerar injusto o alto custo do serviço público, visto que a Unitierra é um espaço de aprendizagem e estudos gratuitos principalmente para jovens indígenas. Desde então, a Unitierra vem sofrendo ameaças violentas dos poderes públicos para o corte de luz, inclusive, em uma dessas ameaças, um dos cursantes da Unitierra foi ferido fisicamente. Assim, com o objetivo de cuidar da integridade física dos membros da comunidades, os participantes da Unitierra decidiram ter um gerador de luz próprio que foi inaugurado em 15 de setembro de 2006.

A busca pela autonomia, autofinanciamento e a autossustentabilidade é cada vez maior. O CIDECI contava com um forte apoio nacional e internacional de algumas ONGs, mas cada vez mais está tentando se tornar autônoma. Esse financiamento não era indiscriminado, como explica Dr. Raymundo “até onde se possa, onde nos possam entender e não nos coloquem condições, porque depois tu encontra solidariedade, mas uma solidariedade, digamos, condicionada o ‘te dou algo, mas tu tens que manter a legitimidade deste sistema’” (AMV, 2005) e este tipo de financiamento “interessado” nunca foi aceito pela Unitierra.

No sentido da autonomia, não se cobra nada ao jovem cursante, mas se pede que ele trabalhe, contribuindo assim com esta comunidade a qual passa a ser parte. Sobre a pobreza de recurso Dr. Raymundo (AMV, 2005) afirma:

[...] a pobreza de meios aguça a imaginação, este material com que está feito este escritório, suas paredes são materiais de desperdício, o que aqui chamamos de *coastera*, é com o que os pobres podem levantar uma casinha precária. Mas mesmo com os meios pobres buscamos o detalhe para que o jovem ou a jovem olhem como com tão poucos recursos pode também procurar um espaço que signifique, se não o conforto, pelo menos dignidade.

As atividades desenvolvidas na Unitierra são bastante variadas. Nas seções seguintes do capítulo, trarei mais detalhes sobre o desenvolvimento dessas atividades. O que acompanhei mais de perto foram os seminários das quintas-feiras. Os temas de debates são bastante variados. Os textos proporcionam uma análise de conjuntura em “espiral” começando pelo que está mais perto, com as questões mais locais, e chegando às questões mundiais. Alguns temas recorrentes são: autonomia (questionamento da necessidade de um Estado, possibilidades de um Estado plurinacional e principalmente a autonomia vista como solução dos problemas de ingerência do sistema capitalista); a cosmovisão indígena; atividades atuais de resistência; entre outros. Para além desses seminários, há também os seminários do primeiro sábado do mês, conferências diversificadas, encontros de movimentos sociais, entre outros.

7.4 Saberes

O material utilizado nos seminários de quintas-feiras é um considerável conjunto de textos atuais, com notícias da mídia corporativa, da mídia livre, informes de comunidades, textos de grandes acadêmicos, entre outros. Esse material discutido é considerado adequado para se fazer uma descolonização do saber. No encontro de feministas, foi sugerido a confecção de um manual de metodologias. Esse tipo de proposta é recorrente, as pessoas querem um manual de técnicas para desenvolver as suas atividades. A Unitierra não possui um manual de métodos, mas sim diversos materiais de conteúdos que suscitam a discussão sobre a *colonialidade do saber*.

A Unitierra questiona a *colonialidade do saber* ao ressignificar o conceito de universidade, como já foi dito anteriormente. Nos espaços de debates da Unitierra, a crítica ao saber científico é feita, muitas vezes, explicitamente. Um dos participantes do seminário de quinta-feira disse: “Vale a pena ir nas Universidades? O que vamos aprender lá? Será que com o nosso conhecimento, ou com a nossa ignorância seríamos capazes de fazer monocultivos, ou desastres ambientais como esse do Golfo do México?” (diário de campo, 01 de julho de 2010). Essa fala responsabiliza o saber científico moderno, produzido nas universidades convencionais, por grandes catástrofes ecológicas. Ainda nesse sentido, uma outra fala que apareceu nos seminários de quintas-feiras foi “eles creem que dominar a ciência é igual a dominar a natureza. Eles acham que sabem tudo, mas não sabem nada. As energias renováveis, muitas vezes, são outra

forma de fazer negócios. A Mãe Terra é vista como instrumento, que produz alimentos para máquinas e não para os homens”.

Outro momento de questionar a academia ocorreu no Encontro de Feministas, que aconteceu dia 26 de junho de 2010 na Unitierra. Nesse encontro, estavam presentes mulheres de diferentes idades e de diferentes níveis de escolaridade. Algumas acadêmicas falavam bastante e muitas vezes com palavras complexas. Assim, frequentemente, as jovens indígenas que estavam participando intervinham pedindo esclarecimento de palavras que elas não entendiam como, por exemplo, hegemonia, ecletismo e monogamia. Nesse encontro, pude perceber que o mundo acadêmico fala com palavras complicadas e a presença de pessoas de fora desse mundo chama a atenção e pede para ser mais concreto e claro.

Assim, o saber universitário convencional é visto por muitos dos participantes da Unitierra como um saber abstrato, complicado e difícil. E, pra além disso, o saber científico é visto como um saber institucionalizado, o qual tem como objetivo implícito manter a institucionalidade que fundamenta o *status quo*. A postura da Unitierra é a de desvendar esse saber institucionalizado, que muitas vezes mascara a realidade. Uma pessoa falou: “Ou seja, uma coisa acontece e outra coisa é o que dizem; uma coisa acontece e outra é o que se publica. E isso é histórico. Segue acontecendo hoje” (diário de campo, 01 de julho de 2010). Assim, o saber oficial, aquele que publica livros e aparece nos jornais, para os participantes da Unitierra, muitas vezes é um saber que não corresponde a realidade.

E a agenda⁹⁴ de baixo, o popular, de todos e todas que podemos ver, sentir, viver e sofrer, é a agenda verdadeira que nos mostra a realidade que nos faz sentir vivos e nos faz sentir raiva, quando vemos que tudo o que dizem os de cima é uma mentira. Mas também nos dá raiva de ver companheiros e companheiras que se deixam seduzir por esta agenda de cima, pelas mentiras das instituições, alguns são levados e pensam novamente, mas o tempo passa, não muito, e confirma-se que nos enganaram novamente (diário de campo, 01 de julho de 2010).

Assim, para a Unitierra, é preciso deixar o saber institucional e ir ao campo, porque, dessa forma, encontraremos uma realidade que não está escrita. Assim, alguns participantes da Unitierra vão dizer que não é que não se entenda o saber oficial e complexo da academia, mas o que acontece é que esse saber muitas vezes não representa a vida cotidiana da maioria da população.

⁹⁴ No original calendário, a tradução poderia ser programa, ou agenda.

Apesar dessas fortes críticas, o questionamento dos saberes eurocêntricos não significa uma negação completa desses saberes. A Unitierra se preocupa em conhecer o que se produz na Universidade convencional, como comprova a vasta biblioteca da Unitierra, as conferências de acadêmicos renomados e os debates de livros e textos produzidos nas Universidades convencionais.

A Unitierra realizou alguns convênios com universidades convencionais. Um desses convênios foi com a Universidade de Santo Tomás na Colômbia. O teórico descolonial Santiago Castro-Gomes intermediou esse convênio. Segundo Dr. Raymundo explica, o reitor da Universidade de Santo Tomás visitou a Unitierra quando o espaço físico da Unitierra ainda era bastante precário. Houve uma confiança muito grande por parte da universidade convencional na Unitierra. Quando perguntei o motivo deste convênio não ter continuado, o Dr. Raymundo explicou que esse tipo de convênio foi um momento da Unitierra para ser reconhecida enquanto Universidade, no entanto já não se busca mais esse tipo de reconhecimento. Segundo o Dr. Raymundo, agora quem reconhece a Unitierra como universidade é o EZLN.

Dr. Guillermo conta a experiência de um convênio com a Universidade Autônoma da Cidade do México. Ele disse que o convênio não deu certo, porque os professores e os estudantes da UAM chegavam na Unitierra querendo apenas ensinar e não estavam dispostos a aprender com as pessoas da Unitierra. Dessa forma, esse tipo de parceria não interessava para a Unitierra.

Os princípios da Unitierra podem ser bem elucidados pelas palavras do Subcomandante Marcos:

Pensamos que não se trata apenas de evitar as armadilhas e os conceitos, teorias e análise, neste caso, que o centro faz e aplica para a periferia. Nem é para investir e agora mudar o centro gravitacional para a periferia, daí irradiar para o centro. Acreditamos, no entanto, que outras teorias (...) também devem romper com a lógica de centro e periferia, ancorada nas realidades que rebentam, que emergem e abrir novos caminhos (Marcos, 2009.b: 324-5)

A *Sociologia das Emergências* contribui para esta outra teoria, a qual o Subcomandante menciona. É partindo dessa ideia que Mignolo (2008) fala da “Revolução teórica do zapatismo”, a qual não é uma simples negação dos saberes centrais e uma afirmação de saberes periféricos, mas sim, uma nova forma de conjugar os diferentes saberes que esteja devidamente ancorada na realidade. É assim que o coordenador da Unitierra justifica o motivo deste espaço ter no nome a “terra”, ou seja, é a consciência da necessidade de perguntar ao povo, de estar colado à realidade local. É

assim que as teorias que são discutidas na Unitierra são colocadas sempre em relação ao que está acontecendo na realidade. Assim, há uma pretensão expressa pelo coordenador da Unitierra de que as pessoas adquiram o hábito de se informar e de buscar informação. Despertando o interesse, a partir, justamente, desta profunda relação com os saberes locais.

O diálogo, ou a tradução, entre saberes globais e saberes locais, é feito a partir de tradutores. “O Subcomandante Marcos se converteu em um tradutor, por uma parte do discurso indígena para a Nação mexicana e ao mundo; e, por outra, do marxismo para os intelectuais indígenas” (Mignolo, 2008: 3). Foi assim que o Subcomandante Marcos entendeu que a conversão ao marxismo dos povos indígenas seria usar a mesma lógica da salvação, das catequizações utilitárias, mesmo que mostrando um conteúdo diferente. É assim que o Subcomandante Marcos consegue realizar um processo de dupla tradução: pensando a fusão do marxismo e da cosmologia ameríndia.

Nós não estávamos falando de um movimento indígena, que estava à espera de um salvador, mas com um movimento indígena de uma longa tradição de luta, com grande experiência, muito resistente, muito inteligente também, ao que apenas lhe servíamos como braço armado (Subcomandante Marcos in Le Bot 1997:147).

É desta forma que, em Chiapas, se estão fazendo coisas diferentes, fundamentando filosoficamente novas práticas. São coisas novas com fundamentos bem antigos, de cosmovisões indígenas milenares. A sabedoria dos mais velhos indígenas é uma das características da intelectualidade Ameríndia. Essa profunda ligação com a sabedoria indígena é uma forma de resgatar as raízes de saberes que foram menosprezados em uma lógica moderna desenvolvimentista.

Faz parte dessa sabedoria indígena pensar que o ser humano é uma espécie dependente e que faz parte da natureza, uma espécie entre outras, e não é o senhor do mundo. São os povos originários que mantêm espaços importantes da natureza. Nesse âmbito, o direito à terra potencia outros direitos. Desprezar esses povos originários é desprezar a nossa história. A eliminação dos povos indígenas convém a uma lógica de contínua devastação.

É importante ressaltar o poder das línguas indígenas. Quando estive em visita ao Caracol La Garucha, em entrevista com a Junta de Bom Governo, percebi o poder que eles tinham de falarem na língua deles e a gente não entender. Essa é uma forma de se favorecer de uma condição que a princípio marginaliza, ou seja, de se beneficiar, por falar além da língua colonial, seu idioma próprio.

A valorização dos povos originários vai de mãos dadas com a necessidade de retomar a espiritualidade, as crenças. No encontro de feministas, uma acadêmica relatou como está presente o sagrado para os indígenas: “O sagrado é tão sagrado, porque é a vida mesma cotidiana, não é exacerbação. É sagrado por ser concreto. Então, por exemplo, é um grande erro pisar no olho d’água, não apenas porque ele é uma divindade, mas é também porque o olho d’água é que vai abastecer a comunidade” (diário de campo, 26 de junho de 2010). Outra fala, que surge em um dos seminários das quintas-feiras, também reforça a espiritualidade: “Jamais haverá participação popular nos processos políticos latino-americanos, se não se incorpora a religiosidade do povo. Dizem que a porta da razão é o coração e a chave do coração é a religião” (diário de campo, 15 de julho de 2010). É dessa forma que, nas atividades da Unitierra, a emoção está sempre presente, inclusive com alguns momentos de choros emocionados.

É dessa forma que, nos espaços da Unitierra, há uma defesa pela necessidade de valorizar as raízes, ou seja, buscar essa sabedoria dos povos originários, que valoriza o meio ambiente, a espiritualidade e a emoção. Os povos indígenas são vistos como os grandes sábios. Uma das participantes da Unitierra, belga, que vive há bastante tempo em Chiapas, afirmou: “Eu não tenho nada para ensinar aos indígenas. É preciso deixar claro os poderes envolvidos nessas relações e inverter a lógica”.

Na Unitierra está presente a convicção de que todos teorizamos e temos que desconstruir nos e reconstruir nos. A busca é de transcender a dicotomia entre a academia e o ativismo. Para assim, reencontrar o prazer de investigar e criticar. Nas narrativas zapatistas, nas histórias contadas pelo Subcomandante Marcos, a sabedoria indígena aparece encarnada na figura do Velho Antonio. Em uma das histórias que ouvi em Chiapas, o Velho Antonio deseja enfatizar que ambas as histórias (ou seja, a ocidental e a indígena) tem razão. No entanto, uma estrutura não consciente de poder decide qual delas é história e qual é mito. Assim, que no Movimento Zapatista - e consequentemente na Unitierra - formas de conhecimento desacreditadas desde o início da modernidade-colonialidade se entrelaçam em um movimento que se retroalimenta, possibilitando o contrário da *colonialidade do saber*.

A modéstia de reconhecer que existem realidades que não imaginamos e o fato de que não conseguimos imaginar, não quer dizer que sejam impossíveis. Um exemplo dessa modesta surgiu em um seminário de quinta-feira (diário de campo, 22 de julho de

2010), quando uma militante zapatista deu o seu testemunho de sua participação em um encontro no Peru. Como foi visto, os zapatistas negam veementemente a luta política partidária, mas a jovem falou: “Lá são outros processos, outras histórias. Talvez naquele contexto, a luta em forma de partido talvez seja válida também. É uma construção coletiva, são esforços de estar juntos”.

É assim que, na Unitierra, as discussões não são apenas sobre o contexto local, sempre há discussões a respeito de outras realidades, de outros mundos, outras particularidades. No entanto, há um mundo que não cabe porque é o mundo que destrói os outros. Na conferência sobre a Palestina, foi feita uma fala interessante: “Dizem que é um problema menor, local, mas tem um caráter universal de um particular: a autodeterminação dos povos, e é por isso que discutir o contexto da Palestina faz sentido pra gente aqui em Chiapas” (diário de campo, 08 de julho de 2010). Dessa forma, quando há uma explicitação do contexto, é possível, a partir da história local, achar pontos que são universais.

Mas pra esse universal ser descolonial é preciso pensar a diversidade como ponto de partida. O diverso é um fato, mas a hierarquia não. A hierarquia se torna fato, é uma possibilidade de ordenar as sociedades, não é a-histórico e nem inelutável. É assim que no encontro de feministas foi reafirmada a diversidade ao pensar o feminismo como algo de complementar e de valorização das diferenças. Uma lógica cooperativa e não excludente entre homens e mulheres.

O saber pode se construir entre todos de forma horizontal e sem dependência externa. Como unir sem homogeneizar? A Unitierra é um espaço de emergência emancipatória, na qual ocorre as *ecologias dos saberes*. Nos diversos encontros, que acontecem na Unitierra, há a presença de diferentes pessoas, coletivos e organizações, que de alguma forma se encontram e se articulam a partir e com ajuda desse espaço.

7.5 Práticas

Os cursantes assim que chegam a Unitierra fazem um primeiro *recorrido* como eu fiz no primeiro dia por lá e escolhem as oficinas que querem fazer parte. Estes jovens se comprometem a passar um período de tempo nas oficinas e depois a ensinar aos seus companheiros o que aprendeu. Existe uma regra mínima, de pelo menos três meses frequentando a oficina, mas esse tempo é flexível e aberto para ser adaptado às necessidades e desejos dos cursantes e das comunidades. Normalmente os cursantes

passam de um a dois anos frequentando as atividades na Unitierra. A flexibilidade existe afim de atingir o objetivo principal da Unitierra que é a construção da resistência e da luta política.

Passo a descrever as atividades abertas ao público as quais tive a oportunidade de participar no tempo em que estive em São Cristóbal. O seminário das quintas-feiras é a atividade principal aberta ao público, por sua frequência semanal e por ser um espaço de estudo e debate da realidade.

Depois do almoço nas quintas-feiras, o CIDECI se prepara para receber as “visitas” que vêm para o seminário das quintas-feiras. Miguel, responsável pela estrutura física da Unitierra, organiza a sala e vê se está tudo em ordem. São organizadas as bancas de livros da Unitierra e da Outra Campanha. Da cozinha vem a grande panela de café e os pães quentinhos.

O seminário é marcado para começar às 17h, mas sempre começa por volta das 18h e esse é um tempo importante para as pessoas chegarem, conversarem, assinarem a lista de presença, olhar os livros, reverem os textos a ser discutidos, tomarem um café, etc. É possível contribuir, voluntariamente, com algumas moedas, para a confecção do material de apoio. Também há contribuição voluntária para o café e para o pão.

Na sala de seminários, há uma grande mesa e bonitas cadeiras ao redor. Sempre está presente muita gente: de todas as idades, indígenas, universitários, locais e internacionais. Uma das pessoas, que foi convidada para tanto na quinta anterior, apresenta o resumo do que foi lido em espanhol. Outra pessoa apresenta em tzeltal e outra em tzotzil, línguas locais. É bastante interessante a valorização das línguas locais. Apesar de muita gente na sala, não entender nem o tzeltal e nem o tzotzil, ouvir essas línguas é um exercício importante que faz refletir a respeito da imposição da língua colonial e que estimula o aprendizado de pelo menos algumas palavras das línguas locais.



Foto 15: Sala de Seminário da Unitierra: foto realizada durante o trabalho de campo.

Depois das exposições, se abre o debate, que sempre é feito em espanhol. No debate não se conta tempo das falas pessoais, nem se faz grande pressão a respeito da hora de acabar. Todos são estimulados a participar, mas quem fala mais são os “intelectuais” e os estrangeiros. No entanto, também outros se animam a falar, por exemplo, um artesão local frequente assíduo dos seminários e que fez uma longa fala valorizando a língua e a cultura indígena e criticando o sistema capitalista. Quando este senhor acabou de falar, alguém disse “te via como um intelectual”.

Em alguns momentos, surgem avaliações sobre o seminário, que ajudam a caracterizar melhor essa atividade: “Os seminários das quintas são um trabalho de contrainformação”. “Os meios de comunicação hegemônicos repetem mentiras, por isso é importante esse espaço”. “É muito importante seguir abrindo espaços como esse para informes”. “Que bonito! Todos contribuimos com o que sabemos e com o que queremos. É assim que construímos o que se pode fazer, na luta”. “Um montón de hojas, mucho pesado, muita catástrofe e a cada jueves é o mesmo. A carga fica pesada. O que estamos constatando com as leituras dos jueves: uma falta de harmonia. O que buscamos é a harmonia com a natureza, entre seres humanos, nos processos sociais e econômicos”. “É necessário ter um espaço ideológico de intercambiar ideias. Este espaço nos acode e alimenta nossa ideologia para nossa prática. Aqui é uma arma. Um fortalecimento ideológico. Existe uma diversidade de opiniões. E daqui sai como veias para nos alimentar. Esclarece onde estão os inimigos. Precisamos valorar e felicitar esse espaço – essa é a luta” (diário de campo, 03 e 17 de junho e 01, 15 e 22 de julho de

2010). Os seminários “este é um espaço autônomo para fortalecer o que temos e o que vai nascendo. A ideia não é fazer algo novo, mas somar-se ao que já está”.

Outra atividade importante são os primeiros sábados de cada mês. Esse é um momento dedicado a discutir com atenção a obra de um autor importante para as reflexões da Unitierra. Se escolhe um livro que é lido no decorrer do mês e discutido e debatido no seguinte primeiro sábado do mês. Nos seminários dos sábados, é um público mais acadêmico, mas todos estão convidados a participar. Uma pessoa fica responsável de fazer uma apresentação do livro e depois acontece o debate.

Outro momento importante de aprofundar temas específicos são as conferências. As conferências são organizadas a partir de duas vias (os conferencistas que procuram e querem ir se apresentar na Unitierra e a Unitierra que busca e convida pessoas para falarem sobre um determinado tema). Nas conferências, aparece mais gente do que normalmente vem nas quintas-feiras, então acontecem no auditório. Muitos internacionais e muitos indígenas das comunidades próximas chegam para assistir às conferências. Algumas das conferências são organizadas em parceria com colaboradores da Unitierra, como por exemplo o CIESAS (Centro de Investigações e Estudos Superiores em Antropologia Social).

As apresentações dos conferencistas normalmente são feitas com o auxílio de *data show* e microfone. No momento dos debates, os microfones ficam com os cursantes da Unitierra, que levam o microfone até a pessoa da plateia que deseja intervir. Ao final da conferência, os conferencistas recebem um presente da mão de cursantes da Unitierra, como uma forma de agradecer pela participação.

Para além dos seminários de quintas-feiras, dos primeiros sábados do mês e das conferências, no espaço da Unitierra acontecem muitos outros encontros. Um exemplo foi o “Encontro de familiares, colectivos, amigos y organizaciones de presos políticos” que aconteceu dias 12 e 13 de junho de 2010. Este foi o primeiro evento nacional da campanha “Nuestrxs presxs”. Estavam presentes mais ou menos umas 300 pessoas de todo o país. No sábado, quando cheguei pela manhã, havia vários jovens colocando faixas pela Unitierra e preparando o espaço. O evento começou com algumas palavras de cursantes da Unitierra, fazendo as boas-vindas em tzotil, em tzeltal e em espanhol. A rádio livre “Radio Frecuência Livre” estava presente fazendo a transmissão ao vivo do evento. Fiquei impressionada com a quantidade de presos políticos e a atualidade da temática no México, é desta forma que realmente faz-se necessário questionar a

democracia mexicana. No sábado, depois dos momentos de intervenção no auditório e dos trabalhos de grupo, o dia se encerrou com uma bonita e gostosa ceia e um animado baile.



Foto 16: Auditório da Unitierra: foto realizada durante o trabalho de campo.

Outro exemplo de encontro que participei na Unitierra foi o encontro de feministas, realizado no dia 26 de junho, com a presença de intelectuais, militantes e indígenas. O encontro teve a presença de mais ou menos 40 mulheres. A discussão foi extremamente descolonial, estando a questão da espiritualidade e do mundo indígena bastante presente. Existia uma preocupação, por parte de quem coordenava, de que todos participassem.

Dessa maneira, percebe-se que há muitos encontros ricos e plurais que acontecem na Unitierra, com a presença de diferentes pessoas, coletivos e organizações, que de alguma forma se encontram e se articulam a partir e com ajuda desse espaço.

Fica o sentimento de que “outro mundo é possível” e a Unitierra colabora ativamente para isso através de uma outra educação. A Unitierra é uma aposta ao futuro, com consequências concretas no presente, uma utopia realista, como falou Dr. Guillermo:

Estamos apostando em algo que nesta sociedade não tem futuro, mas nós pensamos que fornece a base de um futuro de situação de declínio do capitalismo, que ninguém sabe quando isso vai acontecer, mas vai começando a ter as bases de uma comunidade acadêmica diferente, que pode fazer muitas contribuições positivas, para quando as coisas comecem a mudar o mundo. É uma aposta no futuro. Totalmente incompreendida, mas eu acho que valiosa (Dr Guillermo no diário de campo, 23 de julho de 2010).

Assim, na Unitierra estão acontecendo processos de construção de saberes, que talvez não se possa traduzir em um programa de estudo, mas isso não quer dizer que não exista uma construção de saberes, é uma construção de saberes que tem a ver com uma vivência. É assim que um dos formadores da Unitierra disse que “estar na Unitierra é um estilo de vida e não um trabalho”.

7.6 Sujeitos

De acordo com o Maestro Davi, os cursantes são de comunidades de base de apoio zapatistas e muitos serão os futuros líderes desses espaços. Outros não são de comunidades liberadas, mas de outras comunidades indígenas ou das periferias de São Cristóbal e, ao estarem na Unitierra, muitos passam a integrar a movimentos sociais.

Cada cursante é “recomendado” por sua comunidade de origem e existe um responsável na comunidade que mantém o vínculo entre a comunidade e o CIDECI. Segundo Dr. Guillermo: “Nem todo mundo consegue ser cursante aqui na Unitierra, é exigido que alguma pessoa relevante na comunidade apresente ele e seja responsável por ele”(diário de campo, 02 de julho de 2010). Como são enviados pelas comunidades, o objetivo é aprender algo para servir à comunidade de origem e não para servir ao mercado (embora alguns cursantes se integram ao mercado) e migrar para as grandes cidades.

Não são feitas “aulas de formação política” ou coisa parecida, os jovens aprendem a partir de uma vivência. Os cursantes sabem que existem outras comunidades de aprendizagem no CIDECI, para além dos cursantes que frequentam os talleres. Há os que chegam para os seminários das quintas-feiras (que nem sempre são as mesmas pessoas), para as conferências, para as outras atividades realizadas, as pessoas dos Caracóis zapatistas que chegam para pedir alguma ajuda ou para compartilhar a produção de milho, por exemplo, a comandância do EZLN, nas festas e celebrações, e pessoas importantes como Dom Samuel Ruiz.

Segundo Dr. Guillermo: “Então eles vêm e se encontram aqui, digamos, com um ambiente no CIDECI, encontram um ambiente que eu acho que vai absorvendo pelo que vê, ouve, sente...” (diário de campo, 02 de julho de 2010). E, dessa maneira, vão tendo uma experiência profunda de interculturalidade. Além desse contato com gentes tão diferentes que frequentam a Unitierra, não na qualidade de cursantes, os jovens cursantes são de diferentes comunidades, com línguas diferentes (na sua maioria tzeltal

ou tzotzil), então as atividades na Unitierra são plurilinguísticas e acontecem na sua maioria (com exceção das atividades abertas ao público, onde domina o espanhol) nas línguas locais. Os jovens aprendem as outras línguas indígenas e o espanhol na Unitierra e se sentem parte de algo maior do que a sua comunidade de origem, se solidarizam com os outros.

A presença de tzetales, tzotziles, choles, etc, é uma diversidade indígena grande, que acaba por fazer que os participantes da Unitierra sintam uma grande solidariedade entre os vários grupos indígenas. E há alguns cursantes que mesmo de origem indígena, já não vivem nas comunidades, mas sim na periferia de San Cristóbal. Então eles vão tendo uma experiência de interculturalidade que não é ensinada, mas sim praticadas. Não se diz que a interculturalidade consiste em tal e qual coisa, mas sim vão tendo a experiência de interculturalidade.

Para as tradições indígenas maias, ao contrário da visão europeia, é a comunidade e não o indivíduo o centro e o referente fundamental. Esta perspectiva coletivista aparece de maneira forte no seguinte dito zapatista:

Este somos nós. O Exército Zapatista de Libertação Nacional. A voz que se arma para se fazer ouvir. O rosto que se esconde para se mostrar. O nome que se cala para ser nomeado. A estrela vermelha que chama o homem e o mundo para que escutem, para que vejam, para que nomeiem. O amanhã que se colhe no ontem. Detrás de nosso rosto negro. Detrás de nossa voz armada. Detrás de nosso nome impronunciável. Detrás de nós que vocês veem. Detrás estamos vocês (Major Ana María, no discurso de boas vindas ao I Encontro Intercontinental pela Humanidade, 1996).

É assim que todos são produtores de conhecimento. Os povos indígenas não são “povos sem história” ou fósseis vivos de épocas pré-históricas. Dessa forma, para saber mais sobre os indígenas, é preciso conviver com eles e perguntar a eles. A interculturalidade está visível na Unitierra, muitos dos participantes utilizam roupas tradicionais, outros não. No encontro de feministas, tive a oportunidade de observar de mais de perto a atitude de algumas indígenas nos momentos de debate. Uma parte delas estavam bordando e pareciam estar alheias ao que estava sendo discutido. Depois de um certo tempo, percebi que essa foi uma leitura errada de minha parte, elas estavam participando ativamente daquele espaço, o que se comprova com as questões colocadas, no entanto prestavam atenção ao mesmo tempo em que bordavam.

Sobre a participação da mulher, pude perceber, não só no encontro feminista, mas também nos outros momentos de observação, que a participação feminina é valorizada. O movimento zapatista possui uma avançada e importante reflexão a

respeito do papel da mulher, que está expressa na “Lei revolucionária das mulheres”. Todas as Juntas de Bom Governo são constituídas paritariamente entre mulheres e homens.

Nos encontros que foram realizados no auditório, se contava com a presença de muitos camponeses e indígenas. Nesses momentos, e também nos seminários de quintas-feiras, sempre havia uma quantidade razoável de crianças, ou seja, filhos do que estavam participando. A princípio pensei que a Unitierra precisaria de um espaço parecido com o da Ciranda Infantil do MST, ou seja, um espaço para as crianças, para que os pais pudessem participar das atividades da Unitierra. No entanto, fiquei bastante impressionada com a postura das crianças e dos pais, sempre de muito respeito ao silêncio e aos espaços coletivos. Também me impressionou o respeito e o sentimento demonstrado ao Dr. Raymundo, coordenador da Unitierra. Se percebe que há uma grande admiração por ele ser a figura responsável de que a Unitierra desempenhe as suas atividades.

Para além de ser um espaço de análise de conjuntura contemporânea, é um espaço aberto, onde as pessoas podem colocar as suas inquietações. Numas das quintas-feiras, chegou um senhor acompanhado de dois amigos, contando um problema da sua comunidade. É uma forma de se apropriar do espaço. O senhor dizia: “desculpa se lhes molesto, mas que fazemos? Como podemos intervir? Não temos a assessoria de ninguém, por isso estamos aqui”. Senhor que conta o problema da sua comunidade, que necessita de um documento oficial, para não serem incomodados. A pessoa responsável por coordenar o debate tenta fazer voltar a questão debatida pelos textos. Não sei qual é o efeito prático de intervenções parecidas com essa, mas apenas o fato de ser um espaço aberto para se falar esse tipo de questão é algo positivo.

Muitos intelectuais renomados já foram à Unitierra. Alguns intelectuais da esquerda veem essa oportunidade uma maneira de se aproximar de um espaço zapatista. Muitas contribuições importantes foram feitas e muitas conexões e redes formadas a partir dessas atividades.

8. UNIVERSIDADE POPULAR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

8.1 O contexto: o Fórum Social Mundial⁹⁵

O FSM surge de uma busca de respostas aos desafios da construção de “um outro mundo”, ou uma outra globalização, uma globalização contra-hegemônica, em que a economia estivesse a serviço do ser humano e não o inverso.

Economistas e outros universitários contrários ao neoliberalismo já vinham realizando, na Europa, encontros que chamavam de Anti Davos. O que se pretendia, no entanto, era mais do que isso. Propunha-se realizar um outro encontro, de dimensão mundial e com a participação de todas as organizações que vinham se articulando nos protestos de massa, voltado para o social – o Fórum Social Mundial (Whitacker, 2000).

O primeiro FSM, em 2001, foi organizado por oito instituições brasileiras e com o apoio da Prefeitura de Porto Alegre e do Estado do Rio Grande do Sul. As instituições foram: ABONG - Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais; ATTAC - Ação pela Tributação das Transações financeiras em Apoio aos Cidadãos; CBJP - Comissão Brasileira Justiça e Paz, da CNBB; CIVES - Associação Brasileira de Empresários pela Cidadania; CUT - Central Única dos Trabalhadores; IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sócio Econômicas; CJG - Centro de Justiça Global; e MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

No primeiro FSM foi definida a Carta de Princípios e composto o Conselho Internacional do FSM. Desde então acontecem reuniões anuais, que proporcionam a divulgação das lutas e ações dos movimentos sociais. Segundo Whitacker (2004), a grande novidade do FSM é ser um espaço livre para intercomunicação entre quem está na mesma luta ou não; e que façam as articulações que são necessárias e dinâmicas.

O FSM gerou vários outros fóruns. Os exemplos que aparecem na página do FSM são os chamados Fóruns “Regionais” e os Fóruns “Temáticos”. Os Fóruns Regionais são realizados de acordo com um espaço específico: em um país (como exemplo o Fórum Social Brasileiro), região de um país (o Fórum Social Nordeste – da região Nordeste do Brasil), de um estado (Fórum Social de Pernambuco) e até mesmo Fóruns Sociais de cidades. Esses espaços seguem a “metodologia e os critérios políticos estipulados pela Carta de Princípios do FSM e têm como objetivo aproximar o Fórum Social Mundial da realidade dos movimentos e entidades sociais nas diversas regiões do

⁹⁵ Há uma vasta bibliografia que reflete sobre o FSM. O objetivo com essa seção não é esgotar o tema, mas apenas apresentar o FSM como contexto importante da UPMS.

mundo e vice-versa” (www.forumsocialmundial.org.br). O site traz os seguintes exemplos de Fóruns Regionais: Fóruns Sociais Europeu, Pan-Amazônico, Américas e o Asiático.

