

ROBERTA TRASPADINI
ANA CAROLINA COSTA ANDRADE
(ORGS.)

Movimentações

A EDUCAÇÃO POPULAR E A EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA ENTRE PONTES E MUROS



Movimentações:

A EDUCAÇÃO POPULAR E A EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA ENTRE PONTES E MUROS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIALE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Campus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

editora@furg.br

Integrante do PIDL



ROBERTA TRASPADINI
ANA CAROLINA COSTA ANDRADE
(Organizadoras)

Movimentações:

A EDUCAÇÃO POPULAR E A EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA ENTRE PONTES E MUROS



Rio Grande
2021

© Roberta Traspadini e Ana Carolina Costa Andrade

2021

Capa: Arquiteta e Urbanista Karen Santos Dias

Imagem da capa: Gildasio Jardim

Diagramação da capa: Anael Macedo

Formatação e diagramação:

João Balansin

Gilmar Torchelsen

Cinthia Pereira

Revisão Ortográfica e Linguística: Liliana Mendes

Ficha Catalográfica

M935 Movimentações: a Educação Popular e a Extensão Universitária entre pontes e muros [Recurso Eletrônico] / Organizadoras Roberta Traspadini, Ana Carolina Costa Andrade. – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2021.
244 p. : il. color

Modo de acesso: <http://repositório.furg.br>
ISBN 978-65-5754-071-8 (eletrônico)

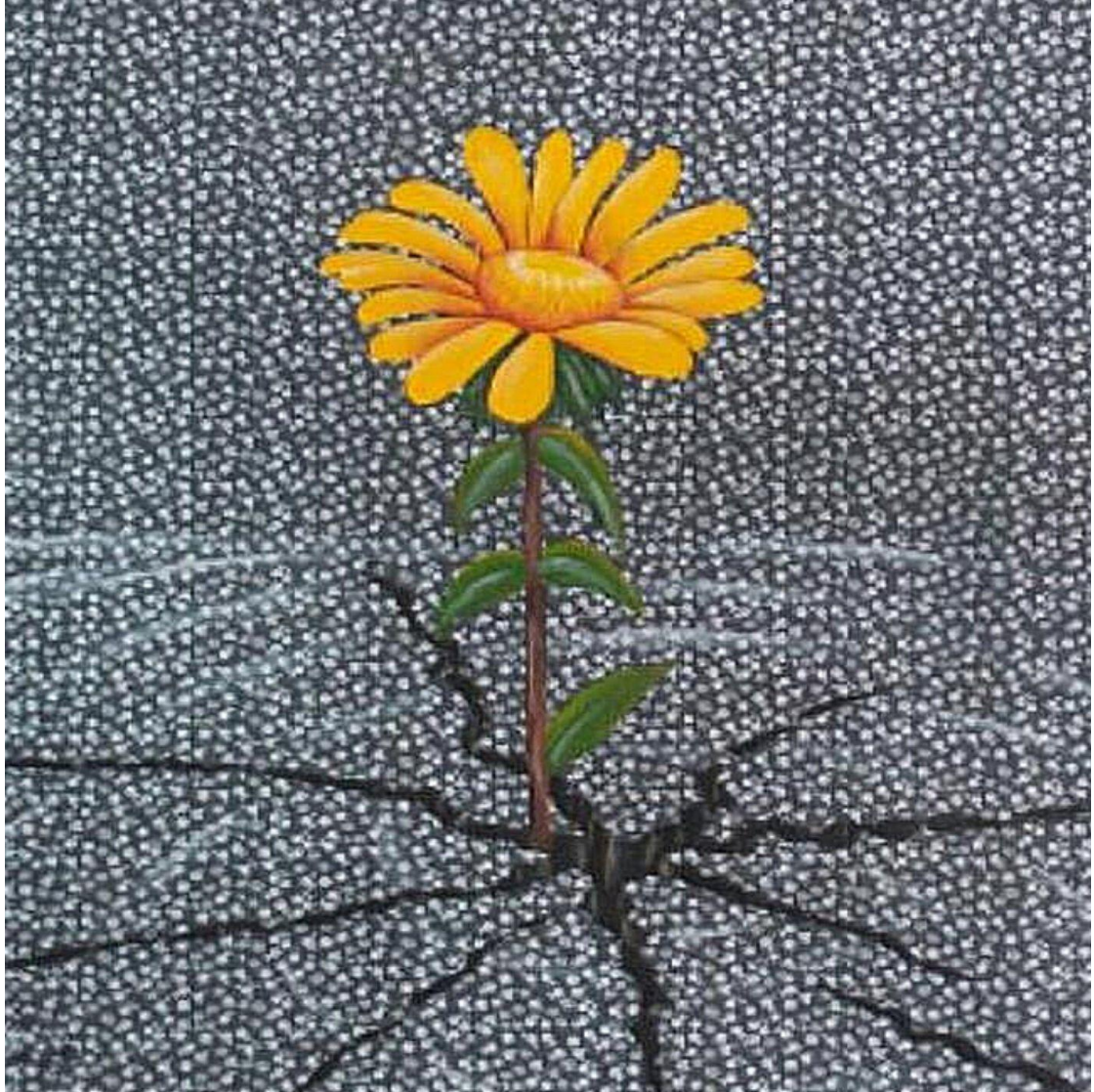
1. Ensino Superior 2. Universidade 3. Educação Formal
4. Educação Básica I. Traspadini, Roberta II. Andrade, Ana Carolina Costa III. Título.

CDU 378

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos –
CRB10/2344

SUMÁRIO

Apresentação	7
Introdução: o OBEPAL, a Wiphala e o caleidoscópio	10
Parte I: Raízes do mangue	38
Pontes epistémicas em Nova Palestina: o saber universitário e os sabores do território e da escola, sobre as raízes do mangue	39
Formação de Formadores: tecendo redes na relação entre universidade e educação básica	77
Parte II: Experimentações da educação popular na educação formal	111
Monitoria: um exercício de comunicação ou extensão?	112
As práxis universitárias e suas costuras: educação formal x educação popular entre fronteiras	154
Parte III: Diálogos impertinentes	196
Diálogos (im)pertinentes: a formação política em tempos de severos silenciamentos	197



Quem ainda está vivo não diga: nunca
O que é seguro não é seguro
As coisas não continuarão a ser como são
Depois de falarem os dominantes
Falarão os dominados
Quem pois ousa dizer: nunca
De quem depende que a opressão prossiga? De nós
De quem depende que ela acabe? Também de nós
O que é esmagado que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe ao que se chegou, que há aí que o retenha
E nunca será: ainda hoje
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã.

- Bertold Brecht

APRESENTAÇÃO

A práxis, como ação e reflexão, é o que aprendi ao longo de quase uma década de amizade e parceria com Roberta Traspadini, com sua mente inquieta e sua vontade de devorar a América Latina naquilo que ela tem de mais nobre e belo. Devorar que significa uma busca incansável por conhecer as experiências históricas dos povos latino-americanos, que resistem e se forjam pela resistência. Disso, ela se alimenta e compartilha com quem junto dela caminha. Partilha as descobertas de uma Abya Yala profunda, complexa e, ainda, muito pouco compreendida. E ela nos chama a entender e a evidenciar tal complexidade:

É estar no território! A universidade precisa ser popular, é urgente que ela comporte os anseios dos povos! É preciso ter rigor e seriedade nos estudos! Vamos fazer juntas, fortalecer o coletivo!

Essas são frases que sintetizam o seu modo de se mover no mundo, sempre buscando romper as cercas da universidade, tanto para caminhar para além dela, quanto para trazer para dentro dela o mundo diverso e contraditório que a circunda.

Assim, é uma satisfação enorme fazer a apresentação desse livro que agora o/a leitor/a tem em mãos, porque sei que ele é uma síntese da práxis, como ação, reflexão e coletividade. Fruto de um processo bonito, no qual a condução dada por Roberta é imagem e semelhança da sua visão de mundo. Um processo no qual o desejo de agregar e crescer junto e a ação concreta que isso exige se irmanam.

O Observatório de Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina (OBEPAL) é um exemplo do processo educativo necessário para forjar uma “educação como prática de liberdade”, bem no sentido destacado por bell hooks¹. Ao congregiar os anseios de uma juventude que herdou a falência teórica e o distanciamento da realidade concreta, o grupo constrói a si mesmo como uma ponte entre a busca individual por sentidos, por perspectivas de um futuro menos angustiante, e as necessidades coletivas da classe trabalhadora de confrontar, radicalmente, os tentáculos esmagadores do capital.

Essa ponte, arraigada no método crítico, fincada no chão da América Latina, possibilitou que cada uma dessas jovens intelectuais, estudantes, militantes caminhassem a passos largos rumo ao entendimento dos processos de mistificação e fetiche que envolvem a

¹ É a própria autora quem sugere a utilização do nome em minúscula, para que seja dada ênfase no texto e não na pessoa. Seguiremos, então, com sua sugestão.

realidade e ocultam o seu movimento. Com pouco mais de dois anos de existência, o amadurecimento teórico aliado à intervenção prática tem um êxito louvável.

Poucos grupos de Extensão logram um fazer tão conectado e coeso, principalmente, porque, em que pese a constitucionalidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, como diretriz fundamental da Universidade no Brasil, a Extensão ainda é relegada a um papel subordinado e pouco explorado; o que, certamente, implica qualidade da pesquisa e do ensino, cada vez mais estéreis e afastados da dinâmica real dos sujeitos concretos e seus territórios. Ao ir na contramão dessa situação, esse coletivo nos mostra o quanto a Extensão pode agregar, ao processo educativo, possibilidades de integralidade e, sobretudo, possibilidades de construir novos sentidos, de desafiar a ordem imposta pela lógica engessada e subalterna da Universidade no capitalismo dependente.

O OBEPAL é de uma potência enorme, e está apenas no início de uma trajetória que pode fincar raízes profundas dentro e fora da Universidade. Este livro é a prova disso. É a prova das flores e frutos que brotam do seu comprometimento com a formação de quadros políticos e intelectuais e, essencialmente, de seres humanos assentados na beleza, na poesia e no desejo inarredável de fazer a revolução contínua e cotidiana.

Cristiane Sabino, Florianópolis, agosto de 2020.

INTRODUÇÃO

O OBEPAL, A WIPHALA E O CALEIDOSCÓPIO

Planos de voos dirigidos pela educação popular

Roberta Traspadini*

* Dra. em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Desenvolvimento Econômico, pela Universidade Federal de Uberlândia e Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente, é docente do curso de Relações Internacionais e Integração da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. E-mail: robertatraspadini@gmail.com.

O presente E-book apresenta uma síntese das atividades construídas coletivamente, desenvolvidas na Universidade Federal do Espírito Santo, no período de 2018-2020. Período em que estive em cooperação técnica no departamento de Ciências Sociais, cujo principal objetivo foi o de constituir o Observatório de Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina (OBEPAL). Ganhador do Prêmio de Melhores Práticas Extensionistas em 2019, atualmente, o OBEPAL conta com 13 integrantes, 10 estudantes de graduação (geografia, ciências sociais, serviço social), 02 educadoras da rede básica de educação, além da coordenação formal da Dra. Adélia M. Ribeiro e minha co-coordenação interinstitucional (UNILA). Tarefa cumprida, grupo constituído, mas não sem o apoio da Pró-Reitoria de Extensão, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, do corpo docente, de técnicos, auxiliares de serviços gerais e discentes de Ciências Sociais e Serviço Social da UFES. E, não menos importante, das parcerias

“Salgo a caminar / Por la cintura
cósmica del sur / Piso en la región / Más
vegetal del viento y de la luz / Siento al
caminar / Toda la piel de América en mi
piel / Y anda en mi sangre un río / Que
libera en mi voz/ Su caudal / Sol de alto
Perú / Rostro Bolivia, estaño y soledad /
Un verde Brasil besa a mi Chile / Cobre
y mineral / Subo desde el sur / Hacia la
entraña América y total / Pura raíz de
un grito / Destinado a crecer”

(Mercedes Sosa)

O caleidoscópio e a wiphala

O caleidoscópio é uma das invenções engenhosas de fusão entre a física e a arte. Um jovem britânico, David Brewster, no século XIX, entendeu a relação entre o ângulo, a luz e a imagem. Com apenas um cilindro, o desenhar de ângulos, vidros quebrados e luz transformou objetos isolados em uma unidade criativa sobre o belo. E do belo, abriram em perspectiva as cores e os movimentos.

No plano etimológico, a palavra caleidoscópio significa, no grego, kalos (belo), eidos (imagem), scopeo (observação, olhar) (REVISTA CALEIDOSCÓPIO: LITERATURA E TRADIÇÃO, 2012).

estabelecidas pelo OBEPAL, ao longo do caminho, com diversas entidades, promovendo a centralidade da extensão na vida universitária e para além dela. Fica um agradecimento formal à Dra. Adelia Miglievich Ribeiro, sem a qual esse projeto não teria sido realizado. Sua generosidade e confiança estiveram sempre presentes.

Da relação entre natureza, física e arte, o caleidoscópio foi definido como “instrumento filosófico” por Rei George Terceiro (OMELCZUCK, SOGA, MURAMATSU, 2017). Este constructo humano, exemplo de físico-arte, cabe na palma da mão e vai grudada aos olhos, na captação do belo. Através do caleidoscópio, percebemos, na pulsão dos cinco sentidos, a experiência de beleza narrada nas cores, nos movimentos, do côncavo e do convexo. É a arte dos vitrais trazida para a palma das mãos.

Segundo o estudo acima, publicado na Revista Brasileira de Ensino de Física:

No aspecto educacional, o caleidoscópio passou a ser um grande aliado dos professores de física, matemática e arte, pois a realização de oficinas propondo a construção de dispositivos lúdicos como o caleidoscópio, pode contribuir para despertar a vocação científica, especialmente a dos alunos do ensino básico (OMELCZUCK, SOGA, MURAMATSU, 2017; s/p).

Interessante que o caleidoscópio, um exercício ontocriativo de produção organizada entre o ser, o meio e as mediações entre ambos, seja, 204 anos após seu invento, apenas um recurso didático-pedagógico para a educação básica. Sinal de que a física e a arte deixaram de andar juntas, vivendo um divórcio aparentemente inconciliável. E, como todo brinquedo, na sociedade capitalista, é uma mercadoria cujo valor de uso se subordina ao valor de troca.

Dito divórcio entre a ciência e a arte, a filosofia e a física, a poesia, a literatura e a academia, o popular e o erudito, rebaixa a ação histórica de conhecer, reconhecendo-se a fragmentação do saber, do sentir e do viver. Gera a tendência automática à competição, à hierarquização sobre o que é, ou não, o universo da ciência. A habilidade do humano de engenhar foi reduzida à mera reprodução do pensado por poucos.

Tal como a ciência e a vida cotidiana, os engenhos passaram a ser meros adornos em uma sociedade que adora fantasiar o real e degenerar os sentidos da condição humana de produzir continuamente, e revendo, sempre, a obstinação do fazer, o ponto de partida que dá passo ao novo.

A etimologia da palavra Wiphala, no universo diverso dos modos de produção incaicos, andinos, anteriores e posteriores à invasão colonial, significa no pensamento e linguagem dos povos Aimarás: Wi, o que se pode mover; pha, substância divisível; la, processo, contínuo (PAJUELO, 2007).

A Wiphala, hoje associada à diversidade indígena latino-americana e caribenha desde as montanhas bolivianas, nos remonta à história anterior à invasão colonial, momento em que diferentes povos nominavam, cada qual com sua linguagem e pensamento, Pachamama. Termo originado do quéchua, em que

Pacha significa terra, universo, ser, e Mama, mãe².

Pachamama, um manto cuja historicidade nos remete às cores andinas e ao talento, caprichoso, de homens e mulheres que, em sua relação com a natureza, foram produtores de modos de produção muito próprios, como o Tahuantsuyo³.

Na razão e na sensibilidade originada desses povos, cuja ancestralidade nos remete a uma outra concepção de tempo, de vida e de ciência, o sonho relaciona-se às quatro estações, aos quatro elementos da natureza (terra, água, ar e fogo) e uma relação entre seres e natureza que nos remete a outras possíveis produções ontológicas para além da coisificação mercantil.

A Wiphala, como manto, é uma produção cultural, milenar, que expressa a fusão entre natureza, física e arte, assim como o caleidoscópio. Mas, à diferença do caleidoscópio, a Wiphala se carrega como haste ou

² Elaine Tavares (2016) nos ensina que Pacha é muito mais do que terra, é universo e vincula a fusão entre vida física e espiritual. Por isso, também, o Mama (mãe) enquanto terra que se relaciona com tudo o que vive.