Já os Fóruns Temáticos se organizam a partir de temas-chave que são fundamentais para aprofundar questões específicas. Alguns deles são coordenados pelo Conselho Internacional e possuem o apoio do escritório do FSM em São Paulo, já outros se organizam autonomamente, mas sob o mesmo espírito do FSM. Os que foram organizados com o apoio do Conselho Internacional foram: Fórum Social Temático Argentina e Fórum Social Temático Palestina (ambos em 2002) e o Fórum Social Mundial Temático: Democracia, Direitos Humanos, Guerra e Narcotráfico, ocorrido na Colômbia em 2003. Alguns exemplos de Fóruns não organizados pelo Conselho Internacional são: o Fórum Mundial de Educação, Fórum Social das Migrações, Fórum Social Mundial da Saúde, Fórum de Autoridades Locais pela Inclusão Social, Fórum Mundial da Informação e Comunicação, entre outros. Esses espaços são importantes por capilarizar o FSM, sendo possível ele chegar em diversas realidades e atender a diferentes demandas.

Após o primeiro FSM em 2001, foi proposta pelo Comitê Organizador, constituído pelas oito instituições brasileiras já mencionadas, o estabelecimento de uma Carta de Princípios para o FSM no sentido de criar uma identidade para esse fenômeno. A carta foi discutida no FSM de 2002 e até hoje é base para os vários Fóruns relacionados ao FSM. Na Carta, o FSM aparece como um espaço contrário à globalização hegemônica e a favor de uma diversidade de formas de conceber esse “outro mundo possível” que encontra no FSM um espaço para o diálogo e para a articulação. O FSM como um espaço contra-hegemônico de aglutinação de diferentes manifestações que acontecem em resposta a organizações e encontros que representam a globalização hegemônica.

Um importante teórico e ativista do FSM, o Professor Boaventura de Sousa Santos, define o FSM da seguinte forma:

Na sua definição mais ampla, o FSM é o conjunto de iniciativas de troca transnacional entre movimentos sociais e organizações não governamentais onde se articulam lutas sociais de âmbito local, nacional ou global, travadas (de acordo com a Carta de Princípios de Porto Alegre) contra todas as formas de opressão geradas ou agravadas pela globalização neoliberal. Na prática, o FSM é o conjunto de fóruns – mundiais, temáticos, regionais, sub-regionais, nacionais, municipais, locais – que se organizam de acordo com a Carta de Princípios (Santos, 2006: 415).

Dessa maneira, além dos vários tantos outros Fóruns Regionais e Temáticos já mencionados, é preciso considerar ainda as atividades de planejamento e preparação para esses espaços e as reflexões e ações que surgem a partir do encontro de diversas instituições e atores, que aconteceria dificilmente se não fosse o “processo FSM”. Chamo de “processo FSM” todo o conjunto dessas atividades.

Assim, o FSM pretende não se considerar um sujeito histórico privilegiado, como foi entendido o proletariado numa tradição marxista. O FSM se esforça para valorizar a diversidade ao não conferir prioridade a nenhum ator social específico dessa globalização contra-hegemônica. As atividades autogestionadas (no decorrer dos anos do FSM, cada vez mais) são mecanismos de valoração da diversidade. Outra metodologia que favorece a diversidade é a inexistência de documento único final do encontro. Têm-se assim muitos documentos finais em nome das entidades que participam, mas não em nome do FSM. Dessa maneira, a grande novidade do FSM “consiste na celebração da diversidade e do pluralismo, na experimentação e também na democracia radical” (Santos, 2006: 416).

O slogan do FSM é “um outro mundo é possível”, mas pela ênfase da diversidade que se encontra no FSM, talvez seria melhor dizer “outros mundos são possíveis”. Na aspiração por “um mundo em que caibam muitos mundos”, os Zapatistas ligam as suas batalhas locais, de indígenas camponeses, a uma luta que deveria irmanar o conjunto da humanidade. Deste modo, o FSM une através da afirmação da diferença e de um “contra quem” ou “inimigo” em comum: a globalização hegemônica.

Alguns movimentos participam desse espaço, mesmo não acreditando em alguns dos itens da Carta de Princípios do FSM e fazendo fortes críticas ao FSM. Esses movimentos participam não de maneira institucionalizada, ou seja, não se inscrevem no evento, mas estão na margem do evento por considerarem que como o FSM congrega diversos atores é um importante espaço para “ventilarem” as suas ideias. Assim, os anarquistas argentinos vão ao FSM para deslegitimá-lo e para divulgar as suas próprias ideias, por exemplo. O que reforça o caráter agregador de diversidades do FSM, pois mesmo aqueles que não acreditam no FSM o reconhecem como um espaço importante de veiculação de ideias contra-hegemônicas e de construção de possíveis parcerias para ações diversas, até mesmo para manifestar as suas discordâncias com o FSM.

Dessa maneira, nem todos os movimentos contra-hegemônicos reconhecem o FSM como um espaço legítimo. Muitos movimentos e organizações da África, Ásia,

Américas indígena e negra não se reconhecem no FSM. Isso porque o FSM muitas vezes trabalha com categorias (sociedade civil, democracia, desenvolvimento – só para alguns exemplos) que não fazem nenhum sentido para essas populações que também resistem e lutam contra os efeitos perversos de uma globalização hegemônica. Muitos dos movimentos que participam no FSM reconhecem e pretendem se incluir em uma lógica de “contrato social”, na lógica “deste lado da linha” de regulação e emancipação. No entanto, muitos dos atores que estão *do outro lado da linha* (Santos, 2007.a) não estão no “contrato social” e nem desejam se incluir nele. Esses sujeitos, para além de serem contra-hegemônicos e resistentes, são insubmissos.

Outra coisa que é preciso considerar é que muitos movimentos acham que o FSM é dominado pelas Organizações Não Governamentais (ONGs). Para os movimentos, isso seria uma grande contradição, na medida em que as ONGs não fariam nada além do que as funções do Estado (prestar assessorias nas áreas de educação e saúde, por exemplo) e assim serviriam para uma lógica neoliberal, além de minarem as “reais” resistências ao *status quo*. Para aprofundar essa discussão, é preciso delimitarmos os conceitos de movimentos sociais, ONG e de “real” resistência. Um conceito alargado de movimentos sociais, que foi discutido e defendido no terceiro capítulo da tese, permite minimizar, em certa medida, essa possível contradição do FSM.

Todos os encontros surpreenderam os organizadores ao ter mais números de participantes do que esperado. Além disso, o aumento na participação foi significativo, o que demonstra adesão da ideia por parte dos movimentos. A tabela que se segue foi construída a partir dos dados disponíveis na página eletrônica do FSM.

Tabela 2: Dados FSM

| Ano | Local | Número total de participantes | Delegados | Países representados | Imprensa credenciada |
|------------|--------------|--------------------------------------|------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 2001 | Porto Alegre | + ou – 20.000 | 4.700 | 117 | 1.870 |
| 2002 | Porto Alegre | + de 50.000 | 12.274 | 123 | 3.356 |
| 2003 | Porto Alegre | + ou – 100.000 | + ou – 20.000 | 123 | + de 4.000 |
| 2004 | Mumbai | 74.126 | * | 117 | + ou – 3.200 |

| | | | | | |
|------|---|----------------|--------|-----|-------|
| 2005 | Porto Alegre | + ou – 155.000 | * | 151 | 6.823 |
| 2006 | Caracas | 80.000 | 19.000 | * | 4.900 |
| | Bamako | 10.000 | * | * | * |
| | Karashi | 30.000 | * | * | * |
| 2007 | Nairobi | 75.000 | * | * | * |
| 2008 | Não estão disponível os resultados da semana de mobilização e ação global | | | | |
| 2009 | Belém | * | * | * | * |
| 2010 | Processo descentralizado | | | | |

* Dados não encontrados.

A Tabela 1 ajuda a visualizar os espaços onde foram realizadas as diferentes edições do FSM. Em 2001, 2002, 2003 e 2005 foram realizadas em Porto Alegre e em 2009 em Belém do Pará no Brasil. Logo depois do primeiro FSM, foi constituído o Conselho Internacional do FSM “para tornar possível a articulação do processo FSM em nível internacional”. Mesmo assim o FSM ainda é visto por muitas entidades como um fórum mais brasileiro do que mundial. Percebe-se um esforço para superar essa ideia. São iniciativas que vão nesse sentido: a realização das edições de 2004 em Mumbai - Índia; de 2006 policêntrico (Caracas – Venezuela, Bamako – Mali e Karachi – Paquistão); de 2008 o que foi chamado de “Processo FSM” (diferente do que estamos chamando “processo FSM” iniciando com letra minúscula) de ações locais disseminadas no globo; e em 2010 o FSM também aconteceu de forma descentralizada, mas com um importante seminário de avaliação dos 10 anos do FSM em Porto Alegre.

Ao analisar os temas do FSM⁹⁶, percebe-se que o Fórum inicia com temáticas específicas dos movimentos antiglobalização dentro de um paradigma moderno no Norte. No FSM, esse perfil do Norte (presente no sul geográfico brasileiro – Porto Alegre) vai se alterando no decorrer do tempo, principalmente a partir das realizações do FSM em outros espaços, o que implica realidades diferentes. Os FSM de 2001 e 2002 tiveram os mesmos quatro temas. Para exemplificar o perfil do Norte dos movimentos presentes nesses primeiros FSMs ressalto o terceiro tema: “A afirmação da sociedade civil e dos espaços públicos”, que é claramente termos que não fazem sentido para vários grupos quilombolas brasileiros, só para dar um exemplo.

⁹⁶ Segue em anexo a lista completa dos temas do FSM.

A grande mudança do FSM de 2004 decorre de ter sido o primeiro FSM a ser realizado não em Porto Alegre. O IV Fórum aconteceu em Mumbai na Índia. São entre os eixos transversais que aparecem grandes inovações temáticas: Regimes de castas e racismo e exclusões sociais; e Sectarismo religioso, políticas de identidade e fundamentalismo (comunalismo). A discussão a respeito de regime de castas é muito própria da Índia. Também é a primeira vez que aparece a questão da religião, que em contextos do Norte, era vista como alienante ou o “ópio do povo”. Para além dessas mudanças temáticas, uma importante transformação no FSM de 2004 foi a redução do número dos eventos organizados centralmente e a ampliação das atividades das organizações participantes (eventos auto-organizados). Com o maior número de atividades propostas e autogeridas pelos participantes há um aumento da diversidade temática abrangida, o que contribui para articulações contra-hegemônicas mais amplas.

Esse aumento da diversidade pode levar à fragmentação e ao desconhecimento de atividades parecidas que aconteçam paralelamente e não dialoguem entre si, dificultando assim as alianças. Mas pelos benefícios que a pluralidade traz, é importante correr esse risco, mas estar atento a ele e tentar saná-lo. Foi na tentativa de evitar a fragmentação que a preparação do FSM de 2005, que voltou a acontecer em Porto Alegre, contou com um planejamento das atividades autogeridas. Na verdade, esse planejamento tentava fazer um levantamento das atividades e fazer com que os proponentes de atividades parecidas pudessem entrar em contato antes do FSM 2005 e aglutinar aquilo que fosse possível.

Deseja-se, claramente, evitar repetições e redundâncias. É contraproducente para nossas lutas, e frustrante para as milhares de pessoas que se deslocam ao FSM, o fato de o debate de certos temas centrais estar pulverizado em dezenas de atividades sem nexos entre si. A *aglutinação* (fusão ou coordenação) de atividades é, porém, um processo voluntário e auto-organizado (www.forumsocialmundial.org.br).

Além disso, no FSM de 2005 foi a primeira vez em que os temas foram definidos a partir de uma consulta dos participantes do FSM e não pelo Conselho Internacional e nem pelo Comitê Organizador do FSM. A partir desse FSM, também cria-se o importante mecanismo de “mural de propostas”, no qual todas as propostas de ação surgidas no FSM ficam disponíveis.

Pela primeira vez o FSM de 2006 foi policêntrico, acontecendo nos três continentes do Sul: Caracas – Venezuela (América Latina), Karachi - Paquistão (Ásia) e Bamako - Mali (África). A programação também foi construída de maneira participativa. Cada evento teve sua própria metodologia e programação. No FSM em

Caracas, destaco o eixo-temático: “Recursos e direitos para a vida: alternativas ao modelo civilizatório depredador”; que demonstra uma consciência do efeito perversos de ideologias desenvolvimentistas que buscam “civilizar” ou “desenvolver” o Sul do mundo.

O FSM 2007 de Nairobi traz dois grandes avanços que contribuem com a efetivação das lutas e contesta as críticas feitas ao FSM ao ser caracterizado como um espaço onde se discute muito e não se encaminha nada. O primeiro avanço é a transformação de temas, eixos temáticos ou espaços temáticos para objetivos. A organização do FSM em torno de objetivos traz um caráter de aliança em torno de ações e práticas que precisam ser tomadas para se atingir tais objetivos. Ao definir objetivos não significa delimitar “um outro mundo possível” de maneira totalizadora como foi feito em algumas experiências do socialismo, mas sim delinear projetos em comum que precisam ser adotados para “outros mundos possíveis”.

A metodologia de construção do FSM 2007 foi marcada pela realização de uma consulta ampla sobre ações, campanhas e lutas em que estão envolvidas as organizações participantes do FSM. A partir dessa consulta, realizada entre junho e agosto de 2006, foram definidos os nove objetivos gerais em torno dos quais foram organizadas as diversas atividades do FSM 2007 (www.forumsocialmundial.org.br).

O segundo ponto de avanço do FSM em Nairóbi foi “a definição de um quarto dia de atividades voltado para a apresentação e socialização das propostas de ações resultantes das reflexões durante as atividades autogestionadas realizadas nos dias anteriores” (www.forumsocialmundial.org.br). Esse quarto dia permite a adoção de encaminhamentos, que antes não eram possíveis.

Em 2008, não teve um FSM, mas sim aquilo que ficou conhecido como “Processo 2008”, ou seja, uma semana de mobilização e ação global. Nesse “Processo 2008” a Internet aparece como importante ferramenta para o planejamento e a divulgação posterior das atividades, que ocorreram de maneira difusa em todo o mundo, mas tendo uma articulação global por acontecer ao mesmo tempo e por ser planejada e avaliada em conjunto através da Internet e atingindo conseqüentemente outros espaços da mídia convencional.

O FSM 2009, que foi realizado em Belém no Brasil, adotou a mesma metodologia de consulta sobre os objetivos de ação feita em Nairóbi. A consulta proposta pelo Conselho Internacional do FSM buscava ampliar ou adequar os objetivos de ação para o evento de 2009. Foram feitas adições aos objetivos definidos originalmente para o FSM 2007, que refletem uma consciência mais clara das

necessidades das lutas contra-hegemônicas. Esse FSM, pelo lugar onde aconteceu, discutiu bastante a questão da Pan-Amazônia. Composta por Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela, além da Guiana Francesa, a Pan-Amazônia é conhecida pela riqueza da maior biodiversidade do planeta e pela força e tradição dos povos e das entidades que constroem um movimento de resistência na perspectiva de um outro modelo de desenvolvimento.

O FSM 2009 Amazônia será guiado por três diretrizes estratégicas: - ser efetivamente um espaço onde se constroem alianças que fortalecem propostas de ação e formulação de alternativas; ser hegemônico pelas atividades autogestionadas; e possuir um claro acento pan-amazônico (www.fsm2009amazonia.org.br/wsf_2009.php).

O terceiro ponto levou a uma das grandes novidades do FSM em sua 8ª edição, um dia inteiro dedicado à temática pan-amazônica. Nesse dia, as vozes, os povos e as lutas da região foram levados ao mundo, representado pelos mais de 150 países que participam do FSM. O Dia da Pan-Amazônia foi constituído de diversas atividades, como testemunhos, conferências, mesas-redondas, além de celebrações, mostras culturais e alguns grandes eventos, todos centrados no eixo: “500 Anos de Resistência Afro-Indígena e Popular”. Outra grande novidade desse momento da programação é que diferente dos demais dias do FSM, nos quais todas as atividades são autogestionadas, a agenda do dia 28 foi direcionada pelo Conselho do Fórum Social Pan-Amazônico e o Comitê Local de Belém, que no decorrer da preparação, colheram o máximo de sugestões dos povos da Pan-Amazônia e suas organizações.

A análise dos temas do FSM no decorrer do tempo e do espaço corrobora com a ideia de que os movimentos antiglobalização ou alterglobalização são plurais. A análise das temáticas tratadas no FSM demonstra uma crescente conscientização e inclusão dessa diversidade. Acredito que ao invés de imobilizar, a pluralidade de ideias e ações que defendem emancipações contra-hegemônicas diversas deve levar à necessidade constante de reinvenção. É assim que, ao invés de enxergar a pluralidade de concepções de emancipação social como fragilidade, encaro como fortaleza.

8.2 História da UPMS

No Fórum Social Mundial de 2003, Boaventura de Sousa Santos propôs a criação de uma “Universidade Popular dos Movimentos Sociais”, como uma instituição onde os saberes contra-hegemônicos dos movimentos sociais a nível global, seriam trocados e produzidos. As discussões sobre a ideia de criar essa universidade tinha

como finalidade recuperar e sistematizar os conhecimentos acumulados pelos movimentos sociais no FSM.

Em entrevista, Santos (diário de campo, 26 de julho de 2011) afirmou que a ideia inicial era que a UPMS pudesse, mais tarde ou mais cedo, ser adotada pelo Fórum Social Mundial. A UPMS funciona hoje junto ao Fórum, com gente do Fórum, mas não é uma instituição do Fórum, não foi discutida no Conselho Internacional, por exemplo. O Professor Boaventura pensou, sobretudo em 2004 e 2005, quando houve uma certa crise do processo do Fórum Social Mundial, a qual foi ultrapassada, que a UPMS poderia assegurar uma certa continuidade da reflexão, porque o espírito do Fórum Social Mundial está todo na UPMS. E esse espírito é o espírito não dogmático das articulações entre diferentes movimentos.

A proposta da universidade popular foi sendo debatida e enriquecida com a participação de diversas organizações, entre elas, o IBASE, o ICAE (International Council of Adult Education), o Instituto Paulo Freire, a EURALAT (Observatório Eurolatinoamericano de Democracia e Desenvolvimento Social), a Corporación Viva la Ciudadania (Bogotá), o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES), o CEAAL (Centro de Educação de Adultos da América Latina), a FECODE (Federação Colombiana de Educadores), o Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA (Costa Rica), o Grupo de Trabalho CIMAS da Universidade Complutense de Madrid, a Corporación Región (Colômbia), o Conselho Internacional do Fórum Social Mundial, o LPP (Laboratório de Políticas Públicas) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Rede Mova-Brasil, a RAAAB (Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil) e pela Aliança Internacional dos Habitantes. Grandes movimentos sociais, como o Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil, aderiram à proposta desde o início (Gadotti, 2009).

No sentido de fomentar a discussão, Boaventura de Sousa Santos difundiu um texto com o título “A Universidade popular dos Movimentos Sociais para formar ativistas e dirigentes dos Movimentos Sociais e ONGs e cientistas sociais, intelectuais e artistas dedicados à transformação social: uma proposta para a discussão” (Santos, 2003). Neste documento, são propostas as atividades a serem desenvolvidas pela UPMS, bem como a sua estrutura organizativa. A proposta tem duas justificativas. A primeira justificativa refere-se ao intuito de propiciar o encontro entre teoria e prática, o que Boaventura chamou de uma “dupla formação”. Os movimentos sociais sentem a falta de teorias que lhes permitam pensar sobre a sua prática e os intelectuais precisam da prática para poder produzir conceitos e teorias que se adequem às novas realidades.

O seu objetivo último é superar a distinção entre teoria e prática, fazendo com que uma e outra emergem reciprocamente esclarecidas de um encontro sistemático entre os que predominantemente se dedicam à prática da transformação social e os que predominantemente se dedicam à produção teórica (Santos, 2003: 5).

Segundo Santos (2006) o objetivo da UPMS é “proporcionar a autoeducação dos ativistas e dirigentes dos movimentos sociais, bem como dos cientistas sociais, dos investigadores e artistas empenhados na transformação social progressista” (Santos, 2006: 168). No entanto, o principal objetivo da UPMS ultrapassa a “dupla-formação” e visa às articulações contra-hegemônicas.

Nesta proposta para discussão, a segunda justificativa da UPMS é o de proporcionar um maior conhecimento entre movimentos sociais que atuam na mesma área temática e principalmente em diferentes áreas temáticas. A UPMS pretende responder a dois problemas: “a escassez de conhecimento recíproco entre movimentos e organizações que atuam dentro da mesma área temática, mas que operam em diferentes partes do mundo [...] O outro problema é a falta de um saber partilhado entre movimentos ou organizações com intervenção em diferentes áreas temáticas” (Santos, 2006:170). O desenvolvimento da intertematicidade é onde reside a grande originalidade e aposta da UPMS.

A atual pluralidade de formas de resistência e de concepções de emancipação social exige um espaço onde essa multiplicidade de formas de apreensão do real se encontre e dialogue para a formação de uma forte contra-hegemonia global. Essa contra-hegemonia não pode ser uma teoria totalizadora e totalizante, mas sim ser construída por processos constantes e contextuais de tradução. Essa é a motivação da qual surge a UPMS.

A UPMS surge para articular os conhecimentos que fortaleçam novas formas de resistência e novas concepções de emancipação social. “O seu ponto de partida é o reconhecimento da ignorância recíproca. O seu ponto de chegada é a produção partilhada de saberes tão globais e diversos como os próprios processos de globalização” (Santos, 2006: 170). Assim, a UPMS é bastante ambiciosa e fundamental para o futuro dos movimentos sociais, sendo necessário, no entanto, aprofundar as pesquisas a respeito no intuito de garantir a viabilidade da proposta. Para fortalecer a UPMS, é preciso que os movimentos sociais acreditem nesse espaço e contribuam de maneira decisiva na efetivação do mesmo. É preciso uma confiança mútua entre todos os sujeitos engajados na construção da UPMS.

A novidade da UPMS está no seu caráter global, que só será possível ao incorporar essas experiências já existentes, fomentar outras iniciativas e articular tudo isso em uma grande rede. Todos geram conhecimentos a partir de suas lutas. A UPMS é

um espaço onde cada movimento social pode compartilhar seus saberes. É a possibilidade de fazer uma discussão onde não há disputa por recursos ou pelo poder. Dessa maneira, é possível identificar os fatores que aproximam e os que distanciam os movimentos sociais no intuito de consolidar atividades conjuntas.

A necessidade de articulação entre diferentes movimentos é percebida como crucial por diversos atores sociais. Para além da UPMS, existem várias tentativas de articulação de lutas. Já existem variados espaços de articulação e formação entre os movimentos sociais. A UPMS não pretende substituir as iniciativas já existentes. “Sempre nos juntamos com outras organizações, mas às vezes nos separamos, é difícil de entender...” (Relato Córdoba, p. 19). O que a UPMS pretende trazer como originalidade é o método de tradução intercultural feito a nível local, nacional e internacional. Nesse sentido, a UPMS tem um “sobrenome”: Rede Global de Saberes.

Uma rede implica a associação voluntária de diferentes entidades e uma maneira de funcionar própria. “A UPMS é uma rede, ela não tem um campus. Ela tem um campus virtual, mas não tem um campus físico que está em um determinado lugar, é uma rede com distintas experiências em diferentes países” (Gadotti, diário de campo: 25 de maio de 2010).

A ideia de rede parece ser menos polêmica que a de Universidade, no entanto os participantes da UPMS acreditam ser importante a manutenção da palavra Universidade, não só pelo que já foi feito até agora a partir desse nome (UPMS), mas como uma forma de ressignificação:

A ideia de universidade é inibidora, temos aqui um desafio duplo, não só pensar os diferentes saberes, mas construir uma ideia de universidade. Como construir uma ideia de universidade que não implica hierarquização? São métodos diferentes. Será que o nome universidade permite pensar a democratização de saber? O desafio da Universidade Popular é ver como democratiza a própria ideia de universidade (Leonardo Avritzer, Relato Belo Horizonte, p. 31).

Donde é que vem o termo? O termo vem de uma tradição que se desenvolveu sobretudo na Europa, mas também na América Latina, das Universidades Populares que na altura estavam muito vinculadas ao movimento operário, aos movimentos comunistas e eram fundamentalmente instituições de caráter de cultura geral para os operários, para as classes populares que não tinham qualquer acesso, digamos, ao ensino formal. Portanto, fui buscar esse termo, porque este termo não é um termo que tem que estar vinculado a esta experiência, porque popular, fundamentalmente, significa, neste caso, que é feito pelas classes populares e para as classes populares, portanto a sua orientação é um pouco essa.

E dos movimentos sociais por quê? Porque realmente é a forma como as classes populares têm vindo a se organizar, ao contrário do que sucedia no princípio do século 20, em que os partidos operários e os sindicatos eram as formas específicas de organização das classes populares, que era fundamentalmente as operárias, as outras não contavam.

Nós hoje temos de forma nova, por isso que se fala em novos movimentos sociais, de formas de organização das classes populares que nem são os partidos e nem são os sindicatos, são os novos movimentos sociais. Portanto, a ideia foi de juntar exatamente: o popular que evoca uma tradição já conhecida, e dos movimentos sociais que critica essa tradição. Portanto é popular, mas não é de partidos; é popular, mas é dos movimentos sociais. São instituições de tipo paralelo (Santos no diário de campo, 26 de julho de 2011).

O presidente do Instituto Paulo Freire – uma das entidades da Secretária Técnica da UPMS, Gadotti (diário de campo: 25 de maio de 2010), fala que a ideia de universidade também vem da tradição das universidades dos trabalhadores, das universidades populares que já existiam. Segundo o pedagogo: “Então eu acho que há uma presença forte da educação popular na América Latina e quando se falou em universidade popular, rapidamente, os educadores populares entenderam o que que era, se fosse outro nome não entenderiam. Mas entenderam e ela tá sendo construída”.

Chamamos de universidade como podíamos chamar de outra coisa, a Escola Florestan Fernandes chamou-se Escola, podia se chamar academia, podia se chamar... mas nós optamos por nos apropriarmos do termo universidade por pensarmos que é um termo que pode ser apropriado para fins contra-hegemônicos. Se tu quiseres, a UPMS é uma versão contra-hegemônica dum instrumento hegemônico ou de uma instituição hegemônica. Como eu tenho feito pro Direito e pra outras áreas, os conceitos, os instrumentos, as instituições hegemônicas podem ser usados para objetivos e para formas contra-hegemônicas ou pra fins contra-hegemônicos. A UPMS é exatamente isso, uma forma de utilizar a universidade para isso, não é. (Santos no diário de campo, 26 de julho de 2011).

Assim, a UPMS surge como um importante nó da rede dos movimentos sociais contra-hegemônicos a nível global. Devido a forte conexão que a UPMS tem com o Fórum Social Mundial (surgiu nesse espaço e são entidades que constroem o FSM que estão levando a diante a proposta), a UPMS aparece como consequência dos processos desencadeados pelo FSM, mas não só consequência, como também consolidação desses processos. O espaço formativo na UPMS é primordial, mas também o é no FSM, na medida em que para haver articulação é necessário um processo formativo. Assim, a UPMS é fruto do FMS e o auxilia ao fortalecer uma globalização contra-hegemônica.

O FSM é um espaço de formação dos movimentos sociais, é uma universidade também dos movimentos sociais. Mas qual era a carência detectada pelo Boaventura, é que os movimentos se organizavam dentro do FSM cada um ocupando um espaço. Cada movimento isoladamente. Cada movimento apresentando a sua luta, como luta prioritária dentro do FSM. A carência era da intertematicidade (Gadotti, diário de campo: 25 de maio de 2010).

A proposta da UPMS fortaleceu-se nos debates ocorridos durante o Fórum Social Mundial Temático de Cartagena de Índias (Colômbia), em 2003, e, um ano depois, no FSM de Mumbai (Índia, janeiro de 2004). Em 2004, a proposta foi discutida em diferentes momentos e lugares com a presença de diferentes instituições. Em abril a

discussão aconteceu em Madrid na ONG ACSUR-Las Segovias; em maio, em Amsterdã, foi a vez da organização *Transnational Institute* discutir; no Fórum Social Mundial Temático sobre Democracia, Direitos Humanos, Guerras e Tráfico de Drogas em Cartagena, em junho, também houve uma discussão importante a respeito da UPMS; no Rio de Janeiro, na sede do Ibase, aconteceram reuniões sobre a UPMS (Gadotti, 2009).

“No FSM de 2005, um grupo de cerca de 60 organizações e movimentos puseram em marcha a criação da UPMS e constituíram um Secretariado Técnico para coordenar as ações a tomar nesse sentido” (Santos, 2006: 175). O Secretariado da UPMS foi constituído pela Euralat (Observatório Eurolatinoamericano de desenvolvimento democrático e social); pelo CES (Centro de Estudos Sociais) da Universidade de Coimbra; pelo IBASE (Instituto Betinho) do Rio de Janeiro; pelo ICAE (International Council of Adult Education), com sede em Montevidéu; e pelo Instituto Paulo Freire em São Paulo. Entre os fundadores da UPMS estão ainda: a Aliança Internacional dos Habitantes, o CIFOLES (Equador), o Centro de Estudos ALFORJA (Costa Rica), o Conselho Internacional do Fórum Mundial de Educação, a Corporación Región (Medellín), a Corporación Viva la Ciudadania (Colômbia), a Federação Colombiana de Educadores (FECODE), o Laboratório de Políticas Públicas (Rio de Janeiro), a RAAAB (Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil), a Universidade Complutense (Madrid), a Universidade General Sarmiento (Argentina) e a Universidade Popular de Roma.

Em abril de 2005, saiu o primeiro Boletim Eletrônico da UPMS, redigido por Beatriz González Soto, da Corporación Viva la Ciudadania, membro da Secretaria Técnica da UPMS. Esse Boletim relata a primeira reunião da Secretaria Técnica da UPMS realizada no marco da reunião do Conselho Internacional do FSM em Utrecht (Holanda), nos dias 31 de março a 2 de abril daquele ano, com a presença de Salete Valesan Camba (IPF), Pedro Santana (Viva la Ciudadania), Celita Echer (ICAE) e Giampiero Rasimelli (Euralat). No dia 17 de junho de 2005, no contexto do Fórum Social Mediterrâneo, realizado em Barcelona, a UPMS organizou um seminário com o tema “Diversidade cultural e diálogos interculturais”, avançando na sua própria concepção de universidade e de rede de conhecimentos e constituindo uma agenda de trabalho para viabilizar a proposta (Gadotti, 2009).

Em agosto de 2005, foi realizado um seminário no Rio de Janeiro, como preparação para a reunião em setembro desse mesmo ano em Roma. A reunião internacional em Roma serviu para melhor discutir a UPMS e planejar o começo de sua execução. No relatório da reunião de Roma, aparecem importantes reflexões a respeito da metodologia da UPMS.

Em janeiro de 2006, no contexto da sexta edição (policêntrica) do Fórum Social Mundial em Caracas (Venezuela), foi realizado um Seminário sobre tradução cultural onde aconteceu um amplo debate sobre os princípios político-metodológicos orientadores da UPMS. No FSM de Nairóbi, em janeiro de 2007, Moacir Gadotti afirmou que Boaventura de Sousa Santos estava reinventando o método Paulo Freire, sem se contrapor a ele, através do método da tradução cultural.

Em Roma, numa reunião da Secretaria Técnica da UPMS, no dia 25 de julho de 2007, circulou uma primeira minuta da Carta de Princípios da UPMS⁹⁷, que ficou para ser discutida, mais tarde, depois de um debate mais amplo. Dessa maneira, os princípios da UPMS foram definidos de forma a serem suficientemente amplos para agregar as diferenças metodológicas, temáticas e de atividades de cada região, mas também suficientemente limitador para que atividades “hegemônicas” não venham a corromper a UPMS. Por estar em movimento e por se adaptar às diversas realidades locais, a teoria a ser construída e a metodologia a ser adotada será variável.

As oficinas que colocaram em prática o método de tradução intercultural foram: de 13 a 15 de setembro de 2007, em Córdoba – Argentina; nos dias 29 e 30 de setembro de 2007, a oficina da UPMS aconteceu em Medellín, na Colômbia; de 01 a 02 de agosto de 2009, em Belo Horizonte – Brasil; e 24 e 25 de julho de 2010, em Porto Alegre no Brasil. Aconteceu também uma oficina no Peru, mas até o momento o relatório desta atividade não foi disponibilizado.

Para além das oficinas, outras atividades foram realizadas em nome da UPMS. Gadotti (2009) elenca três exemplos dessas outras atividades: 1. o projeto **Diálogo entre Povos**, que se constitui numa rede de ação-reflexão-ação, entre organizações populares de países do SADC (Southern African Development Community) e do MERCOSUL (Mercado Comum do Cone Sul); 2. **Histórias de mundos possíveis** que se propõe a criação de um arquivo digital de experiências de mudança social, educação e práticas alternativas; 3. o Instituto Paulo Freire iniciou, em 2005, com o apoio da Embaixada da

⁹⁷ No anexo 8 encontra-se a Carta de Princípios da UPMS.

Irlanda, um programa de **Formação de educadores populares**. Não tive como analisar essas e tantas outras atividades que aconteceram no âmbito da UPMS, me limitei a analisar as oficinas.

A respeito da importância da UPMS, Boaventura de Sousa Santos afirma:

Tenho um grande carinho por isto. Considero uma certa paternidade disto. Por quê? Por que acho isso muito importante? Porque realmente, no fundo, isto foi a minha maneira de transformar institucionalmente toda a minha epistemologia, quer dizer todo o meu trabalho de epistemologia. Das epistemologias do Sul através dos dois grandes procedimentos em que elas entram que é a ecologia dos saberes e a tradução intercultural, são exatamente os mesmos instrumentos da UPMS, então presidem a UPMS. De alguma maneira o que é que eu acho? A UPMS é as epistemologias do Sul aplicadas. No meu sonho, digamos assim, no meu objetivo é isso: uma forma de aplicar as epistemologias do Sul. Eu ando por um lado a fazer conferências por todo mundo sobre isso e a escrever livros e há uma instituição, que está em gestação e que está... mas, pra ser fiel às epistemologias do Sul que é a própria ecologia dos saberes, eu não quero nenhum saber institucional que venha me dizer como vai ser a própria UPMS e portanto com uma certa incompreensão de alguns membros da Secretaria Técnica, correndo esse risco, na verdade, que estão sempre a pedir sistematização, teorização e metodologia e tal tal. Eu tenho vindo a aplicar as epistemologias do Sul a Universidade Popular dos Movimentos Sociais, se ela é uma expressão das epistemologias do Sul, ela tem que ser construída também sob uma lógica de epistemologias do Sul e esta é nunca perder de vista as necessidades, as aspirações e os conhecimentos daqueles que nela participam e respeitar muito isso. Pois quanto mais tivermos uma visão articulada, mais difícil é incluir a diversidade. Tem uma metodologia, que são princípios muito gerais e depois a gente chega a uma oficina e deixa a liberdade criativa seguir, porque pode haver gente que queira: - mas eu gostava que fosse dessa maneira ou desta. Não há nenhum impedimento que isso ocorra dentro do projeto da Universidade Popular dos Movimentos Sociais. Ao contrário, se nós tivéssemos uma metodologia cerrada, tínhamos depois aqueles indivíduos que se consideram, digamos, os pais da metodologia, podíamos repetir alguma coisa que acabou por suceder com a metodologia de Paulo Freire, pronto, são os freireanos, são os que se consideram herdeiros da, do legado de Paulo Freire, quando eu penso que ser freireano, ou ser agora da UPMS é estar em consonância com os objetivos de hoje e, portanto não podemos ter nenhum dogmatismo, nenhuma ideia de, de digamos catecismo. Tá bem. As coisas tiveram a origem que tiveram, com as pessoas que estiveram envolvidas. O meu objetivo é isso. Mas, por exemplo, eu não posso dizer que os outros membros da Secretaria Técnica, primeiro que sequer aceitem o conceito de epistemologia do Sul, podem sequer não aceitarem a ecologia dos saberes, a tradução intercultural. O que nós partilhamos todos e é isso sim que é a minha epistemologia, a minha resposta a um problema político e neste problema político a gente converge. Qual é o problema político? É articular as diferentes ações dos diferentes movimentos sociais sem destruir a autonomia deles. Para isso é preciso criar inteligibilidades múltiplas e interconhecimento, a UPMS é um esforço de interconhecimento. E é isto (Santos no diário de campo: 26 de julho de 2011).

8.3 Estrutura e Funcionamento

O Professor Boaventura de Sousa Santos formulou procedimentos específicos para serem adotados nas seções da UPMS. “A UPMS é composta por três atividades principais: atividades pedagógicas, atividades de pesquisa-ação para a transformação social e atividades de difusão de competências e instrumentos de tradução intertemática, transnacional e intercultural” (Santos, 2006:171).

As atividades pedagógicas ocorreriam em oficinas com a duração de duas semanas. A primeira semana seria dedicada a oficinas temáticas, uma oficina com a presença de diferentes movimentos que tratam do mesmo tema, um grupo de movimentos e cientistas que discutam o movimento indígena e um outro grupo que discuta o tema das relações raciais, por exemplo. A segunda semana seria dedicada a uma oficina intertemática, com a junção dos grupos temáticos, em um grande grupo. O autor flexibilizou essa proposta ao constatar que a duração das sessões dependerá do contexto dos movimentos envolvidos. Essas oficinas seriam coordenadas por pelo menos um cientista e um ativista, além de cada uma delas ter um relator.

Até agora, as oficinas que aconteceram (Córdoba, Medellín, Lima, Belo Horizonte e Porto Alegre) aconteceram durante dois dias de atividades. É difícil propor um encontro com mais de dois dias para militantes que são extremamente atarefados. Será que com apenas dois ou três dias de encontro é possível atingir o objetivo da UPMS? É possível estabelecer uma metodologia que os sujeitos se encontrem mais vezes? Essas são questões que permanecem em aberto, o fato é que as oficinas que aconteceram propiciaram uma rica troca entre os participantes.

A proposta metodológica para que as oficinas da UPMS tenham dois momentos (um temático e outro intertemático) é para que, no primeiro momento, os diversos movimentos feministas, por exemplo, dialoguem entre si e, no segundo momento, diversas correntes dos movimentos (feminista, sindical, ambiental, racial, etc.) se encontrem, ou seja, solucionar o problema da falta de um saber partilhado entre movimentos ou organizações de diferentes áreas temáticas. Na prática, as oficinas que aconteceram foram todas intertemáticas.

As atividades de pesquisa-ação são no sentido de criar e não apenas articular os saberes plurais para a transformação. O que pesquisar deve surgir das inquietações dos momentos pedagógicos ou das demandas dos participantes da UPMS. Esse momento da pesquisa-ação é bastante importante, no entanto, ainda não foi possível de ser desenvolvido.

O projeto da UPMS tem realmente, tinha e tem na sua matriz a ideia de que nos pudéssemos vir para além dessas atividades de formação, o que nós chamamos de oficinas, mas poderíamos chamar de formação coletiva, autoformação, que é o que aquilo é: autoaprendizagem; que nós pudéssemos ter também formas de pesquisa-ação mais avançadas, isto é, eu continuo a pensar que, ainda hoje, é muito difícil realizar, ao nível das universidades ou dos centros de investigação, pesquisa que corresponda efetivamente à necessidade dos diferentes atores sociais, porque é inclusivamente difícil captar quais são as suas necessidades, porque eles não são audíveis, não estão nas universidades, não estão nos... obviamente, não podem estar nos concursos da Capes ou de abertura... Portanto, a

Universidade Popular dos Movimentos Sociais tem essa vocação de, eventualmente ou no futuro, ser o centro a partir do qual surgem iniciativas por parte dos movimentos que é preciso investigar, fazer pesquisa e que essa pesquisa pudesse ser feita pela UPMS, até agora isso não foi possível. Por que que não foi possível? Bem, não foi possível porque não tem sido possível financiar a UPMS. A UPMS não é um projeto comum que entra dentro dos formatos das ONGs internacionais que apoiam o desenvolvimento internacional no chamado terceiro mundo, não é. Não entra nisso porque é muito politizada na forma de criar entendimento entre os movimentos sociais para a transformação social. Por outro lado, também não é um projeto de investigação, não é um projeto de pesquisa. Portanto, não é, nem uma coisa nem outra e isso foi o que tornou impossível até agora que a Universidade Popular dos Movimentos Sociais se desenvolvesse mais, basicamente foi essa a razão (Santos no diário de campo: 26 de julho de 2011).

Por fim, as atividades de difusão de competências e instrumentos de tradução, organizariam os resultados dos momentos pedagógicos e das pesquisas nos léxicos e nos manifestos.

Os *Léxicos* visam dar conta da diversidade discursiva da globalização contra-hegemônica e torná-la inteligível: designações, conceitos, saberes, classificações. Os *Manifestos* visam dar conta da diversidade performativa e contextualizar o seu uso: princípios, regras e metodologias de ação; exemplos de articulações bem sucedidas entre práticas provenientes de áreas temáticas diferentes (Santos, 2006: 173).

Dessa maneira, é um programa que não separa as 3 fontes de conhecimento: pesquisa, formação e sistematização que organiza esses saberes e os difunde. Não foram feitos nem léxicos e nem manifestos, mas os relatórios das oficinas aparecem como importantes instrumentos de difusão dos saberes da UPMS. Os relatos das oficinas realizadas são fontes de inspiração para novas oficinas, mas não são manuais.

Santos ainda propõe uma sede da UPMS, onde estariam o comitê coordenador, a coordenação de tradução e o comitê executivo; e a rede da UPMS gerenciada a partir da sede. Propõe também a assembleia, o secretariado técnico e o grupo de trabalho metodológico da UPMS. Parecem ser instâncias importantes, mas que na prática não funcionaram bem. Boaventura de Sousa Santos diz que as atividades da UPMS não precisam seguir a formatação dada, mas que as atividades devam se adequar à realidade local onde a UPMS está. “A ideia é que ninguém tem a receita, já não existe apenas uma receita...” (Boaventura de Sousa Santos, Relato Córdoba, p.37). Isso não significa uma estrutura desorganizada, é preciso definir quem irá alimentar a página na Internet da UPMS, por exemplo, mas isso pode ser feito nos grandes encontros da rede da UPMS. Os encontros do FSM são espaços privilegiados para os encontros da rede da UPMS.

Entender a originalidade da UPMS está em entender os dois pilares da UPMS: a intertematicidade e a tradução. Existem princípios básicos metodológicos, que estão expressos na Carta de Princípios da UPMS, que devem ser respeitados. O método de

tradução é o principal, “[...] embora a UPMS também valorize outras metodologias como o método de investigação-ação participativa do Orlando Fals-Borda, o método ação-reflexão-ação do Paulo Freire e outros”(Gadotti, diário de campo, 25/05/2010). A linha geral da metodologia da UPMS deva ser: a identificação da legitimidade dos saberes (todos aqueles contra-hegemônicos são legítimos, é preciso ainda, no entanto, pensar como fazer para lidar com os diferentes níveis de poder que cada saber possui, sem que haja injustiças); a identificação e o fortalecimento das zonas de contato; e, por fim, a construção de eixos de luta.

A tradução intercultural, essência do método da UPMS, acontece através da reunião de pessoas de movimentos diversos (movimento feminista, movimento indígena, movimento negro, por exemplo) para a discussão de temas que são de interesse de todos. Assim, um primeiro passo é visualizar as diferentes lutas, para a partir de suas confluências e divergências consolidar ações comuns. O objetivo é manter a autonomia de cada movimento ao mesmo tempo em que fortalece a solidariedade entre movimentos sociais (Santos, 2006).

No decorrer das oficinas foram evidenciados alguns limites para a tradução. Uma primeira questão é que as urgências não podem esperar por tradução. “Nós estamos aqui falando disto e talvez outra pessoa está vendo se pode comer amanhã, então, como explico para essa pessoa? Como a integro?”, (Mario, Relato Córdoba, p. 33). Assim, só são possíveis processos de tradução com o mínimo das necessidades supridas.

Outro fator importantíssimo a se considerar é que às vezes as pessoas já estão tão atarefadas com as demandas da luta específica que faz parte, que a tradução intercultural pode significar, em um primeiro momento, assumir outras problemáticas. E se as pessoas não conseguem nem dar conta daquilo que é próprio, não teriam interesse de compartilhar. Assim, é necessário desmistificar essa visão e evidenciar que a cooperação não significa tarefas a mais, mas sim pessoas a mais para uma mesma tarefa, ou seja, maior divisão do trabalho.

Para a tradução intercultural, é importante que todos falem uma mesma língua. Mesmo estando em um único idioma existem palavras que adquirem sentidos diversos dependendo do contexto. A tradução intercultural necessita explicitar esses sentidos fazendo assim emergir as coincidências. No entanto, a falta de articulação entre

diferentes movimentos vai além de uma linguagem diferente, há compreensões diferentes que impedem algumas uniões e é preciso estar ciente disso.

Faz-se necessário estar atento aos níveis de poder envolvidos nos processos de tradução. Na oficina de Córdoba muito se falou a respeito do “abraço do urso”, ou seja, quando um mais poderoso (no caso o “urso”) se abraça a um mais frágil, pode liquidá-lo.

Algo que também aparece nas oficinas, mais explicitamente na de Córdoba e de Belo Horizonte é que o fator que permite as articulações pode ser um inimigo comum, um método comum e/ou uma proposta de futuro comum. De acordo com muitos dos ativistas presentes nas oficinas, há uma desesperança e uma dificuldade de imaginar um mundo melhor. No entanto, as incertezas quanto ao futuro ajudam a não cair no erro dos dogmatismos. “Poder pensar no tan hacia delante sino en una trayectoria donde nos vamos encontrando con otros hace que también nuestros deseos de otros mundos posibles se vayan modificando, no son los mismos, tenemos que ir encontrando esas lógicas de articulación” (Maite, Relato Córdoba, p. 32).

Na oficina de Belo Horizonte, a busca de um futuro comum aparece nas recorrentes falas a respeito da necessidade de consolidação de um “projeto popular” para o Brasil. Por mais que se defenda que “o mundo novo é um processo, se pode começar a vivê-lo diariamente através da prática de valores, de repensar necessidades, de abnegar coisas” (Damian, Relato Córdoba, p. 29), não se pode desprezar essa necessidade expressa pelos ativistas de pensar um “projeto popular”. Mais uma vez aparece a necessidade de conjugar a ideia de “projeto popular” com a da *Sociologia das Emergências*.

Outro grande desafio é a descentralização da UPMS. Realmente torná-la uma rede. Cada movimento social que se identifica com a Carta de Princípios deve ser capaz de ter a iniciativa de organizar oficinas ou outras atividades. Aqui vem o risco de que a proposta seja desvirtuada por alguém que não entenda bem a proposta ou que tenha interesses escusos. O importante é ver o equilíbrio de como fazer esse controle e ao mesmo tempo estimular a expansão da proposta. Muitos e-mails que chegam para a UPMS são de pessoas interessadas em participar na UPMS de diferentes lugares. A força da UPMS está na realização de diferentes atividades em diferentes locais. Para que essas diversas iniciativas não se fragmentem ou se “percam” é preciso fortalecer a comunicação e a articulação entre elas.

A análise dos saberes, práticas e sujeitos da UPMS foi feita principalmente a partir dos relatos das oficinas de Córdoba, Medellín e Belo Horizonte⁹⁸. As oficinas aqui analisadas são as de Córdoba – Argentina, que aconteceu de 13 a 15 de setembro de 2007; a de Medellín – Colômbia, dias 29 e 30 de setembro de 2007; e a de Belo Horizonte – Brasil, 01 e 02 de agosto de 2009. Uma primeira reflexão a ser feita é o porquê de não se ter realizado outras oficinas. Por alguma razão, todas as oficinas aconteceram na América Latina, isso é outro ponto para reflexão.

Em Medellín e Belo Horizonte, as oficinas aconteceram na Escola Nacional Sindical das respectivas cidades. Já a oficina de Córdoba aconteceu no complexo de férias da Universidade de Córdoba. Todos os espaços possuem dormitórios, refeitórios, salas e áreas ao ar livre, o que permite que os participantes pernoitem e desfrutem de bons momentos juntos.

Os momentos extrassala são espaços de produção de saberes, de estabelecimento de articulações e de descolonização de sujeitos. A foto ilustra um dos momentos de intervalo. São momentos extremamente ricos e que são facilitados pelo espaço onde acontece a oficina. Não é possível registrar, de maneira pormenorizada, esses momentos nos relatórios e por conta disso são momentos de difícil análise. Como fiz uma observação-participante na oficina de Belo Horizonte, tive a oportunidade de vivenciar alguns desses momentos e trazer o que foi interessante para a análise.



Foto 17: Intervalo Oficina UPMS – Belo Horizonte: foto realizada durante o trabalho de campo

Em todas as oficinas aconteceram trabalhos de grupo. Durante a oficina de Belo Horizonte, surge uma reflexão interessante por parte da moderadora (Nilma Gomes), a respeito do uso responsável do tempo de fala para a garantia de que todos possam

⁹⁸ Esses relatos estão disponíveis no site da UPMS: www.universidadepopular.org.

participar. A realização de discussão em pequenos grupos é bastante eficaz para a “democratização da fala”. “O trabalho de grupo, quando bem realizado, possibilita o espaço de fala para os que não se sentem à vontade de se expressar no grande grupo” (Relato Belo Horizonte, p. 23). Os grupos foram formados, de preferência, por pessoas de diferentes movimentos e que não se conheciam antes da oficina. Este tipo de atividade facilita a expressão daqueles que são mais tímidos no grande grupo. O trabalho de grupo, bem como, a disposição das cadeiras em círculo em todos os momentos do grande grupo, são dispositivos que fomentam práticas descoloniais, por favorecer a visualização de que não há um detentor da verdade absoluta, como pode acontecer em salas de aula tradicionais, o que corrobora com a ideia que a UPMS é uma aposta em “outra educação”.

8.4 Saberes

Os relatos são formas de apreender a realidade. Quando os relatos são complementados com material audiovisual (fotos, vídeos e depoimentos), ajuda a perceber melhor como a oficina aconteceu e, dessa forma, facilita no planejamento de futuras atividades. Dos relatos analisados, apenas o de Belo Horizonte foi enriquecido com fotos, o de Córdoba e o de Medellín contêm apenas texto. O relato de Medellín foi o que teve um formato mais acadêmico, com análises do que ocorreu na oficina. É o relato que mais traz elementos teórico-metodológicos e reflexões a respeito do que seja tradução cultural.

Os relatórios, eu tenho chamado relatórios não quero chamar sistematização porque há toda uma filosofia, uma metodologia de sistematização da organização popular e há organizações especializadas em sistematização. E eu, francamente, sou sempre um bocado contra todos os códigos, as normas deste tipo, porque eu penso que a UPMS é uma entidade ainda muito frágil de informação. E, portanto, eu não queria que os relatórios também tivessem formatos. Quero que cada um faça, aqueles que organizem, tragam coisas diferentes. Se fores olhares pros relatórios das diferentes oficinas, são muito diferentes, em estilo, em preocupação, e até em forma, nos aspectos formais do próprio relato, não é (Santos no diário de campo: 26 de julho de 2011).

As três oficinas tiveram como mote de discussão um tema específico, com exceção de Córdoba. Em Medellín, o tema foi o método da UPMS: a tradução intercultural; e por esse motivo o seu relato seja tão rico como ferramenta metodológica

para inspirar novas oficinas. Em Córdoba, o tema não está explícito no relatório, mas percebe-se que o objetivo era colocar em prática o método de tradução intercultural e criar alianças entre os movimentos presentes. A oficina em Córdoba possuiu três momentos: a primeira parte de “apresentação e intercâmbio”, depois um momento de análise de conjuntura que foi chamado de “como vemos” e terminando com um momento para encaminhamentos intitulado “como imaginamos outro mundo possível”. Já em Belo Horizonte, o tema escolhido foi a relação entre Estado e Movimentos Sociais. O tema da oficina de Porto Alegre foi universidade e movimentos sociais, no entanto, o relato desta oficina não foi incluído nesta análise.

É importante que se discuta previamente o tema da oficina e que o mesmo esteja fortemente vinculado ao contexto dos movimentos sociais e das pessoas que propõem a oficina, para que dessa maneira facilite processos de articulação. No caso da oficina de Belo Horizonte, a escolha do tema foi um processo de amadurecimento. Em 2007 aconteceu em Belo Horizonte uma primeira reunião de pesquisadores que poderiam fazer parte da UPMS. Com o tempo, a ideia foi criando forças e, em janeiro de 2009, em uma reunião em Braga – Portugal - o tema foi definido, quando também se definiu a data da oficina (nos dias anteriores à inauguração do Centro de Estudos Sociais América Latina – 01 e 02 de agosto de 2009) e o local onde seria realizada (Escola Sindical da Central Única dos Trabalhadores).

Para pensar sobre qual tema seria interessante para a oficina em Belo Horizonte, o Professor Boaventura deu o exemplo de que na Bolívia seria importante discutir o Estado Plurinacional e então perguntou para Nilma Lino Gomes (Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e uma das organizadoras da oficina) e para Miguel Arroyo (Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e um dos organizadores da oficina): “E para essa oficina, o que é uma luta importante em Belo Horizonte? O que significa ser progressista nesta conjuntura?” Nilma e Miguel relataram como foi interessante a dinâmica das eleições municipais em Belo Horizonte e como isso mexeu com toda a esquerda da cidade. Foi daí que surgiu a ideia do tema da oficina: a relação entre movimentos sociais e Estado.

É a partir de um tema concreto, que articulações e ações concretas surgem. Quanto mais específico for um tema, mais concretas são as ações que sairão da oficina. A escolha do tema da oficina em Belo Horizonte, “A relação entre os Movimentos

Sociais e o Estado”, se justifica por ser um tema comum que perpassa e interessa a todos os participantes. As discussões que surgiram a partir do tema foram bastante instigantes, alimentando polêmicas e esclarecendo questões. Foi um bom tema para iniciar o entrosamento do grupo, mas é ainda bastante amplo e não garantiu a articulação em ações concretas como resultado da oficina.

A fala sobre a temática do encontro, “A relação entre movimentos sociais e Estado”, suscitou um interessante debate. As pessoas queriam opinar a respeito e contar para o grupo como os seus respectivos movimentos se relacionavam com o Estado. A socialização de informação ou o relato de experiências já é algo bastante válido. Quando alguém do movimento LGBTTT descreve de que maneira obtém ganhos para a sua luta específica através da forma particular com que se relaciona com o Estado, pode inspirar um militante de outro movimento social a adotar práticas semelhantes ou então a fazer uma crítica construtiva para que o movimento LGBTTT obtenha melhores resultados. Dessa maneira, pela simples fato da UPMS possibilitar a presença de diferentes pessoas de diferentes movimentos sociais e de diferentes perspectivas em uma mesma sala, isso já estimula a troca de saberes.

Muitos participantes expressaram literalmente a satisfação por estar participando na oficina pela possibilidade de conhecer os saberes dos outros participantes. “Estava pensando ao ouvir as falas e foi brotando um sentimento de agradecimento e a certeza de que é um privilegio estar aqui hoje. Essa sala está repleta de uma riqueza difícil de acontecer” (Maria Amélia Giovanetti, Relato Belo Horizonte, p. 11). Dessa maneira, um dos pontos positivos que as oficinas da UPMS proporcionaram, segundo os seus participantes, foi a convergência de saberes, por ser um espaço de não disputa de poder ou de recurso, como o que acontece em Conselhos, Fóruns, etc.

Miguel Arroyo destacou que os movimentos sociais estão sempre criando novos saberes e novos critérios de validação de saberes. O pesquisador apelou para que os movimentos sociais se vejam como sujeitos de produção de saberes e de novos critérios de validação e legitimação de saberes. Nesse sentido, no decorrer da oficina em Belo Horizonte, apareceram frases como a de Lílian Paraguai, do Sind-UTE, que disse: “Não precisamos passar por uma universidade para termos legitimidade no nosso conhecimento”. Carlos, do Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual (CELLOS), falou: “Defendo um diálogo com a universidade e não a universidade dizendo o que é para a gente fazer”. Essas falas demonstram como os movimentos sociais fazem uma

forte e necessária crítica ao saber eurocêntrico. São falas que não descartam a universidade, ou a educação escolar, mas que exigem que os espaços formais considerem e respeitem os outros saberes. Dessa maneira, os movimentos sociais valorizam e descolonizam seus saberes, que em uma lógica de *colonialidade* são inferiorizados.

No saber eurocêntrico, há uma suposta separação entre corpo e mente; nas práticas descoloniais, essa separação não faz sentido. Larissa, do Negras Ativas, diz: “Precisamos descolonizar nosso corpo e nossa mente, essa superação de valores é difícil”. É interessante notar como o termo “descolonizar” já está incorporado no discurso de uma militante.

Nas oficinas, em distintos momentos, a emoção (outra forma de saber) aparece. A emoção que não é própria de um saber colonial, supostamente neutro e asséptico. Na oficina de Córdoba, um dos participantes chorou ao sonhar em um mundo possível. Nos momentos extrassala a emoção está bem forte. O momento da atividade cultural, que só aparece relatada na oficina de Belo Horizonte, as pessoas se aproximam uma das outras e mostram faces que não aparecem dentro da sala de atividades. Em Belo Horizonte, a cultural foi coordenado por Fábio, do grupo *Hip Hop Chama*. Com um microfone na mão e com a ajuda de um computador e um *data show*, ele cantou alguns *raps*, mostrou alguns vídeos e principalmente estimulou que cada um fosse até o “palco” e se apresentasse para os colegas. A primeira apresentação foi uma performance teatral e musical emocionante. Seguiram-se: cacique e quilombola rimando no *hip hop*, juventude negra com *raps* de luta, poesias de poetas famosos e outras poesias próprias, cantora de “O bêbado e o equilibrista”, entre outros.

Nesse momento, parte da tradução intercultural pôde ser vivenciada. Uma tradução de saberes, de culturas, de práticas representadas por gerações, etnias e raças distintas, mas naquele momento partilhando de uma emoção e uma solidariedade comum. Para completar a noite, depois todos foram ao “palco” dançar. Foi uma noite de arte e entrosamento! (Relato oficina Belo Horizonte, p. 24).

Dessa forma, o saber partilhado na UPMS é cheio de emoções (mais uma vez, outra forma de saber), é descolonial e é complexo. Em muitas falas, apareceu a necessidade de ter a clareza da complexidade da realidade. Marlise, professora da UFMG, disse: “Gente, é preciso entender que existem diferentes Estados e diferentes movimentos sociais”. O reconhecimento da complexidade é um primeiro passo da *Sociologia das Emergências*, e é a condição para a emergência de saberes, práticas e sujeitos emancipadores. Sobre a eficácia que a complexificação traz, Lilian Gomes,

pesquisadora da UFMG, disse: “Já consigo imaginar o movimento LGBT lutando com os quilombolas e outras articulações. Como é que a elite vai ver isso? É quebrar uma racionalidade”. Assim, uma prática descolonial de articulação significa o enfrentamento de uma lógica hegemônica que compartimenta os movimentos. É um “quebrar de racionalidade”, são novos saberes.

Os saberes que serão discutidos nos espaços da UPMS são saberes úteis à formação de alianças, então a pertinência ou não de discussão de temas próprios das Ciências Exatas e da Saúde, por exemplo, será decidida pelo contexto e pelos interesses dos participantes.

Nesse sentido, é importante refletir se a UPMS é um espaço de construção de alianças políticas ou um espaço de produção e difusão de conhecimentos vários. Em Braga – Portugal, numa das reuniões de planejamento da oficina de Belo Horizonte, Boaventura afirmou que o principal objetivo da UPMS é criar alianças e não um objetivo intelectual. No entanto, no momento em que se criam alianças, são “quebras de racionalidades” e são construções de novos saberes. Dessa maneira, a busca por justiça social, através da articulação de sujeitos contra-hegemônicos, resulta em justiça cognitiva. O caminho é duplo, a UPMS procura ser uma resistência epistemológica que fundamenta uma resistência política e através de práticas de resistência política aposta em outra educação através de saberes descolonizados.

8.5 Práticas

A respeito das práticas pedagógicas da UPMS, a UPMS é a Universidade dos Movimentos Sociais estudada onde a diferenciação entre educador e educando é a menor possível.

Eu acho que a UPMS vai mais longe na eliminação dessa dicotomia educador-educando. Porque quem participa na Universidade Popular dos Movimentos Sociais são líderes ou ativistas dos movimentos sociais, portanto, não são a sociedade civil não organizada, não são o cidadão, ou as classes populares sem mais, são formas organizadas da sociedade civil e, portanto, atores sociais que já têm um conhecimento e uma experiência e que esses conhecimentos e essas experiências se vinculam para a UPMS (Santos no diário de campo: 26 de julho de 2011).

Para além dessa horizontalidade nas relações pedagógicas da UPMS, há também uma busca de uma relação extremamente horizontal entre os seus participantes. Segundo Gadotti (25 de maio de 2010 – diário de campo), a UPMS não é um movimento centralizado, “é o que o Boaventura falou uma vez, que é mais ou menos é meio anárquico o movimento”. De acordo com Gadotti, isso tem efeitos positivos e

negativos. O efeito positivo é que a UPMS se expande de forma não controlada e o ponto negativo é que ela se expande, mas não há um espaço onde todas essas iniciativas se encontram. Ele diz ainda que é favorável a esse movimento anárquico, porque ele é muito criativo.

Quando você controla muito uma ideia, ela fenece. Quando você deixa a liberdade para as pessoas criarem, ela se amplia e ninguém é dono e isso é bonito, então você tem que contrabalancear essa criatividade com um grau de organização para criar fluxos de informação para que a informação chegue, sobretudo hoje, na era da informação (Gadotti, diário de campo: 25/05/2010).

A ideia de propagação da UPMS é que, a partir da realização de uma oficina, outras irão surgindo e a proposta vai se ampliando. Por que outras oficinas não aconteceram a partir das três que estão sendo aqui analisadas? Se os movimentos que participaram das oficinas da UPMS não fizeram novas oficinas, é porque as demandas cotidianas desses movimentos não permitiram, ou seja, realizar outra oficina da UPMS não foi visto como prioritário? Ou faltou a “animação” de algum sujeito ou instituição para que outras oficinas acontecessem?

Em todas as oficinas analisadas teve um momento para os encaminhamentos. O que Nilma, a facilitadora do encontro em Belo Horizonte, e outros enfatizaram foi a necessidade dos encaminhamentos serem propostas factíveis e realizáveis para evitar a frustração, ou seja, a necessidade de propor utopias realistas. Algumas das propostas foram: a criação de um grupo de e-mail para manter o contato entre os participantes; a socialização do calendário de atividades de cada movimento para que os colegas possam se engajar nas diversas lutas; visita ao quilombo Brejo dos Crioulos para se solidarizar contra a ofensiva que pretende deslegitimar o quilombo; ida ao Fórum no julgamento do caso do quilombo Brejo dos Crioulos; e a realização de futuras oficinas com diferentes temáticas (terra, sexualidade e juventude são alguns exemplos).

O que aconteceu depois da oficina? É com o último parágrafo da oficina de Córdoba (2007) que resumo o que aconteceu depois da oficina em Belo Horizonte, visto que foi quase a mesma coisa:

Não alcançou operar uma permanente intercomunicação a *posteriori*, especialmente pela falta de alguém que pudesse dedicar-se a alimentar de forma constante, diante as múltiplas demandas da realidade. Mas de vez em quando alguém usava a lista de e-mails para convidar para se somar a uma ação, sugerir algo ou pedir ajuda para uma campanha. Nada mais, mas tampouco nada menos (Relato Córdoba).

Fábio⁹⁹, que participou da oficina em Belo Horizonte, disse:

Ao mesmo tempo em que eu penso que a gente deveria ter praticado alguma coisa, ao mesmo tempo eu penso que a gente não conseguiria ter perna pra fazer, porque todo mundo ali, faz muita coisa. Eu acho que só das pessoas ter ido lá, já foi um ganho muito grande, na questão de você sair um pouco do seu lugar (diário de campo, 22 de abril de 2010).

Mesmo que todos os seus encaminhamentos não tenham sido seguidos a risca, a oficina em Belo Horizonte aconteceu e alcançou os seus objetivos. O encontro foi de apenas dois dias, mas proporcionou uma riqueza indescritível de trocas.

Luciano, do Movimento dos Sem Universidades, um dos participantes da oficina em Belo Horizonte, me disse em entrevista (diário de campo: 22 de abril de 2010) que os encaminhamentos acontecem dependendo das condições. Ele reafirmou a necessidade de ver o que é possível fazer sem que seja necessária tanta mobilização. Há muito potencial. Ele contou que, no ano de 2010, um grupo de pessoas que participaram da oficina em Belo Horizonte se rearticularam e se encontraram algumas vezes para planejar mais oficinas e atividades da UPMS. Com a proposta da oficina em Porto Alegre para julho de 2010, os esforços ficaram concentrados para essa iniciativa.

As oficinas da UPMS proporcionam atividades de articulação entre seus participantes, que nem sempre aparecem na lista de encaminhamentos, são consequências positivas e não planejadas da oficina. Sobre isso Fábio conta como participou em atividades promovidas por entidades que estavam presentes na oficina da UPMS:

Igual daquele dia lá, o pessoal do GUDS [Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual] me chamou pra fazer uma palestra lá, falando dessa questão de identidade. Eu vim na Federal [Universidade Federal de Minas Gerais] e fiz a palestra. E eu acredito que não seria possível acontecer isso, se eu não tivesse ido lá [na oficina da UPMS]. Não só lá, mas o pessoal do movimento sindical, aí eu tive acesso ao sindicato (diário de campo, 22 de abril de 2010).

Dessa maneira, assim como aconteceu o que foi relatado por Fábio, outras atividades, que não foram previstas nas oficinas, foram proporcionadas a partir dos encontros das oficinas. No entanto, esses outros encontros não foram sistematizados, seja através de relatos e/ou informes socializados com todos que façam parte da UPMS. Assim, o principal objetivo da UPMS, que é a formação de alianças entre os participantes das oficinas, está acontecendo, mesmo que há pouco conhecimento a respeito pela falta de sistematização.

⁹⁹ O nome dos entrevistados são fictícios, no apêndice metodológico há um perfil dos entrevistados.

Algo que aparece nos relatos das três oficinas (Córdoba, Medellín e Belo Horizonte) é a validade e a necessidade de fortalecer espaços de articulação entre os diferentes atores contra-hegemônicos.

O espaço da oficina foi educativo na medida em que vários movimentos tiveram pela primeira vez conhecimento mais aprofundado sobre a história, os desafios e as pautas de outros grupos. Nesse momento, vislumbrou-se parcerias e possíveis agendas comuns. Por isso os participantes foram unânimes em concordar com a necessidade de criar espaços para o conhecimento mútuo e para o fortalecimento recíproco. A experiência da UPMS foi vista como um desses espaços (Relato Belo Horizonte, p.44).