³ Mari Rostorowski (1988), em *La historia del Tahuantsuyo*, expõe um movimento de integração oriundo dos povos em domínio e propagação do mesmo sobre a região andina. Ao trabalhar com o princípio da contradição, Rostorowski nos ensina que a ideia equivocada de império inca deve ser substituída pela de confederações, jogos diversos e difusos de poder em meio à produção avançada de seus modos de produção. Ante ao memoricídio (BÁEZ, 2010), conformado pela invasão colonial, esta obra é peça fundamental para quem quer se aproximar deste modo de produção, suas relações sociais e estágios de desenvolvimento da técnica.

como adereço ao corpo, a partir do alinhavo, tecido à mão pelos povos andinos.

Limber (2015) faz um apanhado interessante sobre a história da mesma, com vistas a conformar uma trajetória que verse, na atualidade, sobre o reverso e a revanche de uma trajetória invasora, predadora, colonial. É enfrentamento, resistência, existência.

A Wiphala, mais do que a bandeira dos povos, com o retorno da diversidade manifestado nos anos 1990. Segundo Limber (2015), representa o próprio, o originário de Abya Yala, oculto pelos processos vitoriosos de invasão colonial que conformaram a sangrenta e contínua situação de Veias Abertas no continente (GALEANO, 1971).

Na esteira do venezuelano Fernando Báez (2010), Limber (2015) destaca a destruição cultural, memoricida, indissociável, do genocídio e etnocídio organizado contra e sobre a Pachamama ao longo de mais de cinco séculos.

A Whipala encarna as cores das resistências históricas na diversidade que significam. É a síntese mosaica de múltiplas determinações. Combina o humano e a natureza, o científico e o popular, cria-recria outras expressões para os cinco sentidos existentes. É um experimento científico-popular dos indígenas de Abya Yala, em sua relação com o que a natureza lhes oferece,

para colocar em movimento contínuo a ontocriatividade. É anterior ao caleidoscópio, mas, como ele, é um engenho, fruto do humano que, ao idear o que vive, materializa, na forma de objetivação do pensar, dita ideação. A práxis humana parecia já ser a do engenhar.

A Wiphala, como o caleidoscópio, é a fusão da física com a arte. A expressão, comunicação em verso, do sentido imponente das cores na vida dos povos indígenas da assim transformada Abya Yala (terra florescente)⁴ em América Latina, a serviço de outros padrões/patrões.

Na forma da revanche, a Wiphala demarca a luta popular indígena dos anos 1990, recobra e ressignifica os sentidos da luta de classes em seus diferentes e particulares tons, quando de América Latina se trata. Principalmente, em meio à ofensiva neoliberal extrativista, expropriadora e espoliadora do capital no século XXI.

E se juntamos o caleidoscópio e a Wiphala? O que nossos corpos, olhos, sentidos serão capazes de sentir, exprimir, significar?

⁴ Carlos Walter Porto Gonçalves (2009) explica que o termo Abya Yala é originado do povo Kuna do norte da Colômbia, e significa terra madura, terra em florescimento. Atualmente, é um termo de consenso entre a diversidade de cores e sabores que compõem o universo indígena da América Latina.

O presente E-book tem essa pretensão. Ver como, da fusão entre dois movimentos distantes no tempo e na onto-criatividade, mas mediados pela relação ser-natureza, são capazes de, no tempo presente, ancorados na processualidade histórica, abrir alas ao voo e refazer os caminhos das histórias ocultas, massacradas, saqueadas pela história oficial.

Apresentamos diversos exercícios didático-pedagógicos de reflexão-ação no sentido dos voos. Voos de aves como Quetzal, o pássaro cantante da felicidade. As penas do pássaro cantante adornaram, na diversidade da arte maya, a divindade denominada de Quetzalcoátl, a serpente emplumada (NAVARRO, 2009).

As histórias presentes de Abya Yala, que resistem e insistem nas rupturas a partir das brechas de uma América Latina desigual, persistem controversas ante o que é oculto ou revelado desde uma história oficial daninha. É a revanche popular à obstinação negligente do esquecimento provocativo dos padrões, mandatários das guerras, sobre e contra os povos. **No passado e no presente, dizer a palavra tornou-se proibido. Escrever sobre ela ainda mais.**

No lugar da criatividade, do voo, institui-se o aprisionamento, a gaiola:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são

pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2008, p. 28-29).

Isso vale para a vida e para a educação formal que a subsidia ao longo dos mais de cinco séculos de dominação. A trajetória histórica da revanche na América Latina tem muita relação com as cores da Wiphala e do caleidoscópio. Que este retome uma história em que o valor de uso supere o valor de troca, a ponto de colocá-lo em diálogo com a Wiphala, a partir do que ambos têm de beleza. O mesmo pretendemos com este livro. À revelia da hierarquização do saber como poder, mediados pela condição naturalizada de dependência e superexploração, ousamos dar voz à juventude.

A formação de formadores, de quadros, exige paciência, dedicação e acompanhamento no treinamento do voo. Porque nada mais bem sucedido do que o exercício coletivo da aprendizagem do voo. Como na natureza, enquanto não estão prontos para voar, as/o Quetzais são acompanhadas por aquela que tem mais tempo de voo, mas nem por isto deixa de aprender e apreender.

Na educação popular, também é assim: dar os instrumentos necessários para que o voo individual-coletivo aconteça. Sobretudo, acercar das condições do nosso tempo para que ele seja cada vez mais seguro, no método, na base, na práxis.

Este livro é um exercício coletivo de voo, com inspiração nas cores e nas asas históricas de Quetzal.

Cada um dos textos presentes, neste livro, relata a aprendizagem individual-coletiva de tecer caminhos diferentes aos que são designados pela ordem hegemônica. Exercícios de autonomia conduzida, de individualidade presumida em sua razão de ser coletiva, pelo interesse de tecer as cores da Wiphala nos processos de educação formal, a partir da história, em revanche, da educação popular.

Um exercício, convenhamos, bem difícil no correr do cotidiano presente. Ainda mais difícil no contexto pandêmico de COVID-19. Rubem Alves, em uma excelente reflexão sobre as podas em nossas vidas, diz o seguinte:

Somos assim. Sonhamos o voo, mas tememos as alturas. Para voar é preciso amar o vazio. Porque o voo só acontece se houver o vazio. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Os homens querem voar, mas temem o vazio. Não podem viver sem certezas. Por isso trocam o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram. É um engano pensar que os homens seriam livres se

pudessem, que eles não são livres porque um estranho os engaiolou, que se as portas das gaiolas estivessem abertas eles voariam. A verdade é o oposto. Os homens preferem as gaiolas ao voo. São eles mesmos que constroem as gaiolas onde passarão as suas vidas. (ALVES, 2008, p. 9)

Entendemos, à luz do que nos ensina Alves, que o vazio não precisa ser sinônimo de solidão. Tampouco, todo ser humano constrói gaiolas porque teme o voo. Há diversos tipos de se construir como ser homem e ser mulher. Na diversidade que compõe a possibilidade aberta para o poder ser, homens e mulheres aprendem que podem refazer suas rotas.

Nossa aposta é no refazer constante. Nada está dado no movimento como processo aberto para a (re) construção. Nesse processo, gaiolas abertas podem significar outros movimentos. Talvez mais próximos ao que entendemos como ontologia verdadeira, real, menos negadora do ser e do meio em que este vive.

Quanto maior o temor ao voo, mais seguros/as estamos em grupo. As/o Quetzal que integram esse livro nos brindam, no exercício desenvolvido, um encontro com a beleza. E esta, difícil de explicar, mas fácil de perceber e sentir, está no plano do que os zapatistas chamam de verdade: aquela que pulsa abajo y a la izquierda, do lado do coração.

Em tempos de descrenças generalizadas, o exercício de escrita dirigida tornou-se um manto, uma Wiphala que assegura a potência de reação frente ao isolamento, ao porto inseguro – e histórico – da solidão. No verso do mito, impõe-se um canto reverso, um contraponto de razão e sensibilidade: a práxis da autonomia. Esta, ancorada no materialismo histórico dialético, na centralidade do trabalho e na educação popular, conforma o caleidoscópio manifesto no conhecimento tecido, parte a parte no movimento de autonomia conduzida.

Este livro (E-book) é um livro dos abraços. Um livro que define o trabalho e o estudo como fermentação do devir.

O caleidoscópio, o côncavo e o convexo da Wiphala estão presentes nos textos ora reunidos. Conformam a forma-conteúdo de um grupo, OBEPAL, que teima em fazer junto uma cotidianidade desenhada para a vida mercantil a ser vivida a sós.

Há, nos textos, a individualidade correspondente a cada uma de suas autoras, seu autor. No entanto, há entre os textos a unidade do diverso, mediada pelo método que expõe e referencia nosso trabalho à luz da luta de classes e do trabalho de base.

Através da Oficina de Escritas Carolina Maria de Jesus⁵, realizada em meio ao inédito processo de COVID-19, desenhamos um desafio Quetzal de voo rasante no ousado universo da escrita em uma sociedade de recorte dependente. Escrever, assim como ler o mundo, é difícil porque foi, historicamente, um exercício controlado pelos donos do poder, que, no caso da América Latina, nunca deixaram de ser os donos da terra e dos loteamentos nas recém constituídas cidades.

Escrever foi um ato negado como estratégia e tática de dominação contra os povos. Em meio a um contexto de negação da palavra, frente ao peso e à insistência em poder dizê-la e escrevê-la, cobra-se o preço da cristalização do temor prévio que se criou ante ao não poder dizer e não conseguir, conseqüentemente, escrever.

A economia dependente conforma, assim, uma ideia primeira de fracasso para uma maioria que vive da venda de sua força de trabalho. E o próprio sistema define, na forma da inclusão restrita ao sistema público educativo, quem pode e quem não pode dizer-escrever a palavra.

⁵ Referência e homenagem a uma das grandes personagens da história literária e popular brasileira. Carolina Maria de Jesus é autora, entre outras obras, de Quarto de despejo (1960). Esta mulher, educadora popular, relata, a partir do que vive, o movimento concreto da desigualdade cotidianamente encarada no plano da sobrevivência, no caso do popular, sempre coletiva.

Quando o popular diz, escreve, desenha suas palavras, seus pensamentos e linguagens, isto se apresenta como revanche. É na revanche que brotam as palavras que compõem este E-book.

Ao topar o voo, essas mulheres e esse rapaz foram, a cada semana, desenhando os traços daquilo que fizemos, em meio ao que processamos como textos escritos dos reais contextos vividos.

Apresentamos, neste E-book, uma síntese de muitas atividades efetivadas, via trabalho coletivo, no plano universitário. É, em suma, a força dialógica do encontro como ato político, que não atende ao manifesto manipulador do afeto, condicionando o ritmo do trabalho. Arregaçar as mangas, retirar os tênis e jogar-se no mangue foram/são alguns de nossos desafios entre 2018 e 2020.

Vale lembrar que a força dialógica do trabalho coletivo não invalida, nem desconsidera, o contexto vivido, reino da tirania dialética da mercadoria, do poder do capital e do esmagamento psíquico-econômico-social-político-cultural de homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho.

A esses homens e a essas mulheres, que resistem à trajetória de serem jogados para as margens, tendo como referência seus territórios e suas histórias, sua trajetória cotidiana consciente em si (para si, ou não),

de sua posição de classe, é que denominamos, na voz coletiva que ecoa deste livro, de popular. Nos termos de Freire (1987, p.12), “O oprimido nunca pergunta quem é o oprimido porque sabe. Jamais os ministros de Estado, os donos das minas, os donos das fábricas dizem que são oprimidos (...) quem se põe no conceito de oprimido que eu uso, são os oprimidos mesmo, é a classe oprimida”.

Este E-book transforma os vitrais presentes, no caleidoscópio do mangue latino-americano, na diversidade possível dos giros do cilindro, em Wiphalas. E reivindica, no movimento belo das cores e suas representações, a força viva da história das resistências latino-americanas.

Por isso, a leitura que postula a da educação popular é a enraizada nas lutas, trajetórias, histórias e territórios populares. O que a dá um sentido de classe, cuja consciência se forja no teor das lutas do seu tempo.

O legado vivo de homens e mulheres produtores de outro sentido de humanidade, ribeirinhos, comunidades das florestas, quilombolas, camponeses e a diversidade das lutas que se forjam na cidade, estão presentes nos textos aqui reunidos. Tanto pelo que acumulamos, como grupo, ao longo de todo esse tempo juntas, como pelo que ainda está por vir nesta construção coletiva.

São muitas mãos, muitos olhares, muita reflexão. Tudo isso sistematizado com o afã de tornar público o sentido de universidade pública que defendemos. Realizamos o trabalho cuidadoso de sistematizar nosso trabalho nos territórios e forjamos, no hoje, uma geração que defenda o direito presente no justo, de poder dizer-gritar-ecoar sua palavra, atuar com seus princípios, reinventando sua humanidade.

Abrir espaços para uma nova geração comprometida, quebrar a hierarquia do conhecimento a partir de uma ideia reducionista de dar somente voz à pós-graduação e forjar, desde o início da graduação, intelectuais orgânicas comprometidas com a transformação social. Esses são alguns dos objetivos deste E-book.

O/a leitor/a terá acesso ao plano de voo individual-coletivo dessas jovens mulheres e desse colorido rapaz. Estudantes de Serviço Social e Ciências Sociais, eles nos brindam um exercício incrível, como, de fato, ao tomar coragem e confiança, basta exercitar para fazer mais, dando sempre o melhor de si.

No que está escrito, ou não, nos textos, parte do papel central que a extensão universitária cumpre na vida desses sujeitos ao longo de seu percurso intelectual. Como reitera a educadora popular, professora universitária e assistente social Francine Helfreich:

Outro elemento a destacar é o abismo entre a Educação Popular e a Universidade que se clarifica, sobretudo, na raridade de projetos de extensão que poderiam ser desenvolvidos envolvendo professores e alunos. A Extensão Universitária, entendida sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, constitui-se como um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que deveria promover a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade, mas que vem sendo subsumida ao ensino e, acima de tudo, aos experimentos de pesquisa que são muito mais valorizados pelas instituições de fomento e pelo próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC). Poucas são as universidades que desenvolvem projetos de extensão no campo da educação popular e da formação política (HELFREICH, 2017, p. 316-317)

Os textos, ora reunidos, são uma tentativa de dar visibilidade a esta potência da experiência extensionista inerente à práxis universitária, dentro e fora do espaço-tempo universitário, quando ela se apresenta como inédito viável. Nas palavras de Freire,

isto é, a futuridade a ser construída. A concretização do “inédito viável”, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis. Isto significa, enfatizemos, que os seres humanos não sobrepõem a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções, por boas que sejam. A possibilidade que tive de transcender os

estreitos limites de uma cela de 1m70 de comprimento por 60 centímetros de largura, na qual me achava após o golpe militar brasileiro de 1º de abril de 1964, não era suficiente, contudo, para mudar minha condição de encarcerado. Continuava dentro da cela, sem liberdade, apesar de poder imaginar o mundo lá fora. Mas, por outro lado, a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação. Por isto mesmo é que é impossível a práxis verdadeira no vazio antidialético ao qual leva toda dicotomia sujeito-objeto. (FREIRE, 1981, p. 109).

Da consciência em si à consciência para si, esse E-book foi tomando forma e dando corpo a um conteúdo comum, mediado pela educação popular com a qual trabalhamos e com a qual nos colocamos no mundo: a educação popular como a referência de quem somos como classe trabalhadora, como nos posicionamos no dia a dia, ao lado de quem e contra que/quem e, mais importante, com quem temos paciência histórica para reconstruir a beleza nos lugares onde ela se apresenta como desesperançosa.

Sobre a estrutura do E-book

Moviment-ações: A educação popular e a extensão universitária entre pontes e muros foram regidas com cuidado e afinco para participar do edital de apoio à publicação de livros eletrônicos – E-Books – da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc), através da Editora da FURG.⁶

Este E-Book está estruturado em três partes, abertas todas por imagens da cultura popular, produzidas por Gildásio Jardim, uma referência de estética engajada que, desde o Jequitinhonha-MG, contribui com as expressões artísticas latino-americanas.

No OBEPAL, a educação e a cultura popular entrelaçam-se nas raízes do trabalho de base, no qual estão ancoradas as ações de extensão desenvolvidas, ora apresentadas. Cabe reforçar que, com estes relatos, queremos socializar a centralidade da extensão integrada aos currículos. Defendemos, a partir dos trabalhos apresentados, a curricularização da extensão. Sem isso, o ensino e a pesquisa ficam carentes de cores. E das cores brotam possibilidades reais de produção individual-coletiva, assentadas nas memórias e nas histórias dos territórios que compõem

⁶ Prestamos nossa homenagem e respeito a todo o empenho e dedicação de fomento da pesquisa e da extensão pelas Pró-Reitorias de Extensão e de Pesquisa e Pós-Graduação da UFES. As duas encontram-se juntas e misturadas nas experiências socializadas neste livro.

a totalidade dos espaços que vivemos e com o qual trabalhamos.