O desejo de articulação é patente nos depoimentos. As pessoas chegaram nas oficinas com vontade de trocar saberes e práticas, ou seja, de fazer ecologias de saberes e de práticas. Com as falas, percebe-se que os movimentos já se articulam uns com outros, mas buscam na UPMS uma nova forma de fazer isso. Miriam Aprígio Pereira, quilombola da Federação N'Golo, diz que o seu propósito é renovar as esperanças, pois estava bastante desmotivada com a participação em espaços nos quais os movimentos sociais só brigam entre si pela disputa de poder. A esperança significa um desejo de concretizar as aspirações de transformação social, uma esperança que implica uma atitude de cuidado com as ações presentes. Nesse sentido, a esperança que move Miriam é uma atitude própria da emergência emancipadora.

Fábio valoriza o formato da oficina da UPMS ao dizer que nesse espaço cada um pode trazer um pouco a sua experiência. Ele se preocupa em como é possível possibilitar espaços de articulação parecidos com o que aconteceu na oficina da UPMS, onde não havia “uma obrigatoriedade de chegar e construir uma pauta determinada. Mas pelo contrário, convidar essas pessoas, como a gente foi convidado também, jogar essas pessoas e dizer: e aí gente, vamos trocar ideia!?”.

Assim, uma das principais tarefas da UPMS é a de ampliar a construção de aliança, através da sua intertematicidade. E para ampliar a diversidade, dentro da lógica da inclusão, da radicalização da democracia é preciso incorporar novos atores.

[...] possibilitar a novas é... a emergência de novas lideranças, de novos movimentos. Vou dar um exemplo, a UPMS em 2005 criou a Secretaria Técnica com mandato de dois anos, só que não deu até agora. Essa Secretaria Técnica continua até hoje em 2010, três anos a mais do que deveria. Porque não houve condições de outros assumirem. Entende? Embora nós estejamos fazendo um esforço para que outras entidades que pertençam a essa rede possam assumir a Secretaria Técnica, porque eu acho que esse rodízio é muito democrático, muito criador, né, para poder atribuir a responsabilidade para outros. Então eu sou muito por essa ideia de haver diferentes atores, ampliar os atores (Gadotti, diário de campo, 25 de maio de 2010).

A Secretaria Técnica não tem tido um papel muito ativo, porque de fato, como digo. Nunca... Houve reuniões formais da Secretaria Técnica. Ainda agora quando foi, a última

vez que tivemos uma reunião formal foi nos 10 anos do Fórum Social Mundial não é, foi aí que tivemos uma reunião. E portanto, as pessoas que tem tido... Eu, depois, em Dakar, não estavam presentes as pessoas da Secretaria Técnica. Nos reunimos duas vezes em Dakar. Estavam algumas pessoas, o caso da Moema Miranda pelo Ibase, estava a Beatriz Soto, mas já não é da Viva la Ciudadania, estava a Salete que já não é do Instituto Paulo Freire. Tavam as mesmas pessoas, mas já não é aquela mesma qualidade, portanto não posso dizer que foi uma reunião da Secretaria Técnica. Mas são as pessoas que mais entusiasticamente assumiram, no passado, a UPMS. Portanto, com esta indefinição, neste limbo, a gente reuniu e propôs as três oficinas para Porto Alegre. E não tivemos que marcar uma reunião da Secretaria Técnica para as marcar, e nem pedimos licença, avançamos, na perspectiva da legitimidade que nos deram na reunião de Dakar. Agora acho que sim. Acho que... (Santos no diário de campo: 26 de julho de 2011).

Ver como encaixar essa fala de Santos. Essa comissão permanente da UPMS não sei o que é. Ah é a ata da reunião. Eu não vi com muita atenção, mas que a UPMS tem uma Secretaria Técnica e depois o resto que a gente vai fazer não sabemos muito ao certo o que vai ser, não é. O que se pensou é que eventualmente houvesse é... se nós conseguimos um espaço e uma sede física para a UPMS em Porto Alegre, então haveria, digamos assim, um comitê local da UPMS em Porto Alegre. Comitê local de Porto Alegre, quer dizer, para o mundo, quer dizer, pra já pra América Latina e depois para mais adiante e essa seria gente que teria que tivesse que segurasse a comissão permanente. Mas não posso considerar a Aline e a Vanessa como membros de uma comissão permanente porque elas estão fundamentalmente focadas nas três sessões, nas três oficinas, isso está a lhes dar muito trabalho, portanto dá impressão que elas vão por exatamente o problema no final delas: E agora? Como é que vamos fazer? Vamos à Secretaria Técnica ou vamos ter aqui pessoas em Porto Alegre que possam assegurar uma continuidade? Qual é a articulação entre elas e a coisa? (Santos no diário de campo: 26 de julho de 2011).

Garantir uma reunião interna da Secretaria Técnica da UPMS, com a presença de todas as instituições que a compõem, o mais breve possível. Seria uma reunião para avaliar o trabalho feito, repensando o processo UPMS, a partir desse documento proposto e de outros aportes. A partir dessa reunião interna, convocar uma grande reunião (poderia ser no Fórum Social Mundial, como sempre vem acontecendo) para: 1) convocar a participação ativa de outros coletivos, 2) rediscutir os fundamentos da UPMS, 3) propor atividades a serem desenvolvidas e 4) definir instituições e pessoas responsáveis pelo cumprimento dessas tarefas.

Já que a UPMS não é uma pessoa jurídica, é necessário que uma pessoa ou um grupo de pessoas das entidades envolvidas (que seja da Secretaria Técnica ou algo parecido) se dedique à UPMS. Uma pessoa que tenha à disposição uma infraestrutura mínima de computador e telefone e também possibilidade de viagens para contatos com outros coletivos. Essa pessoa deve constantemente enviar informações a respeito da UPMS e das instituições participantes para toda a rede da UPMS.

Agora eu acredito que no futuro a gente possa articular mais essas experiências e melhorar a participação, fundamentalmente o que nós precisamos é de ter realmente alguma possibilidade de colocar algum pessoal humano, algum recursos humanos, com algum financiamento não é, que pudesse fazer uma Secretaria Executiva que a gente não tem (Santos no diário de campo: 26 de julho de 2011).

Isso significa só que, em termos da UPMS, estamos naquele período do chamado *institution building*, como se diz na teoria, estamos a construir a instituição. E vamos devagarinho e eu tenho ido devagar porque tenho medo do seguinte: é que quando meia dúzia de pessoas começam a pensar sobre uma instituição, são todos imediatamente legisladores. Há um legislador dentro de cada pessoa. Portanto, começa logo a estabelecer normas, a estabelecer quadros, agora mais essa comissão, mais esse grupo e mais esse tal, tal. Eu próprio nas versões, nas primeiras versões sobre a UPMS, tinha aquilo tudo muito bem escalonado, parecia que já existia uma instituição pronta. Depois, a realidade mostrou-me que isso vai se fazendo. Portanto, eu tenho estado. Temos dois estilos de *institution building* aqueles que querem fazer digamos de cima para baixo, construindo o edifício e depois tentando ver o que é possível fazer; e aqueles que como eu preferem de baixo pra cima. Portanto a institucionalidade da UPMS tem vindo a surgir das necessidades. Tivemos essa necessidade de ter um grupo agora permanente para Porto Alegre, surgiu isso. O que é que vai ser dele? Dá-me a impressão que se estas oficinas tiverem êxito, vão suscitar alguma necessidade de algum outro trabalho mais permanente (Santos no diário de campo: 26 de julho de 2011).

Quem pode conseguir recursos pela UPMS? É interessante institucionalizar a UPMS em uma pessoa jurídica, no sentido de permitir o pedido de financiamento? Quais as desvantagens da institucionalização? Até o momento, o financiamento das oficinas partiu das entidades proponentes. Em Córdoba teve a contribuição da Universidad de Córdoba e da CLACSO; em Medellín, não está explícito no relato de onde veio o financiamento, mas deixa a entender que a organização Viva Ciudadania foi que captou o recurso; e em Belo Horizonte, da Universidade Federal de Minas Gerais e do Centro de Estudos da América Latina.

É preciso afirmar a importância de um mecanismo de comunicação entre os participantes da UPMS mais efetivo. A Internet é uma ferramenta que pode ajudar consideravelmente nesse sentido. É preciso pensar em mecanismos onde as pessoas, as instituições e as organizações envolvidas se comunicariam entre ela. Uma rede social na qual as “pessoas que se sentem pertencentes da UPMS poderem incluir lá seu nome, receber informações, incluir suas experiências” (Gadotti, diário de campo, 25/05/2010). A rede social dentro do site poderia ser esse instrumento de sistematização e de levantamento das diferentes experiências que acontecem em diferentes partes do mundo.

Por isso a minha sugestão foi justamente a criação da rede social, porque a rede social ajuda a esse fluxo de informação que é muito importante porque a rede é composta de nós, dos nós da rede, sem hierarquia, mas para você se comunicar você precisa de uma articulação desses nós e a melhor forma, a mais democrática que eu vejo por enquanto na nossa experiência é das redes sociais, combina muito bem com a missão da UPMS (Gadotti, diário de campo, 25 de maio de 2010).

Gadotti ainda fala que o caminhar se faz um passo por vez. Então ele acha que a UPMS está caminhando dentro das suas possibilidades. E pensa ainda que o que

aparece é menos do que é realizado, por conta de que não haver um sistema de comunicação.

8.6 Sujeitos

Os sujeitos que podem, e quem deve participar das atividades da UPMS, são aqueles que estão de acordo com a Carta de Princípios. Pelo caráter político das atividades, os movimentos sociais organizados devem participar, e não só aqueles que possuem grande visibilidade, mas também os outros atores contra-hegemônicos.

E, portanto, eu continuo a pensar que as pessoas que podem falar sobre a UPMS, sobre a sua prática, etc. são aquelas pessoas que organizaram as oficinas. Não é nenhuma teoria que eu tenha produzido, produzi a ideia, avancei a ideia, ninguém a pode tirar nesse aspecto, acompanho sempre com muito carinho, ainda agora eu vou também, no próximo ano em Lima e talvez em Manaus. As pessoas continuam a querer a minha participação, mas é evidente que a atividade da UPMS decorre de quem a organiza, são eles que conhecem os problemas, a Norma Fernandes em Córdoba, a Nilma em Belo Horizonte sobretudo, e a Beatriz, são pessoas com quem tive muita conversa, antes, durante e logo depois das oficinas que mostrou como elas tinham suscitados problemas novos, porque surgiram problemas novos quando elas estavam a organizar e é com base nisso que eu tenho vindo a alimentar eu próprio também, a minha elaboração (Santos no diário de campo: 26 de julho de 2011).

Quando perguntei a Fábio quem deveria participar nas atividades da UPMS, ele me respondeu que, principalmente, aqueles que fazem parte de algum movimento:

Porque também se você não fizer parte de algum movimento, não sei se tem tanto sentido, sabe? Aquilo que nos uniu muito ali foi o movimento, porque se você não fazer parte de um movimento. Se for abrir pra comunidade... Acho que sim, mas vai servir mais como espaço de formação para aqueles que já têm uma bagagem do que a pessoa que não tem (Fábio, diário de campo, 22/04/2010).

Gadotti (diário de campo, 25/05/2010) referiu a uma fala do colombiano Pedro Santana, da organização Viva la Ciudadania e que acompanha as discussões sobre a UPMS que dizia que as ações da UPMS vão acontecendo dentro do ritmo que é possível, que não adianta se apressar, a ideia vai amadurecendo e vai caminhando. O ritmo é aquele que as pessoas envolvidas conseguem fazer. E consegue mais quando conseguir agregar mais pessoas, por isso a importância de agregar mais pessoas.

A partir dos relatos, deduzo que a iniciativa de realizar as oficinas partiu de acadêmicos militantes ou de instituições envolvidas com a UPMS. Assim, as oficinas foram apresentadas aos movimentos e não organizadas a partir deles. Os organizadores tiveram grande sensibilidade para identificar as demandas dos movimentos sociais presentes, por isso o sucesso das oficinas.

A questão da legitimidade da UPMS, isso põe uma questão fundamentalmente porque realmente nós não temos nenhuma certificação de legitimidade pra fazer oficinas. O que nós temos tido é, na base da confiança, das pessoas que estiveram próximas na formação,

que estiveram nos atos fundadores dentro do Fórum Social Mundial, nos painéis que realizamos, nas oficinas e que estiveram aí presentes, as pessoas foram se identificando com a UPMS são aquelas que vem vindo a fazer propostas. Mas já tivemos propostas de organizações que até fazem consultoria popular e que acharam que a ideia da UPMS era uma ideia interessante e quiseram fazer sessões da UPMS e causou um certo embaraço, porque nós não temos nenhuma agência de legitimação ou certificação. Eu penso que depois deste Fórum Social Mundial em Porto Alegre, se fizemos as três oficinas, eu tenciono, pessoalmente, quero fazer essa proposta, na avaliação que fizermos, se comece a criar alguma forma de maior controle sobre as atividades da UPMS. Porque vamos fazer uma sessão aberta, vai se criar mais curiosidade, vamos ter mais confiança depois de mais três oficinas da UPMS e eventualmente criarmos um sistema que através do qual a Secretaria Técnica encontre uma forma de estabelecermos alguns princípios, algumas ideias. Eu próprio, agora para Porto Alegre, comprometi-me a mandar algumas notas sobre a metodologia, com base nas oficinas já feitas. Mas, de fato, esse problema, a legitimidade de fato, qualquer movimento que participa no Fórum Social Mundial pode organizar oficinas, não é, da UPMS. Daqueles que não estão... portanto e aqueles que estiverem no Conselho Internacional ainda mais, não é. Quando passamos dos movimentos sociais para organização de consultoria a gente aí já se distancia, não é. Mas também se eles quiserem organizar também não tem, tem o nome registado da UPMS, penso eu que está registado, não é, mas não, não estamos livres de que alguém queira organizar alguma coisa e que a gente possa dizer que a gente tem copyright sobre isto e sobre as formas de organização, pronto. É como na educação popular, quantas coisas se dizem que é educação cidadão, educação popular e não são. Obtiveram o nome e utilizaram o nome. Por acaso o nosso nome é demasiado específico para as pessoas tentarem apropriar, sei lá, escola de cidadania há por todo lado, educação popular por todo lado, com coisas muito distintas. UPMS é um bocado mais difícil de imitar, as pessoas não sabem muito bem, essa mistura entre intelectuais ou universitários ou não, artistas, comprometidos com o movimento e depois os líderes ou ativistas dos movimentos, é uma coisa mais difícil. Isso é um núcleo duro, em meu entender da organização da UPMS (Santos no diário de campo: 26 de julho de 2011).

Na oficina de Medellín e de Belo Horizonte fica explícito que os convites para participação se dirigiam a entidades e não a pessoas. Dessa forma, há um fortalecimento dos coletivos e não das individualidades. A ENFF também funciona assim e a EFESR tentou funcionar assim. A ideia de ser uma oficina impõe um número limitado de pessoas para que o diálogo flua. Em todas as oficinas, esse limite de pessoas foi respeitado o que garantiu o bom funcionamento das atividades.

Em Belo Horizonte, foram convidados 25 militantes e compareceram 21 de 17 entidades diferentes, todos atuando em Minas Gerais. Estavam presentes lideranças do movimento quilombola, de mulheres, juvenil, sindical docente, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), negro, indígena e do campo. A maioria dos participantes já tiveram algum tipo de relacionamento com pessoas desses outros movimentos, mas aproveitar essa riqueza de movimentos diferentes em uma mesma sala e em um mesmo momento foi algo único para quase todos os participantes.

Quando o movimento gay se organiza ninguém tá lá pra discutir com eles não. Eles é eles, nós somos nós. Então quando a gente se disponibilizou a irmos lá discutir, já foi válido. De cada um colocar a sua experiência, acho que só o fato de cada um colocar a sua experiência e propor também porque não adianta também ficar só falando (Fábio, diário de campo: 22 de abril de 2010).



Foto 18: Oficina UPMS – Belo Horizonte: foto realizada durante o trabalho de campo.

“Apesar de se ter tentado encontrar pontos de convergência, as intervenções da maioria dos companheiros e companheiras se centra na recuperação de sua própria experiência. Se demonstra uma dificuldade em pensar a partir do Outro” (Relato de Medellín, p. 31). Isso aconteceu em todas as oficinas e é natural que seja assim.

Muitas coisas que aconteceram nos momentos “extrassala” foram descoloniais e emancipadoras, provavelmente muitas articulações entre diferentes movimentos foram estabelecidas. Por outro lado, é nesse espaço que as pessoas mostram facetas, sem medo do julgamento do grande grupo. Foi em uma conversa informal, em Belo Horizonte, que escutei uma frase extremamente pejorativa de um ativista: “Os veados tomaram conta do baile do meu bairro, estragaram o espaço”. Em uma oficina que a questão LGBT foi extensamente debatida, é chocante ouvir isso de um ativista. No entanto, evidencia como vários militantes estão impregnados por uma lógica de *colonialidade* do ser que deprecia os sujeitos a partir de sua sexualidade. Isso demonstra a necessidade de espaços como a UPMS que façam com que os diferentes militantes se sensibilizem com as causas dos variados movimentos.

Mesmo tentando restringir o número de pesquisadores, foram convidados 18, por estarem, de uma forma ou de outra, envolvidos com a proposta da UPMS. É preciso ressaltar que muitos dos pesquisadores são também militantes em movimentos específicos. Segundo Luciano, a presença dos acadêmicos na oficina de Belo Horizonte serviu para dialogar e não para colocar hierarquias, como normalmente a “luz acadêmica” pretende se impor ao se relacionar com os movimentos sociais. Assim, a postura dos acadêmicos envolvidos na UPMS não reforça a *colonialidade* do saber, pelo contrário, eles ajudam a descolonizar.

Todas as oficinas principiam com uma “rodada de apresentação”, ou seja, cada um falou um pouco sobre si, sobre a entidade que representa e sobre as expectativas com a oficina. Quando uma pessoa se apresenta e conta a sua história, faz com que os colegas se identifiquem ou não com ela, ou seja, é um primeiro passo para pensar pontos de convergências e de divergências entre os presentes. O momento de rodada de apresentação é super rico, as pessoas já aprendem bastante uma com as outras.

Sobre a importância desses momentos de conhecer outros sujeitos que estão na mesma luta, Fábio falou:

Nisso a gente foi pra Brasília, e foi pro FSM em Porto Alegre – outro mundo, que louco assim, porque a gente pensava que só a gente fazia isso. Dá um desânimo quando se sente sozinho, um monte de porta na cara. Quando eu fui pro FSM, várias pessoas, várias línguas com a mesma luta, aí eu falei: não, eu não posso parar (diário de campo, 22 de abril de 2010).

A oficina aparece como uma utopia realista, na medida em que as pessoas falaram que a UPMS comprovou a possibilidade de promover um encontro com pessoas tão diversas, e isso por si só, já seria uma grande valia. Contra o argumento que existe sobre a falta de mobilização dos movimentos sociais na contemporaneidade, se ouviu na oficina de Belo Horizonte: “É um momento de ver a pluralidade dos movimentos; este espaço nos anima, nos mostra que existem outros movimentos organizados”. Foi falado também que a partir do momento que uma liderança conhece outro movimento, pode representá-lo em outras instâncias. A evidência da pluralidade é uma forma de superar a invisibilidade produzida socialmente. Esse é um forte exemplo que indica que as oficinas possibilitaram articulações e emergências emancipadoras.

A tradução, a diferença em relação à proposta metodológica do Paulo Freire é antes de mais, porque o Paulo Freire de alguma maneira organiza todo o seu modelo de educação popular, que também o é, dentro de uma grande preocupação de divisões sociais e que, portanto, de classes e de desigualdades de classes, mas de pouca variação cultural. Portanto, Paulo Freire é muito centrado na questão das classes, e com boas razões, não é. Simplesmente, os movimentos sociais vieram trazer ao nosso conhecimento, que não há apenas divisões de classes, há também as divisões culturais, as divisões que decorrem dos estudos pós-coloniais e das formas de discriminação, contra índios, contra afros, etc. Então vimos que as relações de poder são mais complexas do que isso e que, quando elas entram, sobretudo quando nós estamos a trabalhar ao nível de um país, que foi sempre o nível, a escala, digamos assim da pedagogia freireana é o país, e dentro do país, as regiões, as localidades, mas a UPMS tem uma vocação internacional que não realizou até agora em pleno, pode vir a realizar agora em Porto Alegre, mas a sua vocação é internacional e, portanto, internacional e intercultural. E, portanto, diversidade não só de atores e, mas sobretudo diversidades culturais. Não havendo uma doutrina, um princípio dogmático que seja orientado a partir de um comitê central que te diga qual é a linha correta, quais são os movimentos que estão certos, quais são as formas de saber que estão certos. A única hipótese é a tradução intercultural que é a alternativa à teoria geral. É a forma que, por vezes, nós podemos traduzir isso. Obviamente, que a tradução intercultural pode ter lugar, universos simbólicos totalmente distintos, ou muito distintos. E universos simbólicos que tenha variações. Então, sei lá, entre o urbano e o rural há uma

diferença, mas não é tão grande quanto a diferença entre o urbano e o rural no seu conjunto e o indígena ou o afro, por outro lado. Portanto, há graus diferentes de diversidade cultural. Portanto, a Universidade Popular, efetivamente, procura captar através da tradução intercultural maneiras de podermos criar inteligibilidade mútua sem canibalização. Portanto, com respeito às autonomias, com respeito às diferenças, etc. Mas que elas não se tornem, nem incomensuráveis ou incomunicáveis, não é, nem sequer por um relativismo. Haja uma conversa, usando no fundo aquilo em que em outros textos anteriores eu falava de hermenêutica diatópica, basicamente, a tradução intercultural é em função disto, não é (Santos no diário de campo: 26/07/2011).

Nessa conversa, surgiram também questões específicas de cada movimento. Larissa Amorim Borges, do grupo Negras Ativas, fez uma fala na oficina de Belo Horizonte que nos ajuda a compreender a questão da *colonialidade* do ser. Ela disse que, em alguns movimentos, a luta está expressa no corpo e não há como negar. A discriminação racial é um exemplo de *colonialidade* do ser que passa pelo corpo. A descolonização dos sujeitos está imbricada com a corporalidade.

Nesse sentido, em uma das oficinas, uma transexual disse: “Minha bandeira está estampada no meu corpo, sou um homem de peito”. Sobre essa questão, alguém disse: “Ela representa o que não é binário, a experiência da complexidade”. A lógica eurocêntrica binária é colocada em questão quando se considera a sexualidade dos sujeitos, que pode, ou não, estar expressa no corpo. Mais uma vez, a descolonização do sujeito requer uma profunda consideração do corpo.

Em todas as oficinas teve um momento para lembrar as entidades que não participaram e que poderiam participar em outros momentos. Nas três oficinas, aconteceu uma rodada de falas para se pensar os movimentos que deveriam fazer parte da UPMS que não estiveram representados naquela oficina. Em Belo Horizonte, todos queriam falar e o quadro foi pequeno para anotar a pluralidade de movimentos que foram lembrados. “Todos os participantes se mostraram impressionados com o potencial e a pluralidade de experiências registradas” (Relato Belo Horizonte, p. 37). A lista de potenciais participantes da UPMS que surge das próprias oficinas é muito rica e deve ser melhor utilizada, ou seja, seria necessário contatar esses movimentos para incorporá-los no processo UPMS.

Para além disso, o objetivo é que a UPMS seja uma Universidade dos Movimentos Sociais global, internacional. “O meu grande objetivo é internacionalizar a UPMS, quer dizer, não quero que seja brasileira, ou argentina ou colombiana e neste momento é o que ela é, pois os três grandes eventos foram nesses três países” (Santos no diário de campo: 26 de julho de 2011).

Como a UPMS poderá abarcar e respeitar a pluralidade dos movimentos sociais em favor da reinvenção da emancipação e não da fragmentação da contra-hegemonia? Isso não significa que quem defende a UPMS almeje que todas as suas atividades resultem em acordos e alianças. As atividades da UPMS devem evidenciar os conflitos e saber conviver com eles.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

9.1 Reflexão integrada dos casos

Este capítulo final da tese é dedicado para uma reflexão integrada dos casos. O que pretendo é ir além da comparação e pensar como as Universidades dos Movimentos Sociais evidenciam saberes, práticas e sujeitos descoloniais. Os quatro casos estudados são bastante distintos e essa é uma das primeiras conclusões do trabalho: a diversidade das Universidades dos Movimentos Sociais. No entanto, todas as experiências contribuem, de uma maneira ou de outra, pra chamar atenção de grupos invisibilizados, ou seja, as UMS apostam na descolonização dos sujeitos. Os sujeitos subalternizados, responsáveis pela construção e manutenção das UMS, estão em procura de um conhecimento contra-hegemônico, um saber que se contrapõe à *razão indolente*, um saber descolonial. A luta por esse outro saber é feita a partir de práticas que valorizam a participação democrática e horizontal de todos, favorecendo transformações no presente, isto é, são espaços de emergência de práticas descoloniais. Ao propiciar a inovação de práticas, sujeitos e saberes descoloniais, as UMSs são espaços que favorecem o surgimento de alianças políticas contra-hegemônicas.

A reflexão integrada é feita a partir de tabelas que permitem visualizar as semelhanças e as diferenças entre os quatro casos estudados. São tabelas que revisitam informações que foram dadas ao longo da tese, principalmente nos capítulos dedicados aos estudos de casos. Retomar essas informações serve ao propósito de promover um diálogo entre as experiências estudadas e fornecer elementos para pensar o próprio conceito de UMS.

Como primeiro passo para comparação, é preciso evidenciar que o contexto de cada UMS estudada é bastante diferente. São inclusive escalas distintas. A EFESR está numa escala local; a ENFF numa escala nacional, mas com uma abrangência regional ao oferecer cursos latino-americanos; a Unitierra possui uma escala local, mas é reconhecida nacionalmente e globalmente; e por fim a UPMS que tem como propósito ser uma iniciativa global.

Em cada início de capítulo referente aos estudos de caso, iniciei com uma apresentação do contexto em que a iniciativa se insere. O contexto reflete principalmente sobre os atores que fazem parte da UMS, pois são os agentes que

explicam o porquê, o como e o para quê, de cada experiência existir. No caso da EFESR, as ONGs que atuam em Recife foram os agentes da proposta; o MST aparece como o contexto da ENFF; o Movimento Zapatista é o solo de onde a Unitierra emerge; e é do Fórum Social Mundial que surge a inspiração para a UPMS. A partir desses contextos fica clara que a legitimidade e o reconhecimento da UMSs são herdados dos contextos que partem.

A EFESR foi uma experiência localizada e que nem mesmo em Recife, cidade de sua implantação, foi bastante reconhecida, por se restringir às realidades das entidades envolvidas. O contexto da EFESR, ou seja, as entidades envolvidas na concepção e execução da proposta, e principalmente a relação entre essas entidades, gerou uma série de conflitos internos que prejudicou a sua projeção local. No caso da ENFF e da Unitierra, a legitimidade e o reconhecimento dessas experiências de UMSs se deve principalmente pela importância do MST e do Movimento Zapatista, os quais são considerados como os principais movimentos sociais da América Latina. A UPMS é divulgada a primeira vez num FSM e a partir de 2003, todos os anos, a UPMS realizou alguma atividade atrelada aos eventos mundiais do FSM. A Secretaria Técnica da UPMS foi composta por entidades que fazem parte do FSM. No entanto, a UPMS está construindo a sua legitimidade a partir do seu percurso, através de um processo lento, no qual recorre ao FSM, mas se constrói de forma autônoma.

Na seção sobre a história das UMS, procurei relatar a gênese, o desenvolvimento e os objetivos de cada caso. No quadro a seguir aparecem os principais pontos a respeito do contexto e da história das UMS estudadas.

Quadro 3: Contexto e história

| | CONTEXTO | HISTÓRIA | | |
|------------------|---------------------|---|---|---|
| | | Gênese | Desenvolvimento | Objetivos |
| EFESR | ONGs no Recife | Projeto de uma ONG estrangeira | Três turmas de 2005 a 2008. Encerrou atividades início de 2010. | Qualificação de educadores, formação profissional, rede de economia solidária |
| ENFF | MST | Fruto de experiências de formação de militantes. | Atividades de formação técnica, política e ideológica, desenvolvidas pelo MST. | Formação superior de dirigentes e militantes de diversos movimentos sociais. |
| UNITIERRA | Movimento Zapatista | Discordância com políticas estatais de formação direcionada para indígenas. | Três fases: Expansão horizontal. Suporte aos zapatistas. Sistema Indígena Intercultural de Aprendizagens e Estudos | Acompanhar no fortalecimento da capacidade de resistência. |

| | | | | |
|------|-----|---|----------------------------|---|
| UPMS | FSM | Proposta de Boaventura de Sousa Santos. | Cinco oficinas realizadas. | Proporcionar processos de tradução intercultural. |
|------|-----|---|----------------------------|---|

O projeto que deu origem à EFESR teve como parceria principal uma ONG estrangeira, IPSIA. Esse surgimento foi responsável por vários conflitos posteriores na EFESR. O principal motivo de conflito é que uma ONG estrangeira não conhecia devidamente o contexto local e isso gerou problemas. De forma contrária, a ENFF surge de diferentes experiências de formação de militantes do MST. A ENFF surge como uma necessidade e uma reivindicação dos participantes do movimento. Já a Unitierra surge através de uma discordância de um grupo de formadores com a política pública de formação direcionada para indígenas. Dessa forma, é uma proposta que já na sua origem traz a negação do Estado como parceiro e um descrédito nas instituições estatais modernas. A Unitierra surge antes do Movimento Zapatista, o seu contexto, mas extremamente vinculada com os indígenas de Chiapas, de onde surge o Movimento Zapatista. A UPMS surge das reflexões do acadêmico e ativista Boaventura de Sousa Santos. É uma proposta que surge de uma pessoa, mas que rapidamente ganha adeptos.

É possível concluir que as UMS que surgem diretamente da necessidade dos movimentos sociais envolvidos, mais rapidamente são apropriadas por eles. Já aquelas que surgem de atores externos, como no caso da EFESR, pode nunca chegar a se ter um sentimento de pertencimento por parte dos movimentos envolvidos. O projeto da EFESR teve um curto período de financiamento, e devido à sua forma de desenvolvimento, não chegou a se ter um sentimento de pertença pelos movimentos locais. No entanto, grande parte dos que fizeram parte da experiência reconhecem a necessidade de uma UMS na região da cidade do Recife e foram profundamente marcados pela experiência da EFESR e muitos, inclusive, se sentem impelidos, a tentarem reavivar a experiência. Na Unitierra, a apropriação por parte do Movimento Zapatista e pela população indígena, aconteceu no decorrer dos anos, principalmente a partir das atitudes respeitadas e inclusivas do grupo de formadores. No caso, da UPMS, o que se observa é que esse processo dos movimentos sociais se apropriarem da ideia vem acontecendo de maneira lenta, com avanços e recuos, mas de uma maneira extremamente respeitosa com os movimentos sociais, ou seja, sem a imposição de ideais, metodologias ou algo parecido.

As UMS estudadas se desenvolveram de forma diferenciada. Na EFESR de 2005 a 2008, três turmas fizeram o Curso de Formação de Educadores (as) Sociais, que tinha

a duração de 2 anos. Em 2009, algumas atividades da rede de economia solidária da EFESR e de formação aconteceram e no início de 2010, formalmente as atividades da EFESR foram concluídas. O grupo responsável pela rede de economia solidária não conseguiu sustentar as suas atividades. No caso da ENFF, a sua própria construção física e fruto de um processo contínuo de formação técnica, política e ideológica desenvolvidas pelo MST. A formação política sempre foi uma preocupação do MST, desde sua origem e é desta forma que a ENFF consegue desenvolver as suas atividades com estabilidade e regularidade, inclusive ampliando o seu campo de atuação ao desenvolver atividades em parceria com outros movimentos sociais da América Latina. O desenvolvimento da Unitierra aconteceu através de três fases diferentes: num primeiro momento (entre 1989 e 1994), a Unitierra se expandiu horizontalmente pelo estado de Chiapas, ao inaugurar diversos centros de formação; o levante zapatista, em 1994, foi o que caracterizou o segundo momento da Unitierra, como sendo um espaço extremamente importante para o Movimento Zapatista; o terceiro momento da Unitierra acontece a partir de 2000, com a aquisição de sua atual sede e com a concretização do Sistema Indígena Intercultural de Aprendizagens e Estudos. Desde 2003, quando a proposta da UPMS foi lançada, aconteceram várias reuniões e encontros para debater e difundir a ideia. Esses encontros aconteceram em países variados, seja na Europa, na América Latina ou na África. No entanto, o que marca o desenvolvimento da UPMS são as suas oficinas. Em 2007, aconteceram as de Córdoba, a de Medellín e a de Lima; em 2009, a de Belo Horizonte; e por fim, em 2010, a de Porto Alegre.

Outro ponto que foi discutido ao detalhar a história de cada UMS estudada foram os seus objetivos. O projeto da EFESR tinha três objetivos: a qualificação de educadores, a formação profissionalizante e a criação e manutenção de uma rede de economia solidária. O primeiro objetivo foi enfatizado e dessa forma os outros dois ficaram prejudicados. A formação profissionalizante já era uma atividade realizada pelas ONGs participantes, a qual foi fortalecida com o projeto. No entanto, a formação profissionalizante por si só não caracteriza uma UMS, se não há uma formação política. A rede de economia solidária foi pensada como uma forma de garantir o bem-viver dos educandos que participavam do curso, através de uma lógica não capitalista. No entanto, o fomento da rede não teve sucesso, pois os educandos e as comunidades não estavam preparados para a implantação de uma realidade tão diferente. É assim que a ênfase na qualificação dos educandos seria o caminho mais indicado para o sucesso da EFESR, no

entanto as exigências do financiador e os conflitos já mencionados, fizeram com que o Curso de Formação de Educadores(as) Sociais fosse visto como o grande vilão do projeto, por parte das entidades parceiras locais, principalmente Emaús, que se sentiu ressentida por seus cursos profissionalizantes não receberem a mesma atenção que o Curso de Formação.

O objetivo da ENFF é a formação superior de dirigentes e militantes de diversos movimentos sociais. Um dos motivos do sucesso da ENFF é a clareza da necessidade de formação política e foi dessa necessidade que a ENFF surgiu e se desenvolveu. Assim, as suas atividades possuem o objetivo explícito de formação política e por isso adota metodologias e currículos para cumprir esse objetivo. Já a Unitierra não possui um programa político explícito. O seu objetivo é acompanhar no fortalecimento da capacidade de resistência e para isso não oferece cursos de formação política para os seus cursantes, mas sim uma atmosfera que estimula a interculturalidade e a apropriação da ideia de resistência. Ser um acompanhante significa não se colocar como ator principal, mas sim se entender como um dos vários outros mecanismos de luta.

O objetivo da UPMS é a tradução entre diferentes movimentos sociais, ou seja, a articulação de atores contra-hegemônicos, motivação principal do FSM. Apesar de aparecerem com objetivos distintos e somente a UPMS explicitar a sua meta de realizar articulações entre sujeitos contra-hegemônicos, todas as UMS estudadas realizam, de uma forma ou de outra, processos de tradução intercultural, o qual permite para além da ecologia dos saberes a ecologia de práticas contra-hegemônicas.

Depois de explicitar o contexto e a história de cada caso, passo a descrever a estrutura e o funcionamento. Nessa seção falei da estrutura física, das formas de gestão e manutenção da UMS, das atividades desenvolvidas e dos tempos utilizados. Na tabela a seguir, está uma análise dos três primeiros pontos.

Quadro 4: Estrutura e funcionamento I

| | ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO | | |
|--------------|---|---|---|
| | Estrutura física | Gestão | Manutenção |
| EFESR | Casa de Emaús. Em 2009 prédio próprio. | IPSIA e tentativa de cogestão. Biblioteca autogestionada por educandos. | Projetos internacionais e apoio da Prefeitura de Recife e do Estado de Pernambuco |
| ENFF | Construída por militantes. Salas com nomes de personalidades. | Organicidade do MST. | Trabalho dos participantes. Associação de Amigos. Campanhas de solidariedade. Busca por autonomia em relação ao Estado. |

| | | | |
|------------------|--|---|---|
| UNITIERRA | Construída por cursantes. Salas com nomes de personalidades. | Uma comunidade de comunidades abertas de aprendizagens. | Trabalho dos participantes. Busca por autonomia em relação ao Estado. |
| UPMS | Sem estrutura física. Internet. | Secretaria Técnica. | Busca de apoio de iniciativas estatais, ONGs e Universidades. |

As atividades do Curso de Formação de Educadores (as) Sociais da EFESR aconteceram no decorrer dos três primeiros anos do projeto em uma casa de Emaús, a parceria local. As questões administrativas e as reuniões pedagógicas aconteciam em um escritório num bairro mais central da cidade, alugado especificamente para esse propósito. A existência desse escritório separado fisicamente da principal parceria local e localizado em um bairro mais nobre foi motivo de conflitos. O projeto previa a construção de um prédio para que as atividades da EFESR acontecesse. O terreno para construção foi cedido por Emaús. Em discussões com os participantes da EFESR em vários momentos, foi explicitada a vontade de que essa construção seguisse a lógica da economia solidária e da construção de uma outra mentalidade para ser coerente com o que a EFESR defendia. Também foi discutido que os operários deveriam ser pessoas da comunidade do entorno para que, além de se capacitarem, ganhassem uma renda durante o período da construção. Por questões burocráticas referente ao financiamento, por limitações jurídicas e arquitetônicas para a construção de escolas e pela morosidade dos órgãos públicos pernambucanos, a construção do prédio da EFESR não aconteceu como fora imaginado. A construção ficou pronta em um momento de grande fragilidade do Curso de Formação, então o prédio físico serviu muito mais aos cursos profissionalizantes de Emaús.

É interessante perceber que tanto a ENFF como a Unitierra possuem estruturas físicas que foram construídas pelos próprios participantes. No caso da ENFF, militantes do MST de todo o Brasil foram voluntariamente contribuir com a construção da Escola, sob a orientação de um projeto arquitetônico. No caso da Unitierra, as estruturas foram construídas a partir da “arquitetura vernácula”, ou seja, a partir dos saberes locais a respeito de construção civil. Outra semelhança entre as duas UMS é que ambas nomeiam os espaços: as salas, os auditórios, etc., com nomes de pessoas significativas para eles, assim a sinalização do espaço físico é feita com a presença virtuosa de personalidades, sejam acadêmicos ou lutadores populares, que inspiram e norteiam os princípios da UMS em questão.

A UPMS optou por não ter uma sede física por ser uma iniciativa global. Assim, a UPMS acredita ser importante apostar em ferramentas como a internet, para que seja um espaço virtual de congregação de informação, de comunicação entre os participantes e de divulgação de suas atividades. No projeto inicial da UPMS, o Professor Boaventura faz a diferença entre a UPMS sede e a UPMS rede, no entanto na prática, só a partir de 2010 é que se começou a pensar mais seriamente a respeito da UPMS sede, com a possibilidade da UPMS ter um espaço, uma sala, ou algo parecido, na estrutura que está sendo construída para o FSM em Porto Alegre.

É importante que o espaço físico, ou virtual, da UMS seja coerente com os seus princípios, por isso é interessante o estímulo para que os participantes da UMS participem ativamente no processo de construção e manutenção do seu espaço. Quanto mais a UMS for apropriada pelos seus sujeitos, ou seja, quanto mais existir um sentimento de pertencimento por parte dos seus participantes, maior a possibilidade de desenvolver ações descoloniais.

É nesse sentido que os processos de gestão da UMS devem ser democráticos e com a maior participação dos envolvidos. No caso da EFESR, isso não foi possível, até mesmo por algumas exigências do financiador e por limitações de capacidade gerencial por parte das parcerias locais. A cogestão esteve muito presente no decorrer do Curso de Formação, a defesa era que a EFESR torna-se uma escola permanente e autogestionária, mas a prática foi bastante diferente. Uma das poucas instâncias que realmente foi autogestionada foi a biblioteca, no entanto essa gestão não foi de sucesso, devido à desorganização e ao despreparo de alguns educandos.

A gestão da ENFF segue a lógica da “organicidade” do MST, ou seja, a ENFF funciona como um assentamento ou um acampamento do MST, através de brigadas e núcleos de base. É uma forma de organização, na qual todos participam e onde há uma rotatividade de funções e de responsabilidades. Na Unitierra, os coletivos de trabalho não estão tão claramente delimitados como na ENFF. A Unitierra prefere dizer que é uma comunidade de comunidades abertas de aprendizagens e que se organiza através do seu organograma. Por ser uma comunidade de vivência, as grandes decisões são realizadas de acordo com o contexto e no cotidiano desta comunidade.

A UPMS tem como uma das instâncias de gestão a Secretaria Técnica, composta por diversas entidades. No FSM de 2005, foi constituída essa Secretaria Técnica e desde então ela não foi renovada porque não foi entendido como prioridade essa renovação da

Secretaria, mas sim um investimento na realização das oficinas. A Secretaria Técnica, até mesmo por essa falta de renovação, não vêm funcionando de maneira apropriada, falta comunicação entre os participantes e falta empenho por parte de algumas entidades envolvidas na realização das atividades. Um dos motivos dessas dificuldades de gestão por parte da Secretaria Técnica da UPMS é a falta de financiamento próprio. Nesse sentido, a manutenção da UPMS, ou seja, a realização das oficinas, a manutenção do site, entre outros, acontece a partir de buscas pontuais de apoio de iniciativas estatais, como por exemplo, de Universidades e do apoio de ONGs. Recentemente, há uma grande discussão na UPMS a respeito da necessidade, ou não, de institucionalização da UPMS em uma entidade jurídica, no sentido de tornar possível o angariamento de recurso próprio.

A ENFF e a Unitierra se mantêm a partir do trabalho dos seus participantes. Mais uma vez, esse é um elemento de pertencimento que reforça o caráter descolonial das UMS. Para além do trabalho dos participantes, a ENFF e a Unitierra necessitam de dinheiro, que são arrecadados através de projetos, principalmente com ONGs. Na ENFF, existe várias campanhas de solidariedade e que recentemente estão sendo coordenadas pela Associação de Amigos da ENFF. Fica explícito que a ENFF busca uma autonomia financeira e política em relação ao Estado para desenvolver as suas atividades. Já na Unitierra, não há nenhuma relação com o Estado, pois há uma negação da instituição estatal desde sua origem. A Unitierra recebia muito apoio de ONGs estrangeiras, mas com o tempo esse tipo de apoio vem diminuindo e o esforço da Unitierra é para que ela se torne autossustentável, como fica claro a partir da existência do gerador próprio de energia e do consumo de alimentos produzidos na Unitierra.

Por fim, o caso da EFESR é o mais complicado, pois apesar de nas discussões estimular uma participação das entidades locais envolvidas, quem efetivamente contribuiu para a manutenção financeira da EFESR foram os projetos internacionais liderados pela ONG italiana, IPSIA. Foram importantes também o apoio financeiro de entidades estatais como a Prefeitura da Cidade do Recife e secretarias do Estado de Pernambuco. As parcerias locais não possuíam condições financeira para manter as atividades da EFESR. Esse financiamento externo foi outro motivo para a não permanência da EFESR, pois o dinheiro que vem de fora acaba um dia e se os parceiros locais não têm condições de assumir efetivamente, a proposta morre.

A tabela a seguir mostra as atividades e os tempos de funcionamento de cada UMS estudada. As atividades da EFESR foram: o curso de educadores, os cursos profissionalizantes das parcerias locais (Emaús e CTC), visitas às comunidades dos educandos participantes, a fomentação de microempreendimentos para a implantação da rede de economia solidária e os encontros com a presença das diferentes turmas dos cursos de educadores. As atividades da ENFF também são bastante plurais: há uma diversidade de cursos oferecidos no espaço físico da ENFF, para além dos cursos que acontecem em Universidades Federais em todo o Brasil, em parceria com o MST; no espaço da ENFF acontecem também encontros e reuniões de coletivos do MST e de outros movimentos sociais próximos ideologicamente com o MST. Há também a realização de uma infinidade de atividades acadêmicas, como conferências e seminários e também atividades de lazer como projeção de filmes, festas, saraus, etc.

Na Unitierra acontecem as oficinas para os cursantes, que são basicamente cursos profissionalizantes. Para os participantes externos, ou seja, para aqueles que não vivem na Unitierra, há uma grande quantidade de atividades como, por exemplo, os seminários das quintas-feiras, os seminários de sábados, conferências e encontros de diversos coletivos. As atividades da UPMS se resumem às suas oficinas, apesar de haver várias outras atividades de formação, nas quais a UPMS está envolvida, principalmente através de uma entidade que faz parte da Secretaria Técnica.

Dessa forma, as atividades das UMS são bastante variadas e o que há em comum é que em todas elas existem momentos formativos. A frequência e o tipo de atividades também varia com a forma pela qual cada UMS lida com o tempo. No caso da EFESR, o curso de educadores acontecia no decorrer de dois anos, com encontros de dois a quatro dias intensos. Na ENFF e na Unitierra, os cursos acontecem em regime de internato, ou seja, os participantes dormem na UMS. Na ENFF, os cursos variam entre cursos com a duração de um mês e cursos com a duração de dois anos. Os cursos mais longos são feitos em regime de alternância, com tempo na ENFF e outro na comunidade de origem. Na UPMS as oficinas acontecem em dois ou três dias intensos e também é estimulado que os seus participantes durmam no local da oficina.

A importância da imersão, ou seja, dos educandos viverem no local de formação, é significativa para as UMS estudadas. Até mesmo a EFESR, onde não foi estimulado a dormida no local de formação, durante o curso de formação, essa exigência apareceu no

curso piloto. Essa vivência é importante por estimular comunhão de interesses e dessa forma facilitar uma maior integração entre os participantes.

Quadro 5: Estrutura e funcionamento II

| | ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO | |
|------------------|--|--|
| | Atividades | Tempos |
| EFESR | Curso de educadores, cursos profissionalizantes, visitas, microempreendimentos, encontros. | Dois anos de curso, com encontros de dois a quatro dias intensos. |
| ENFF | Cursos, encontros, cinema, conferências, seminários, etc. | Cursos de um mês até dois anos (alternância). Regime de internato. |
| UNITIERRA | Oficinas, seminários de quintas, seminário de sábados, conferências, encontros. | Cursos de três meses a dois anos. Regime de internato. |
| UPMS | Oficinas. | Dois a três dias intensos. |

Depois de situar cada caso, através do seu contexto, história e estrutura e funcionamento, passo a me dedicar à reflexão a respeito das unidades de análise. Agora a cada tabela de reflexão integrada é precedida por uma referente às perguntas que foram respondidas no decorrer dos estudos de caso. Começo, então, com a análise dos saberes:

Quadro 6: Saberes I

| UNIDADES DE ANÁLISE | PERGUNTAS A SER RESPONDIDAS |
|---------------------|---|
| Saberes | Quais estratégias de legitimação de saberes |
| | Como são as relações entre diferentes saberes |
| | Produz saberes. De que maneira. |
| | Difunde saberes. De que maneira. |
| | Como sistematiza as atividades desenvolvidas |

Com relação às estratégias de legitimação dos saberes, a análise das atividades desenvolvidas pela EFESR demonstra uma grande recusa em relação aos saberes acadêmicos. A desconfiança em relação à Universidade convencional e a tudo que venha dela, parte de sujeitos que de alguma forma já foram “objetos” de estudos acadêmicos, os quais, de uma maneira ou de outra, sofreram com esses estudos. Por outro lado, os participantes da primeira turma da EFESR receberam um diploma de curso de extensão por parte da UFPE, o qual foi bastante valorizado pelos educandos, e as outras turmas que não tiveram esse direito, ficaram bastante ressentidas. Então a recusa à Universidade Convencional é feita no momento dos debates e das discussões,

no entanto um reconhecimento oficial, dado por essa mesma Universidade outrora criticada, é extremamente valorizado e desejado, pois com esse diploma se adquire além de status, possibilidades concretas de melhorar o currículo e, conseqüentemente, a renda.

Na ENFF, também há uma forte desconfiança com a Universidade Convencional, como ficou comprovado com a minha dificuldade de realizar a pesquisa nessa UMS. No entanto, há uma valorização extrema dos saberes acadêmicos contra-hegemônicos, principalmente aqueles de vertente marxista. A valorização do saber formal é tão grande, que praticamente todos os formadores da ENFF possuem formação universitária, sendo inclusive na maioria doutores. Pode parecer paradoxal essa constituição do corpo docente da ENFF, no entanto, são formadores progressistas, o problema é que muitos deles trazem os vícios da universidade convencional. O outro problema é a falta de espaço de saberes populares na ENFF, que continuam a ser vistos como aqueles mais ligados à esfera cultural e, dessa forma, perpetuando uma *colonialidade* do saber.

De maneira contrária, na Unitierra, a maioria dos formadores não possuem formação em universidades convencionais. O saber predominante na Unitierra são aqueles relacionados aos povos originários e que buscam a autonomia. A Unitierra não nega os saberes acadêmicos convencionais, mas sim o utiliza de maneira contra-hegemônica. A UPMS se destaca em relação à legitimação de saberes por buscar adotar os princípios da ecologia dos saberes. Dessa forma, nas oficinas da UPMS, os saberes legítimos são aqueles capazes de realizar determinadas tarefas num contexto dado.

E é a ecologia de saberes que domina as relações entre saberes em todas as UMS estudadas. Em cada caso, com exceção da UPMS, a ecologia de saberes é feita com a predominância do contexto da UMS. Então, no caso da EFESR, a predominância é dos saberes práticos e populares, na ENFF, do saber militante marxista e, da Unitierra, de saberes sobre autonomia dos povos originários.

Quadro 7: Saberes II

| Perguntas respondidas | SABERES | |
|-----------------------|--|---|
| | Legitimação | Relação entre saberes |
| EFESR | Desvalorização de saberes acadêmicos, mas busca de um diploma acadêmico. | Ecologia dos saberes, com predominância dos saberes prático e popular |
| ENFF | Valorização de saberes acadêmicos. | Ecologia dos saberes, com predominância |

| | | |
|------------------|--|--|
| | Marxismo. | do saber militante marxista |
| UNITIERRA | Saberes que sirvam para a autonomia. Povos originários. | Ecologia dos saberes, com predominância do saber sobre autonomia dos povos originários |
| UPMS | Capacidade de realizar determinada tarefa num contexto dado. | Ecologia dos saberes |

Com relação à produção de saberes, todas as UMS estudadas produzem saberes ao realizar as ecologias de saberes, assim a produção é na verdade uma reelaboração ao conjugar os saberes. No caso da ENFF e da Unitierra, existem momentos dedicados para a produção de saberes que são os trabalhos de conclusão de curso. No caso da Unitierra, para além desses trabalhos finais, as comunidades indígenas demandam a produção de saber por parte da Unitierra. Um exemplo foi um pedido de uma comunidade para analisar se a água do rio próximo era própria para consumo. A partir dessas demandas, a Unitierra realiza pesquisas e produz saberes.

Sobre a difusão dos saberes produzidos e discutidos nos casos estudados, todas as UMS acreditam e investem que os seus participantes sejam multiplicadores de conhecimento, ou seja, que os participantes difundam aquilo construído na UMS. Para a UPMS, a Internet é considerado um importante meio para a difusão de saberes. No caso da EFESR, havia uma fraca relação com a comunidade vizinha da Escola, o que dificultava esse momento de difusão. Já na ENFF e na Unitierra, a relação com a comunidade vizinha era bastante forte. Quando a vinculação às comunidades vizinhas é bastante forte, a difusão é facilitada e ocorre naturalmente, pois aqueles que estão próximos fisicamente da UMS em questão passam a construir um sentimento de pertencimento daquela entidade e a participar mais ativamente em suas atividades abertas para o público e, dessa forma, disseminar os ideais que são cultuados naquele espaço.

Para além de produzir e difundir o saber, é importante sistematizar esse saber, até mesmo para que a produção e a difusão sejam mais efetivas. A necessidade de sistematizar é a de organizar aquilo que foi feito, no sentido de refletir a respeito e assim poder melhorar em momentos futuros. Muitos participantes da EFESR possuíam uma dificuldade em fazer e utilizar relatórios. Como a prática era valorizada em detrimento da teoria, o momento do relatório era visto como perda de tempo. Essa visão dificultou muitos dos processos da EFESR, a relatoria era vista como uma obrigação institucional e era feita, muitas vezes, com má vontade. Na ENFF, não tive acesso aos relatórios e os materiais de sistematização de educandos, formadores e coordenadores, no entanto,

pude perceber que os educandos são estimulados a produzirem relatorias individuais e coletivas. Como trabalhei na biblioteca, tive a oportunidade de ver que todos os trabalhos de conclusão dos cursos da ENFF ficam disponíveis na biblioteca, para além de vários outros documentos referentes à formação produzidos pelo MST. É necessário ressaltar a importância da gráfica para a ENFF. Não tive acesso à gráfica, mas vi a grande quantidade de materiais, com uma boa qualidade editorial e de material, que são produzidos pela ENFF. A importância de uma UMS ter a sua própria gráfica é a da autonomia da produção e difusão de saberes que lhe interessam. Na Unitierra também há uma gráfica, que funciona de maneira rudimentar, mas que produz muito material. A gráfica da Unitierra, além de providenciar as xérox utilizadas nas atividades da Unitierra, também produz livros de renomados acadêmicos, inclusive contando com o trabalho de tradução de textos do inglês ou do francês, por exemplo, para o espanhol. Na Unitierra, as atividades também são sistematizadas através de relatorias. Outro fator que chama a atenção é a biblioteca da Unitierra, que contém uma infinidade de livros, os quais são distribuídos em diferentes salas da Unitierra e que estão disponíveis para ser consultados por qualquer participante da Unitierra. No caso da UPMS, a sistematização das oficinas são feitas através de relatórios que servem de inspiração para novas oficinas. Esses relatórios são disponibilizados no site da UPMS, juntamente com vários artigos teóricos que refletem sobre a metodologia e o desenvolvimento da UPMS.

Quadro 8: Saberes III

| | SABERES | | |
|-----------------------|--|---|--|
| Perguntas respondidas | Produção | Difusão | Sistematização das atividades |
| EFESR | Reelaboração ao conjugar os saberes | Educandos são multiplicadores. Fraca relação com a comunidade vizinha. | Dificuldade em fazer e utilizar relatórios. |
| ENFF | Reelaboração ao conjugar os saberes Trabalhos de conclusão de curso | Educandos são multiplicadores. Forte relação com a comunidade vizinha. | Relatorias individuais e coletivas. Biblioteca. Gráfica. |
| UNITIERRA | Reelaboração ao conjugar os saberes Projetos de conclusão de curso e outros projetos. | Educandos são multiplicadores. Forte relação com a comunidade vizinha. | Relatorias. Biblioteca. Gráfica. |
| UPMS | Reelaboração ao conjugar os saberes | Participantes são multiplicadores. Internet. | Relatórios como inspiração de novas oficinas. Artigos teóricos. |

A respeito das práticas realizadas pela UPMS, o meu foco foram as práticas pedagógicas e as perguntas foram as que seguem:

Quadro 9: Práticas pedagógicas I

| UNIDADES DE ANÁLISE | PERGUNTAS A SER RESPONDIDAS |
|----------------------|--|
| Práticas Pedagógicas | Que tipo de metodologia usa |
| | Quais materiais utilizados |
| | Como se dá a relação educador-educando |

A educação popular está presente como metodologia nas quatro experiências estudadas. Todas elas se referem, de uma maneira ou de outra, ao legado de Paulo Freire. A educação popular é influenciada pelos “movimentos de libertação”. No caso da EFESR, há uma referência direta à Filosofia da Libertação, principalmente por conta da participação do IFIL como entidade parceira do projeto. Já na Unitierra e na ENFF, a grande referência é a Teologia da Libertação. Em ambas as UMS existe uma influência grande da igreja católica progressista, ou seja, da Teologia da Libertação. As duas UMS também se preocupam bastante em realizar análises de conjuntura. Os seminários das quintas-feiras da Unitierra é, essencialmente, uma discussão a respeito da análise de conjuntura. Na ENFF, o curso latino-americano, que tive a oportunidade de acompanhar a primeira semana, se inicia com uma análise de conjuntura. É assim que é fundamental para as UMS analisarem a realidade circundante constantemente, como forma de compreensão do que acontece e, a partir dessa compreensão, a possibilidade de assumir posturas políticas contra-hegemônicas. As UMS estudadas realizam processos de tradução intercultural no sentido de congregar e fortalecer essa postura contra-hegemônica, no entanto, é a UPMS que mais valoriza esse método, na verdade, o principal objetivo da UPMS é justamente fazer traduções interculturais.

Os materiais utilizados nas práticas das UMS são bastante variados. Sempre há a utilização do recurso textual. Até mesmo pela metodologia da educação popular, os trabalhos em grupo são valorizados e com exceção da Unitierra, há uma frequente utilização de dinâmicas de grupo como ferramenta pedagógica.

Outra questão importante de ser ressaltada é como nas UMS acontece a relação entre educador e educando. Por todas partem dos princípios da educação popular, há uma busca por horizontalidade e por participação, para além de saber que tanto o educador ensina e aprende como o educando também. No entanto, é na UPMS que essa

relação entre educador e educando se torna completamente horizontal, sendo impossível identificar quem é o educador e quem é o educando, o que há é o facilitador da oficina, mas esse facilitador é apenas responsável por conduzir os momentos da oficina e não é um detentor privilegiado de saber. Na Unitierra, essa não distinção entre educador e educando acontece nos momentos abertos ao público. Nos seminários das quintas-feiras, por exemplo, há uma pessoa responsável de apresentar os textos e conduzir o debate, mas ela não é detentora de um saber privilegiado, todos estão ali em pé de igualdade. Já nas oficinas que os educandos permanentes da Unitierra participam, ou seja, nos cursos profissionalizantes dos cursantes, há uma clara distinção entre o “maestro” e os “cursantes”, e os cursantes são aprendizes dos mestres. Na ENFF, pelo que pude observar, há uma clara distinção entre educador e educando e não se tem uma preocupação em diminuir essa assimetria. Pelo pouco que percebi, o objetivo é que os educandos aprendam com os educadores, que em certo momento aparecem como figuras iluminadas, se aproximando de uma concepção de educação bancária, por mais que o conteúdo seja contra-hegemônico. No caso da EFESR, havia um estímulo para a autonomia dos educandos e para que eles fossem responsáveis juntamente com o educador para conduzir o processo pedagógico. A autonomia dos educandos, em alguns momentos, prejudicou as atividades da EFESR, na medida em que alguns educandos monopolizavam o uso da fala e os outros educandos não intervinham, por não ter maturidade para tanto e o educador não intervinha porque achava importante que o processo fosse conduzido pelos educandos. Nas UMS é preciso ter uma grande sensibilidade para conduzir os processos, a não distinção entre educador e educando leva ao extremo os princípios da educação popular e da tradução intercultural, no entanto, se não houver maturidade por parte dos educandos e sensibilidade por parte do educador, pode prejudicar os processos pedagógicos.

Quadro 10: Práticas pedagógicas II

| Perguntas respondidas | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS | | |
|-----------------------|--|----------------------------|--|
| | Metodologia | Materiais | Relação educador-educando |
| EFESR | Educação Popular. Filosofia da Libertação. | Textos, filmes, dinâmicas. | Estímulo da autonomia dos educandos, que não funcionou por diversos motivos. |
| ENFF | Educação Popular. Análise de conjuntura. Influência da Teologia da Libertação. | Textos, filmes, dinâmicas. | Clara diferença entre educador e educando |
| UNITIERRA | Educação Popular. | Textos acadêmicos e | Nas oficinas, diferença entre educador e |

| | | | |
|-------------|--|--------------------|--|
| | Análise de conjuntura. Influência da Teologia da Liberdade. | jornalísticos. | educando. Nas outras atividades, sem distinção. |
| UPMS | Educação Popular. Tradução intercultural. | Textos, dinâmicas. | Sem distinção. |

Depois de analisar as práticas pedagógicas, passo a analisar a forma pela qual os sujeitos participam nas UMS.

Quadro 11: Sujeitos I

| UNIDADES DE ANÁLISE | | PERGUNTAS A SER RESPONDIDAS |
|---------------------|--------------|---|
| Sujeitos | Participação | Como é a participação dos sujeitos-participantes |
| | | Como é a participação das entidades-participantes |
| | | Como é a participação de agentes externos (sujeitos ou entidades) |

Na EFESR, os educandos realizavam um papel de dupla representação: representava a EFESR no seu grupo de origem e representava o seu grupo na EFESR. Essa forma de representação não foi eficaz, muitas vezes, porque os educandos possuíam uma dificuldade de repassar os ideais da EFESR no seu grupo, devido que os ideais da EFESR não eram claros. Outro problema foi que os educandos muitas vezes estavam ali por conta própria, ou seja, não havia uma relação de autorização por parte do seu grupo de origem para que ele participasse da EFESR. Já no caso da ENFF, os sujeitos que vão para os cursos dessa UMS são pessoas que são indicadas pelo próprio MST ou por outros movimentos sociais e, dessa forma, há uma grande identificação e ligação entre o sujeito-participante e o seu coletivo de origem. Na Unitierra, para fazer as oficinas é preciso fazer parte de uma comunidade indígena e ser indicado pela comunidade, então a responsabilidade com o coletivo de origem também é bastante grande. Os sujeitos-participantes das oficinas da UPMS são convidados e são representantes de diferentes movimentos sociais. No decorrer da oficina, há completa autonomia de participação por parte dos sujeitos-participantes, mas há limites sobre quem pode ou não propor novas oficinas da UPMS. Esse limite é um cuidado para que a proposta não seja desvirtuada.

No caso das entidades-participantes, na EFESR houve uma fraca participação das entidades dos educandos, por não haver identificação com a proposta. Na ENFF e na Unitierra, as entidades, assim como os sujeitos-participantes, fazem parte da organicidade e das comunidades respectivamente de ambas as instituições. Os

movimentos sociais ainda não se apropriaram devidamente da proposta da UPMS, é um caminho lento, para que os movimentos sociais sejam os condutores do processo da UPMS. Outra questão na UPMS, é que as entidades-participantes da Secretaria Técnica não participam efetivamente, principalmente, por conta da fraca comunicação.

A respeito dos agentes externos, na UPMS, como já foi dito, por medidas de precaução, há limites para propor e executar atividades. Na Unitierra e na ENFF existe a participação ativa de diferentes movimentos sociais que possuem proximidade com a proposta. Na Unitierra, há vários momentos em que o espaço está aberto para qualquer interessado participar, como é o caso dos seminários das quintas-feiras. Por possuírem uma boa estrutura física, a ENFF e a Unitierra também abrigam reuniões e encontros de diferentes movimentos sociais parceiros e, no caso da Unitierra, centros de pesquisa também utilizam o espaço.

Quadro 12: Sujeitos II

| Perguntas respondidas | SUJEITOS | | |
|-----------------------|--|--|--|
| | Sujeitos-participantes | Entidades-participantes | Agentes externos |
| EFESR | Educando duplo representante (da EFESR no seu grupo e do seu grupo na EFESR). | Fraca participação das entidades dos educandos na EFESR. | Gerência e fiscalização por parte dos financiadores. Parcerias com órgãos públicos. |
| ENFF | Enquadram-se na organicidade da ENFF. | Enquadram-se na organicidade da ENFF. | Variados movimentos sociais da América Latina. Espaço utilizado pelo MST e pra outros encontros. |
| UNITIERRA | Fazem parte da comunidade. | Fazem parte da comunidade. | Participação de sujeitos nos seminários e conferências. Movimentos Sociais da região e centros de pesquisa utilizam o espaço. |
| UPMS | Total autonomia nas oficinas. Limitações para propor e executar atividades. | Os movimentos sociais não se apropriaram da proposta. Fraca comunicação entre as entidades da Secretaria Técnica. | Limitações para propor e executar atividades. |

E por fim, reflito a respeito de quem são os sujeitos participantes a partir das seguintes perguntas:

Quadro 13: Sujeitos III

| UNIDADES DE ANÁLISE | | PERGUNTAS A SER RESPONDIDAS |
|---------------------|---------------|----------------------------------|
| Sujeitos | Participantes | Quem são os educandos, cursantes |
| | | Quem são os formadores |

Os educandos da EFESR são representantes de movimentos sociais locais, que não possuem projeção a nível nacional. Já no caso da ENFF, os participantes são militantes de movimentos sociais reconhecidos a nível nacional e internacional. Os cursantes da Unitierra são jovens das comunidades indígenas vizinhas, muitos deles, inclusive, não participam de movimentos sociais, mas a partir da vivência na Unitierra se engajam e passam a ser referências importantes pra o movimento indígena local e/ou para o Movimento Zapatista. Na Unitierra, há uma forte participação da comunidade internacional interessada. Por Chiapas ser o berço da revolução zapatista, há muitos estrangeiros que vão até a cidade para conhecer melhor este movimento e, ao ir a Chiapas, acabam participando nas atividades da Unitierra, principalmente nas conferências e nos seminários de quintas-feiras. Os participantes da UPMS são lideranças de diferentes movimentos sociais que possuem projeção local, nacional e internacional.

A respeito dos formadores, como já foi dito, na UPMS não há formadores, mas sim facilitadores. Os *maestros* da Unitierra, que ministram as oficinas profissionalizantes, não possuem formação universitária, mas sim um grande saber prático-teórico adquirido no exercer da profissão. Já as conferências da Unitierra são proferidas por acadêmicos renomados que se sentem atraídos para conhecer e contribuir com a experiência da Unitierra, principalmente pela Unitierra estar ligada a um movimento social reconhecido mundialmente: o Movimento Zapatista. O mesmo acontece na ENFF, a maioria do seu quadro de professores é constituído por professores-doutores, muitos já aposentados, de universidades convencionais de renome. Na EFESR, aconteceu um certo equilíbrio entre formadores com formação universitária, a maioria jovens e sem reconhecimento em universidades convencionais e também a presença de formadores sem formação universitária, considerados sábios da cultura popular, como foi o caso do mestre de capoeira que foi um dos formadores da EFESR.

Quadro 14: Sujeitos IV

| Perguntas respondidas | SUJEITOS | |
|-----------------------|---|---|
| | Educandos/cursantes | Formadores |
| EFESR | Representantes de movimentos sociais locais. | Com formação universitária e com não formação universitária |
| ENFF | Militantes de movimentos sociais a nível nacional e internacional. | Acadêmicos renomados que querem contribuir com um grande movimento social. |
| UNTIERRA | Jovens das comunidades vizinhas. Comunidade internacional interessada. | <i>Maestros</i> sem formação universitária. Acadêmicos renomados que querem contribuir com um grande movimento social. |
| UPMS | Lideranças de diferentes movimentos sociais | Não há formadores, mas sim facilitadores. |

Com esta reflexão integrada, procurei apontar os principais pontos discutidos referentes aos estudos de caso. Na conclusão da tese, retomarei as hipóteses gerais, trazendo exemplos de indicadores de cada caso, que corroboram ou refutam as hipóteses iniciais.