Parte I: Raízes do mangue

Na parte I, apresentamos a experiência de um projeto de extensão universitária, realizado ao longo de 2019, no território popular de São Pedro, Vitória-ES. Compõem este item os textos: 1) Pontes epistêmicas em Nova Palestina: o saber universitário e os sabores do território e da escola sobre as raízes do mangue. Texto de Ana Carolina Costa Andrade e Lívia Araújo; 2) Formação de formadores: tecendo redes na relação entre universidade e educação básica. Textos de Maísa Prates Amaral e Mariane Berger.

Participam da escrita as educadoras da rede de educação básica do Espírito Santo, Mariane Berger e Lívia Araújo, integrantes do OBEPAL; a historiadora mestre em Política Social, Maísa Prates, e a estudante de graduação em Ciências Sociais da UFES, Ana Carolina Costa Andrade. Esta, junto comigo, organizou a presente coletânea e foi a responsável pela organização e condução, com estudo rigoroso, de todas as atividades geradas no ambiente da escola.

Essas mulheres conformam parte das cores da Wiphala e dão, enquanto recebem, muita cor, na forma do trabalho e da disciplina, à produção cotidiana do OBEPAL.

Nos dois artigos, o/a leitor/a tem acesso à experiência de atuação na escola a partir da escuta ativa, da assertividade no método e na sistematização continuada da experiência de atuar nos territórios, a partir de uma andança prévia por suas vilas, escadarias e rotas manguezais.

Parte II: Experimentações da educação popular na educação formal

Neste item, temos duas experiências da sala de aula no ambiente universitário, mediadas pelo referencial da educação popular.

São apresentados dois textos: 1) Monitoria: uma experiência de comunicação ou extensão? e, 2) As práxis universitárias e suas costuras: educação formal x popular entre fronteiras.

O texto de Ana Carolina Costa Andrade sobre a experiência de monitoria em Sociologia 2 chama a atenção pelo rigor teórico e pelo esforço metodológico de fazer da sala de aula um ambiente de aprendizagens conectado com a extensão. Como evidencia a autora, a educação popular, uma vez mais, mostrou-se como referencial potente de abertura, não sem incômodos, rumo ao renovado processo de escuta dirigida atrelada ao método que coordena nossa caminhada. Mais do que um relato individual, o texto dessa estudante de Ciências Sociais nos expõe os percursos metodológicos

que demandam tempo e cuidado na preparação de uma disciplina teórica em tempos tecnológicos de anestesia do corpo para a disciplina do estudo. Uma aprendizagem para a Ana, para mim – como sua orientadora –, e para a turma, sem sombra de dúvidas.

Por sua vez, o texto escrito a seis mãos por Micaela Moreira, Karen Dias e Elizio Borini – estudantes, elas de Serviço Social e ele de Ciências Sociais da UFES –, narra um exercício de movimento pela região metropolitana da Grande Vitória, em 2019. Exercício feito na disciplina de Movimentos Sociais, participação e democracia. Como poderão acompanhar no texto, esta disciplina foi o resultado de um ano de estudos sobre América Latina e sobre o interesse concreto da turma de seguir adiante na aprendizagem sobre as histórias de resistências no continente em geral, e, no Espírito Santo, em particular.

Destaque para a reflexão feita acerca das práxis em disputa no ambiente universitário, a predominância de uma educação formal que nega a escuta e existência do popular e, no entanto, a forma-conteúdo desta apresentar-se, sempre, como oportunidade histórica aberta nas brechas dos muros cimentados sobre o mangue, os quais compõem a região.

Juntas, estas duas experiências de relação direta entre ensino-pesquisa-extensão referenciam que, ainda quando não se apresente como expressão cotidiana

das brechas, nascem os brotos da educação popular, o que permite vivenciar outros tons na relação educadora-educando, mediados pelo mundo.

Parte III: Diálogos Impertinentes

Por fim, esta parte traz a produção coletiva do OBEPAL no último período, inédito, de pandemia COVID-19, que se apresentou como necessidade temporária de substituição do encontro presencial pelo virtual. Situação que exigiu repensar os tempos, reinventar os encontros, mas não abrir mão da saúde coletiva que sempre implicou o estar junto neste grupo.

Nesse sentido, optou-se pelo processo de construção de três ciclos de encontros virtuais, denominados diálogos impertinentes. Apresentam este processo as estudantes Julia Nascimento e Yasmin Rodrigues, do Serviço Social da UFES, em relação dialógica com a estudante Stella Montiel, de Ciência Política e Sociologia da UNILA, no texto intitulado “Diálogos (im)pertinentes: a formação política em tempos de severos silenciamentos”. Os diálogos foram produzidos em rede com diversas instituições, intelectuais orgânicos, militantes sociais, que reforçaram o colorido da Wiphala do OBEPAL em tempos de COVID-19.

Além dos textos que compõem as três partes deste livro, contamos com a apresentação escrita de Cristiane Sabino e, como já dito, compõem conosco as imagens,

na forma de poesia, de autoria de Gildásio Jardim. Tanto o texto como as artes são presentes do Jequitinhonha. Sabino e Jardim são fomentadores persistentes do trabalho popular que nasce dos vales e se esparrama por todo nosso continente.

Com a arte de Gildásio Jardim, abrimos cada uma das três partes que compõem esse livro, além da beleza anunciada na capa deste E-book. Entendemos, como narra a estética popular de Gildásio, a beleza como categoria vital, assim como o trabalho.

O vale do Jequitinhonha tem disso: regalar, no percurso do rio, e nas curvas da estrada de ferro Vitória-Minas, poesias na forma de imagens e de textos. Sabino e Jardim se somam à Wiphala do OBEPAL, assim como todos e todas as companheiras que se fizeram presentes ao longo desses momentos apresentados na forma deste E-book.

Como canta Rubinho do Vale, outro importante artista popular do Jequitinhonha:

Lá vai o trem da história tocando a todo vapor /
Cumprindo com seu papel de um menestrel
sonhador / Apita e solta fumaça pelas montanhas
gerais / Vivendo só de pirraça do meio das capitais
/ Unindo trilhos urbanos com outros trilhos rurais /
Vem lá de Jequitinhonha, quem sabe do Rio Doce /
E toda noite ele sonha, se trem de carga ele fosse /
Levava em cada vagão, viola, surdo e pandeiro /
Parava em toda estação, chamava o povo inteiro /

Pode subir coração que esse trem é brasileiro
(Rubim do Vale, Trem da História).

Juntas, as três partes deste livro compõem um mosaico de nossa construção coletiva até o momento. Uma mostra real de quem estamos nos tornando juntas/o, como grupo, com que princípios atuamos na educação pública e na vida, e o que afirmamos, a cada dia, como nossos inegociáveis valores populares.

Por fim, mas não menos importante, agradecemos e homenageamos a todos e a todas que estão diretamente envolvidos nos trabalhos ora apresentados. Cada um e cada uma foi uma peça vital na composição colorida das experiências narradas. Nesse sentido, através da nossa escrita, outras vozes, corpos e mãos se apresentam coladas às nossas. Nossos punhos, erguidos e firmes nos relatos, são um tributo aos encontros realizados.⁷

No girar do caleidoscópio, a Wiphala do OBEPAL está sendo construída, com historicidade, trabalho de base, estudo e organicidade, todos igualmente vitais. Através de nossa Wiphala, as/o Quetzais levantam voo. Apertem

⁷ Estendemos nossos agradecimentos especiais às obepalindas Geovana Paraizo, Isabela Traspadini e Natália Moura, estudantes de Serviço Social, Geografia e Ciências Sociais da UFES, respectivamente, pela dedicação na construção deste trabalho. Seus nomes, ainda que não apareçam nas autorias desta coletânea, se fazem presentes na tessitura deste trabalho coletivo, através das leituras atenciosas, revisões e sugestões. A vocês, nosso mais sincero obrigada.

os cintos, abram os olhos, recuperem os sentidos, acomodem-se no tempo-espaço, e abram-se para a beleza das cores das aves em seus voos livres e coloridos!

Moviment-ações. A educação popular e a extensão universitária são uma amostra do que podemos e devemos realizar, enxergando, desde a extensão, as possibilidades concretas para superar muros e construir pontes na produção do conhecimento. Da sala de aula aos territórios, em comum-unidade de aprendizagem, a pista de voo está aberta. Boa reflexão! Aguardamos o diálogo impertinente, sentadas à beira do mangue, em comunicação, como extensão.

“Como então? Desgarrados da terra?
Como assim? Levantados do chão?
Como embaixo dos pés uma terra
Como água escorrendo da mão?

Como em sonho correr numa estrada?
Deslizando no mesmo lugar?
Como em sonho perder a passada
E no oco da Terra tombar?

Como então? Desgarrados da terra?
Como assim? Levantados do chão?
Ou na planta dos pés uma terra
Como água na palma da mão?

Habitar uma lama sem fundo?
Como em cama de pó se deitar?
Num balanço de rede sem rede
Ver o mundo de pernas pro ar?”
(Chico Buarque e Renato Braz)

Referências

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 7ª ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

BÁEZ, Fernando. **A história da destruição cultural da América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2010.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. México: Siglo XXI editores, 1971.

HELFREICH, Francine. Considerações sobre a educação popular e o Serviço Social: um diálogo com os pressupostos freirianos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 7, p. 303-325, jul./dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural como prática de liberdade e outros escritos**. RJ: Editora Loyola, 1981.

_____. Paulo. Entrevista concedida a Revista Boliviana, **Fé y pueblo – Revista ecuménica de reflexión teológica**, Año IV, n. 16 y 17, 1987.

LIMBER, Franco. **Breve historia real de la wiphala**. Disponível em: <https://www.academia.edu/32992349/Breve_historia_real_de_la_Wiphala>. Acesso em: 10 agosto 2020.

MAURO, Iasi. Educação e consciência de classe: desafios estratégicos. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 67-83, jan./abr., 2013.

NAVARRO, Alexandre Guida. Quetzalcóatl: Divindade Mesoamericana. Juiz de Fora: **Revista Numen**, Juiz de Fora, v. 12 n. 1 e 2, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/2>

1786>. Acesso em: 12 agosto 2020.

OMELCZUCK, Rebeca, SOGA, Diogo Soga, MURAMATSU, Mikiya. 200 anos de caleidoscópio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, vol. 39, nº 3, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbef/v39n3/1806-1117-rbef-39-03-e3602.pdf>>. Acesso em: 11 agosto 2020.

PAJUELO, Ramón. **Reinventando comunidades imaginadas**. Lima: instituto de estúdios peruanos, 2007.

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. **Abya Yala**. IELA: Disponível em: <<http://www.iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala>>. Acesso em: 12 agosto 2020.

REVISTA CALEIDOSCÓPIO (2019): **Caleidoscópio: literatura e tradução**. UnB: vol. 3, n. 2. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/caleidoscopio> Acesso em: 16 agosto 20.

ROSTOROWSKI. Maria. **La historia del Tahuantsuyo**. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1988.

TAVARES, Elaine. **Povos andinos reivindicam Pachamama**. IELA, 2016: Disponível em: <<http://www.iela.ufsc.br/povos-originarios/noticia/povos-andinos-reverenciam-pachamama>>. Acesso em 14 agosto 2020.



PARTE I

Raízes do mangue

“O que será de mim, / O que será de nós, / Quando chegar o fim da tarde / E ninguém perceber? / Estão dormindo em outro canto / E não vão mais voltar / Esse sonho é um pesadelo / Quero acordar / Me tira dessa guerra / Me leva com você / Pelo céu azul, me mostre a Natureza / Em suas asas brancas / Sinto um poema / Eu vejo a vida / Eu vejo o verde em Jacarenema / Tenha consciência, meu irmão / Não me leve a mal / Cuide da beleza que adormece / Em nosso manguezal” (Casaca)

Pontes epistêmicas em Nova Palestina: o saber universitário e os sabores do território e da escola sobre as raízes do mangue

Ana Carolina Costa Andrade*

Lívia Costa Araújo**

“Não, não era esta a Terra Prometida. Nela corria leite e mel, aqui corre lama [...]. Nas horas de revolta costumo dizer que, para correr leite e mel, Deus esqueceu de dizer que teriam os peregrinos que criar as vacas, plantar o pasto e cultivar a colmeia [...]. Transformamos boa parte da lama em terra, plantamos palafitas que hoje viraram construções sólidas, fizemos ler os analfabetos para refletir o evangelho; fomos cantores, compositores, artistas, engenheiros, arquitetos, agricultores, pregadores, parceiros, estudantes, médicos, enfermeiros, doentes; fomos mulheres e homens em busca da vida.”

(Graça Andreatta)

Introdução

A epígrafe que inicia este artigo conta a história de São Pedro, território que carrega o nome do padroeiro

* Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e integrante do OBEPAL. E-mail: anac_and@hotmail.com.

** Professora da rede Pública Municipal de Vitória, formada em Pedagogia e pós-graduada em Educação, Pobreza e Desigualdade social pela UFES e integrante do OBEPAL. E-mail: liviacostaaraujo@gmail.com

pescador e é, originalmente, lar dos caranguejos.¹ Localizado em Vitória/ES, também, abrigou, em 2019, o projeto “Das raízes do mangue às redes de consumo consciente sustentável: A Escola e a Comunidade tecendo caminhos criativos em Nova Palestina”, desenvolvido pelo Observatório de Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina (OBEPAL) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME). Tal projeto teve como participantes os/as professores/as e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da EMEF Neusa Nunes Gonçalves, ali situada. Dessa forma, atentas às especificidades de ambos/as, este foi segmentado em dois campos de atuação, realizados simultaneamente: 1. a Formação de Formadores, destinada aos/às docentes²; 2. as oficinas psicossociais, destinadas aos/as discentes e objeto reflexivo desta exposição.

Nosso objetivo, neste texto, é consoante com o que hooks³ (2013) aponta como a necessidade de

¹ A Região de São Pedro (Região Administrativa 7 da cidade de Vitória) compreende dez bairros, sendo eles: São Pedro, Comdusa, Santos Reis, Ilha das Caieiras, Santo André, Redenção, São José, Conquista, Resistência e Nova Palestina. Possui uma área de 3.606 km², uma população estimada de 28.718 habitantes e renda média de R\$ 508,84. Dados disponíveis em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_7/regiao7.d.asp>. Acesso em 12 de agosto de 2020.

² Que será tratada no artigo seguinte, intitulado “Formação de Formadores: tecendo redes na relação entre universidade e educação básica”.

³ Como explicado na apresentação, a autora entende que o nome escrito em minúsculo reitera a centralidade do texto e não da personalidade.

construção de uma comunidade pedagógica, através do diálogo, que compartilhe seus processos, a fim de cruzar as barreiras/fronteiras que podem ou não serem erguidas através das desigualdades de classe, raça, gênero, entre outras. Antes de tudo, informamos ao/a leitor/a que utilizaremos, aqui, o plural feminino: é plural porque é resultado de anos de elaboração coletiva, e é feminino porque somos autoras, tratando de um projeto que foi pensado e executado por mulheres, incluso as que escrevem.⁴ Isto posto, tentaremos, para além das descrições, captar o movimento vivenciado. Por isso, faz-se necessário contextualizar sobre quem somos e, mais ainda, por quais caminhos trilhamos até chegarmos à Terra Prometida.

Faremos uma explanação a partir dos seguintes pontos: 1. a educação popular e as categorias: os sedimentos da nossa práxis; 2. as raízes do mangue: São Pedro, a escola e a EJA; 3. gênese do projeto “Das raízes do Mangue”; 4. “Das raízes do mangue”: processualidade e conclusão e 5. breves considerações.

⁴ O OBEPAL nasce em 2018 e, ao longo de sua existência, foi/é constituído, majoritariamente, por mulheres. Evidencia-se que o debate de gênero – assim como o da questão racial – é entremeado em nossa atuação, desde a educação popular, visto que são fundamentais para a compreensão da realidade latino-americana em geral.

1. Educação popular e categorias: os sedimentos da nossa *práxis*

O OBEPAL é um grupo vinculado à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que não dissocia ensino-pesquisa-extensão e busca, em sua *práxis*, correlacionar o tripé acadêmico. Em termos freireanos (2013), tal *práxis* talvez se aproxime mais da comunicação do que da conformação hegemônica acerca do sentido da extensão, por estar fundamentada na educação popular e ser nutrida pelas categorias educação, trabalho, território e beleza.

Mas o que é a educação popular? Segundo Paludo (2015), suas origens confundem-se com as da própria América Latina, forjada pela dominação, invasão e violência (TRASPADINI, 2018), uma vez que múltiplas foram (e ainda são) as formas de resistência das classes populares antes e depois das independências formais – e dependências reais (MARINI, 2011) – dos países latino-americanos. Ademais, de acordo com a cartilha Educação Popular e Movimento Popular, elaborada pelo Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS):

A Educação Popular é um processo coletivo de elaboração, tradução e socialização do conhecimento que capacita educadores e educandos a ler criticamente a realidade para transformá-la. A apropriação crítica dos fenômenos e suas raízes e permite o entendimento dos momentos e do processo da luta de classes e ajuda a

quebrar toda forma de alienação e buscar a descoberta do real e sua superação (CEPIS, 2008, p. 12)

Sendo assim, para ler bem a palavra, é preciso, antes, ler bem o mundo (FREIRE, 2001). Nas palavras de Traspadini,

[é] imprescindível a construção de uma análise que parta ao mesmo tempo da compreensão tanto da estrutura econômica excludente e alienadora (fetiche da mercadoria), como das condições materiais concretas que, na atualidade, relegam ainda mais o ser social ao isolamento e à coisificação, expressos pela subordinação do trabalho ao capital, e, conseqüentemente, da transformação do ser social em mercadoria (TRASPADINI, 2016, p. 70)

É nesse sentido que as categorias, assentadas no materialismo histórico dialético (MHD), operam: são abstrações do real que, captando seu movimento, nos auxiliam no desvelamento da realidade concreta (MARX, 2008; TRASPADINI, 2016). A educação popular, bem como os conteúdos presentes em cada categoria trabalhada, são disputáveis. A depender do contexto histórico e dos sujeitos que a utilizam, podem ou não possuir sentidos distintos, dada as diferentes apreensões e definições políticas. Desse modo, no OBEPAL, a educação popular não é meramente metodologia ou instrumento de dialogicidade, visto que é enraizada do MHD. Seu terreno, arenoso, é o da crítica da economia política e o nosso giro epistêmico brota da realidade latino-americana e caribenha.

Abaixo (quadro 1), sistematizamos o manejo categorial do OBEPAL e suas principais referências:

Quadro 1. Mapa categorial do OBEPAL

Categorias	Definições	Referências
Educação	Ato político de tradução, socialização e (re)criação do conhecimento que não se limita à escola, pois perpassa todos os momentos da vida. Entretanto, no sistema capitalista, marcado por inúmeras desigualdades, serve às classes dominantes	Brandão (2007); CEPIS (2008); Freire (1978)
Trabalho	Ontologia do ser social, mediação entre o mesmo e a natureza. No capitalismo, sua rota é desviada: passa a ser fundamentado no estranhamento, na coisificação e no não pertencimento ao ser. Em resumo, passa do trabalho ontológico ao trabalho assalariado livre, alienado. Na particularidade da América Latina, é caracterizado pela superexploração da força de trabalho	Engels (1990); Marx (2013) e Marini (2011)
Territórios	É o encontro entre os sistemas naturais, os sistemas das coisas e a produção do ser social sobre as mesmas. Ou seja, segundo Santos (2007, p. 14), é o “chão mais a identidade”: é o “território usado” para a criação da vida	Milton Santos (2007); Telles (2006) e Maricato (2000)
Beleza	Fundamento do sentido de ontocriatividade humana, em contraponto à era mercantil da vida. Para Freire (1996), ela pode (ou não) dar sentido a um ato educativo em direção à autonomia, à dialogicidade e à construção coletiva verdadeiramente justa	Freire (1996); Galeano (2008) e Alves (2004, 2016)

Fonte: produção das autoras, a partir de Traspadini et. al (2020, no prelo).

Em resumo, são estas categorias que alicerçam nossa práxis contra-hegemônica, desde a educação popular, tanto em nossos estudos, quanto em nossa atuação nos territórios. Cabe salientar que, dada a necessidade de consolidação dessas, passamos cerca de um ano imersas no entrelaçamento entre aprendizagens teóricas rigorosas e caminhadas reflexivas nos

territórios populares, porque “a cabeça pensa onde os pés pisam”.⁵ Foram precisamente essas andanças que nos levaram a São Pedro. “Ninguém foge ao cheiro [...] da lama da manguetown”, diriam Chico Science & Nação Zumbi.⁶

2. As raízes do manguê: São Pedro, a escola e a EJA

A foto, abaixo, foi tirada em uma das nossas “andanças” pelos territórios populares de Vitória/ES, com vistas a descobrir suas experiências de educação popular: Santo Antônio nos presenteou com o “Projeto Emparedes”; o Morro do Quadro com o “Núcleo Afro Odomodê” e Itararé com o “Varal Agência de Comunicação”. Não nos deteremos a cada uma delas com a minuciosidade necessária, mas incentivamos ao/a leitor/a que pesquise sobre e, se puder, as visite nos links disponíveis em nota de rodapé.⁷ Foram essas

⁵ Frase formulada por Frei Betto. Disponível em: <<https://www.freibetto.org/index.php/artigos/14-artigos/37-manifestacoes-e-a-torre-de-marfim>>. Acesso em 15 de agosto de 2020.

⁶ Opta-se pela exclusão do termo “sujo” referente ao cheiro do manguê. Partimos do pressuposto de que é preciso questionar, na sociedade em que vivemos, os juízos de valores organizados pelas ideias dominantes a partir de uma projeção de verdade instituída pela aparência dos fenômenos. Entendemos que o imediato “cheiro sujo” é, em essência, resultado de um modo específico de desenvolvimento – capitalista em geral e dependente, em particular (MARINI, 2011) – que fez do manguê lugar de sujidades simbólicas e reais.

⁷ Projeto Emparedes: <<http://mapacultural.es.gov.br/agente/8674/>>; Núcleo Afro Odomodê: <<https://www.instagram.com/odomodevitoria/?hl=pt-br>> e Varal Agência

experiências, somadas aos estudos sistemáticos, categoriais e a educação popular que nos guiaram a São Pedro e compuseram a matéria-prima do que viria a ser o projeto “Das raízes do mangue”.

Imagem 1. Mangue de São Pedro, agosto de 2018.



Fonte: arquivos OBEPAL.

2.1 Sobre São Pedro

A região de São Pedro, localizada ao noroeste da baía de Vitória, já era habitada desde 1940 por pescadores na Ilha das Caieiras. Porém, a partir de 1970, tornou-se moradia de um expressivo número de pessoas, como

de Comunicação: <<http://varalcomunica.blogspot.com/>>. Todos acessados em 10 de agosto de 2020.

reflexo do êxodo de homens e mulheres do campo para a cidade, ocasionado pelo declínio do setor cafeeiro e pela reestruturação da economia com vistas à industrialização, com destaque para a implementação dos grandes projetos industriais (MATTOS, 2013; SIQUEIRA, 2012). Na Grande Vitória⁸ como um todo, “o processo de urbanização acelerado, [...] intensificou e gerou novas formas de desigualdade social, na medida em que a economia urbana não possuía grandes condições de absorver produtivamente a força de trabalho trazida pela migração” (MATTOS, 2013, p. 109). Mattos complementa que:

Nesse cenário [...] o desenvolvimento econômico não foi acompanhado de desenvolvimento social. A região [da Grande Vitória] enfrenta sérios problemas relacionados ao crescimento de suas cidades. O processo de desenvolvimento capixaba aliou, em algumas situações, a desigualdade social a uma concentração espacial da pobreza (MATTOS, 2013, p. 110).

Este, também, é o caso de São Pedro. Completamente desassistidos pelo Estado, o mangue tornava-se a única opção para os/as desempregados/as, subempregados/as e trabalhadores/as de baixa remuneração dos setores público e privado. Casas de lona, barracos e palafitas começaram a formar a nova paisagem do bairro. Nas palavras de Andreatta: “transformamos o mangue fundo em cidade. Temos

⁸ Composta pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

pena da fauna e da flora marinha, mas... que fazer? Não nos queremos em terra firme!" (ANDREATTA, 1987, p. 9, grifo nosso). Nessa situação, os/as moradores/as iniciam sua mobilização.

Segundo Pereira (2012, p. 177), "podemos afirmar que a forma de organização que se forjou em São Pedro colocava em evidência diversas expressões da questão social, visto que as lutas se concentravam em questões como habitação, trabalho, educação, saúde, dentre outras". O Movimento Comunitário toma corpo e é fortificado, posteriormente, com as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's):

O evangelho fez-se uma necessidade no bairro, e não tenho nenhuma dúvida ao afirmar que ele foi pregado a martelo. Nada de palavras doces, nada de mãos levantadas ou de joelho em terra. Afundávamos na lama com martelo e pé de cabra, fazíamos nossas pinguelas e, em mutirão, íamos ensinando os cantos das Comunidades Eclesiais. Somos da base. A questão era escolher, com urgência, entre salvar a alma ou primeiro o corpo. Não teríamos almas a salvar se o corpo não estivesse presente e vivo (ANDREATTA, 1987, p. 142).

Em 1981, a região se transforma em um grande depósito de lixo. É nessa época, mais precisamente em 1983, que o documentário "Lugar de Toda Pobreza", de Amylton de Almeida, é filmado. Andreatta (1987) tece críticas fundamentais a Almeida, visto que o silenciamento das lutas e resistências foi uma opção política, em detrimento da exaltação da miséria. Ao

aderir à ideia projetada de desenvolvimento como garantia da melhoria de condições de vida em geral, ocultava a particular condição concreta vivenciada pelos sujeitos de territórios como o de São Pedro. Assim, eclipsa, intencionalmente, o protagonismo do povo, por meio da Associação Cooperativa dos Catadores de Vitória Homero Mafra, a experiência da escola Grito do Povo, a Associação de Moradores, a comunicação popular do bairro (rádio e jornal), a organização Mulheres Unidas de São Pedro (MUSP) e suas inúmeras conquistas (ANDREATA, 1987; PEREIRA, 2012). As tentativas de acabar com a “República Independente” – autodenominação da região pelos/as moradores/as – passaram tanto pelo Estado, na forma da violência policial e fragmentação através da cooptação de lideranças, quanto pelas mídias locais, com o memoricídio (BÁEZ, 2010).⁹

A partir de 1990, o poder público se volta para a região, principalmente, com ações para a preservação do manguezal. Todavia, “apesar das visíveis mudanças no que tange à infraestrutura e à oferta de serviços e equipamentos públicos coletivos na Grande São Pedro, esta continua a sofrer com a intensa desigualdade social” (PEREIRA, 2012, p. 217). Hoje, a região de São Pedro é estigmatizada, principalmente, pela criminalidade e

⁹ O fenômeno do memoricídio diz respeito à eliminação da memória. Na América Latina, foi resultado de séculos de genocídio e etnocídio, para além do saque ininterrupto de recursos minerais (BÁEZ, 2010; TRASPADINI, 2018).

violência (PEREIRA, 2012). Contudo, associando o exercício de aprender a ver (ALVES, 2004) com o resgate das histórias da História, passamos a enxergar o território como “lugar de toda beleza”, em que o mangue, hoje aterrado, ainda pulsa “a esperança de redenção na lama prometida” (ANDREATTA, 1987, p. 9).

2.2 A escola e a EJA

Como exposto, a imagem 1 foi fotografada numa das nossas “andanças” ao longo de 2018. Nesta, especificamente, nos detivemos somente a São Pedro. Acompanhados de Cida, liderança comunitária da região, e de parte da equipe de Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (SEME), da Secretaria de Cultura, Meio Ambiente, percorremos suas ruas, o manguezal e conhecemos a EMEF Neusa Nunes Gonçalves. Anteriormente, a EMEF era conhecida como Escola de Primeiro Grau (EPG) Nova Palestina e se alocava no antigo canteiro de obras da construtora Norbert Odebrecht, às margens da Rodovia Serafim Derenzi, no bairro São Pedro III (São José). Em 1993, foi regulamentada e passou a levar o nome da professora de Educação Física e atleta Neusa Nunes Gonçalves, como forma de homenagem da comunidade e de seu irmão, primeiro diretor da escola.¹⁰ Já em 1995, ganhou espaço definitivo no bairro de Nova Palestina,

¹⁰ Disponível em: <<http://emefnng-bibliotecafontedosaber.blogspot.com/2012/03/quem-foi-neusa-nunes-goncalves.html>>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

ofertando vagas no turno matutino e vespertino e, em 1996, inaugura o “Ensino Noturno Regular”, hoje, modalidade de EJA.

Nesta visita, tivemos a primeira conversa com Eleilson Grosman de Oliveira, atual diretor, a fim de nos apresentar e saber um pouco mais sobre a escola e seus/suas estudantes, em especial, da EJA, que já namorávamos por conta “do pertencimento de classe” (CEZARINO et al., 2014).¹¹ Soubemos que, naquela escola, a rotatividade de educandos/as do turno regular era grande por conta das migrações solicitadas ou instituídas e chamaram atenção os relatos sobre as múltiplas violências, físicas e simbólicas, sofridas, cotidianamente, pelos/as mesmos/as. No que tange à EJA, os/as docentes/as e diretor nos apresentaram os dilemas da “multidão de invisíveis” (CEZARINO et al., 2014), isto é, aqueles/as alijados/as dos sistemas formais de ensino pelos mais diversos motivos que, na tentativa de retorno, enfrentam inúmeros obstáculos.

Segundo os dados municipais, a escola atendeu, em

¹¹ “Não se trata, apenas, de serem eles cada vez mais jovens, mantendo, a maioria, a mesma origem étnico-racial, mas trata, sempre, de trabalhadores em condição de exploração no trabalho. A questão do trabalho, ou mais restritamente, do emprego retira esses jovens e adultos do processo de escolarização e os empurra de volta para essa condição novamente. É o que nos faz compreender que não é possível entender o movimento do jovem e do adulto trabalhador, na sua busca pela escola, sem entender o seu movimento em torno da sobrevivência no mundo do trabalho, ou mais restritivamente, no mercado de trabalho” (CEZARINO et al., 2014, p. 188).

2019, a 1063 estudantes, sendo 884 matriculados/as no ensino regular e 179 na modalidade de EJA.¹² Destes últimos/as, 54,5% são mulheres e 45,5% são homens; 80,5% se autodeclaram negros/as (pretos/as e pardos/as) e 19,5% brancos/as. Sobre a faixa etária, apresenta-se, para nós, através dos dados, a heterogeneidade e a “juvenilização” da EJA: 47% dos/as alunos/as possuem entre 15 a 20 anos, 17% entre 21 a 28 anos e 36% possuem 29 anos ou mais.¹³ Estes/as são divididos em oito turmas, duas do 1º segmento (1º ao 5º ano regular) e seis do 2º segmento (6º ao 9º ano regular). As aulas possuem dias e horários especiais: acontecem de segunda a quinta – a sexta-feira é destinada à formação dos/as professores/as – de 19h às 21h30min. Dessa maneira, saímos da EMEF com um panorama geral da sua estrutura e organização, assim como de seus desafios, e convencidas de que “vale a pena sonhar, lutar, ter crenças. Sobrou a nós esta tarefa de insistir, de querer, de investir nas diferenças” (BOGO, 2007, p. 125).

¹² Dados retirados do Sistema de Gestão Escolar (SGE) do município de Vitória/ES.

¹³ Destacamos que o fenômeno da juvenilização da EJA vem sendo analisado por diversos/as pesquisadores/as da educação no Brasil, como é o caso de Rodrigues (2017) e Cossetini e Dolla (s/data).

3. Gênese do projeto “Das raízes do Mangue”

Imagem 2. linha do tempo do nascimento do projeto “Das raízes do mangue”.

LINHA DO TEMPO: NASCIMENTO DO PROJETO "DAS RAÍZES DO MANGUE"



Fonte: produção das autoras a partir da sistematização de sínteses do OBEPAL.

Cabe a ressalva que todos os momentos que serão expostos possuem, como um iceberg, muitos tempos de avaliação e planejamento coletivos ocultos. Para se ter uma dimensão, somente no espaço-tempo descrito (17/08/18 a 17/04/19), o OBEPAL teve um total de 26 encontros de estudo e organicidade, todos sistematizados, perfazendo uma carga horária preparatória total de 130 horas. Sendo assim, a primazia da práxis – isto é, de uma ação reflexiva e de uma reflexão ativa desde a realidade concreta

(TRASPADINI, 2016) – e o rigor metodológico, associado a constantes críticas e autocríticas, abrigam nossos esforços para não cairmos no desvio do espontaneísmo (PIZETTA, 2009).