9.2 Reflexões finais

Estas reflexões finais pretendem retomar os principais temas abordados na tese e também evidenciar os limites do texto e sugerir pesquisas futuras. Começo com a retomada do texto, através de uma revisão das hipóteses gerais da tese. O título da tese é “Universidades dos Movimentos Sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais”. Todo o texto se desenvolveu através de três unidades de análise: os saberes, as práticas e os sujeitos. Minhas categorias de análise (saber, sujeito e práticas) são instrumentos para ajudar a entender, mas na realidade, elas estão muito mais imbricadas. A separação é feita para se entender melhor. Elas precisam aparecer para eu conseguir responder às perguntas da tese. Essas unidades foram refletidas a partir do referencial teórico descolonial e da Sociologia das Emergências. As hipóteses foram verificadas através de indicadores. Com a ajuda de tabelas passo a visitar esses indicadores, a partir das quatro Universidades dos Movimentos Sociais estudadas.

Quadro 15: Analítico das hipóteses gerais – saberes I

| UNIDADES DE ANÁLISE | REFERENCIAL TEÓRICO | HIPÓTESES | INDICADORES |
|---------------------|-------------------------|-----------------------------------|---|
| Saberes (o quê) | Descolonial | Não <i>colonialidade</i> do saber | Questionamento do eurocentrismo |
| | Emergência Emancipadora | Ecologia de saberes | Saberes contextualizados e incorporados |
| | | | Conjugação de diferentes saberes no sentido de melhor informar uma prática transformadora |

Quadro 16: Analítico das hipóteses gerais – saberes II

| | Questionar eurocentrismo | Saberes contextualizados | Conjugação de diferentes saberes para informar prática transformadora |
|------------------|---|---|---|
| EFESR | Ética a partir da capoeira. | Partir das experiências dos participantes | O fazer do pão. |
| ENFF | Reivindicação de um saber que sirva a luta local. Valorização de um marxismo, às vezes, eurocêntrico. | Partir das experiências dos participantes | Práticas agrícolas com técnica acadêmica e locais. |
| UNITIERRA | Valorização dos saberes locais. | Partir das experiências dos participantes | Práticas agrícolas com técnica acadêmica e indígena. |
| UPMS | Colocar os vários saberes no mesmo patamar. | Partir das experiências dos participantes | Práticas que surgiram nos encontros, mas não sistematizadas. |

Com relação à descolonialidade do saber, os indicadores foram o questionamento do eurocentrismo e a existência dos saberes contextualizados. Em todas as UMS estudadas o eurocentrismo foi questionado. Um exemplo foi o seminário de ética a partir dos princípios da capoeira, desenvolvido pela EFESR, que questiona uma ética que é ensinada a partir de filósofos gregos, que estão bastante distante da realidade dos envolvidos. Na Unitierra e na ENFF, há uma grande valorização dos saberes locais. Na ENFF, no entanto, a grande ênfase não é a descolonização, mas sim a construção de um saber contra-hegemônico, o qual às vezes é construído à custa dos saberes locais. O marxismo é tão valorizado na ENFF, que muitas vezes chega a ser um marxismo eurocêntrico, que não leva em conta as especificidades locais. Esse tema será retomado, ainda nessas considerações finais. No caso da UPMS, os princípios da ecologia dos saberes são levados a sério e os vários saberes são colocados no mesmo patamar, não havendo assim a valorização da *razão indolente* própria do eurocentrismo.

Todas as UMS estudadas valorizam saberes contextualizados ao partirem das experiências locais dos participantes. Uma metáfora da utilização de saberes contextualizados por parte da EFESR foi quando os educandos trouxeram de casa os ingredientes para a atividade de fazer o pão. Na Unitierra, todos os seminários das quintas-feiras iniciam com a análise dos aspectos locais, para só então ir ampliando a análise de conjuntura, que mesmo a nível global sempre é relacionada com o que as pessoas vivenciam.

A respeito do referencial teórico da *Sociologia das Emergências*, a emergência emancipadora das UMS foi verificada através da existência ou não da ecologia dos saberes, ou seja, procurei perceber se houve conjugação de diferentes saberes para informar a prática transformadora. O exemplo da feitura do pão na EFESR é um exemplo da ecologia dos saberes, a conjugação de saberes e práticas deu origem ao pão gostoso para ser apreciado por todos. Na ENFF, por ser uma escola do MST, a agricultura está bastante presente. No MST, assim como na ENFF, as práticas agrícolas que utilizam técnicas acadêmicas e saberes locais é um exemplo de como a ecologia dos saberes é colocada na prática. Algo parecido acontece na Unitierra, quando práticas de agroecologia são feitas conjugando saberes técnicos e saberes indígenas. Na UPMS, a ecologia dos saberes aconteceu no decorrer das oficinas. A partir do encontro de pessoas de diferentes movimentos sociais, surgiram ideias de ações diversas, as quais na maioria não foram sistematizadas e assim não foi possível analisar o resultado de muitas dessas ecologias dos saberes. No entanto, várias articulações foram fomentadas a partir das oficinas da UPMS, um exemplo foi a parceria entre uma liderança do movimento hip hop com uma atividade do movimento LGBT.

Passando para a seguinte unidade de análise, as práticas, interessou verificar se as UMS estimulavam a descolonialidade do poder e fomentavam utopias realistas. Os quadros a seguir demonstram os indicadores encontrados nas UMS estudadas.

Quadro 17: Analítico das hipóteses gerais – práticas I

| UNIDADES DE ANÁLISE | REFERENCIAL TEÓRICO | HIPÓTESES | INDICADORES |
|---------------------|-------------------------|-----------------------------------|--|
| Práticas (como) | Descolonial | Não <i>colonialidade</i> do poder | Práticas de democracia radical interna e externa (redes, articulações) |
| | Emergência Emancipadora | Utopias realistas | Práticas de libertação no presente |

Quadro 18: Analítico das hipóteses gerais – práticas II

| | Democracia radical interna | Democracia radical externa | Práticas de libertação no presente |
|------------------|---|---|---|
| EFESR | Os Encontros da Escola. | Relação hierárquica – os financiadores externos precisavam controlar. | Compras coletivas e clube de trocas. |
| ENFF | Organicidade – brigadas, núcleos de base. | Restrições por questão de segurança. | Apoio a acampamentos e assentamentos |
| UNITIERRA | Comunidade de convivência. | Restrições por questão de segurança. | Gerador. Apoio a comunidades zapatistas. |
| UPMS | Participação de todos. | Falta de comunicação. | Traduz saberes. “História de mundos possíveis”. |

Sobre atividades que estimulam e favorecem a democracia radical interna, todos os casos apresentam interessantes exemplos. Na EFESR, os Encontros da Escola, momento onde as turmas, a equipe pedagógica e administrativa e os parceiros se reúnem e discutem a respeito dos rumos da EFESR. Na ENFF, a própria estrutura do MST, através de suas brigadas e núcleos de base estimulam a democracia interna ao enfatizar o trabalho de grupo, a divisão de tarefas e de responsabilidades. Na Unitierra, a democracia interna se traduz em convivência harmoniosa a partir dos princípios dessa comunidade de aprendizagem. Nas oficinas da UPMS, a democracia interna é tão radical que, como discutimos, até existe o desaparecimento da diferença entre educadores e formadores.

A respeito das relações com outras entidades, ou seja, no nível da democracia externa, nem sempre as UMS estudadas conseguiram garantir a horizontalidade. Na EFESR havia uma forte hierarquia com relação aos órgãos financiadores, que fiscalizavam e impunham tarefas, as quais não eram acordadas com todos os membros da EFESR. Na ENFF e na Unitierra, a participação horizontal de agentes externos é limitada por questões de segurança. A criminalização do MST no contexto brasileiro e a criminalização do movimento zapatista no México, fazem com que seja difícil para que esses espaços educativos confiem em todo e qualquer agente externo. Na UPMS, há uma intenção de fomentar a democracia externa, valorizando a participação de diversos agentes externos, no entanto, até o momento, um grande problema foi a falta de comunicação entre as entidades externas.

As UMS dão exemplos significativos de utopias realistas, ou seja, de práticas de libertação no presente. Na EFESR, as compras coletivas, foi uma maneira eficaz dos

participantes exercitarem um dos instrumentos da economia solidária e, concretamente, economizarem dinheiro ao realizar uma prática coletiva. O clube de trocas foi outro momento importante, que proporcionou o intercâmbio de materiais e habilidades entre os participantes da EFESR. Um exemplo de prática de libertação no presente da ENFF é a sua forma colaborativa de se relacionar com os acampamentos e assentamentos próximos. A ENFF contribuiu ao doar livros, por exemplo, além de ajudar na formação técnica e política dessas pessoas. No caso da Unitierra, o gerador de energia próprio é um exemplo de libertação das amarras de instituições estatais, as quais não tratam adequadamente recursos, no caso energéticos, que deveriam ser públicos. A Unitierra é autônoma em relação à energia elétrica que utiliza. Além disso, a existência da Unitierra traz melhorias significativas para as comunidades zapatistas circundantes ao formar jovens e ao auxiliar em questões práticas, como foi o caso da análise da água. Na UPMS, há uma forte tradução de saberes, mas ainda não foi possível sistematizar práticas transformadoras de utopias realistas que aconteceram em decorrência das oficinas da UPMS. A UPMS estimula a existência dessas práticas, como demonstra a participação ativa da UPMS no concurso de “Histórias de mundos possíveis”, que premia relatos de experiências exitosas de práticas de libertação no presente.

Por fim, retomo a reflexão sobre os sujeitos das UMS. Pensar a descolonialidade do ser é evidenciar identidades descolonizadoras. Para a emergência emancipadora dos sujeitos, é preciso visibilizar o invisibilizado, através da interculturalidade e da ampliação do sujeito contra-hegemônico. É interessante verificar como os casos estudados são constituídos e constituem sujeitos descoloniais e que favorecem a emergência da emancipação.

Quadro 19: Analítico das hipóteses gerais – sujeitos I

| UNIDADES DE ANÁLISE | REFERENCIAL TEÓRICO | HIPÓTESES | INDICADORES |
|---------------------|-------------------------|---------------------------------|--|
| Sujeitos (quem) | Descolonial | Não <i>colonialidade</i> do ser | Identidades que descolonizam o ser |
| | Emergência Emancipadora | Visibiliza o invisibilizado | Interculturalidade |
| | | | Ampliação do conceito de sujeito contra-hegemônico |

Quadro 20: Analítico das hipóteses gerais – sujeitos II

| | Identities descolonizadoras | Interculturalidade | Ampliação do sujeito contra-hegemônico |
|------------------|--|-------------------------------------|---|
| EFESR | Na capoeira “um direito de ser, de vir a ser o que é”. | Questão étnica bastante discutida. | Agentes de saúde, agentes culturais, participantes de pequenos grupos de produção, etc. |
| ENFF | Começa a questionar a <i>colonialidade</i> do ser | Fraca interculturalidade. | Campesinos. |
| UNITIERRA | Povos originários como sujeitos. | Questão indígena bastante presente. | Povos originários. |
| UPMS | Profunda consideração do corpo. | Intertematicidade. | Diversidade de sujeitos. |

Na EFESR, a descolonização do sujeito foi expressa em uma frase do seminário de “Ética como atitude libertadora”. Nesse seminário, foi dito que se afirmar enquanto capoeira é “um direito de ser, de vir a ser o que é”, ou seja, de afirmar a sua própria identidade, que foi tantas vezes negadas. Na ENFF, houve alguns formadores com uma visão extremamente preconceituosa que enfatizavam a colonialidade do ser ao discriminar indígenas, por exemplo. No entanto, esse tipo de atitude não é mais admitida na ENFF e, principalmente, através da participação ativa de diversos coletivos da América Latina, dentre eles, muitos indígenas e muitos afros, a *colonialidade* do ser está sendo questionada. Na Untierra, há uma forte valorização das identidades descolonizadoras através do profundo respeito e exaltação dos povos originários, os quais são os sujeitos da Unitierra. Numa oficina da UPMS, houve uma interessante discussão a respeito da necessidade de profunda consideração do corpo, no sentido de combater preconceitos raciais. Esse tipo de discussão e a própria constituição intercultural das oficinas da UPMS demonstram que a UPMS combate a *colonialidade* do ser.

A interculturalidade é um tema presente nas UMS estudadas. Na EFESR, a questão étnica foi bastante discutida. Na ENFF, houve uma fraca interculturalidade, que aos poucos parece vir a ser combatida, através da presença da diversidade dos movimentos sociais na América Latina. Na Unitierra, a questão indígena é central. E na UPMS, a intertematicidade, que facilita a interculturalidade, foi o grande mote de todas as atividades realizadas, até então.

A ampliação do sujeito contra-hegemônico é verificada em todas as UMS estudadas. O sujeito contra-hegemônico vai muito além da ideia clássica de proletariado. Cada UMS contribui com uma ampliação específica. No caso da EFESR,

são incluídos sujeitos urbanos distintos que realizam atividades diversas. Já na ENFF, a ampliação se dá através da inclusão dos camponeses, como importante sujeito contra-hegemônico. Na Unitierra, a ênfase é na inclusão dos povos originários. E a UPMS valoriza a diversidade de sujeitos, não privilegiando nenhum sujeito específico, mas advogando, através da defesa da tradução intercultural, pela inclusão de todos.

Depois dessa retomada das hipóteses gerais, passo a discutir algumas conclusões. O quadro abaixo ajudará a perceber em que as UMS estudadas apostam e dará um pontapé para discussão final a respeito de que, em que medida essas iniciativas podem ser consideradas Universidades dos Movimentos Sociais.

Quadro 21: Algumas conclusões

| | Apostas | Por que universidade |
|------------------|--|--|
| EFESR | Economia solidária, um projeto flexível e não amplamente assumido. | “foi além do meu conhecimento”, Curso de extensão da UFPE |
| ENFF | Projeto de reforma agrária e socialismo. | Cursos universitários oferecido pelo MST. Universidade Popular atual. |
| UNITIERRA | Projeto de autonomia – com base nos povos originários. | Ironia com o sistema oficial. Profissionalização e conhecimento. |
| UPMS | Recusa de um projeto. Construindo no caminho. | Democratizar a ideia de universidade. |

As apostas são os projetos de futuro e de utopias presentes. A EFESR, como dizia o seu próprio logotipo, apostava na economia solidária como horizonte da prática educativa. A economia solidária, nas discussões da Escola, pode ser vista como prática revolucionária de busca por autossustentabilidade e que irá gerar o fim das práticas capitalistas através de boicotes e de uma “nova ideologia e prática solidária”; ou como instrumento de perpetuação das desigualdades, através de migalhas dadas aos pobres no sentido de conformá-los. O próprio caráter contra-hegemônico da Escola é colocado em dúvida, quando a Escola pode ser entendida como mais uma organização não governamental, financiada por um país capitalista, que está fazendo as funções do Estado (formação dos educandos e criação de novos empregos através da rede de economia solidária) no sentido de desestruturar as “pequenas” resistências existentes nos grupos envolvidos. A economia solidária para alguns da EFESR é um fim a ser buscado, é uma nova forma de organização societária que substituirá o capitalismo. Para outros, a economia solidária funciona como meio de transformação a partir de práticas cotidianas. Assim, a EFESR não renuncia a utopia (ao pensar a economia solidária

como horizonte), e dessa forma contrai o futuro ao cuidar desse futuro, ao fomentar ações de economia solidária no presente, mesmo em um mundo capitalista.

A ENFF aposta num projeto de reforma agrária. A reforma agrária para o MST é um projeto amplo que envolve vários aspectos: acesso e boas condições de uso da terra, saúde, educação, habitação, formação, entre outros. O ideal do socialismo é uma bandeira do MST, assim como é da ENFF. É um projeto de socialismo que tenta ultrapassar os eurocentrismos marxistas clássicos. É um projeto de um socialismo do século XXI, que se pretende descolonial. No entanto, ainda há conflitos, como foi demonstrado no caso do formador que menosprezou práticas indígenas, pois a “mitologia indígena não seria revolucionária”. Isso é bastante problemático. Se o socialismo é visto como a questão prioritária e a qual deve conduzir as outras questões, é muito fácil cometer o erro da *colonialidade* do saber, ou seja, o socialismo se tornar uma *razão indolente*, que oprime outros saberes contra-hegemônicos. Césaire (1956) retrata isso muito bem na carta que faz para o presidente do Partido Comunista Francês, Maurice Thorez.

Basta dizer que estamos convencidos de que nossas questões (ou, se preferir, a questão colonial) não pode ser tratada como uma parte de um todo mais importante, uma parte sobre a qual outros podem negociar ou chegar a qualquer compromisso que pareça apropriado à luz de uma situação geral, de que só eles têm o direito de fazer um balanço (Césaire, 1956).

E se ele fala do dever de um povo avançado (neste caso, os Grandes Russos) para ajudar os povos que estão por trás para recuperar o atraso e superar seu atraso, eu não sei se o paternalismo colonialista proclama qualquer outra intenção (Césaire, 1956).

Sim, queremos as nossas sociedades a subir para um maior grau de desenvolvimento, mas por conta própria, por meio do crescimento interno, pela necessidade interior, e do progresso orgânico, sem nada de exterior chegando a entortar, alterar ou comprometer esse crescimento (Césaire, 1956).

Sob estas condições, será entendido que não podemos delegar alguém para pensar por nós, ou para fazer as nossas descobertas para nós, não podemos permitir que qualquer outra pessoa, mesmo se eles são os melhores dos nossos amigos, que atestem por nós. Se o objetivo de toda a política progressista é um dia restaurar a liberdade para os povos colonizados, é necessário que pelo menos as ações cotidianas dos partidos progressistas não estejam em contradição com este fim desejado, continuamente destruindo os próprios fundamentos, organizacional, bem como psicológico, dessa liberdade futura, alicerces que podem ser reduzidos a um único postulado: o direito de iniciativa (Césaire, 1956).

Como o marxismo pode ser descolonial na conjuntura do MST? Porque existe um ranço na universidade que diz que o marxismo é dogmático e é determinista, mas ele continua a ser fundamental. A teoria marxista tem muito o que aprender com a teoria descolonial, assim como a recíproca é verdadeira. É assim que o projeto de socialismo não pode ocultar outros processos contra-hegemônicos. Para ser uma aposta

descolonial, é preciso a inclusão da pluralidade, da diversidade. A Unitierra tem como aposta os ideais dos povos originários. A aposta é numa proposta local, mas que procura integrar e incluir o diverso e dessa forma não ser sectária. É um projeto de autonomia que só se sustenta em colaboração com outras autonomias, então não é algo isolador, mas pelo contrário, é um projeto de estímulo à libertação dos diferentes oprimidos e de cooperação entre eles.

A UPMS é a UMS que mais aproxima a sua aposta com a ideia de pluralidade e de descolonialidade e de emergência emancipadora. Isso acontece, até mesmo pela origem da UPMS, que é uma tentativa de concretizar as teorias de ecologia dos saberes e de tradução intercultural, desenvolvidas por Boaventura de Sousa Santos. A recusa de um projeto único é a afirmação da experimentalidade da proposta, a qual se define no caminho, sendo assim uma verdadeira teoria de retaguarda. Nesse sentido, faz-se necessário, em pesquisas futuras, pensar como combinar a *Sociologia das Emergências* e a necessidade de um projeto estratégico.

As apostas orientam as UMS estudadas, são setas que apontam caminhos, no entanto, o caminho só se faz no caminhar e, muitas vezes, as setas mudam de rumos. A importância de refletir sobre as apostas dos casos estudados é ter a clareza que são iniciativas que aspiram uma transformação da sociedade, são experiências que buscam “outros mundos possíveis”. No entanto, como já foi falado na tese, são iniciativas que estão se constituindo ao longo do caminho, ou seja, com um forte caráter de experimentalismo.

E por que essas iniciativas experimentais podem ser consideradas como Universidades dos Movimentos Sociais? Cada caso estudado responde de maneira diferente à essa pergunta. A EFESR é considerada uma universidade pelos educandos que passaram por ela, porque o saber construído “foi além do que já sabiam”, assim se constituiu como um saber superior ou universitário. Além disso o reconhecimento de uma universidade convencional, no caso a UFPE, faz com que o diploma adquirido na EFESR ganhasse o status de um diploma universitário. No caso da ENFF, a afirmação de ser uma Universidade, vem de seus vários cursos realizados, ao longo do país, em parceria com universidades federais. Para além dessa vinculação com a universidade convencional, a ENFF é considerada pelos militantes e por muitos acadêmicos como a “Universidade Popular” da contemporaneidade. Já na Unitierra, a denominação de universidade vem de uma intenção explícita de ironizar o sistema oficial, que precisa de

diplomas universitários para legitimar o saber. A Unitierra, no entanto, sem o reconhecimento estatal, realiza profissionalização e garante o acesso, a produção e a difusão de saberes, podendo, dessa forma, ser considerada uma universidade. A UPMS poderia se chamar de forma diferente, no entanto foi feita uma opção de colocar no seu nome o termo universidade, para dessa forma democratizar a ideia de universidade, ao fazer um uso contra-hegemônico do termo.

O fato é que a ideia de Universidade Popular está muito presente no imaginário dos movimentos sociais. Uma ideia que remete às concepções históricas de universidades populares dos partidos comunistas, mas também uma ideia de universidade popular como um projeto para superar os “vícios” da universidade convencional. É dessa forma que a ideia de Universidade dos Movimentos Sociais aparece como um espaço de excelência do conhecimento-emancipação.

O depoimento de um militante do MST Pernambuco diz muito sobre esse imaginário:

Quando a gente pensa em universidade popular, a gente pensa sempre que a população vai ter acesso ao nível superior. Tem essa questão. Porque hoje não pode ter acesso ao nível superior, tem outras complicações. É uma universidade onde não vá haver uma concorrência, né, essa concorrência desleal que há pro cara se formar. Que isso é um absurdo. A gente quer uma universidade popular onde o ensino seja livre para as pessoas, né. Certo que tem que ter alguma norma. É o popular, mas nem todo mundo tem condições de estudar. O problema cultural, né. Até o ensino médio, ou um ensino de boa qualidade. Onde não tenha essa lógica perversa, né. Onde se trabalhe mesmo a filosofia de Paulo Freire. Onde a gente possa construir os nossos espaços. Fazer o que a gente quer. Construir a grade, pensar nos temas. Onde a gente possa ter liberdade, desde a cozinha, da merenda, do lanche ao lazer, ao trabalho prático. Acho que uma universidade popular tem que trabalhar esses parâmetros. Não pode só pensar pro pobre. Tem que pensar no geral. Não pode também que prepare toda a pessoa e depois ela vá procurar a lógica do sistema, pra competir naquela ansiedade de se tornar um engenheiro um médico, um doutor... (Gabriel, diário de campo, 15 de março de 2011).

Se as universidades dos movimentos sociais não são certificadas pelo Estado, quais os mecanismos de legitimação desse espaço? É preciso que os movimentos sociais sintam uma necessidade visceral delas e que elas sirvam para fortalecer as lutas desses movimentos, dessa maneira ela não precisará ser uma universidade legitimada pelo Estado, mas sim legitimada por seus próprios protagonistas (os movimentos sociais).

Uma questão que pode ser estratégica para as Universidades dos Movimentos Sociais é a negação do Estado moderno, ou seja, as UMS são espaços de educação que não tem o reconhecimento do Estado moderno, algumas delas nem desejam esse reconhecimento (Unitierra) e outras querem “tomar o poder, tomar o Estado a partir do seu projeto” (ENFF). Um projeto descoloniza ao fazer a sua maneira e o outro

descoloniza de maneira mais radical ao negar e pensar em outras formas de governo, ou seja, o “bom governo”.

Neste sentido, é preciso reafirmar a necessidade de garantir para todos o direito à educação. O alternativo pode perpetuar a desigualdade, ao relegar aos movimentos sociais apenas essa educação alternativa e sem acesso a diplomas oficiais, o que dificultaria emprego, por exemplo. Dessa forma, o MST tem uma forma interessante de lidar ao defender também a Escola pública, além de fomentar seu próprio espaço educativo.

Ressalto ainda que o próprio Estado está criando “Universidades alternativas”, que aqui não entram na lista de universidades dos movimentos sociais, mas que podem ser extremamente descoloniais e emancipatórias e exercer um importante papel para os movimentos sociais ou, pelo contrário, podem ter como intuito justamente abafar a emancipação através de um “multiculturalismo de conveniência”. Alguns exemplos dessas universidades estatais, no Brasil, são a Universidade Luso-Afro-Brasileira (fundada em 2008); a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (criada em 2010); e a Universidade Federal do Oeste do Pará, conhecida como Universidade de Integração Amazônica (criada em 2009). Ainda é cedo e não há material suficiente para avaliar essas instituições, mas, pelo menos, as propostas parecem ser propostas que valorizam a relação entre universidade e sociedade. Também é preciso falar de como algumas Universidades dos Movimentos Sociais estão sendo incorporadas (e algumas vezes cooptadas) pelo Estado, como parece ser o caso da Universidad de las Madres de la Plaza de Mayo, na Argentina.

A tese abarcou uma infinidade de temas que revela a importância da fomentação da discussão científica a respeito das Universidades dos Movimentos Sociais, como parte de uma ciência comprometida com a transformação da realidade social injusta e de exploração. Os estudos de caso e a reflexão integrada deles permitiu aprofundar essa reflexão, no entanto, ainda há muito por se refletir. As limitações da pesquisa foram muitas. O tempo sempre é um grande limite. Estudar quatro casos completamente distintos, tendo como disponibilidade apenas seis meses para a pesquisa de campo, dificulta bastante. Por serem casos bastante plurais, a necessidade de leituras se ampliou bastante e, como fica claro, não foi possível tratar de todos os temas adequadamente. É assim que privilegiei o foco para a análise dos saberes, práticas e sujeitos.

São necessárias pesquisas futuras que dediquem maior atenção para cada caso estudado. Os casos são extremamente complexos e há vários aspectos que não foram explorados devidamente nessa tese. Além disso, recomendo mais pesquisas quantitativas a respeito das Universidades dos Movimentos Sociais no mundo, com o sentido de catalogá-las e criar tipologias de classificação das diferentes formas que as UMS assumem.

O tema da tese, assim como as UMS, foi uma aposta. Uma aposta que foi bem sucedida ao encontrar uma realidade tão diversa e tão interessante. No entanto, como uma aposta, ela não termina, pois ainda há muito o que aprender. Mas, a tese necessita de um ponto final. Fecho o texto com a sensação de ter deixado vários fios desamarrados. A abertura para novos caminhos a partir desses fios aqui tecidos é o que instiga a continuar apostando em saberes, práticas e sujeitos descolonias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Afonso**, Almerindo Janela (1989), “Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática?”, in A. J. Esteves. *A sociologia na escola – Professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento. p. 81-96.
- **Águas**, Carla Ladeira Pimentel (2008), *Revoltas escravas como movimento social* – Trabalho de conclusão do seminário: Conhecimentos, Sustentabilidade e Justiça Cognitiva no âmbito do Programa de Doutoramento em Pós-Colonialismos e Cidadania Global da Universidade de Coimbra – CES/FEUC.
- **Altbach**, Ph. (2001) *Educación Superior Comparada. El Conocimiento , la Universidad y el Desarrollo*, UNESCO / Universidad de Palermo, Cátedra UNESCO, Madrid
- **Althusser**, Louis (1996), “Aparelhos Ideológicos de Estado”, in Slavoj Zizek, (org). *Um mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto. p.51-70.
- **Arenhart**, Deise (2007), *Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena*. Chapecó: Argos editora universitária.
- **Beisiegel**, Celso de Rui (1992), *Política e Educação Popular (A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil)*. São Paulo: Ática.
- **Benzaquen**, Júlia Figueredo (2007), *A Socialização para Cooperação: uma análise de práticas de educação não-formal*. Recife: Bagaço, Nupep.
- **Bhabha**, Homi K. (1994), *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- **Bogo**, Ademar (2007) “A formação de quadros: desafios e necessidades” in Escola Nacional Florestan Fernandes, *Cadernos de estudos ENFF – 1. A política de formação de quadros*. São Paulo: Coletivo pedagógico da ENFF, p. 79 – 89.
- **Bourdieu**, Pierre; **Passeron**, Jean Claude (1982) *A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino*; tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francis. [2. Ed].
- **Brandão**, Carlos Rodrigues (org.) (1981), *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- **Brandão**, Carlos Rodriguez (1984), *Pensar a prática*. São Paulo: Edições Loyola.
- **Burawoy**, Michel (1998), *The extended case method..* University of California, Berkeley.. *Sociological Theory*, 16, p. 4- 33.

- **Caldart**, Roseli Salete (2004), *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular.
- **Casanova**, Pablo González (2006), “Colonialismo interno [una redefinición]” in Atilio A. Boron, Javier Amadeo y Sabrina González (compiladores). *La teoría marxista hoy, Problemas y perspectivas*, Buenos Aires: CLACSO.
- **Casanova**, Pablo González (2009), “El saber y el conocer de los pueblos”, en *Primer Coloquio Internacional In Memoriam Andrés Aubry “...Planeta tierra: movimientos antisistémicos...”*, San Cristóbal de las Casas, Cideci Unitierra Ediciones (serie Junetik Conatus), pp. 293-316.
- **Castro-Gómez**, Santiago (2005), *La hybris Del punto cero. Ciencia, raz e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar.
- **Ceceña**, Ana Esther (2005) “Movimiento mundial de rebeldías” in Jorge Cadena Roa, Márgara Millán e Patricia Salcido (coordinadores), *Nación y movimiento en América Latina*. Primera edición, 2005. p. 84 – 94.
- **Césaire**, Aime (1956), *Letter to Maurice Thorez*.
- **Coronil**, Fernando (1989), “Discovering America again: the politics of selfhood in the age of post-colonial empires”, in: Rolena Adorno e Walter D. Mignolo (orgs.), *Discourses on Colonialism*, Dispositio XIV (36-38), 315-331.
- **Coronil**, Fernando (1992), “Can Postcoloniality be Decolonized? Imperial Banality and Postcolonial Power”, *Public Culture*, Vol. 5, No. 1, 1992
- **Coronil**, Fernando (1996), “Beyond Occidentalism: Toward Nonimperial Geohistorical Categories”, *Cultural Anthropology*, Vol. 11, No. 1, feb. 1996, p. 51-87.
- **Dávila**, Guadalupe Guerrero (2011), *La educación no formal ¿una alternativa que fortalece a la región, su cultura e história?* Tese de doutorado apresentada à Universidade Autónoma de Chiapas – Academia de Comunicação, Cultura e História, no doutorado em Estudos Regionais.
- **Del Mazo**, Gabriel (Comp.) (1957), *La reforma universitaria*, La Plata: Facultad de Derecho.
- **Della Porta**, Donatella (2002), “Comparative Politics and Social Movements”, in Bert Klandermans e Suzanne Staggenborg (eds). *Methods of social movement research*. Minneapolis: University of Minnesota. p. 286 – 313.
- **Di Giovanni**, Julia Ruiz (2007), *Seattle, Praga e Gênova: política antiglobalização pela experiência de ação de rua*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, orientada pelo Prof. Dr. John Cowart Dawsey, São Paulo.

- **Dussel**, Enrique (2001), “Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt)” in Walter D. Mignolo (org.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del signo. p. 57-70.
- **Dussel**, Enrique (2005), “Transmodernidad e Interculturalidad: Interpretación desde la Filosofía de la Liberación” - <http://www.afyl.org/transmodernidadeinterculturalidad.pdf> - accedido em outubro de 2008.
- **Dussel**, Enrique (2007), *20 tesis de política*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales; São Paulo: Expressão popular.
- **Escobar**, Arturo (1995), *Encountering Development: the making and unmaking of the Third World*. New Jersey: Princeton University.
- **Escobar**, Arturo (2003), “Actores, Redes e Novos Produtores de Conhecimento: os Movimentos Sociais e a Transição Paradigmática nas Ciências”, in Santos, B. S. (org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: ‘Um Discurso Sobre as Ciências’ Revisitado*. Porto: Afrontamento. p. 605-630.
- **Estanque**, Elísio e **Nunes**, João Arriscado (2003) “Dilemas e desafios da universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, Outubro de 2003, p. 5-44.
- **Esteva**, Gustavo (2004) *Back from the future* - Notes for the presentation in “Schooling and Education: A Symposium with Friends of Ivan Illich” organized by TALC New Vision, Milwaukee, October 9th, 2004. http://gustavoesteva.com/english_site/back_from_the_future.htm - accedido em abril de 2009.
- **Fabian**, Johannes (2002) *Time and the other: how anthropology makes its object*. Nova York: Columbia University Press.
- **Fals Borda**, Orlando (1987), “Es posible una sociología de la liberación” y “Por un conocimiento vivencial”, in: *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- **Ferguson**, James (2004), “Power Topographies” em D. Nugent e J. Vincent, *Companion to the Anthropology of Politics*. Malden: Blackwell. p. 383-398.
- **Fernandes**, Bernardo Mançano (2008) “La ocupación como una forma de acceso a la tierra en Brasil: una contribución teórica y metodológica”. Sam Moyo y Paris Yeros (coordinadores). *Recuperando la tierra – el resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina*. 1ª ed. Traducido por Tomás Várnagy. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2008. (Programa Sur-Sur), p. 335 – 357.
- **Fernandes**, Florestan (2010) Marcos Marques de Oliveira (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 164 p. – (Coleção Educadores)

- **Flachs**, Vera de C. (2006), “Un precedente de la reforma del 18: el I Congreso Internacional de Estudiantes Americanos. Montevideo 1908”, in *Movimientos Estudiantiles en América y Europa, Tomo II*. Córdoba: Junta Provincial de Historia de Córdoba.
- **Fleuri**, Reinaldo Matias (1998), “Educação Popular e complexidade” in M. V. Costa (org.) *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola.
- **Flórez**, Juliana Flórez (2007) “Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos. Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad”, In *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel*. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 243 – 266
- **Foucault**, Michel (1980), “Two lectures”, in Colin Gordon (ed.), *Power/knowledge selected interviews and other writings. 1972-1977*. Nova York: Pantheon books, p. 78 – 108.
- **Freire**, Paulo (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra.
- **Freire**, Paulo (2002), *Pedagogia do Oprimido*. 32ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- **Freire**, Paulo (2006) *Educação com prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- **Gadotti**, Moacir, (2009), *Universidade Popular dos Movimentos Sociais: breve história de um sonho possível*. In <http://www.universidadepopular.org/media/relatos%20oficinas/Gadotti.pdf>, acessado em março de 2009.
- **Gallo**, Sílvio (1996), O Paradigma Anarquista em Educação Prof. Dr. Artigo publicado em Nuances - Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente: FCT UNESP, nº 2, 1996
- **Gennari**, Emilio (2002), *Chiapas: as comunidades zapatistas reescrevem a história*, Rio de Janeiro: Achiamé.
- **Gennari**, Emilio (2005), *EZLN: passos de uma rebeldia*, São Paulo: Expressão Popular.
- **Goldberg**, David Theo (1993), “Modernity, race and Morality”, *Cultural Critique*, Nº 24, Spring, 1993. P. 193-227.
- **Gorman**, Anthony (2005) “Anarchists in Education: The Free Popular University in Egypt (1901)” *Middle Eastern Studies*, Vol. 41, No. 3, 303 – 320, May 2005

- **Gramsci**, Antonio (2001) *Cadernos do cárcere*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- **Gramsci**, Antonio (2010) por Atilio Monasta; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana,. 154 p.: il. – (Coleção Educadores)
- **Grosfoguel**, Ramón (2008), “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”, in: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 115-147.
- **Habermas**, Jurgen (1994), *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, cap. VII e VIII.
- **Hall**, Stuart (1996), “Introduction: Who needs ‘identity’?” in S. Hall e P. Gay (orgs.) *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- **Houtart**, François (2007) “A formação de quadros e a ENFF” in Escola Nacional Florestan Fernandes, *Cadernos de estudos ENFF – 1. A política de formação de quadros*. São Paulo: Coletivo pedagógico da ENFF, p. 61-78.
- **Humboldt**, Wilhelm von (1959), “*Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*” (escrito em 1810), in AAVV *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Sudamericana.
- **Illich**, Iván (2007), *Sociedade desescolarizada*, tradução de Luciana Reis, Porto Alegre: Deriva.
- **Jezine**, Edineide (2006), “Educação e sociedade: os movimentos sociais como interlocutores das mudanças paradigmáticas”, in Afonso Celso Scocuglia e Edineide Jezine (org.), *Educação popular e movimentos sociais*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 77 – 92.
- **Junker**, Ruford H. (1971), *A importância do trabalho de campo*. Rio de Janeiro, Lidaador. Pp. 1-20
- **Kant**, Immanuel (2004), *El conflicto entre las facultades*. Buenos Aires: Alianza.
- **Kohan**, Nestor (Rebelión) (2007) “As armas secretas do MST” in Escola Nacional Florestan Fernandes, *Cadernos de estudos ENFF – 1. A política de formação de quadros*. São Paulo: Coletivo pedagógico da ENFF, p. 101-115.
- **Laclau**, E. y **Mouffe**, C. (1985), *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- **Le Bot**, Yvon (1997), *Subcomandante Marcos. El sueño zapatista*, Barcelona: Plaza e Janés.
- **Leher**, Roberto (2005), *Escola Nacional Florestan Fernandes: um grande acontecimento para a educação e para as lutas sociais no Brasil*. Disponível em www.rls.org.br – acessado em junho de 2009.

- **Leyva**, Xochitl (2008), “¿Academia versus activismo? Repensarnos desde y para la práctica-teórico-política”, in *Conocimientos, poder y prácticas políticas*.
- **Leyva**, Xochitl y **Speed**, Shannon (2008), “Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor”, en Xochitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed (Coordinadoras), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de colabor*, México D.F., CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala., p. 34-59.
- **López**, Juan Antonio Núñez e **Lorenzo**, Manuel Enrique Martín (2009), “Universidades populares en España y su relación con la universidad suramericana” *Educación y Educadores* vol.12 no.1 Chia Jan./June 2009
- **Maldonado-Torres**, Nelson (2008), “A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008: 71-114.
- **Mance**, Euclides André (1991), “Eixos de Luta e a Central de Movimentos Populares”, *Revista de Cultura Vozes*. N. 6, Ano 85 - volume 85 - novembro/dezembro de 1991, p. 645-671.
- **Mance**, Euclides André (2000.a), “Uma Introdução Conceitual às Filosofias de Libertação”, *Revista Libertação-Liberación*, Nova Fase - Curitiba, IFIL, Ano 1, N.1, 2000, p.25-80.
- **Mance**, Euclides André (2000.b), *Revolução das redes, colaboração solidária como uma alternativa pós capitalista*, Curitiba: Vozes.
- **Marcos**, Subcomandante Insurgente (2009.a), “Parte VI – mirar el azul. El calendario y la geografía de memoria”, en *Primer Coloquio Internacional In Memoriam Andrés Aubry “...Planeta tierra: movimientos antisistémicos...”*, San Cristóbal de las Casas, Cideci Unitierra Ediciones (serie Junetik Conatus) , 2009.b, pp 271 – 279.
- **Marcos**, Subcomandante Insurgente, (2009.b) “Parte VII – sentir el rojo. El calendario y la geografía de la guerra”, en *Primer Coloquio Internacional In Memoriam Andrés Aubry “...Planeta tierra: movimientos antisistémicos...”*, San Cristóbal de las Casas, Cideci Unitierra Ediciones (serie Junetik Conatus) , 2009.b, pp 317 – 325.
- **Marx**, Karl (1977), *Manifiesto do Partido Comunista de 1848*. São Paulo: Editorial Grijalbo.
- **Medeiros**, E. (2002), “Formação política no MST: o coletivo como espaço e sujeito educativo”. In: *A dimensão educativa da Mística Sem Terra: A experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação da UFSC, 2002.
- **Mendes**, José Manuel de Oliveira (1999), [Do ressentimento ao reconhecimento : vozes, identidades e processos políticos nos Açores : 1974-1996](#) Tese de

doutoramento em Sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra : FEUC.

- **Meneses**, Maria Paula (2003), “Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique,” in Santos, B. S. (org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as ciências revisitado’*. Porto: Afrontamento.
- **Meneses**, Maria Paula (2005) “A questão da ‘universidade pública’ em Moçambique e o desafio da pluralidade de saberes” in Teresa Cruz e Silva, Manuel G. Mendes de Araújo, Carlos Cardoso (orgs.). *Lusofonia em África : história, democracia e integração africana*. Dakar : CODESRIA.
- **Mészáros**, Istiván (2005), *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo.
- **Mignolo**, Walter (2003.a), “‘Un paradigma otro’: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico”, in *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal. p. 19-60.
- **Mignolo**, Walter (2003.b), “Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica,” in Santos, Boaventura de Sousa Santos (org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as ciências revisitado’*. Porto: Afrontamento.
- **Mignolo**, Walter (2005), *The Idea of Latin America*. Oxford: Blackwell. p. 34-50; 148-162.
- **Mignolo**, Walter D. (2008), *La Revolución Teórica del Zapatismo: Consecuencias Históricas, Éticas y Políticas*. San Cristóbal de las Casas: Unitierra.
- **Miles**, Matthew B. e **Huberman**, A. Michael. (1994) “Cross-case displays: exploring and describing” In: *An expanded sourcebook. Qualitative data analysis*. 2nd Sage. Thousand Oaks – California. p. 172 – 206.
- **Minayo**, M. C. S. (1993) *O Desafio do Conhecimento*, 2º ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco. cap. 3.
- **Morin**, Edgar (1995), *Introdução ao pensamento complexo*, trad. de Dulce Matos 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- **Morissawa**, Mitsue (2001), *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular.
- **Mouffe**, Chantal (2005) *The democratic paradox*. London: Verso.
- **Moyo**, Sam y **Yeros**, Paris (2008.a) “Introducción”, Sam Moyo y Paris Yeros (coordinadores). *Recuperando la tierra – el resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina*. 1ª ed. Traducido por Tomás Várnagy.

Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2008. (Programa Sur-Sur), p. 11-17

- **Moyo, Sam y Yeros, Paris** (2008.b) “El resurgimiento de los movimientos rurales bajo el neoliberalismo” Sam Moyo y Paris Yeros (coordinadores). *Recuperando la tierra – el resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina*. 1ª ed. Traducido por Tomás Várnagy. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2008. (Programa Sur-Sur), p. 19 – 76.
- **Mudimbe, Valentin Y.** (1988), *The invention of Africa : gnosis, philosophy, and the order of knowledge*, Bloomington : Indiana University Press; London: James Currey, 1-23.
- **Oliveira, Eduardo** (org.). (2006), *Ética e movimentos sociais populares: práxis, subjetividade e libertação*. Curitiba: Gráfica Popular.
- **Ouviña, Hernén** (2007), *Zapatismo para principiantes*, ilustración por Héctor Sanguliano (Sanyú), 1ª Ed, Buenos Aires, Era naciente.
- **Palacios, Leopoldo Morini** (2002; 1908) *Las universidades populares* <http://www.filosofia.org/aut/lpm/index.htm> acedido em março de 2011.
- **Paludo, Conceição** (2001), *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- **Panikkar, Raimundo** (1990), *Sobre el dialogo intercultural*. Tradução e apresentação de J. R. Lopes de la Osa. Salamanca: Editorial San Esteban.
- **Pita, António Pedro** (1989), “O Poder de Saber - Competências e Cultura nas Universidades Republicanas de Educação Popular” RCCS. N°27/28. Junho de 1989. A Universidade.
- **Pizetta, Adelar João** (2007.a) “Apresentação” in Escola Nacional Florestan Fernandes, *Cadernos de estudos ENFF – 1. A política de formação de quadros*. São Paulo: Coletivo pedagógico da ENFF, p. 8 – 10.
- **Pizetta, Adelar João** (2007.b) “A formação de quadros políticos: elaboração teórica, experiências e atualidade” in Escola Nacional Florestan Fernandes, *Cadernos de estudos ENFF – 1. A política de formação de quadros*. São Paulo: Coletivo pedagógico da ENFF, p. 90 – 100.
- **Pizetta, Adelar João** (2010), “Na ENFF o conhecimento constrói consciências”, entrevista no site <http://www.mst.org.br/Na-ENFF-o-conhecimento-constrói-consciências>. Acedido em dezembro de 2010.
- **Pizetta, Ana Maria Justo** (2007.c), “A construção da Escola Nacional Florestan Fernandes: um processo de formação efetivo e emancipatório”. *Libertas*, Juiz de Fora, edição especial, p.26 - 48, fev / 2007 – ISSN 1980-8518 28
- **Quijano, Aníbal** (2002), “Coloniality of power, Eurocentrism and Latin America”, *Neplanta: Views from South*, 1 (3), 533-580.

- **Readings**, Bill (2003), *A universidade em ruínas*. Coimbra: Angelus Novus.
- **Ribeiro**, António Sousa (2005) “A tradução como metáfora da contemporaneidade. Pós-colonialismo, fronteiras e identidades”, in Ana Gabriela Macedo e Maria Eduarda Keating (orgs.) *Colóquio de Outono – Estudos de tradução. Estudos pós-coloniais*. Minho: Universidade do Minho, 77-87.
- **Sachs**, Wolfgang (2001) (coord.) “Introducción”, in *Diccionario del desarrollo, una guía del conocimiento como poder –*. Original em inglês de 1992. Servicios de Edición e Información Galileo, S.A. de C.V. Universidad Autónoma de Sinaloa. Galileo Ediciones, edição em México 2001.
- **Said**, Edward W. (2004;1978), *Orientalismo*, Lisboa: Livros Cotovia.
- **Sales**, Ivandro da Costa (1999), “Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar (Alimentando um Debate)”. In Afonso Celso Scocuglia e José Francisco de Melo Neto (org.) *Educação Popular - Outros Caminhos*; João Pessoa: Editora Universitária, 1999.
- **Sánchez Barraza**, Raymundo (2005), “Una Universidad Sin Zapatos”. Entrevista publicada en *In Motion Magazine*. 18 de diciembre. http://www.inmotionmagazine.com/global/rsb_int_esp.html - acedido em abril de 2009
- **Sánchez Barraza**, Raymundo (2009), “Entrevista con el Dr. Raymundo Sánchez Barraza de 2005”, en: **García**, Juan E. (editor), *Los acompañantes tienen cara y nombre –* Distribución: Arte, Música y Video S.A. de C.V., tomado de <www.autonomiazapatista.com>, consultado em janeiro de 2011.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (1983), *Os conflitos urbanos no Recife: o caso do Skylab*
- **Santos**, Boaventura de Sousa (1987), *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (1989), *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (2001), “Os processos da globalização” in Boaventura de Sousa Santos (org.) *Globalização – Fatalidade e Utopia*. Porto: Afrontamento, 31-106.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (2002), *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (2003), *A Universidade popular dos Movimentos Sociais para formar ativistas e dirigentes dos Movimentos Sociais e ONGs e cientistas sociais, intelectuais e artistas dedicados à transformação social: uma proposta para a discussão*. In http://www.universidadepopular.org/media/artigos/Proposta_para_discussao.pdf - acedido em janeiro de 2009.

- **Santos**, Boaventura de Sousa (2005; 1994), *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10ª ed., São Paulo: Cortez. p. 187-233; 256-280.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (2006), *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (2007.a), “Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78. In http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF – acessido em outubro de 2009.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (2007.b), *La reinención del Estado y el Estado Plurinacional*. Santa Cruz de la Sierra: (mimeo),. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/publicacoes/outras/200317/estado_plurinacional.pdf – acessido em agosto de 2010.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (2008) “Pluralidades despolarizadas: una izquierda con futuro”. In *La nueva izquierda em américa latina. daniel chavez. cesar rodríguez garavito e patrick barret* (EDS.) Catarata, Madrid, 2008. , p. 359-376.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (2009.a), “Um Ocidente Não-Occidentalista?: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal”, in Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula G. Meneses (orgs), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 445-486.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (2009.b), “Por que é que Cuba se transformou num problema difícil para esquerda?” Oficina do CES n.º 322. Março de 2009. <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Por%20que%20%C3%A9%20que%20Cuba%20Oficina%20322.pdf> – acessido em junho de 2009.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (2009.c), “Por uma pedagogia do conflito”. In: Ana Lúcia Souza de Freitas, Salete Campos de Moraes (orgs.) *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*, Porto Alegre: Rede Editora.
- **Santos**, Boaventura de Sousa (2010) *La refundación del estado em américa latina. perspectivas desde una epistemología del sur*. Lima, Julio de 2010. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad. Progam Democracia e transformación global. Red latinoamericana de Antropología Jurídica (RELAJU).
- **Santos**, Boaventura de Sousa; **Meneses**, Maria Paula G. (2009), “Prefácio” e “Introdução”, in Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula G. Meneses (orgs), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 7-19.
- **Santos**, Boaventura de Sousa; **Meneses**, Maria Paula G. e **Nunes**, João Arriscado (2004), “Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo” in Boaventura de Sousa Santos (org.), *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento. p. 19-101.

- **Sguissard**, Valdemar (2002) “Tendências atuais na política de educação superior: o caso do Brasil”. In: Rodríguez Gómez, Roberto (coord.) (2002) *Reformas en los Sistemas Nacionales de Educación Superior*, RISEU-Netbiblo, Serie Universidad Contemporánea, Madrid
- **Silva**, Roberta Maria Lobo da (2005) *A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do Grau de Doutor.
- **Souza**, João Francisco (1998), “Educação Popular para o terceiro milênio – desafios e perspectivas” in M. V.Costa (org.) *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola.
- **Souza**, João Francisco de (2006), “Paradigmas teóricos dos movimentos sociais e perspectivas da educação popular”, in Afonso Celso Scocuglia e Edineide Jezine (org.), *Educação popular e movimentos sociais*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 59 – 76.
- **Souza**, João Francisco de (2007), “Educação popular e movimentos sociais no Brasil”, in Rui Canário (org.), *Educação Popular e Movimentos Sociais*. Simpósio Luso-Brasileiro.
- **Spivak**, Gayatri Chakravorty (1984-5), “Criticism, feminism and the institution” entrevista com Elizabeth Gross, *Thesis Eleven* 10/11 (nov/ mar): 175-187.
- **Spivak**, Gayatri Chakravorty (1993), “Can the subaltern speak?”, in P. Williams; Chrisman (orgs.) *Colonial Discourse and Post-colonial theory: a reader*. London: Longman; Pearson Education
- **Stake** Robert E. (1995), *The art of case study research*. New York: Sage.
- **Stédile**, João Pedro e **Fernandes**, Bernardo Mançano (2005). *Brava gente – a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. Primeira edição: agosto de 1999 e terceira reimpressão: setembro de 2005. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- **Touraine**, Alain (1998), “Os movimentos sociais”, in Alain Touraine, *Iguais e diferentes : poderemos viver juntos ?* Lisboa: Instituto Piaget, 127-172.
- **Valença** Marcos Moraes (2011), “Universidad brasileña y el MST: un posible encuentro que genera valores” in Anais Pedagogía 2011: Encuentro por la unidade de los educadores. Havana, 24 al 28 de enero de 2011.
- **Vázquez**, Adolfo Sánchez (1968), *Filosofia da práxis*, Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- **Vendramini**, Célia Regina (2007), “Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo” Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

- **Vos**, Jan de, *Nuestra Raiz*, tradução ao Ch'ol de Tila: Juan Jesús Vásquez Álvarez, México, Editorial Clío y Centro de Investigaciones e Estudios Superiores en Antropología Social, Primeira edição, 2001.
- **Walsh**, Catherine (2006), “Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo”. En: *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino*. pp 27-43. Quito: Academica de la Latinidad.
- **Weinberg**, G. (2001), *De la Ilustración a la Reforma Universitaria. Ideas y protagonistas*, Buenos Aires: Santillana.
- **Whitacker**, Francisco (2000), *Fórum Social Mundial: origens e objetivos*. http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic.php?pagina=origem_fsm_por - acedido em julho de 2008.
- **Whitacker**, Francisco (2004), *Conferência em dvd no programa “Grandes Cursos” da TV Cultura do dia 8 de janeiro de 2004*.
- **Young**, Íris Marion (2006), “Representação Política, Identidade e Minorias”, *Lua Nova*, no. 67, 139-190.
- **Zea**, Leopoldo (1986), “Introducción”, in Leopoldo Zea (org.), *América Latina en sus ideas*. México: Unesco, Siglo XXI.

Sites

- Associação Amigos da ENFF (2010), <http://amigosenff.org.br/site/>, acedido em abril de 2010.
- Centro Josué de Castro (2011), <http://www.josuedecastro.org.br>, acedido em abril de 2011
- Escola Emaús Recife (2011), <http://www.escolaemausrecifepe.blogspot.com/>, acedido em junho de 2011.
- Escola Pernambucana de Circo (2011), <http://www.escolapecirco.org.br>, acedido em abril de 2011.
- Fórum Social Mundial (2008), <http://www.forumsocialmundial.org.br>, acedido em fevereiro de 2008.
- Fórum Social Mundial Amazonas (2009), http://www.fsm2009amazonia.org.br/wsf_2009.php, acedido em julho de 2009.
- Grupo Mulher Maravilha (2011), <http://gmulhermaravilha.blogspot.com>, acedido em março de 2011
- Instituto de Filosofia da Libertação (2011), <http://ifil.org>, acedido em março de 2011.

- Movimento dos Atingidos por Barragens (2010), <http://www.mabnacional.org.br/>, acessado em abril de 2010.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (2011), <http://www.mst.org.br>, acessado em maio de 2011.
- Terceira Declaração da Selva Lacandona (1995), <http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/zapatismo/lacandona3.htm>, acessado em junho de 2010.
- Universidade Popular dos Movimentos Sociais (2009), <http://www.universidadepopular.org>, acessado em dezembro de 2009.
- Via Campesina (2010), <http://viacampesina.org/sp/>, acessado em abril de 2010.

Documentos consultados

- Associação de Amigos da ENFF (2010), *Carta Campanha da Associação de Amigos da ENFF*.
- Escola Nacional Florestan Fernandes (2010), *Folder da ENFF*.
- IFIL (2005), *Metodologia de Produção do Conhecimento em Rede*.
- IPSIA – Brasil (2006), *Missão de IPSIA*.
- IPSIA- Brasil (2004), *Projeto Escola de Formação de Educadores Sociais*.
- Unitierra (2010), *Esquema diacrônico*.
- Unitierra (2010), *Organograma*.
- UPMS (2007), “Relato Oficina Córdoba” *in* <http://www.universidadepopular.org/media/relatos%20oficinas/Relato%20da%20oficina%20em%20Cordoba-Argentina%20em%202007.pdf>
- UPMS (2007), “Relato Oficina Medellín” *in* <http://www.universidadepopular.org/media/relatos%20oficinas/Relato%20Oficina%20Medellin%2029%20e%2030%20set%202007.pdf>
- UPMS (2009), “Relato Oficina Belo Horizonte” *in* <http://www.universidadepopular.org/media/relatos%20oficinas/1a%20OFICINA%20DA%20UPMS%20-%20%20BELO%20HORIZONTE%20-%20%20BRASIL-RELATORIO%20FINAL.pdf>

Entrevistas

- Cláudio (17/05/2010), entrevista realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da ENFF. Formador do Curso de “Formação de Formadores de Base”, mineiro, agrônomo.
- Dr. Guillermo Villaseñor (02/07/2010 e 23/07/2010), entrevista sem o uso do anonimato realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da Unitierra.
- Dr. Raymundo – coordenador da Unitierra (23/06/2010 e 26/07/2010), entrevista sem o uso do anonimato realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da Unitierra.
- Fábio (22/04/2010), entrevista realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da UPMS. Participante da oficina em Belo Horizonte, faz parte do grupo Hip Hop Chama.
- Fernanda (17/05/2010), entrevista realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da ENFF. Educanda do Curso de “Formação de Formadores de Base”, pernambucana, militante do MST no cargo de coordenadora de brigada
- Jaílton (17/05/2010), entrevista realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da ENFF. Educando do Curso de “Formação de Formadores de Base”, cearense, militante do MST no cargo de direção de região.
- José (15/03/2011), entrevista realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da EFESR. Educando da primeira turma e participante da rede de economia solidária que a proposta fomentou.
- Liana (17/05/2010), entrevista realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da ENFF. Educanda do Curso de “Formação de Formadores de Base”, pernambucana, militante do MST no cargo de coordenadora do Setor de Formação.
- Luciano (22/04/2010), entrevista realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da UPMS. Participante da oficina em Belo Horizonte, faz parte do Movimento dos Sem Universidades.
- Marcos (19/05/2010), entrevista realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da ENFF. Educando do Curso de “Formação de Formadores Latino-Americanos”, argentino, participante do grupo Pañuelos en Rebeldia.
- Natália (24/02/2010), entrevista realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da EFESR. Educanda do curso-piloto da Escola e educanda do Curso de Formação de Educadores(as) Sociais na primeira turma.
- Paulo (18/05/2010), entrevista realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da ENFF. Educando do Curso de “Formação de Formadores de Base”, carioca, militante do MST no cargo de direção de região.

- Péricles (17/05/2010), entrevista realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da ENFF. Educando do Curso de “Formação de Formadores de Base”, paulista, militante do MST no cargo de direção de região.
- Prof. Boaventura de Sousa Santos (26/07/2011), entrevista sem o uso do anonimato realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da UPMS.
- Prof. Moacir Gadotti (25/05/2010), entrevista sem o uso do anonimato realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da UPMS.
- Raimundo (20/05/2010), entrevista realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da ENFF. Formador do Curso de “Formação de Formadores Latino-Americanos”, paraense, sem formação universitária.
- Sandro (21/05/2010), entrevista realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da ENFF. Educando do Curso de “Formação de Formadores Latino-Americanos”, catarinense, militante do MST e participante da Escola Latinoamericana de Agroecologia do MST.
- Sílvia (26/02/2010), entrevista realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da EFESR. Secretaria administrativa do projeto, acompanhou desde a implementação do projeto até a sua conclusão.
- Vanessa (22/05/2010), entrevista realizada a um sujeito relacionado ao estudo de caso da ENFF. Educanda do Curso de “Formação de Formadores Latino-Americanos”, chilena, participante do grupo Associação Nacional de Mulheres Rurais e Indígenas.

ANEXOS

Anexo 1: Lista de Universidades dos Movimentos Sociais¹⁰⁰:

| nome | lugar | site |
|---|---|---|
| Coletivo Universidade Popular | Curitiba | http://ocup.wordpress.com/ |
| Comissão Pró Universidade Popular – Rio de Janeiro | Rio de Janeiro - Brasil | http://universidadepopular.milharal.org/ |
| Encontro por uma Universidade Popular | São Paulo, Brasil | http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=1156&Itemid=95 |
| Escola Florestan Fernandes | Guararema, SP, Brasil | http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=240 |
| Instituto Universidade Popular (UniPop) | Belém, Brasil | http://unipop.galeon.com/productos2078419.html |
| Instituto Universidade Popular (UniPop) | Recife, Brasil | http://unipop.galeon.com/productos2078419.html |
| Instituto Universidade Popular (UniPop) | Piracicaba, SP, Brasil | http://unipop.galeon.com/productos2078419.html |
| Movimento por uma Universidade Popular (MUP) | Santa Catarina, Brasil | http://mup.noblogs.org/ |
| Multiversidad Franciscana de América Latina (MFAL) | Montevideo, Uruguay | http://www.revistatrabajosocial.com/multiversidad.htm |
| UniCampo | Campina Grande, Brasil | http://www.ufcg.edu.br/~unicampo/ |
| Unifreire | São Paulo, Brasil | www.unifreire.org |
| Unipalmares – Faculdade de Cidadania Zumbi dos Palmares | São Paulo, Brasil | http://www.unipalmares.edu.br/ |
| UniPaz – Universidade Holística Internacional | Brasil, Argentina, Equador, Portugal, França, Bélgica, Honduras | http://www.unipaz.org.br/ |
| Uniperiferia | Pelotas - Brasil | http://www.uniperiferia.org.br/ |
| Unipopular | Rio de Janeiro | http://www.unipopular.kit.net/ |

¹⁰⁰ A lista foi feita a partir de pesquisa na internet. A lista era bem maior, mas para a tese decidi incluir apenas aquelas que encontrei um site para consulta, ou seja, as que estão em funcionamento. A seleção também foi feita a partir de experiências latino-americanas. As experiências não foram investigadas.

| | | |
|---|---|---|
| Unitrabalho | Brasil | http://www.unitrabalho.org.br/ |
| Universidad Campesina | Colômbia | http://www.cdpsanjose.org/ |
| Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas | Equador | http://www.amawtaywasi.edu.ec/ |
| Universidad Popular Madres de la Plaza de Mayo | Buenos Aires - Argentina | http://www.madres.org/ |
| Universidad Trashumante | Argentina, várias cidades, também em Buenos Aires | http://www.trashumante.org.ar/ |
| Universidade da Juventude | | http://www.universidadedajuventude.org.br/temp/inicial/index.php |
| Universidade Popular Comunitária | Cuiabá, Brasil | http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_bcaji.html |
| Universidade Popular d'Ensino Livre | Rio de Janeiro, Brasil | http://www.caalunicamp.com.br/portal/noticias/148-universidade-popular.html |
| Universidade Popular de Passo Fundo | Passo Fundo, RS, Brasil | http://www.pmpf.rs.gov.br/files/Dec-36-07-un-pop.pdf |
| Universidade Popular do Porto | Porto, Portugal | http://www.upp.pt/ |
| Universidade Popular Portuguesa | | http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/seminario/bento%20caraca/universidade.htm |
| Universidade Popular, nem a velha Universidade nem a <i>Universidade Nova</i> | Bahia, Brasil | http://www.universidadepopular.blogspot.com/ |

Anexo 2: Apêndice metodológico

ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO BASE

Foi utilizado em todos os casos, como base. No caso da ENFF, da Unitierra e da UPMS elaborei questões adicionais específicas que estão nos quadros seguintes.

Roteiro para participantes (educandos, formadores, coordenadores, teóricos) da PROPOSTA¹⁰¹

Para as pessoas que além de envolvidas na proposta são membros de outros grupos:

1. Fale um pouco sobre a história do seu grupo (movimento social, entidades, instituição que faz parte) ou sobre a sua história de militância.
2. Quem são os sujeitos que fazem parte do seu grupo?
3. Quais são as atividades que seu grupo realiza?

Para todos envolvidos com as propostas

4. O que é a PROPOSTA?
5. Desde quando conhece a PROPOSTA? Como conheceu a PROPOSTA?
6. Como começou a participar da PROPOSTA?
7. Quem participava da PROPOSTA? Quem poderia participar da PROPOSTA? Quem deveria participar da PROPOSTA?
8. Como funcionava o curso? O que era discutido na PROPOSTA? O que poderia ser discutido na PROPOSTA? O que deveria ser discutido na PROPOSTA?
9. Quais as atividades que a PROPOSTA realizava? Quais atividades a PROPOSTA poderia ter realizado? Quais atividades a PROPOSTA deveria ter realizado?
10. Qual a metodologia foi adotada? Qual a metodologia poderia ter sido adotada? Qual a metodologia deveria ser adotada?
11. A PROPOSTA é uma universidade?
12. Já participou de outras experiências de educação popular? Quais? O que tem de comum com a PROPOSTA? O que a PROPOSTA tem de particular, de único?

¹⁰¹ Onde está escrito PROPOSTA foi substituída para o caso estudado em questão, ou seja, por Escola de Formação de Educadores Sociais no Recife, por Escola Nacional Florestan Fernandes, por Unitierra ou por Universidade Popular dos Movimentos Sociais.

13. Pensa em continuar fazendo parte da PROPOSTA? De que maneira?
14. Como avalia a PROPOSTA? Quais os sucessos e quais os fracassos? O que faria de outra maneira?
15. Qual a importância da PROPOSTA?
16. Qual o potencial da PROPOSTA?
17. O que significou para você participar da PROPOSTA?

ROTEIRO ENTREVISTA ENFF – perguntas
que foram elaboradas a partir da leitura dos materiais do MST.

- Na ENFF, o conhecimento é instrumento de luta?
- O que é formação política?
- A ENFF é um aparelho ideológico da classe trabalhadora?
- O que é elevar o nível de consciência? Nessa concepção há um verdade. Como é a questão da verdade para a ENFF?
- A ENFF é uma escola de nível superior? É uma Escola de formação de quadros? Como definir quem são os quadros?
- Para a formação de quadros é preciso um projeto de sociedade? Qual é esse projeto? Como é pensado? A ideia de movimento não é contraditória com a de um projeto fixo?
- A ENFF se relaciona com outros movimentos sociais que possuem o mesmo projeto do MST. Como é a política de articulação e cooperação com outros movimentos?
- Como se relaciona com outras propostas de educação popular? Como faz o “resgate” histórico das experiências de educação popular que antecederam e não acontecem mais?
- Porque a ENFF não se preocupa, nem busca a “legitimação” ou a legalização (certificação a partir do Estado) de suas atividades? Nesse sentido, qual a importância da educação formal?
- Como a ENFF pretende produzir novos conhecimentos? Como é feita a sistematização desses novos conhecimentos? Como é feita e disponibilizada a sistematização dos saberes que surgem e que são construídos nas atividades da ENFF?

- Qual a importância da alegria e dos sentimentos na luta?
- Lutar por “orgulho de ser brasileiro”. Como o nacionalismo é trabalhado na ENFF?

ROTEIRO ENTREVISTA UNITIERRA – perguntas
que foram elaboradas a partir da leitura dos materiais da Unitierra

- Qual é a relação da Unitierra com Dom Samuel Ruiz?
- Qual a relação da Uniterra com o Centro de Direitos Humanos Fray Bartolomeu de las Casas?
- Por que Universidade? Por que da terra?
- Como é a relação com a Unitierra Oaxaca? Como funciona a Unitierra Oaxaca?
- Já fez convênios com universidades convencionais? Como funcionava esses convênios?
- Como os componentes que aparecem no organograma da Unitierra estão interligados?
- Porque muitos desses componentes leva o nome de um intelectual, por exemplo: Wallerstein, Samuel Ruiz, Vandana Shiva? Como é feita a escolha do nome? Quem decide?
- Sobre os setores. Cada setor tem um coordenador? Cada setor é responsável pelas oficinas ou cursos desenvolvidos na área? A coordenação geral é o colégio de coordenadores de setores? Como funciona o colégio? Com que periodicidade se reúnem? Quem faz parte?
- Como se dá a inscrição nos cursos? Quando são feitas as inscrições? Quem pode se inscrever? Quem participa? Gente de todo Chiapas?
- Quais cursos ou quais oficinas a Unitierra oferece?
- As oficinas são bilíngues?
- Como fica a investigação? A produção de novos saberes?
- Como se multiplica o saber aprendido? Como é a questão da formação de formadores?
- Cada educando no final do curso precisa fazer um projeto final? Esses projetos estão disponíveis?