Nesse sentido, regressamos à EMEF ao final de agosto de 2018. Antes disso, dedicamo-nos a analisar, minuciosamente, os dados sobre a escola e a história do território. No dia do encontro, o preparamos com bastante cuidado: foi produzido um folder com informações, levamos alimentos e embelezamos o espaço (sala de informática). Nosso intuito foi criar um ambiente de escuta ativa e de diálogos – com os/as estudantes e professores/as¹⁴ – e apresentar a proposta de movimentação da escola e do currículo formal a partir da cultura e da educação popular. Começamos a esboçar o projeto “Raíces do manguê”. A gestação de sua proposta inicial durou até o início de 2019, tendo participação de muitas cabeças (e mãos). Diversos foram nossos encontros durante as férias formais da Universidade para constituirmos um desenho que nos contemplasse, como explicitado na linha do tempo acima (imagem 2). Pretendíamos ressignificar os sentidos e estigmas que operavam sobre o território de São Pedro, a partir do foco na memória e na história de seus sujeitos políticos. Construir um desenho que, na

¹⁴ Estavam presentes, neste dia, 12 estudantes e 12 membros/as da equipe pedagógica (professores/as, pedagogos/as, coordenadores/as e o diretor).

escuta e na reflexão, desse passo às expressões educativas, de trabalho e cultura presente no cotidiano. Para tal, foram organizadas oficinas que afirmaram Nova Palestina como o “lugar de toda beleza”, envolvendo a escola e a comunidade, sendo elas:

- 4 oficinas estruturantes, com foco nos processos, nos conhecimentos e nos registros sobre a memória-história do território: fotografia; documentário; arte mural e oficina de artesanatos;
- 5 oficinas psicossociais: “corpos e saberes em movimento: germin-ação”; “cineclube”; “potencialidades do território”; “teatros e danças em conexão” e “vozes e ecos: reencontro com a beleza”.

Tais oficinas aconteceriam na última semana de cada mês, de abril a novembro de 2019. As primeiras seriam as psicossociais: fixas e ofertadas, simultaneamente, durante cinco dias para os/as discentes e docentes da EJA. Mês a mês, as turmas fariam giros, para que, até julho, todas tivessem sido experimentadas. Após isso, entrariam em cena as oficinas estruturantes e, ao final, aconteceria a I Feira de Educação Popular em Nova Palestina. Ademais, incluía-se os/as monitores/as, isto é, pessoas do território que nos ajudariam durante os trabalhos.¹⁵

¹⁵ Abrimos parênteses para dizer que este desenho foi melhor desenvolvido pelas obepaleiras Roberta Traspadini e Mariane Berger, a

Esse desenho foi exposto tanto aos/às professores/as, como aos/às estudantes, no dia 27/03/19 (imagem 2). Assim, dividimos as quatorze obepaleiras em dois grupos: um, que cuidaria da conversa com os/as docentes; outro, que se espalharia pelas salas de aula. Cuidamos para que todos os ambientes estivessem embelezados; produzimos, novamente, um folder e, para os/as estudantes, fizemos uma ficha de memória-história¹⁶ a ser respondida durante o decorrer da atividade.

Os resultados de tal ficha merecem um olhar mais atento: dos/as 129 respondentes, 44%, com 15 a 19 anos, 49%, cristão/ã – e, desse total, 71%, evangélicos/as –, 68% moram no bairro há mais de 10 anos, 57% dividem a casa com cerca de três a seis pessoas e 42% estavam desempregados/as. Quando perguntados/as sobre o que mais gostavam em seu bairro, 33% afirmaram que era da natureza (mangue, maré, mata atlântica etc.) e dos pontos turísticos (Ilha das Caieiras e os mirantes). Já sobre o que menos gostavam, a violência dispara (40%) e é relacionada, principalmente, ao tráfico de drogas. Foram

fim de concorrer a um edital do Programa de Proteção e Defesa do Consumidor (PROCON). Mesmo sendo bastante elogiado, fora declinado por questões burocráticas, o que nos fez acessar a SEME. Esse processo ocasionou mudanças em nossa proposta inicial, mas trataremos disso posteriormente.

¹⁶ Semelhante a uma ficha de anamnese.

expressivas, também, as questões referentes ao lixo, ao esgoto, à poluição e ao desmatamento (19%). No que tange à escola, os/as discentes manifestaram apreço pelos estudos e/ou sala de aula (23%) e aos/as professores e/ou colegas (21%); já sobre o que não gostam, a queixa maior foi em relação à bagunça e ao barulho (15%).

Dessa forma, a ida à escola serviu tanto para a apresentação quanto para fazermos um diagnóstico geral. Esse diagnóstico nos permitiu repensar alguns aspectos da proposta, a fim de atender melhor às especificidades da EJA; a exemplo dos/as estudantes em alfabetização, a questão geracional dos/as estudantes, das pessoas com deficiência (PcD), o curto tempo das aulas, entre outros. Além disso, possibilitou-nos acesso a uma diversidade de questões que seriam utilizadas, posteriormente, como temas-geradores (FREIRE, 1987), a exemplo da violência contra a mulher, a preservação do manguezal etc. Todos esses elementos foram levados para nosso primeiro encontro com as entidades parceiras, realizado na UFES em 29/03/19, com participação de moradoras do território.¹⁷ Este encontro, marcado por muita música,

¹⁷ Neste encontro, ao todo, contamos com a presença de 34 pessoas, representantes de uma miscelânea de grupos e entidades, como Brigadas Populares (ES), Fórum de Mulheres (ES), Escola Técnica do SUS (ETSUS), Movimento da Luta Antimanicomial (ES), Cineclubes Nome Provisório, entre outros/as. Esses/as foram convidados/as para estar conosco para

poesia e beleza, teve como intuito os (re)conhecimentos e, principalmente, a provocação para pensarmos juntos/as sobre as perguntas que São Pedro e a escola nos trouxeram.

E assim, para os/as que toparam o desafio, o dia 17/04/19 foi de acerto dos últimos detalhes. Estabelecemos que as oficinas teriam palavras-chave comuns, servindo de ponto de contato das atividades desenvolvidas, sendo elas: trabalho, gênero, raça/etnia e beleza. Deixamos evidentes que nosso propósito era dar ênfase à beleza, por meio de um continuum entre a educação formal e a educação popular. Pretendíamos, assim, fazer da sala de aula, lugar de encontros entre memórias, histórias e sonhos.

4. “Das raízes do mangue”: processualidade e conclusão

Quadro 2. Descrição da oferta em cada ciclo de oficinas

Ciclos	Oficinas ofertadas e parceiros/as*	Alcance estimado**
Primeiro ciclo (23, 24 e 25/04)	1. Leitura de imagens; 2. Teatros e danças em conexão (Jaqueline Loureiro e Rosinei Ferreira de Jesus); 3. Desenho e poesia (Diego Miranda); 4. Artesanato (Brenda Rezende e Jupiara Silva); 5. Cineclube (Cineclube Nome Provisório) e 6. Corpos e saberes: germinação	115 pessoas

que pudéssemos dialogar sobre o projeto e firmar parcerias para a realização do mesmo.

Segundo ciclo (18 e 19/06)	1. Leitura de imagens	100 pessoas
Terceiro ciclo (30 e 31/07)	1. Artesanato: retratos de uma vida (Jupiara Silva); 2. Artesanato: aprendendo o caminho dos nós-sos sósz para criar novas possibilidades (Brenda Rezende); 3. Arte e memória: customização de cadernos de memórias e histórias (Cleidimar Rosalino Pereira); 4. Cultura popular e reciclagem: a produção de instrumentos a partir da riqueza do mangue (Janaina Almeida Gadioli dos Santos) e 5. Percussão: ritmos, resistência e negritude na relação com o samba (Carlos Fabian de Carvalho e Novo Império)	95 pessoas
Quarto ciclo (18 e 19/06)	1. Intervenção no cotidiano e no currículo através das imagens latino-americanas	100 pessoas
Quinto ciclo (30/10)	1. América Latina: sabores e saberes I (Márcia Roxana e Arelys Esquenazi)	70 pessoas
Sexto ciclo (27/11)	1. América Latina: sabores e saberes II (Oscar Preciado, Diana Perez, Leandro Rudas Medina e Nicolás J. Valencia)	80 pessoas

*As oficinas que não possuem nomes em parênteses, ao seu lado, foram realizadas pelas próprias integrantes do OBEPAL.

**Inclusos discentes e docentes. Fonte: produção das autoras a partir de Traspadini et. al (2020, no prelo).

Ao todo, como descrito no quadro 2, tivemos seis ciclos de oficinas. A proposta inicial sofreu algumas alterações durante tais ciclos, mas manteve seu objetivo de ressignificação do território. Como já explicitado, por questões burocráticas, o projeto fora declinado no PROCON e, quando da sua aprovação pela SEME, passou a ser integrado, juntamente, da

“Formação de Formadores”. Ademais, as necessidades da escola e do território nos faziam, constantemente, revisar nossas rotas, sem perder de vista aonde queríamos chegar: “enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança [...] A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuramente revolucionária” (FREIRE, 1987, p. 73).

Salientamos, novamente, o não espontaneísmo (PIZETTA, 2009): foram realizadas 17 reuniões de planejamento antes dos ciclos, intercaladas com nossos estudos teóricos e, após sua realização, avaliações sobre o feito intra-OBEPAL e com a escola. Marca da educação popular, a dialogicidade exige uma escuta ativa – o saber ouvir (CEPIS, 2008) –, que se fez presente em todo o nosso trabalho. Desse modo, por mais que nosso esforço seja exatamente o de captar a processualidade como um todo, por motivos de exposição, deteremos este item a alguns dos acontecimentos durante a execução dos ciclos de oficinas.

No primeiro ciclo, trabalharam conosco os/as oficinairos/as: Brenda Rezende, Diego Miranda (o Cavaleiro Andante), Jaqueline Loureiro, Jupiara Silva, Rosinei Ferreira e os/as integrantes do Cineclubes Nome Provisório. Neste, destacamos as oficinas de “desenho e poesia” e a “corpos e saberes em germinação”, ambas explicitando a centralidade da ressignificação do território. A primeira, através do rap e da poesia,

elaborou a relação entre a identidade, a estima e São Pedro, discutindo os sentidos de ser “mangue”, ser “raiz” e as problemáticas vivenciadas pelos/as moradores/as. Já a segunda, por meio das expressões corporais, das músicas e da dança, evocou debates sobre educação, dinheiro, natureza etc. e foi finalizada na orla do mangue atrás da escola, em uma grande roda de capoeira e de conversa. Este momento dialógico foi marcante para os/as discentes e docentes, uma vez que expôs diversas fraturas, individuais e coletivas dos/as que ali estavam. Uma dessas fraturas foi, justamente, o resultado de anos de depredação do imaginário, que toma forma na permanência do estigma de temor ao território, em especial ao mangue, por parte dos/as docentes que não o habitam.

Imagem 3. Roda de conversa na orla do mangue de São Pedro, localizado atrás da EMEF Neusa Nunes, abril de 2018.



Fonte: arquivos OBEPAL

O segundo ciclo, por sua vez, conteve a oficina de “leitura de imagens”, pensada e conduzida pelo OBEPAL. Mediante fotografias de Sebastião Salgado, Tina Modotti, Lisa Kristini e Daniel Marenco, abordamos, no primeiro dia, a questão do trabalho e sua relação com o território. Ficou evidente a diferença entre a apropriação da cidade nas diferentes gerações, condicionadas, principalmente, pelas “mutações” do trabalho, observadas por Telles (2006).¹⁸ Assim, como a percepção dos/as discentes sobre as desigualdades reais entre as áreas nobres e as áreas ditas periféricas, bem como o preconceito que os territórios produzem simbolicamente sobre os corpos, uma vez que “ser de São Pedro” é sinônimo de tratamento diferenciado pela sociedade no geral (em especial, a polícia, no caso dos/as jovens negros/as). No segundo dia, concentramo-nos na reflexão sobre a memória e a história do território. Com o auxílio de imagens da região, da EMEF e de três frases-chave – “meu bairro me inspira a...”, “minha escola me ajuda a...” e “meu maior sonho é...” –, conduzimos o diálogo de forma de captar os sentimentos e expressões daquelas historicidades em movimento. Sobre o bairro, as respostas são diversificadas, pois vão desde “traficar” e

¹⁸ “Para os mais jovens, as circunstâncias atuais do mercado de trabalho não significam uma degradação de condições melhores ou mais promissoras em outros tempos. Eles entraram num mundo já revirado, em que o trabalho precário e o desemprego já compõem um estado de coisas com o qual têm que lidar, e estruturaram o solo de uma experiência em tudo diferente da geração anterior” (TELLES, 2006, p. 176).

“matar” até “preservar” e “alegria”. Com relação à escola, há mais homogeneidade: é o lugar do conhecimento, da “chance para o futuro”, de “ter um bom trabalho”, isto é, onde as esperanças estão depositadas. Na alfabetização, ela está profundamente conectada aos sonhos, dada a possibilidade de aprender a ler e a escrever, na medida em que acessar a palavra ainda é acessar a dignidade e a cidadania.

Já o terceiro ciclo abrangeu seis oficinas, com ênfase aos sons e corpos em movimentos mediados pela “percussão: ritmos, resistência e negritude na relação com o samba”. Tal oficina nos foi apresentada pelo prof. Carlos Fabian de Carvalho e teve como escopo entender mais da história do samba, reconhecendo sua importância para a resistência do povo negro. Esse ritmo popular narra nossas histórias, e foi ele que deu o tom para o encerramento deste ciclo, em uma grande roda de samba que envolveu toda a escola, promovida pela bateria da Novo Império (Santo Antônio, Vitória). E assim, cantamos juntos/as: “mulher é força, fibra, é revolução, independência contra a opressão. Aos teus pés eu ponho essa avenida. Brilha, uma nova era no girar dessa coroa, leões não nascem sem leoa!”.¹⁹

Do quarto ciclo em diante, demos um giro em direção à apresentação da latino-americanidade. Para isso,

¹⁹ Samba enredo da escola Novo Império (2019), intitulado “De Maria às Marias: Uma revolução, um grito de liberdade! #presente”.

levamos para a escola os múltiplos tons e sabores da América Latina. Com mais um giro metodológico, não mais levaríamos oficinas de cultura e educação popular, e sim dialogaríamos a partir do próprio currículo com as expressões latinas. Recorremos às pinturas da Arte Naif de Maria Teodora Mendez (Guatemala), Matias Gonzalez Chavajay (Guatemala), Pedro Arnoldo Cruz (Guatemala) e a capixaba Ângela Gomes. O exercício de transgressão (HOOKS, 2013) foi desafiador, tanto para nós como para os/as professores/as e os /as estudantes. Apesar da resistência inicial, propusemos-nos a construí-la coletivamente, e a experiência foi bastante frutífera. As imagens, retratando os cotidianos latino-americanos, se mostraram metodologicamente muito interessantes para gerar curiosidade e aproximação com a realidade, não distanciando, assim, a vida do currículo, como a matemática, o português, as ciências etc.

Por fim, o quinto e o sexto ciclo contaram com a oficina “América Latina: sabores e saberes”. Nelas, convidamos companheiros/as hispano-hablantes para conversarem sobre seus respectivos países de origem e compartilharem um pouco da culinária típica com as turmas, através de algum alimento preparado por eles/as. No quinto ciclo, apresentamos Cuba e Chile, com Arelys Esquenazi e Márxia Roxana, respectivamente. Já no sexto, Colômbia, Peru e Venezuela, com os/as colegas Nicolás J. Valencia,

Leandro Rudas, Oscar Preciado e Diana Perez. Vivenciamos, na sala de aula, a dialética entre o estranhamento – com o espanhol, os sotaques e, até mesmo, os alimentos – e a afinidade com a exuberância das cores, dos gostos e da cultura, misto de sentimentos que sequer saberíamos explicar com palavras. Uma marca, talvez, da identidade latino-americana que o memoricídio (BÁEZ, 2010) não foi capaz de apagar.

Como previsto no projeto inicial, o trabalho se encerraria com a “I Feira de Educação Popular de Nova Palestina” e assim o fizemos. O espaço da escola fora embelezado com poesias, cartazes e tecidos. Iniciamos o entrosamento chamando os/as estudantes para dançar conosco o maculelê e, em seguida, fizemos uma breve retrospectiva das nossas oficinas, trazendo fotografias tiradas durante o processo. Após isso, lemos uma carta de agradecimento à escola, pontuando que a troca entre nós prevaleceu: não estendemos, mas comunicamos (FREIRE, 2013).

Realizamos o que queríamos? Sim! Refizemos rotas à medida que aprendemos com o próprio movimento da escola e de seus e suas protagonistas o melhor processo para cada momento proposto. Sim! Aprendemos, na escuta ativa e nas rodas de conversas, em sala de aula, na sala dos professores e na frente do mangue, que as histórias de vocês – professores, estudantes, trabalhadores e trabalhadoras – não cabe na escola, de tão grande.

Sim! Nos emocionamos, em alguns momentos saímos tristes por sentir que não estava dando certo, mas bastava um abraço, um sorriso, um “você vão voltar quando?” para que nossa chama de esperança se renovasse. Sim! Porque ganhamos muito mais do que demos. Nosso tempo e dedicação foi transformado em encontro, afetividade, trabalho coletivo e, principalmente, beleza. Enfim, o que todos esses meses significaram para nós? Encontro de sabores e saberes; reflexão profunda e aprendizagens sobre a relação escola e território; convicção de que São Pedro, Nova Palestina, é lugar de toda beleza! [...] Nós do OBEPAL, através do projeto realizado este ano, gostaríamos de dizer coletivamente: obrigada! Você nos deram um barco cheio de sonhos que navegará por muitos oceanos de produção coletiva. Voltaremos sempre que puder, estaremos na memória de vocês, como vocês estarão nas nossas. Deixamos um cheiro com sabores e saberes latino-americanos. [...] Que a EJA cresça e floresçam maravilhosos frutos dessa produção de beleza!²⁰

Foi um momento de muita emoção para todos/as que ali estavam e à noite, novamente, terminou em cantoria, na companhia do intérprete capixaba Douglas Santhos.²¹ Se iniciamos nossa caminhada por São Pedro, sabidas da denúncia, dali saímos com o anúncio, “escutando os sinais”²², que só a cultura e o território

²⁰ Trecho da carta de agradecimento lida aos/as professores/as e estudantes da EMEF Neusa Nunes Gonçalves, 2019, grifos originais. Fonte: Arquivos OBEPAL.

²¹ No instagram @douglassanthos_.

²² A música “Anunciação” de Alceu Valença foi entoada por todos/as que ali estavam.

popular podem nos fazer ouvir, porque nos evocam o sonho e a utopia (FREIRE, 2000).

Imagem 4. I Feira de Educação Popular de Nova Palestina, dezembro de 2019.



Fonte: arquivos OBEPAL.

5. Breves considerações

A experiência apresentada, neste texto, demarca a centralidade da extensão na cotidianidade da vida universitária. Todas nós, que participamos deste projeto, amadurecemos muito em dois anos, como resultado histórico sobre nosso compromisso com o e como popular. “Das raízes do mangue”, nos brindou com um exemplar movimento de apreensão do real e

da aprendizagem coletiva. Ante isso, nos perguntamos: imaginávamos, quando começamos, tudo o que aprenderíamos? Tínhamos, de fato, noção da grandiosidade do trabalho ora proposto? Entre o ideado e o materializado, quais foram as mediações? Longe de pretendermos responder a estas perguntas em caráter definitivo, mas entendendo-as como captação do real vivido a ser refletido, conjuntamente, com o passar do tempo, o que queremos com estas questões é reforçar com quem nos lê, o quanto a relação entre Universidade e sociedade em geral, educação popular e educação formal, em particular, é potente. Tanto para nós, discentes e docentes universitários/as, como para com quem nos encontramos na produção coletiva de algo intencionalmente proposto.

Isto posto, gostaríamos de reforçar três elementos-chave que resultam desta experiência e que merecem destaque reflexivo:

- 1) A noção de território periférico e o estigma de “toda pobreza”: na dialética do desenvolvimento, a alienação é fruto de um modo de produção de vida que sujeita, subordina e subsume, cuja raiz é a exploração e a opressão (TRASPADINI, 2006). Tal alienação e suas múltiplas formas – econômica, política e ideológico-cultural – atuam de maneira indissociada, com vistas à perpetuação da classe dominante no poder

(ibidem). E é nesse movimento que se aliena, também, a cidade, produzindo os “quartos de despejo” (JESUS, 2019). O que se define como “território periférico” é, na realidade, a morada da cultura popular, dos trabalhadores e trabalhadoras. Estes e estas que, enquanto a cidade apaga, estão acordados em múltiplas funções formais e informais relativas ao campo da sobrevivência. E quando o dia raia, deslocam-se para dar cor e vida a outros territórios. O popular transita pela cidade, produz e mantém a ordem desigual do capital; enquanto o outro polo, os territórios ditos nobres produzem um movimento antagônico de apartheid sobre esses lugares. É dessa condição que, à luz do que vivenciamos, nos perguntamos: a quem pertence a cidade? E quem tem, de fato, direito a ela?

- 2) A escola pública, o território e a utopia: “Das Raízes do mangue” nos mostrou a centralidade que a educação pública tem na vida da maior parte da população de Vitória em geral e dos territórios populares em particular. A escola e o território compõem, juntos, uma (des)harmoniosa sinfonia do devir. Ainda quando o real se apresenta como tristeza, dor e dúvidas com relação a outro mundo possível, basta tecer encontros que abram alas para o belo, que o horizonte dos sonhos volta a se

manifestar. Prezamos, então, pela vida da utopia, em um ato político consciente de não sacrifício de esperanças ao deus dinheiro²³, uma vez que “se o sonho morreu e a utopia também, a prática educativa nada mais tem que ver com a denúncia da realidade malvada e o anúncio da realidade menos feia, mais humana” (FREIRE, 2000, p. 56).

- 3) A ousadia: a ousadia em tempos de paralisia social é uma boa companheira no trabalho de base. Primeiro, nos retira de um ambiente acomodado de viver a universidade como se ela fosse o único espaço-tempo educativo. Segundo, mas não menos importante, nos possibilita romper com a trágica condição de medos instituídos que fecham portas para os encontros, desconstruindo ideias historicamente consolidadas como verdade e refazem o sentido, hoje, de produzirmos o amanhã. A ousadia, quando vivida de forma coletiva, olha nos olhos daqueles e daquelas com quem dialoga e coloca-se ao seu lado como produtora de algo que, ainda sabendo o

²³ “Vem sendo uma das conotações fortes do discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil e fora dele, a recusa sistemática do sonho e da utopia, o que sacrifica, necessariamente, a esperança. A propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, termina por despolitizar a prática educativa, ferindo a própria natureza humana” (FREIRE, 2000, p. 56).

que não queremos, traçaremos juntos e juntas, com paciência, ternura e muito trabalho, o que queremos ser. Segundo Bogo, é conjuntamente que podemos descobrir “a beleza contida em cada gesto de solidariedade [...] ela é a sinfonia nascida [...] em todos os corpos, impulsiona a formação e sustenta a ousadia, de quem sonhou um dia, construir com as próprias mãos a liberdade” (BOGO, 2007, p. 10).

“Se você pretende começar um trabalho com grupos populares, esqueça-se de quase tudo o que lhe ensinaram. Dispa-se, fique nu e comece a se vestir de povo” (CEPIS, 2008, p. 9). E é justamente em “vestir-se de povo” a que o projeto “Das Raízes do mangue” se propôs, tanto nas oficinas psicossociais quanto na Formação de Formadores. Veste-se de um popular que é plural, dialoga com a ciência e toma consciência de seu protagonismo na produção histórica do que fomos, somos e forjaremos para o nosso ressignificado viver. Popular, que é lugar de toda beleza, na dialeticidade entre a exclusão concreta de um modo de produção ancorado na propriedade privada e na mercantilização da vida, as rupturas e brechas possíveis e a inclusão presente em espaços-tempo como os da escola pública no território.

O que pretendemos é o escape tanto das ideias malditas e pouco vividas sobre a condição periférica em nossos contextos, como a razão fundamentada de que

outro mundo necessário não seja possível. O que esses exercícios nos ensinaram é que, como movimento, nada está dado, tudo está dando-se (FREIRE, 2000). E como tal, a realidade a ser transformada depende do quanto nos posicionamos naquilo que realmente pretendemos construir. “Das raízes do mangue” nos deu mais do que nós demos à EMEF Neusa Nunes Gonçalves. Deu-nos convicções, rumo, sentimentos e sentidos sobre como produzimos, com trabalho, rigor, coerência e afeto, um processo que não começa e nem termina em nós, e sim para os/as nossos/as.

Referências

ALMEIDA, Amylton; GOBBI, Henrique. **Lugar de toda pobreza**. 2ª ed. Vitória: Unigraphic, 1983.

ALVES, Rubem. **A complicada arte de ver**. Sinapse Online, Folha de São Paulo, 2004. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

_____, Rubem. **Quando o belo também é despedida**. 2016. Disponível em: <<https://casa.abril.com.br/bem-estar/rubem-alves-quando-o-belo-tambem-e-despedida/>>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

ANDREATTA, Graça. **Na lama prometida a redenção**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BÁEZ, Fernando. **A história da destruição cultural da América Latina: da conquista à globalização**. Rio de Janeiro:

Editora Nova Fronteira, 2010.

BOGO, Ademar. **Cartas de Amor**. Brasília: Setor de Formação Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CEPIS. **Educação Popular e Movimento Popular**. São Paulo: CEPIS, 2008.

CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis; FERREIRA, Maria José de Resende; MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, Edna Castro de. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: trabalho e formação humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

COSSETIN, Márcia; DOLLA, Margarete Chimiloski. **A “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos**. s/ data. Disponível

em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_35_marciacossedin@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1990.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, ago. 2001, p. 259-268.

_____, Paulo. **Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho**. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GALEANO, **Eduardo. Espelhos - uma história quase universal.** São Paulo: L&PM Editores, 2008.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo.** 10ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2019.

MARICATO, Ermínia. Urbanismo na periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 4, 2000, p. 21-33.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência.** In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro (Orgs.). Ruy Mauro Marini: Vida e obra. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____, Karl. **O Capital:** Crítica da Economia Política: Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, Rossana. **Expansão urbana, segregação e violência:** um estudo sobre a Região Metropolitana da Grande Vitória. Vitória: EDUFES, 2013.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. CEDES [online]**, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago. 2015.

PEREIRA, Célia Barbosa da Silva. **O caráter político-**

pedagógico dos Movimentos Populares de bairro da Grande São Pedro: avanços e recuos sob o imperativo da ordem capitalista. 2012. 304 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Programa de Pós Graduação em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

PIZETTA, Adelar João. **Os vícios e desvios político-organizativos:** origens, implicações e métodos para combatê-los. In: PELOSO, Ranulfo. Sobre a Metodologia Popular: princípios do trabalho popular. In: Caderno de Formação nº 38: Método de trabalho de base e organização popular. 1ª ed. São Paulo: Setor de Formação do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2009.

RODRIGUES, Dorisdei Vieira. **O processo de juvenilização da EJA na cidade de Ceilândia/DF na pesquisa-ação PROEJA Transiarte.** In: RÊSES, Erlando da Silva; SALES, Márcia Castilho; PEREIRA, Maria Luíza Pinho (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: políticas e experiências da integração à educação profissional. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território.** In: BECKER, Bertha K.; SANTOS, Milton. Territórios, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TELLES, Vera. Mutações do trabalho e experiência urbana. **Tempo Social (revista de sociologia da USP)**, v. 18, n. 1, 2006, pp. 173-195.

TRASPADINI, Roberta Sperandio. **América Latina:** entre el mundo del trabajo y el mundo del capital. In: CERUTTI, H. & MONDRAGÓN, M. (orgs). Resistencia Popular y Ciudadanía Restringida: Política, economía y sociedad en América latina

y Caribe. México: UNAM, CCyDEL, 2006.

_____, Roberta Sperandio. **Questão agrária, imperialismo e dependência na América Latina: a trajetória do MST entre novas-velhas encruzilhadas.** 2016. 338 f. Tese (Tese em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento, Inclusão Social e Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

_____, Roberta Sperandio; ANDRADE, Ana Carolina Costa; BARBOSA, Julia Nascimento; RODRIGUES, Yasmin Boni. A experiência da extensão universitária na educação pública básica de Vitória/ES: território, sujeitos e práxis na Educação de Jovens e Adultos em Nova Palestina. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, v. 1, n. 1, 2020, no prelo.

_____, Roberta Sperandio. Questão agrária e América Latina: breves aportes para um debate urgente. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 9, N. 3, 2018, p. 1694-1713.

Formação de Formadores: tecendo redes na relação entre universidade e educação básica

Maísa Maria Baptista Prates do Amaral*
Mariane Luzia Folador Dominicini Berger**

“Mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo”

(Eduardo Galeano)

Introdução

O curso Formação de Formadores foi um dos campos de atuação do OBEPAL no território de Nova Palestina/São Pedro, via Projeto Das raízes do mangue às redes de consumo consciente sustentável: A Escola e a Comunidade tecendo caminhos criativos em Nova Palestina”¹, desenvolvido com os/as² docentes e discentes da Escola Neusa Nunes Gonçalves (NNG).³

* Licenciada em História e mestre em Política Social pela Universidade Federal do Espírito Santo.

** Licenciada em Pedagogia pela FAFIC, especialização em Docência do Ensino Superior pela UFRJ, mestranda em Políticas e Administração em Educação pela UNTREF/Buenos Aires e professora e pedagoga da Rede Estadual de Ensino do ES.

¹ Esse projeto teve como responsável formal a mestre em Política Social Maísa Maria Baptista Prates do Amaral e significou um importante passo na sua formação enquanto professora de história, sendo seu primeiro contato mais profundo com a sala de aula.

² Optamos, ao trazer a questão de gênero delimitada, pela escrita formal. Entretanto, destacamos que o OBEPAL é um grupo composto, basicamente, por mulheres. E foram essas mulheres que trabalharam neste projeto em específico.

³ Localizada na grande Região de São Pedro, em Vitória/ES.

Entendemos, como premissa, que a Universidade só cumpre, verdadeiramente, sua função social quando se coloca em movimento dialógico com as demais esferas que compõem o âmbito da sociedade civil, organizada ou não. Além disso, na perspectiva da extensão conectada a um sentido de ensino e pesquisa emancipatórios, atuar em espaços e células públicas que conectem a diversidade das populações de um território torna-se vital.

Reconhecemos o quanto tem sido desafiador o processo da docência na atualidade. Quantas dores e delícias impregnam esse ofício. O exercício da docência exige, além do encantamento pelo ato de ensinar e aprender, uma formação sólida que permita compreender a história da educação brasileira, bem como uma formação social e política, a partir de uma visão crítica sobre o processo de invasão colonial do Brasil e da América Latina. Nesse sentido, o OBEPAL se propôs a realizar seis ciclos de formação com os/as docentes, em dialogicidade com as práticas neste território popular, o qual abriga tantas memórias, histórias e belezas. Dita ação ocorreu em paralelo com as oficinas psicossociais para os/as discentes, conforme explicitado no primeiro artigo desta sessão: Pontes epistêmicas em Nova Palestina: o saber universitário e os sabores do território e da escola, sobre as raízes do mangue.

Como forma de tornar o exercício de exposição proposto, dividimos este texto em 4 itens, a saber: 1) Pensando a formação; 2) O primeiro encontro com a escola 3) A Formação de Formadores e 4) Considerações que permeiam a utopia e o fazer. No primeiro tópico, trazemos como central o processo do Formação de Formadores, tratando de sua organização e execução na Escola; no segundo tópico, falaremos sobre a experiência da primeira formação, quando do encontro com os três turnos da Escola e seus desdobramentos nas seguintes formações; no terceiro tópico, avançamos na questão do processo de formação, destacando a construção dos diálogos entre os/as professores e as participantes do OBEPAL; e, no quarto tópico, trazemos as considerações finais sobre a experiência relatada.

1. Pensando a formação

Para dialogar com um grupo de professores/as, no sentido de colaborar em seu processo formativo e estabelecer relações horizontais em que todos/as aprendam juntos/as, é necessário despir-se de prejulgamentos. É preciso conhecê-los para compreender o que pensam a despeito do processo pedagógico na educação básica. É preciso, também, vincular as dores e os sabores particulares de uma carreira que passou, historicamente, por um processo contínuo de desvalorização, com a dificuldade de ser e sentir-se educador em uma era intensamente definida

pelas políticas neoliberais (MÉSZÁROS, 2008). Igualmente, é fundamental estar ciente de suas expectativas em relação à formação e se posicionar de forma afetuosa — e, ao mesmo tempo, com rigor teórico e metodológico — para promover o (re)conhecimento de temáticas que os/as permitam compreender melhor as raízes das agruras que marcam a docência. Afinal, como pondera Kehl (2009), as depressões se apresentam, na contemporaneidade, como um mal social comum, resultante de uma sociedade desigual e ancorada em projeções de competências, hierarquias e divisões cotidianas.

Em diálogo com Freire, temos que “ensinar exige rigorosidade metódica” (1996, p. 13). Isso é condição para o exercício da docência, visto que “o/a educador/a já teve ou tem experiência da produção de certos saberes” (FREIRE, 1996, p. 14). Contudo, reconhecemos que esses saberes não podem ser reproduzidos mecanicamente e sim (re)construídos pelos/as educandos/as, numa relação em que todos/as aprendem juntos/as.