- Existe uma “formatura” ou entrega de “diploma”?
- Como funciona a biblioteca? Os livros estão catalogados? Quem pode usá-los?
- Há um espaço dedicado para as crianças, filhos dos participantes da Unitierra?
- Como se dá a formação política nas oficinas? O objetivo é capacitar para a resistência. Onde e como se pode ver a fomentação da resistência e da esperança?
- Como é a relação com o EZLN, com Juntas de Bom Governo, com a Outra Campanha? E com outros movimentos sociais?
- Questão da autossustentabilidade. Tudo na Unitierra foi construído por quem? Qual a importância da beleza desses espaços? A Unitierra não aceita financiamento do Estado, como fica a ideia de que o que é público deve servir a todos?

ROTEIRO ENTREVISTA UPMS para o Professor Moacir Gadotti

1. O que é a UPMS?
2. Fale um pouco sobre a história da UPMS? Como conheceu a UPMS? Como contribuiu com a UPMS?
3. O que a UPMS tem de comum com outras experiências de educação popular? O que a UPMS tem de específico?
4. É um espaço de construção de alianças políticas ou um espaço de produção e difusão de conhecimentos vários?
5. É uma experiência diferenciada e global de pedagogia alternativa ou pretende ser um conceito guarda-chuva e abarcar várias experiências de educação contra-hegemônica?
6. Quem participa da UPMS? Quem pode participar da UPMS? Quem deve participar da UPMS?
7. É do interesse incorporar a grande massa da população que não está organizada em movimentos sociais na UPMS?
8. Quais as atividades que a UPMS realiza? Quais atividades a UPMS poderia realizar? Quais atividades a UPMS deveria realizar?
9. Para além das oficinas, o que vem sendo feito no âmbito da UPMS?
10. De que maneira avalia o site, ou o “campus virtual” da UPMS? O que poderia ser feito para melhorá-lo?
11. Qual a metodologia adotada? Qual metodologia pode ser adotada? Qual a metodologia deve ser adotada?
12. Em que sentido a tradução intercultural reinventa a metodologia de Paulo Freire?
13. Como é possível construir unidade entre os participantes da UPMS respeitando a

- diversidade? Como analisa os diferentes níveis de poder dos atores envolvidos?
14. Pensa em continuar fazendo parte da UPMS? De que maneira?
 15. Como avalia a UPMS?
 16. Qual a importância da UPMS?
 17. Qual o potencial da UPMS?

ROTEIRO ENTREVISTA UPMS para o Professor Boaventura de Sousa Santos

1. Como surgiu a ideia da UPMS?
2. Quais são os objetivos da UPMS? O que é a UPMS? Por que Universidade? Como se propõe a desafiar o conceito de universidade, que tem analisado criticamente nos seus trabalhos? Por que Popular? Por que dos Movimentos Sociais?
3. O que a UPMS tem de comum com outras experiências de educação popular? O que a UPMS tem de específico? Em que sentido a tradução intercultural difere da proposta metodológica de Paulo Freire?
4. Segundo o texto sobre a UPMS da *Gramática do Tempo*: “A UPMS é composta por três atividades principais: atividades pedagógicas, atividades de pesquisa-ação para a transformação social e atividades de difusão de competências e instrumentos de tradução intertemática, transnacional e intercultural” (Santos, 2006:171). As atividades de pesquisa-ação aconteceriam no sentido de criar e não apenas articular os saberes plurais para a transformação. Foram desenvolvidas atividades de pesquisa-ação no âmbito da UPMS? Se foram desenvolvidas, de que maneira? Se não aconteceram, por quê?
5. De acordo com o mesmo texto, as atividades de difusão de competências e instrumentos de tradução, organizariam os resultados dos momentos pedagógicos e das pesquisas em aquilo que o Professor chamou de *léxicos* e de *manifestos*. Até onde tenho conhecimento, não foram organizados nem *léxicos* e nem *manifestos*, no entanto, os relatórios das oficinas realizadas passaram a ter uma função central. Qual o sentido dos relatórios das oficinas? Os relatórios devem ser extensos para serem o mais fiel possível com a realidade ou devem ser concisos para servirem de inspiração para outras oficinas?
6. A ideia de propagação da UPMS é que a partir da realização de uma oficina, outras irão surgindo, de acordo com os interesses dos movimentos sociais participantes, e a proposta vai se ampliando. Quais as instituições e/ou pessoas possuem legitimidade para propor e promover oficinas da UPMS? Cada movimento social que se identifica com a Carta de Princípios da UPMS deve ser capaz de ter a iniciativa de organizar oficinas ou outras atividades? Mas existe o risco de que a proposta seja desvirtuada por alguém que não entenda bem a proposta ou que tenha interesses escusos. Como fazer esse controle e ao mesmo tempo estimular a expansão da proposta?
7. Pelas entrevistas que fiz com participantes da oficina de Belo Horizonte, as pessoas que participaram das oficinas voltaram a se encontrar e a realizar atividades. Seria interessante sistematizar as outras atividades, que não foram previstas nas oficinas,

mas que foram proporcionadas a partir dos encontros das oficinas, através de relatos e/ou informes socializados com todos que façam parte da UPMS. Para além das oficinas e das atividades que surgem espontaneamente das oficinas, outras atividades foram realizadas em nome da UPMS. Gadotti (2009) elenca três exemplos dessas outras atividades: 1. o projeto Diálogo entre Povos; 2. Histórias de mundos possíveis; 3. Formação de educadores populares pelo IPF. Existem outras atividades que foram e/ou estão sendo realizadas no âmbito da UPMS? Como articular essas várias atividades no sentido de fortalecer a proposta da UPMS? Como fazer com que os vários participantes da UPMS saibam destas iniciativas e, na medida do possível, contribuam para o seu fortalecimento? Como melhorar a comunicação entre os participantes da UPMS?

8. No FSM de 2005, a Secretaria Técnica da UPMS foi constituída. Como tem sido a gestão dessa Secretaria Técnica? Na ata da reunião realizada em maio de 2011 em Porto Alegre, tem a menção de uma “comissão permanente da UPMS”. Como foi constituída essa comissão? De que maneira ela funciona?
9. A respeito da viabilidade, é importante pensar a respeito do financiamento das atividades da UPMS. Quem pode conseguir recursos pela UPMS? É interessante institucionalizar a UPMS em uma pessoa jurídica, no sentido de permitir o pedido de financiamento? Quais as desvantagens da institucionalização?
10. As atividades até agora realizadas pela UPMS se centraram na América Latina. Outras oficinas e/ou atividades estão a ser planejadas noutros contextos geográficos? Quais as dificuldades que ajudam a explicar esta ‘ausência’ da UPMS nestes outros contextos?
11. Como avalia as atividades até então desenvolvidas pela UPMS? Qual o potencial da UPMS? Como vê o desenvolvimento da UPMS?

QUADROS DESCRITIVOS DAS OBSERVAÇÕES

| QUADRO DESCRITIVO DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES NA ENFF NO ANO DE 2010 | |
|--|--|
| 1º sábado visita | Conhecer o espaço físico da Escola e primeiros contatos. |
| 2º sábado visita | Visita com a Associação de Amigos da Escola. |
| 17 de maio | Chegar na Escola, se acomodar. Trabalho na biblioteca. Aula do curso de Formação de Formadores de Base com Cláudio |
| 18 de maio | Aula inaugural do Curso de Formação de Formadores Latino-americanos com João Pedro Stédile ¹⁰² . Entrevistas. Trabalho na biblioteca. |
| 19 de maio | Aula no Curso de Formação de Formadores Latino-americanos com Adelar Pizetta ¹⁰³ . Trabalho na biblioteca |

¹⁰²

Por ser uma grande liderança do MST, optei por não usar o anonimato, nesse caso específico.

¹⁰³

Idem.

| | |
|------------|--|
| 20 de maio | Trabalho na biblioteca da Ciranda. Aula no Curso de Formação de Formadores Latino-americanos com Raimundo. |
| 21 de maio | Aula no Curso de Formação de Formadores Latino-americanos com Ranulfo Peloso. Trabalho na biblioteca. |
| 22 de maio | Trabalho na biblioteca. Debate sobre a obra de Darcy Ribeiro. Entrevistas. Noite cultural. |
| 23 de maio | Despedida. |

| QUADRO DESCRITIVO DAS OBSERVAÇÕES-PARTICIPANTES NA UNITIERRA NO ANO DE 2010 | |
|---|--|
| 02/06 | Conhecer Unitierra – Unitierra. Rápida conversa com Dr. Raymundo. |
| 03/06, 17/06, 01/07, 15/07, 22/07 | SEMINÁRIOS DE QUINTAS-FEIRAS. Na Unitierra. |
| 05/06 | SEMINÁRIO PRIMEIRO SÁBADO DO MÊS – Discussão sobre o livro de Iván Illich, “El trabajo fantasma”. Na Unitierra |
| 10/06 | CONFERÊNCIA “La agroecología y La agricultura campesina frente a um mundo em Crisis” com Dr. Miguel Altieri e “El rol de la Biodiversidad em los agroecosistemas” com Dra. Clara Nicholls. Na UNITIERRA. |
| 12 e 13/06 | ENCONTRO DE FAMILIARES, COLECTIVOS, AMIGOS Y ORGANIZACIONES DE PRESOS POLÍTICOS. Na UNITIERRA. |
| 19/06 | ENCONTRO DE MÍDIAS LIVRES em Tuxtla. |
| 21/06 | Charla no Centro de Direitos Humanos Fray Bartolomé de las Casas. |
| 23/06 | Entrevista com Dr. Raymundo na UNITIERRA. |
| 24/06 | CONFERÊNCIA “El MST, Gobierno Lula y agronegocio: territorios em disputa” com Dr. Bernardo Mançano. Na UNITIERRA. |
| 26/06 | ENCONTRO DE FEMINISTAS na UNITIERRA. |
| 01/07 | Estudo no UNITIERRA e observação do cotidiano, conversa com Prof. Davi. |
| 02/07 | Conversa com Prof. Guillermo. Visita a comunidade de Mitzitón. |
| 03 e 04/07 | Visita ao Caracol Zapatista “La Garucha”. |
| 06/07 | Estudo na UNITIERRA. Conversa com Prof. Júlio. |
| 08/07 | DEBATE “Reflexiones tras um viaje solidario a Palestina”, UNITIERRA. |
| 10 a 14/07 | Visita ao Distrito Federal, Cidade do México. Conhecer Centro Histórico, Museu de Frida Kahlo, Coyoacán, UNAM, Tlalpan, Av. Reforma, Bosque de |

| | |
|------------|---|
| | Chapultepec, Museu de Antropologia e Theothiucán (pirâmides aztecas). |
| 17/07 | Visita ao Caracol Zapatista Oventic. |
| 19 e 20/07 | Conhecer Palenque (ruínas maias). |
| 22/07 | Estudo na UNITIERRA e observação do cotidiano. |
| 23/07 | Conversa com Prof. Guillermo. |
| 26/07 | Conversa com Dr. Raymundo. No UNITIERRA. |

Anexo 3: Parte do folder da ENFF

A ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES (ENFF)

A Escola Nacional Florestan Fernandes precisa da sua ajuda urgente para se manter em funcionamento.

Situada em Guararema (a 70 km de São Paulo), a ENFF, inaugurada com um grande evento internacional em 23 de janeiro de 2005, foi construída, basicamente entre os anos de 2000 e 2005, graças ao trabalho voluntário de pelo menos mil trabalhadores sem terra e simpatizantes. Mas ainda está em construção, pois deve crescer e se fortalecer com o crescimento e fortalecimento da luta. Atender às necessidades da formação de mais e mais militantes de movimentos sociais e organizações de luta por um mundo melhor – essa é a sua tarefa histórica.

A escola está erguida sobre um terreno de 120 mil metros quadrados, com instalações de alvenaria com tijolos fabricados pelos próprios trabalhadores, com projeto voluntário de arquitetura que teve como princípio causar o menor dano ao meio ambiente local e, ao mesmo tempo, propiciar o melhor resultado para o sujeito da escola: trabalhadores, alunos, assessores e visitantes. Ao todo, são três salas de aula, que comportam juntas até 200 pessoas, um auditório para 200 pessoas, dois anfiteatros para 115 e 88 pessoas cada, biblioteca com 40 mil livros, com espaço de leitura, ilha de edição, além de 4 blocos de alojamento, casa para alojamento de assessores, refeitórios, lavanderia, estação de tratamento de esgotos, além de casas para famílias de trabalhadores que residem na escola. Tem um campo de futebol gramado e uma quadra multiuso coberta. Dispõe de horta e pocilga, que produzem para consumo local, e muitas árvores frutíferas espalhadas pelo terreno.

Para o seu pleno funcionamento, a escola tem em torno de 35 trabalhadores militantes residentes no local, de todas as áreas, desde o trabalhador administrativo, até o técnico em eletricidade, passando pelos pedagogos, marceneiros e outros, além do trabalho militante a que têm, como tarefas específicas, os que freqüentam seus cursos, como a limpeza, o cuidado da horta e outros trabalhos que a manutenção da escola exige.

Os recursos para a sua construção foram obtidos com a venda de gravuras de Sebastião Salgado e do livro Terra (fotos de Sebastião Salgado, texto de José Saramago e música de Chico Buarque), assim como pela contribuição de entidades da classe trabalhadora do Brasil, da América Latina e de várias partes do mundo.

Os recursos para a manutenção e funcionamento – além da colaboração voluntária de pessoas que entendem que a ENFF é imprescindível para a nossa luta – são obtidos através de projetos nacionais e internacionais, institucionais e privados, para a captação de recursos, que estão sendo prejudicados pela atual crise do sistema capitalista, mas também e principalmente pelo estrangulamento financeiro de que a escola é alvo prioritário da contrarrevolução – fato que é de fácil entendimento, mas que torna impraticável a continuidade do trabalho que se faz na ENFF e a própria existência desse espaço.

O acervo atual de sua biblioteca, formado com base em doações, é de mais de 40 mil volumes impressos, além de conteúdos com suporte em outros tipos de mídia.

Para assegurar a possibilidade de participação das mulheres, foi construída a “Ciranda Infantil Saci Pererê”, onde as crianças permanecem em ambiente sadio e cuidadoso enquanto seus responsáveis, principalmente as mães, estudam ou trabalham.

Nos cinco primeiros anos de sua existência, passaram pela escola 16 mil militantes dos movimentos sociais do campo e da cidade, de todos os Estados do Brasil e de outros países da América Latina e da África.

A escola tem o apoio de mais de 500 professores voluntários, nas áreas de Filosofia Política, Teoria do Conhecimento, Sociologia Rural, Economia Política da Agricultura, História Social do Brasil, Conjuntura Internacional, Administração e Gestão Social, Educação do Campo e Estudos Latino-americanos. Além disso, cursos superiores e de especialização, em convênio com mais de 35 universidades (por exemplo, Direito e Comunicação no campo) e mestrado sobre Questão Agrária, através de convenio com a UNESP e UNESCO.

A ENFF também mantém convênio com mais de 15 escolas de formação em outros países e com o Ministério da Educação de Cuba com o objetivo de implementar no Brasil o método de educação e alfabetização daquele país.

A ENFF é um patrimônio de todos os trabalhadores comprometidos com um projeto de transformação social. Entretanto, no momento em que os movimentos sociais são obrigados a mobilizar suas energias para resistir aos ataques implacáveis dos donos do capital, através do estrangulamento financeiro e da violência repressiva, a escola também se torna alvo dessa política: as classes dominantes não aceitam a ideia de que os trabalhadores venham a adquirir conhecimento. Assim, carente de recursos, alvo principalmente do estrangulamento financeiro que é, o funcionamento da ENFF está ameaçado. Nós não podemos permitir, sequer tolerar a ideia de que ela interrompa ou mesmo diminua o ritmo de suas atividades. A nossa luta não é apenas para que a ENFF continue a ser o que está sendo atualmente. A nossa luta, o nosso comprometimento deve ir além, deve ter o objetivo de criar as condições necessárias para que a escola cresça para atender às necessidades do crescimento da luta, que certamente ocorrerá.

Anexo 4: Carta Campanha da Associação de Amigos da ENFF

Vamos manter viva a universidade dos trabalhadores!

José Arbex Jr.

(texto originalmente publicado na revista *Caros Amigos*)

Caros(as) amigos(as):

A Escola Nacional Florestan Fernandes pede a sua ajuda urgente para se manter em funcionamento (*veja como contribuir, no final deste texto*).

Situada em Guararema (a 70 km de São Paulo), a escola foi construída, entre os anos 2000 e 2005, graças ao trabalho voluntário de pelo menos mil trabalhadores sem terra e simpatizantes. Nos cinco primeiros anos de sua existência, passaram pela escola 16 mil militantes e quadros dos movimentos sociais do Brasil, da América Latina e da África. Não se trata, portanto, de uma “escola do MST”, mas de um patrimônio de todos os trabalhadores comprometidos com um projeto de transformação social. Entretanto, no momento em que o MST é obrigado a mobilizar as suas energias para resistir aos ataques implacáveis dos donos do capital, a escola torna-se carente de recursos. Nós não podemos permitir, sequer tolerar a ideia de que ela interrompa ou sequer diminua o ritmo de suas atividades.

**Conselho de
Coordenação:**

Jose Arbex Junior

Maria Orlanda Pinassi

Carlos Duarte

Conselho Fiscal:

Caio Boucinhas

Delmar Mattes

Carlos de Figueiredo

A escola oferece cursos de nível superior, ministrados por mais de 500 professores, nas áreas de Filosofia Política, Teoria do Conhecimento, Sociologia Rural, Economia Política da Agricultura, História Social do Brasil, Conjuntura Internacional, Administração e Gestão Social, Educação do Campo e Estudos Latino-americanos. Além disso, cursos de especialização, em convênio com outras universidades (por exemplo, Direito e Comunicação no campo).

Secretaria Executiva:

Magali Godoi

O acervo de sua biblioteca, formado com base em doações, conta hoje com mais de 40 mil volumes impressos, além de conteúdos com suporte em outros tipos de mídia. Para assegurar a possibilidade de participação das mulheres, foram

construídas creches (as cirandas), onde os filhos permanecem enquanto as mães estudam.

A escola foi erguida sobre um terreno de 30 mil metros quadrados, com instalações de tijolos fabricados pelos próprios voluntários. Ao todo, são três salas de aula, que comportam juntas até 200 pessoas, um auditório e dois anfiteatros, além de dormitórios, refeitórios e instalações sanitárias. Os recursos para a construção foram obtidos com a venda do livro *Terra* (textos de José Saramago, músicas de Chico Buarque e fotos de Sebastião Salgado), contribuições de ONGs europeias e doações.

Claro que esse processo provocou a ira da burguesia e de seus porta-vozes “ilustrados”. Não faltaram aqueles que procuraram, desde o início, desqualificar a qualidade do ensino ali ministrado, nem as “reportagens” sobre o suposto caráter ideológico das aulas (como se o ensino oferecido pelas instituições oficiais fosse ideologicamente “neutro”), ou ainda as inevitáveis acusações caluniosas referentes às “misteriosas origens” dos fundos para a sustentação das atividades. As elites, simplesmente, não suportam a ideia que os trabalhadores possam assumir para si a tarefa de construir um sistema avançado, democrático, pluralista e não alienado de ensino. Maldito Paulo Freire!

Os donos do capital têm mesmo razões para se sentir ameaçados. Um dos pilares de sustentação da desigualdade social é, precisamente, o abismo que separa os intelectuais das camadas populares. O “povão” é mantido à distância dos centros produtores do saber. A elite brasileira sempre foi muito eficaz e inteligente a esse respeito. Conseguiu até a proeza de criar no país uma universidade pública (apenas em 1934, isto é, 434 anos após a chegada de Cabral) destinada a excluir os pobres.

Carlos Nelson Coutinho e outros autores já demonstraram que, no Brasil, os intelectuais que assumem a perspectiva da transformação social sempre encontraram dois destinos: ou foram cooptados (mediante o “apadrinhamento”, a

incorporação domesticada nas universidades e órgãos de serviços públicos, ou sendo regamente pagos por seus escritos, ou recebendo bolsas e privilégios etc.), ou os poucos que resistiram foram destruídos (presos, perseguidos, torturados, assassinados).

Apenas a existência de movimentos sociais fortes, nacionalmente organizados e estruturados poderia fornecer aos intelectuais oriundos das classes trabalhadoras ou com elas identificados a oportunidade de resistir, produzir e manter uma vida decente, sem depender dos “favores” das elites. Ora, historicamente, tais movimentos foram exterminados antes mesmo de ter tido tempo de construir laços mais amplos e fortes com outros setores sociais.

A ENFF coloca em cheque, esse mecanismo histórico. A construção da escola só foi possibilitada pela prolongada sobrevivência relativa do MST (completou 25 anos em 2009, um feito inédito para um movimento popular de dimensão nacional), bem como o método por ele empregado, de diálogo e interlocução com o conjunto da nação oprimida. Esse método permitiu o desenvolvimento de uma relação genuína de colaboração entre a elaboração teórica e a prática transformadora.

É uma oportunidade histórica muito maior do que a oferecida ao próprio Florestan Fernandes, Milton Santos, Paulo Freire e tantos outros grandes intelectuais que, apesar de todos os ataques dos donos do capital, souberam apoiar-se no pouquíssimo que havia de público na universidade brasileira para elaborar suas obras.

Veja como você pode participar da

Associação dos Amigos da Escola Florestan Fernandes

Em dezembro, um grupo de intelectuais, professores, militantes e colaboradores resolveu criar a Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes, com três objetivos bem definidos: 1 – divulgar as atividades da escola, por todos os meios possíveis, incluindo sites, newsletter e blogs; 2 – iniciar uma campanha nacional pela adesão de novos sócios; 3 – promover uma série intensa de atividades, em São Paulo e outros estados, para angariar fundos, com privilégios especiais concedidos aos membros da associação.

O seu Conselho de Coordenação é formado por José Arbex Junior, Maria Orlanda Pinassi e Carlos Duarte. Participam do Conselho Fiscal: Caio Boucinhas, Delmar Mattes e Carlos de Figueiredo. A sede situa-se na Rua da Abolição n° 167 - Bela Vista - São Paulo - SP - Brasil - CEP 01319-030

Existem duas modalidades de associação: a **plena** e a **solidária**. A **única diferença entre ambas as modalidades** consiste no valor a ser pago. Ambas asseguram os mesmos direitos e privilégios estendidos aos associados.

Para ficar **sócio pleno**, você deverá pagar a quantia de **R\$ 20,00 (vinte reais)** mensais; para tornar-se **sócio solidário**, você poderá contribuir com uma quantia **maior** ou **menor** do que os R\$ 20,00 mensais. Esses recursos serão diretamente destinados às atividades da escola ou, eventualmente, empregados na organização de atividades para coleta de fundos (por exemplo: seminários, mostras de arte e fotografia, festivais de música e cinema).

Para obter mais informações sobre como participar e contribuir, procure a secretaria executiva Magali Godoi através dos telefones: 3105-0918; 9572-0185; 6517-4780, ou do correio eletrônico: associacaoamigos@enff.org.br.

Anexo 5: Esquema diacrónico da Unitierra

•**Centro Indígena de Capacitación Integral "YA J-YANTESTIK TE BALMILAL, JA'NAX MAYUC META TSAKEL STALEL YA' TEL AJUALILETIK"** (CIDECI Las Casas, A.C.); **FRAY BARTOLOME DE LAS CASAS**. Artes, oficios y capacitación con jóvenes indígenas no escolarizados.

-Declaratoria: (24/Agosto/1989)
-Constitución: (20/Diciembre/1989)

••**Sociedad Cooperativa de Productores "MILAKXICK JIÑI MY CH'UJBT" Sistemas Integrados Agroecológicos. Producción, Capacitación y Asesoría en las Zonas Indígenas de Chiapas, scl** (SIAS-Chiapas,scl). **VANDANA SHIVA**.

-Constitución: (11/Abril/1997)

•••**Universidad de la Tierra-Chiapas "YAJ K' ANTIK LEKIL KUXLEJAL"** (UNITIERRA-CHIAPAS); **IVAN ILICH**.

-Constitución: (28/Enero/2004)
-Declaratoria: (26/Febrero/2004)
-Inicio: (01/Agosto/2004)

Áreas: Agroecología, Derecho Autónomo, Arquitectura Vernácula, Hidrotopografía, Administración de Iniciativas y Proyectos Comunitarios/Colectivos, Electro-mecánica, Interculturalidad, Análisis de los Sistemas-Mundo, Estudios de (Post) y (Des)colonialidad, Filosofías y Teologías Contextuales.

••••**Centro de Estudios sobre Interculturalidad "JUMP' EJ PANÁMIL BAKI MI MEJLEL TYI OCHEL KABÁL PANÁMIL": R. PANIKKARYR. FORNET-BETANCOURT**.

-Constitución y Declaratoria: (26/Febrero/2004)

— **Centro de Estudios, Información y Documentación "XKAK' BATIK TULAN SOK SLEKIL XJACHEL K'OP"** (Centro I.W.); **IMMANUEL WALLERSTEIN**.

-Aprobación: (24/Marzo/2004)
-Inauguración: (31/Agosto -03/Septiembre/2004)

— **Centro Universitario de Filosofías y Teologías Contextuales "TAJ PASTIK YAN BALUMIL": SAMUEL RUIZ GARCÍA**.

-Constitución del Seminario Permanente: (Post) y (Des)colonialidad del poder, del saber, del ser: (08/Octubre/2006)

•• **Centro de Estudios y Prácticas sobre Adisciplinariedad, Pluriversidad y Ecologías (de Saberes, de Temporalidades, de Reconocimientos, de Lugares, de Producciones) "JUN BALUMILTI BU MU'YUK JNET' UBANEJETIK, TIYACUTIK SMELTSANEL TA OLON I TATZ' ETUBAL": GRUPO(Des) Colonialidad LATINO/OA AMERICA**.-Constitución:(02/Enero/2006)-Declaración: (07/Junio/2006)

***Centro de Información y Estudios Medio-Ambientales "JME' TIK BALUMIL"**-
"JME' TIK CHU' UL BALMILAL": In memoriam
Dr. **MARIO A. RAMOS OLMOS** (8/Marzo/2009)

***Centro de Producción Biotecnológica "LU JLAKCHA ÁNTYILAKPEJTYELEL, MAAN LAK CHAAN JOÑON LÁJ": M. GANDHI Y L. KOHR** (07/junio/2007)

SISTEMA INDÍGENA-INTERCULTURAL DE APRENDIZAJES Y ESTUDIOS: ABYA YALA
"SCOTOL ANTSETIK-VINIKETIK JA' UTIK JCHANUB' TASHANEJUTIK, XCHU' UC
JSA' BANEJUTIK TA SVENTA XCHAMBENAL"
(SIIDAE - "ABYA YALA")

Direcciones:

-Camino Real a San Juan Chamula s/n Colonia Nueva Maravilla, C.P. 29247
Apartado Postal 176 San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.

e_mail: sistemaii_cideci@prodigy.net.mx
e_mail: unitierra_chiapas@prodigy.net.mx



Anexo 6: Carta de Princípios da UPMS

Retirado de <http://www.universidadepopular.org/pages/pt/a-carta-de-principios.php>

A Carta de Princípios da UPMS

Em Roma, numa reunião da Secretaria Técnica da UPMS, no dia 25 de julho de 2007, circulou uma primeira minuta da Carta de Princípios, que ficou para ser discutida, mais tarde, depois de um debate mais amplo. Eis essa EFESR, que define bem o caráter da UPMS:

1. A Universidade Popular dos Movimentos Sociais – Rede Global de Saberes – é um espaço de formação intercultural que promove um processo de interconhecimento e auto-educação com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possíveis coligações entre eles e ações coletivas conjuntas.
2. Constitui um espaço aberto para o aprofundamento da reflexão, o debate democrático de idéias, a formulação de EFESRs, a troca livre de experiências e a articulação para ações eficazes, de entidades e movimentos sociais locais, nacionais e globais que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo.
3. O público alvo da UPMS é composto por ativistas e dirigentes dos movimentos sociais, membros de organizações não governamentais, bem como cientistas sociais, investigadores e artistas empenhados na transformação social progressistas.
4. A UPMS funciona através de uma rede de interações orientada para promover o conhecimento e a valorização crítica da enorme diversidade dos saberes e práticas protagonizados pelos diferentes movimentos e organizações.
5. Sua essência está no seu caráter intertemático, forjado através da promoção de reflexões e articulações entre diferentes movimentos como os feministas, operários, indígenas, estudantis, ecológicos etc.
6. Seus objetivos principais são:
 - a) ultrapassar a distinção entre teoria e prática, promovendo encontros sistemáticos entre os que se dedicam essencialmente à prática da transformação social e os que se dedicam à produção teórica.
 - b) promover um conhecimento recíproco entre movimentos e organizações que atuam dentro de uma mesma área temática, mas que operam em diferentes partes do mundo.
 - c) promover, através da tradução intercultural, um saber partilhado entre movimentos ou organizações com intervenção em diferentes áreas temáticas, aumentando a inteligibilidade recíproca entre movimentos.
7. A UPMS será sempre um espaço aberto ao pluralismo e à diversidade de engajamentos e atuações das entidades e movimentos que a decidam integrar, bem como à diversidade de gênero, etnias, cultura, gerações e capacidades física desde que respeitem esta Carta de Princípios.

Anexo 7: Lista Participantes das oficinas da UPMS

SOBRE A UPMS

Quadro com perfil dos participantes

| | |
|----------------|--------------------------------------|
| OFICINA | Número total de participantes |
| Córdoba | 23 – 16 ativistas e 7 acadêmicos |
| Medellín | 12 entidades diferentes |
| Belo Horizonte | 39 - 21 ativistas e 18 acadêmicos |

Como o objetivo de tentar fazer um perfil dos participantes nas oficinas, elaborei quadros que agrupam por temáticas. Nesse sentido, há uma primeira dificuldade que é a de que um movimento pode fazer parte de diferentes temáticas. Outro problema é que uma mesma pessoa pode ser de diferentes movimentos ou acadêmica e ativista ao mesmo tempo, por exemplo. Assim, tentei ver a forma como as pessoas se apresentavam para fazer os quadros.

CORDOBA

| TEMAS | ENTIDADE | QUANTIDADE |
|--------------------------------|---|-------------------|
| Ambiental | Asamblea Ciudadana Ambiental de Gualeguaychú | 02 |
| Trabalho | CECOCAI, | 02 |
| | Cooperativa Felipe Vallese. | 01 |
| | Cooperativa Los Carreros (recolectores de basura y recicladores) | 01 |
| | Movimiento de Trabajadores Desocupados de Mosconi | 01 |
| | Movimiento Nacional Campesino Indígena por la Unión de Trabajadores Sin Tierra de Mendoza | 01 |
| | Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Delegada por CETERA | 01 |
| | Union Obrera Metalurgica | 02 |
| Gênero | INDESO-MUJER (Instituto de Estudios Jurídicos y Sociales de la Mujer), Rosario, Pcia. de Santa Fe | 01 |
| | Movimiento de Mujeres Agrarias en Lucha (MAM), | 01 |
| | MULABI, Espacio Latinoamericano de Sexualidades y Derechos | 01 |
| | Referente local del movimiento feminista | 01 |
| Outros | Vecinos Autoconvocados por la Vida en Andalgalá, | 01 |
| Instituições Universitárias | Universidade de Coimbra | 01 |
| | Universidad Nacional de Córdoba | 05 |
| | Universidad Nacional de Cuyo | 01 |
| TOTAL | | 23 |

MEDELLIN

| MOVIMIENTO | ENTIDADE | QUANTIDAD E ¹⁰⁴ |
|--|---|-------------------------------|
| ASCOBA | ASCOBA | |
| | CINEP | |
| COMUNIDAD DE PAZ DE SAN JOSE DE APARTADO | COMUNIDAD DE PAZ | |
| MUJERES | Ruta Pacifica de las mujeres | |
| | AMOR (Asociacion de Mujeres del Oriente Antioqueno) | |
| | Cabildo Indigena Chibcariwak | |
| SINDICATOS | CUT | |
| | ENS | |
| | CONFIAR | |
| OUTROS | Corporacion Region | |
| | Universidade de San Gil | |
| | Corporación Viva la Ciudadanía | |
| | Conciudadana | |
| | Universidad de Antioquia | |

BELO HORIZONTE

| MOVIMIENTO | ENTIDADE | QUANTIDA DE |
|---------------------------|--|----------------|
| Movimento Campo | Fetaemg - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais | 02 |
| | CEFFA's – Centros Familiares de Formação por Alternância | 01 |
| | MST – Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra | 01 |
| Movimento Indígena | Xacriabá | 02 |
| Movimento Juvenil | Hip Hop Chama | 01 |
| | DiverCidade | 01 |
| Movimento LGBT | Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual – Cellos | 01 |
| | ABGLT- Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais | 01 |

¹⁰⁴ Pelo relato disponibilizado, não aparece o nome dos participantes e nem a quantidade de pessoas, por uma questão de segurança.

| | | |
|------------------------------------|---|-----------|
| Movimento de Mulheres | Marcha Mundial das Mulheres | 01 |
| Movimento Negro | Fundação Centro de Referência da Cultura Negra – Coordenação Nacional – CONEN | 01 |
| | Negras Ativas | 01 |
| | Negraria – Coletivo de Artistas Negros de Belo Horizonte | 01 |
| Movimento Quilombola | Federação N’Golo | 03 |
| Movimento Sindical/ docente | Sinpro – Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais | 01 |
| | Sind Rede – Sindicatos dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte | 01 |
| | SINDUTE | 01 |
| OUTROS | MSU – Movimento dos Sem Universidade | 01 |
| INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS | CES/Coimbra | 02 |
| | DCP/UFMG | 04 |
| | Fae/UFMG | 09 |
| | Psicologia/UFMG | 01 |
| | UFAC | 01 |
| | UFPE | 01 |
| TOTAL | | 39 |