No entanto, cabe destacar que a conformação da educação em economias dependentes tem como função a manutenção e a expansão da estrutura que fundamenta o papel desses países nas relações internacionais: serem coadjuvantes aos movimentos impostos pelo capital financeiro internacional. Ante à dependência, a superexploração da força de trabalho

apresenta-se como mecanismo que fundamenta dita atuação. Nesse sentido, a educação em economias dependentes está diretamente associada ao trabalho desvalorizado dos trabalhadores e trabalhadoras deste meio, sendo estes/as condicionados, via lógica dominante, à reprodução da lógica subordinada no próprio processo educativo (TRASPADINI, 2018).

Frente à estrutura material do capitalismo dependente, devemos assumir a dialética que compõe a vida em movimento ininterrupto de ordem-desordem, para denunciarmos, concretamente, a concepção equivocada de que todas as dificuldades no processo ensino e aprendizagem estão centradas na figura do/a professor/a. Evita-se, assim, tornar esses/as trabalhadores culpados/as pelo mal desempenho da educação, pois não se pode explicar tal questão com base na relação direta entre causa e efeito, descaracterizando a complexidade que envolve o mundo do trabalho em geral e do trabalho na educação em particular. Existem inúmeras outras questões que envolvem o ato de ensinar e aprender, visto que há uma multicausalidade desse fenômeno que ainda marca a história da educação brasileira (MCLAREN, 2005).

Nesse sentido, antes do primeiro encontro na escola, o OBEPAL elaborou um questionário estruturado que serviria como um diagnóstico do grupo de professores/as participantes da Formação de

Formadores. Desejávamos saber em que década nasceram, onde residem, o tempo de experiência com a o processo educativo, o que esperam da formação, dentre outras questões importantes para o planejamento do curso. Dos/as 67 professores/as que participaram desse primeiro encontro, 49 responderam ao questionário, mas não todas as perguntas. Desse diagnóstico, destacamos alguns dados:

Quadro 1. Diagnóstico Inicial de preparação para a primeira formação

Descrição	Informações obtidas
Total de professores que foram convidados/as a responder ao questionário	67
Total de professores respondentes	49
Tempo do magistério	50%, com mais de 15 anos
Média de idade	60%, com a idade entre 40 e 50 anos
Procedência/local de nascimento	Afonso Cláudio, Anchieta, Bom Jesus do Norte, Cariacica, Ecoporanga, Nova Venécia, Serra, Vila Velha e Vitória
Local de residência	Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória

Fonte: produção das autoras a partir dos arquivos OBEPAL.

Construímos uma síntese a partir dessas informações e fizemos um estudo detido quando da reunião para organizar as primeiras propostas para a formação. Tal

síntese, também, apontou em direção às nossas quatro categorias centrais que orientaram o percurso formativo: trabalho, território, educação e beleza. Essas categorias pautaram os estudos e diálogos com o grupo e tornaram-se as raízes deste processo, ramificando temáticas que possibilitaram o exercício do pensar sobre e com a prática, já que o OBEPAL, também, atuaria com os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos da escola, por meio do desenvolvimento de oficinas, conforme elucida o texto de Ana Carolina Costa Andrade e Lívia Costa Araújo.

Quadro 2. Percepções dos/as docentes sobre uberização e precarização do trabalho da primeira formação, ocorrida em 23/07/19

Número de respondentes	Média de idade	Média de anos letivos	Características que relacionam com o trabalho	Palavras chave sobre o documentário
13	52 anos	26 anos	Precarização Desrespeito Desvalorização Paixão Afetividade	Precarização Individualismo Desumanização Insegurança Informalidade

Fonte: produção das autoras, a partir dos arquivos OBEPAL.

Ou seja, no diagnóstico inicial, identificamos que, dos 13 professores que compuseram a Formação de Formadores, 6 possuíam a partir de 30 anos ou mais de docência, 5 possuíam 20 anos ou mais e somente dois possuíam a partir de uma década de docência, dando uma média de 26 anos letivos. Além disso, a maioria (7 dos 13) nasceu na década de 1960. Variando de a 32 a

61 anos, a média de idade é de, aproximadamente, 52 anos. Além disso, observando o quadro acima, é notório o quanto as palavras-chave que traduzem a relação com o trabalho se articulam, diretamente, com o processo de uberização e precarização das relações trabalhistas e o quanto essa categoria precisa ser estudada em um processo de interação com as demais categorias aqui citadas (ANTUNES, 2000; REDE TVT, 2019).

Para pensarmos sobre a prática, é preciso imersão na teoria, na reflexão coletiva, no rigor do método de análise, de investigação e na posterior exposição. Nos momentos de estudos dirigidos, com intencionalidade, é igualmente importante partir da realidade concreta, com vistas à execução de um processo de formação que permita trocar as lentes, ampliar os olhares, ver à luz da historicidade e processualidade, o entendimento comum, dando passo ao sentido crítico. Assim, o OBEPAL, os/as professores/as, os/as estudantes e os/as demais atores da Escola NNG, na modalidade de EJA, integrariam um coletivo em que o diálogo, a reflexão, a (re)elaboração coletiva, o fortalecimento dos sujeitos, o respeito aos saberes e fazeres de todos/as, a valorização do território, a beleza dos encontros seriam as premissas de uma formação enraizada na educação popular.

2. O primeiro encontro com a Escola

Após alguns dias de recesso escolar, o grupo de docentes da Escola NNG se encontrou com o OBEPAL na sala dos/as professores/as, palco de conversas pedagógicas, de planejamentos, de descanso e de socialização entre uma aula e outra. Nesse dia, especialmente, o diálogo ocorreu em torno das trocas sobre o breve, mas muito esperado, período de recesso do grupo. Curto, mas revitalizador.

Neste encontro, estavam os/as professores/as em seus respectivos turnos de trabalho à nossa espera, para a realização da jornada pedagógica que deu início à formação. As sínteses, advindas do diagnóstico feito anteriormente, nos sinalizaram o primeiro tema para nosso diálogo “Rompendo depressões e construindo sonhos: o papel do/a educador/a no século XXI”. Subsidiadas pelo texto de Maria Rita Kehl (2009), produzimos a seguinte pergunta geradora: “Quais os impactos das mutações no mundo do trabalho no papel que a escola cumpre no cotidiano dos/das educadores /as e educandos/as?”.

Na formação, organizamos o espaço de maneira circular, numa grande roda conformada por mais de trinta profissionais da Escola e as integrantes do OBEPAL, em que o diálogo foi ganhando força a partir da escuta e das provocações dos textos e vídeos das autoras Kehl e Telles (2009; 2006). O conteúdo tratado

reverberou em vozes angustiadas, entristecidas, porém desejosas de uma escuta sensível. Esses/as docentes que, na maioria das vezes, trabalham em dois ou três turnos em um ritmo desenfreado, dada a dinâmica da vida e do deslocamento entre os diferentes territórios, se reinventam, mesmo com toda a precarização, para assegurar que o ensino e aprendizagem se efetive. As queixas e argumentações quanto às faltas, o abandono, o (des)interesse dos/as estudantes se transformam em um pedido de socorro no ambiente, tamanhas as mazelas presentes naquele território popular em que atuam e convivem, mas sem habitá-lo cotidianamente.

Outra questão que se descortinou, a partir do diálogo, foi a violência vivenciada pelo poder do tráfico na região. As falas explicitam uma cotidianidade de perdas de vidas crescente das/dos estudantes que compõem o ambiente escolar. Por não encontrarem caminhos, os/as professores/as se silenciam, angustiam e até adoecem. Há uma real identificação com o tema: depressões e mutações no mundo do trabalho.

A depressão e os transtornos de ansiedades, advindos da falta de perspectiva da ação coletiva no território, concebidas em seu sentido mais amplo como um sintoma social (KEHL, 2009), se explicam pelas dificuldades dos/as educadores/as em atuar em um lugar ao qual não se sentem pertencentes. Evidenciam as fragilidades, problemas e desafios, e, parte das falas

abre-nos a inquietação dos estigmas que rondam a região como “lugar de toda pobreza”⁴, “violenta”, “ambiente de criminalidade”.

As dores desses/essas educadores/as se entrelaçam com as dores do território carente de políticas públicas que, de fato, deem conta de tanta complexidade. Não são dores individuais, são dores coletivas de docentes que se sentem solitários e adoecidos, que desejam mais, mas que se enfraqueceram diante de tantas amarras provocadas por um sistema que não deseja a autonomia dos seus sujeitos. Buscamos, entretanto, entender esse processo como fruto do modo como a sociedade capitalista se organiza. Segundo a autora:

Analisar o aumento significativo das depressões como sintoma do mal-estar social do século XXI significa dizer que o sofrimento dos depressivos funciona como sinal de alarme contra aquilo que faz água na grande nau da sociedade maníaca em que vivemos. Que muitas vezes as simples manifestações de tristeza sejam entendidas (e medicadas) como depressões graves só faz confirmar essa ideia. A tristeza, os desânimos, as simples manifestações da dor de viver parecem intoleráveis em uma sociedade que aposta na euforia como valor agregado a todos os pequenos bens em oferta no mercado (KEHL, 2009, p. 31).

⁴ Nome do documentário de Amylton de Almeida, gravado em 1983, em São Pedro, Vitória, onde foi denunciada a situação de famílias que viviam e tiravam seu sustento do lixo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IFmayh5L9h0>>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

Essa realidade se reflete na sala de aula e é revelada nas falas dos/as professores/as. É nesse sentido que destacamos que o ritmo imposto pela precarização do trabalho (ANTUNES, 2000) afeta, diretamente, os/as professores/as que trabalham excessivamente. Estes/as encontram-se sem oportunidades de lazer, entretenimento e descanso que os/as possibilitem de se restaurar, física, psicológica e emocionalmente, aumentando as chances de surgimento de doenças que afetam sua saúde mental, entre outras.

O saber-fazer docente necessita de pausas para a reflexão profunda, pautada no estudo rigoroso, que permita ao/a professor/a pensar sobre sua prática. Roubaram nosso tempo de estudar, de apreciar a arte, de desfrutar da literatura, de sentir a poesia. Somos escravos desse destempo que a cada dia é tomado pela aceleração das informações, pelas tarefas domésticas, pela precarização do trabalho, pelas exigências de uma sociedade descartável, competitiva, imediatista e excludente.

Esse primeiro encontro, realizado nos três turnos, nos permitiu ter a percepção do quão necessária e urgente se faz a formação reflexiva que desnuda a realidade, que nos coloca em conflito com as visões cristalizadas sobre o mundo. A busca deve ser pela (des)construção e superação de paradigmas e pela transposição das fronteiras entre território e escola, visto que ambos se compõem e complementam. Assim, a escola não pode

ser um equipamento fechado em si e para isso, precisa derrubar muros e construir pontes concretas e abstratas (TRASPADINI, 2016).

3. A Formação de Formadores/as

Após este movimento inicial, nos organizamos para desenvolver os encontros formativos com os/as professores/as da EJA, contando com a presença de educadores/as do diurno. Mas qual a razão de focarmos a Formação de Formadores/as com o grupo de docentes da EJA? Primeiramente, porque nosso coletivo se ancora nos princípios da Educação Popular e cremos que os educandos da EJA são protagonistas de sua formação como estudantes inseridos, também, no mundo do trabalho, dotados de experiências e conhecimentos que retroalimentam o planejamento docente. Segundo, porque estávamos, simultaneamente, desenvolvendo oficinas psicossociais com os/as estudantes, contribuindo, assim, para a produção coletiva de um novo que-fazer educativo (FREIRE, 1996), que dialogasse com as potencialidades daquele território, conforme o texto Pontes epistêmicas em Nova Palestina: o saber universitário e os sabores do território e da escola, sobre as raízes do mangue presente neste livro.

Reconhecemos que os/as jovens, adultos e idosos/as tiveram que interromper seus estudos por conta de diversos fatores, dentre eles, a centralidade da garantia

da sobrevivência através do trabalho. Trabalho: categoria fundante que concebemos como constituinte das relações sociais, econômicas, políticas e que deve compor o Currículo da EJA como princípio educativo (ANTUNES, 2000; TRASPADINI, 2006). Tal categoria, embasada no materialismo histórico dialético e imbricada com a educação, o território e a beleza, subsidiou todo o nosso processo, por mais diferentes que fossem as temáticas trabalhadas ou as abordagens escolhidas. A intencionalidade esteve assentada sobre o caráter ontocriativo inerente ao humano. Nas palavras de Freire:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2005, ps. 83-84).

O desvelamento acerca da história oculta - e presente - de São Pedro, ao longo de todas as formações, conduziu à compreensão do território como sendo, em realidade, “o lugar de toda beleza”, em contraposição ao até então instituído “lugar de toda pobreza”. Isso nos revelou a resistência, a superação e o trabalho de um popular que cultiva tradições e que, mesmo em meio a tantas contradições e desafios, relata a felicidade de ali nascer e viver. Nova Palestina, mesmo sendo uma comunidade localizada na capital Vitória, possui

características interioranas: a exemplo dos canteiros nas portas das casas, dos quintais com plantas e animais, dos fogareiros, dos/as pescadores/as, proseando enquanto queimam as cascas dos sururus, das crianças e adolescentes que brincam nas ruelas, das artesãs à porta de suas casas tecendo fios, dos pequenos comércios abertos na própria casa – como empreendimentos para a geração de renda.

Essa pluralidade de situações cotidianas pode se constituir como ponto de partida para a apropriação dos conhecimentos, em um processo de articulação entre os saberes e fazeres comunitários e os saberes da escola, pautado na ação-reflexão-ação, produzindo, assim, mais sentido ao que se aprende (FREIRE, 2001). Ao todo, foram cinco ciclos de formação, com seis temáticas diferentes desenvolvidas no ano de 2019 e sintetizadas a seguir:

Quadro 3. Ciclos de Formação NNG

Ciclo	Temática	Pergunta geradora	Principais autores/as
Primeiro ciclo	Rompendo depressões e construindo sonhos: o papel do/a educador/a no século XXI	“Quais os impactos das mutações no mundo do trabalho no papel que a escola cumpre no cotidiano dos/as educadores/as educandos/as?”	Maria Rita Kehl, Ermínia Maricatto e Vera Telles
Segundo ciclo	O Currículo da EJA: recuperando sentidos a partir das potencialidades do Território – Parte 1	“Quais as principais fraturas vividas no cotidiano da sala de aula na atualidade?”	Roberta Traspadini, Peter McLaren e bell hooks

Terceiro ciclo	O Currículo da EJA: recuperando sentidos a partir das potencialidades do Território – Parte 2	“Em tempos de precarização do trabalho e de desemprego estrutural, qual o papel da escola? E qual o sentido de educação que deve ter primazia?”	Miguel Arroyo e Ricardo Antunes
Quarto ciclo	A educação popular para além da sala de aula: uma experiência na IV Feira da Reforma Agrária do MST	“Quais as pontes entre a questão agrária e o urbano e sua relação com a nossa prática educativa?”	Roberta Traspadini
Quinto ciclo	Subsídios teóricos práticos para a organização da Feira Popular de Nova Palestina: trabalho, educação e questão agrária	“Que tipo de centralidade o trabalho ganha no fazer educativo de hoje?”	Milton Santos, Carlos Brandão e Francisco de Oliveira
Sexto ciclo	Os impactos da formação na organização do trabalho pedagógico na EJA	_____	Marisa Amaral, Marina Gouvea e Fernando Prado

Fonte: produção das autoras a partir dos arquivos OBEPAL.

Para integrar o OBEPAL, é fundamental ter como premissa e princípio a disciplina e o rigor com os estudos, e assumir um sentido de educação pública como política social acessada. Assim, a cada ciclo na escola, o OBEPAL se reunia, previamente, para planejar a formação, eleger os textos e autores para a fundamentação teórica, estudá-los e depois discuti-los. Tal movimento tinha como objetivo preparar-nos para os debates, sabendo da necessidade de respeito aos saberes de todos/as, porém sem perder de vista a necessidade de avançar e aprofundar em temas —

inclusive, em alguns de certa maneira estigmatizados —, como a questão agrária, os problemas do sentido de família no século XXI, a precarização do trabalho, entre outros.

O grupo formado por profissionais que atua, na EJA, também, aderiu às leituras prévias encaminhadas por nós. Era visível, a cada encontro a qualidade dos debates, a partir dos estudos dos textos, e documentários propostos. Naturalmente, nem todos/as davam conta de ler tudo na íntegra e se queixavam por não conseguir fazê-lo. Na rotina estressante da semana nas escolas, conjugada a outras responsabilidades — em especial, quando a menção é feita pelas mulheres docentes e seus afazeres domésticos e de cuidados —, há a evidência do cansaço excessivo. Situação tal que revela, no âmbito do concreto vivido, a necessidade de ocupar o “tempo livre” para o descanso restaurador, embora muitos relatassem o gosto de poder voltar a estudar e o quanto isso era fundamental para o fortalecimento do grupo. Em relação a essa questão, apresentamos, a título de exemplo, um exercício-síntese sobre Currículo e Trabalho feito com os/as professores/as:

Quadro 4. Compilado da discussão sobre Currículo e Trabalho*

Categoria	Senso comum	Senso crítico
Trabalho (Resposta nº 1)	“O trabalho dignifica o ‘homem’”	“O trabalho enquanto ação para se construir relações sociais (com o outro e com a natureza), onde a equidade produzirá liberdade”
Educação (Resposta nº 1)	“Para ser alguém na vida”	“Processo de construção de habilidades necessárias para que possamos nos relacionar com o mundo, onde o respeito à equidade levará a liberdade”
Trabalho (Resposta nº 2)	Atividade remunerada no âmbito intelectual e físico	Toda produção com resultado e objetivos alcançados. Valorização
Educação (Resposta nº 2)	Formal e não formal	Ela é transformadora, libertadora, processo de emancipação social
Trabalho (Resposta nº 3)	Atividade remunerada, intelectual ou física	Toda produção que tem objetivo alcançado
Educação (Resposta nº 3)	Conhecimentos e valores familiares e escolarização	Processo no qual o sujeito aprende, emancipa-se e pode, através dela, transformar o seu mundo e o dos outros
Trabalho (Resposta nº 4)	Fonte de renda, Sobrevivência, Obrigação Status	Autovalorização Conquista Realização
Educação (Resposta nº 4)	Obrigação Transmissão de conteúdo	Valorização de diferentes conhecimentos
Trabalho (Resposta nº 5)	Forma de sobrevivência, com ganho de dinheiro No senso comum, algumas atividades ilegais podem ser consideradas trabalho Somente para ganhar dinheiro; dessa maneira, o trabalho doméstico não é considerado trabalho	Faz parte da humanização do ser humano, dando sentido à vida - inerente ao ser humano
Educação (Resposta nº 5)	Possibilidade de ascensão social e profissional; Para ensinar a ler e escrever	Educação para a formação integral do ser humano social, emocional, intelectual, afetivo

Trabalho (Resposta nº 6)	Sobrevivência e necessidade	Emancipação e dignidade
Educação (Resposta nº 6)	Oportunidade de vida melhor	Libertação e transformação social

*Cada professor/a elaborou respostas tanto sobre trabalho como a educação. Mantém-se o anonimato, mas indica-se o par de respostas pelas numerações.

Fonte: produção das próprias autoras a partir dos arquivos OBEPAL.

O exercício acima foi proposto para iniciar o diálogo sobre o Currículo Escolar e Trabalho. Os/as professores/as estavam animados/as e participaram de forma intensa dessa atividade, permeada por um clima de confiança e amorosidade. Neste dia, especificamente, um episódio nos marcou: a música “Guerreiro Menino”⁵, de autoria de Gonzaguinha e interpretação de Fagner, foi entoada pelo grupo mais velho. Nosso desconhecimento em relação à canção, ocasionado pela diferença geracional, nos levou, novamente, a pensarmos sobre a necessidade do “despir-se” de verdades absolutas e ter sensibilidade

⁵ “Um homem, também, chora/ Menina morena/Também deseja colo/Palavras amenas/Precisa de carinho/Precisa de ternura/Precisa de um abraço/Da própria candura/Guerreiros são pessoas/São fortes, são frágeis/Guerreiros são meninos/No fundo do peito/Precisam de um descanso/Precisam de um remanso/Precisam de um sonho/Que os tornem perfeitos/É triste ver este homem/Guerreiro menino/Com a barra de seu tempo/Por sobre seus ombros/Eu vejo que ele berra/Eu vejo que ele sangra/A dor que traz no peito/Pois ama e ama/Um homem se humilha/Se castram seu sonho/Seu sonho é sua vida/E a vida é trabalho/E sem o seu trabalho/Um homem não tem honra/E sem a sua honra/Se morre, se mata/Não dá pra ser feliz/Não dá pra ser feliz”.

para com nossos/as estudantes jovens, adultos e idosos/as.

Como parte dos recursos reflexivos-formativos, fizemos o uso de imagens, pois, “graças ao que, na imagem, é puramente imagem (o que, na verdade, é muito pouca coisa), podemos passar sem as palavras e continuamos a nos entender” (BARTHES, 1990, p. 55). Assim, à luz da Sociologia da Imagem, utilizamos pinturas e fotografias como meios para nossos estudos, diálogos, reflexões e proposições. Nesses termos, dialogamos com Brandão (2004), em seu texto, “Fotografar, documentar e dizer com a imagem”, quando o autor nos alerta para a importância desses recursos:

[a fotografia] é, antes ou ao mesmo tempo, aquela que desafia, através do que dá a ver, ao exercício da interpretação pessoal do próprio olhar. É com base nestes supostos que, profissional e poeticamente, devemos nos lançar a pensar mais as fronteiras do que os fundamentos por onde a imagem e a fotografia dialogam com outras formas de ver, de sentir, de sensibilizar, de compreender e até de interpretar. E como um desaguadouro de tudo isto, de dialogar com outras imagens, com outros sentidos e com outros significados (BRANDÃO, 2004, p. 12)

Ao centralizar a formação nas categorias território, trabalho, educação e beleza, interpelando diferentes autores/as, com perguntas geradoras e imagens provocadoras, reforçamos a importância do papel dos/as professores/as como formadores/as.

Principalmente, nos territórios populares em que os/as jovens, adultos e idosos/as são carentes de políticas públicas, postos à margem pela lógica dominante de reprodução do capital. Tivemos, então, em todos os encontros, o cuidado de preparar o ambiente, de envolver os/as docentes com a beleza traduzida em um espaço-tempo místico.

Imagem 1. Ornamentação do espaço da Primeira Formação de Formadores (23/07/19).



Fonte: arquivos OBEPAL

Os/as professores/as formadores/as, mesmo com todo o processo de adoecimento mental provocado pelas mazelas de nossa sociedade, hão de se fortalecer e resistir por meio da esperança freiriana (1996), abrindo

brechas possíveis em meio ao caos. Essas brechas, transformadas em renovadas práxis, se efetivadas sistematicamente nos territórios, podem induzir à elaboração de macropolíticas, capazes de potencializar os saberes presentes nos territórios populares.

Ao expor nossa experiência na Escola NNG, destacamos o papel ocupado pela educação nas economias dependentes, em que a precarização do trabalho assume outros contornos, dada as características latino-americanas. Conforme aponta Antunes (2000, p. 38), duas das manifestações do capitalismo contemporâneo são “a destruição e/ou precarização do trabalho, sem paralelos em toda era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente, na relação metabólica entre homem natureza”, fruto da lógica de produção de mercadorias cada vez mais descartáveis e com potencial de destruição do meio ambiente. De acordo com o autor, as mudanças ocorridas, na passagem do século XX para o século XXI, provocaram mutações no mundo do trabalho, dentre elas, fragmentação, heterogeneização e complexificação da classe trabalhadora, que se torna, ao mesmo tempo, mais qualificada em certos setores, quanto mais precarizada e desqualificada em outros (ANTUNES, 2000).

Todas essas características e mutações do trabalho ganham ainda outros contornos quando analisamos as particularidades da produção de valor e da reprodução

da classe trabalhadora no continente, baseada na superexploração. Marini (2011) define a superexploração como um mecanismo utilizado pelos capitalistas das economias periféricas para compensar as perdas ocorridas no âmbito do comércio internacional, na relação com as economias centrais. Isso se dá por conta da inserção das economias periféricas na dinâmica da divisão internacional do trabalho, enquanto produtores de matéria-prima e compradores de bens tecnológicos com alto valor agregado. Essa posição da América Latina, no mercado mundial, “conquistada” a partir das independências formais, produziu novas relações e novas demandas entre os países. E disso se consolida o que o autor chama de relações de dependência (MARINI, 2011).

Conforme Amaral, essa relação de dependência significa a transferência de valor das economias dependentes para as centrais e, entre os mecanismos estruturais dessa transferência, podemos citar:

- i) no nível do comércio internacional através da troca desigual que conduz à deterioração dos termos de troca (algo que resulta tanto de um diferencial de tecnologia e de produtividade entre os setores produtivos dos países centrais e dos países dependentes como do monopólio de produção de mercadorias com maior incorporação tecnológica por parte das economias do centro);
- ii) no plano financeiro, através do pagamento de juros e

amortizações em razão de endividamentos externos crescentes; e ainda iii) na forma de remessa de lucros às matrizes de empresas estrangeiras que realizam investimento direto nas economias periféricas e de pagamento de patentes e royalties pela utilização de tecnologia externa (AMARAL, 2014, p. 3).

Portanto, ao falar da classe trabalhadora do século XXI na América Latina, precisamos destacar, como enfatizado nas formações, que, além de enfrentar as particularidades inerentes ao capitalismo dependente, esta também sofre com as novas mutações do trabalho, destacadas acima, que impactam, diretamente, a organização da vida social. Conforme nos aponta Telles (2006), tais mutações influenciam, diretamente, a forma como o trabalho e os territórios são organizados.

É nesse sentido que o OBEPAL entende o trabalho como uma de suas categorias de análise, estudo e pedagogia concreta centrais. Desde os/as estudantes do ensino regular como futuro projetado, os/as professores, os estudantes da EJA e, claro, todos os demais trabalhadores/as da escola, sendo terceirizados ou não, são conformados e influenciados por essas condições que acabam por perpassar o ato de ensinar e aprender. Esses são elementos que, mesmo na condição de educadores/as, nem sempre damos conta de apreender. Isso se torna explícito quando discutimos a função da educação e a função do currículo escolar. Temos instituída desde 1996,

conforme apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata da educação escolar, a determinação de educação como finalidade do “desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A vinculação da educação ao trabalho, também, se manifesta na LDB, no artigo 38, que trata, especificamente, da EJA, afirmando o trabalho enquanto princípio educativo.

Dito isso, destacamos que a tendência, não sem lutas, à intensificação da precarização e da retirada de direitos sociais, além de impactar os/as professores/as como trabalhadores/as superexplorados/as, atinge, diretamente, as relações estabelecidas na escola destes com os/as educandos/as.

Ao longo desses meses na escola, foram estabelecidos diálogos com os/as professores/as sobre os vários temas propostos, em um exercício constante de escuta. Essa escuta se deu através da percepção deles/as acerca dos textos lidos e do que os temas despertavam de reflexão sobre a sala de aula, o ato de ensinar e a prática escolar.

Nesse sentido, trabalhamos com autores como hooks⁶ (2009), Arroyo (2000) e Brandão (1983), entendendo que a construção do saber e da cultura é um processo

⁶ Como explicado na apresentação, a autora entende que o nome escrito em minúsculo reitera a centralidade do texto e não da personalidade.

muito mais amplo do que aquele que acontece em sala de aula. Essa apropriação do conhecimento é permeada pela vida pulsante que acontece fora do ambiente escolar. Igualmente, é atravessada pelas relações com o trabalho – e com o não trabalho –, assim como pelas relações de gênero e de raça presentes nos territórios. Quantas histórias e memórias marcadas pela violência nos lares, pela ação indiscriminada da polícia no trato com a juventude negra, pelo racismo presente nas relações, pela truculência com os mais pobres que poderiam se tornar Currículo da EJA! Quantas vivências podem ser objetos de **discussão!**

Imagem 2. OBEPAL e EMEF Neusa Nunes Gonçalves (Quinto Ciclo de Formação).



Fonte: arquivos OBEPAL

Um dos temas estigmatizados que se apresentou, nitidamente, na formação, diz respeito à questão agrária. Mediados pelo texto do educador Miguel Arroyo (2000), intitulado “A Cidadania Negada” que vincula a educação, o não trabalho e a exclusão para pensar a educação na América Latina e enxerga como esperança um outro tipo de educação: a originada no povo, nos movimentos sociais. Tal situação desencadeou a participação dos/as professores/as na IV Feira da Reforma Agrária do Espírito Santo.⁷

Participar deste momento possibilitou um melhor entendimento acerca da condição da classe trabalhadora rural e urbana da América Latina e a consequente questão agrária no continente, após a invasão colonial. Traspadini (2018) aborda a questão agrária aberta após a invasão como uma composição tríade em que monocultivo-latifúndio-trabalho escravo compuseram a base estrutural do desenvolvimento do

⁷ Feira que aconteceu entre os dias 07 e 09 de novembro de 2019, na Praça Costa Pereira, no Centro de Vitória, e contou na sua programação com a Feira de produtos da Reforma Agrária de todas as regiões do estado, com shows, debates e espaços de formação abertos ao público. Os/as professores/as puderam participar da Roda de Conversa formativa “Feminismo Camponês e Popular”, sendo uma experiência avaliada, positivamente, até mesmo por possibilitar um primeiro contato com práticas de educação popular vivenciadas pelo MST, por meio das músicas e poemas, dos cartazes, das fotos e dos alimentos que compõem esse espaço tempo formativo. Afinal, educação popular é cultura (BRANDÃO, 1983), e a cultura camponesa tem como um dos pilares a produção de alimentos saudáveis para alimentar a classe trabalhadora.

capitalismo na América Latina.⁸ Todas essas questões confirmam a necessidade de se refletir sobre a educação em países dependentes, daí a urgência de uma formação histórico-política-social sólida nos cursos de licenciatura. No que tange à Educação de Jovens e Adultos, Miguel Arroyo nos provoca a pensar:

Com que olhar nos miram e exigem ser olhados os jovens e adultos passageiros do trabalho para a EJA? Como entender seus percursos? Vê-los como itinerários pelo direito a uma vida justa. Humana. Dão continuidade a itinerários que vêm de longe, da infância-adolescência para as escolas públicas, por direito à justiça, igualdade. Que radicalidades político-pedagógicas encontrar nesse voltar a refazer itinerários escolares, humanos? Pelo direito mais radical: afirmarem-se, serem reconhecidos HUMANOS? Vincular as lutas por escola a lutas pelo direito a uma vida justa, por justiça, radicaliza o direito à educação. Radicaliza o pensamento pedagógico, a docência e sua formação. (ARROYO, 2019, p. 8)

Partindo disso, o OBEPAL entende que trabalhar com a EJA exige um olhar sensível para os/as jovens, adultos e idosos/as, itinerantes na busca por um trabalho digno e por uma escola digna. Exige o reconhecimento dos percursos formativos desses sujeitos, tanto na escola

⁸ Ao longo do processo de formação dos estados nacionais, com as independências formais e a consolidação do processo de dependência (MARINI, 2011), consolida-se também por meio da via institucional e legal, os/as grandes proprietários/as de terra e os/as trabalhadores Sem Terra, livres para venderem a sua força de trabalho nas cidades eminentemente urbanizadas ou no campo sob condições precárias (TRASPADINI, 2018).

quanto fora dela, para trabalhar um Currículo com eles/as que permita dar um significado ao que se aprende. Para isso, Arroyo (2000) pressupõe uma educação como prática humanizadora, sobretudo, nas comunidades populares em que trabalho e exclusão se vinculam.

4. Considerações que permeiam a utopia e o fazer

A experiência vivida no processo de Formação de Formadores foi um marco histórico para nossa trajetória como educadores/as populares. Quando anunciamos esse projeto, tínhamos a certeza de que a Universidade deve se movimentar para anunciar e construir novas possibilidades para a educação básica em um processo de práxis coletiva. Paulo Freire (1991), nos ensinou que é por meio dos círculos de cultura que o povo exerce seu protagonismo, partindo da problematização da realidade, do diálogo, da valorização das culturas locais, das potencialidades dos territórios, das histórias e memórias dos sujeitos e do desvelamento de possibilidades de intervenção comunitária.

E não concebemos isso como utopia ou como mero movimento no plano das ideias, mas como um processo que nos impulsiona a fazer juntos/as, por meio do entrelaçamento de diferentes linguagens, sem a arrogância de considerar uma cultura inferior à outra. Esse pressuposto nos mobilizou como grupo, na

certeza de que só se transforma algo quando se vivencia, quando se coloca o pé na terra, quando se caminha pela comunidade, quando se sente seus sofrimentos e celebra sua alegria, quando se estuda no sentido de compreender as raízes dos problemas de maneira a construir caminhos coletivos para sua superação. Eis, aqui, o papel da educação em um território potente, popular.

Para isso, há de se transpor limites, há de se reconstruir novas maneiras de ler a realidade, há de se fortalecer intelectualmente para sair da condição de oprimido, há de se construir um Currículo que promova a autonomia dos/as estudantes, que as aprendizagens se reverberem em concretudes para os territórios, em que todos/as possam crescer, viver, aprender, trabalhar, conviver, produzir de forma sustentável, ser feliz.

Estamos de acordo com bell hooks (2019) ao dizer que o ato de ensinar (e aprender) é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes, que tanto caracterizam o modo como professores/as e estudantes se sentem diante da experiência da sala de aula. Acreditamos, assim, que é possível, que é preciso ter esperança, que é preciso recomeçar sempre, que o estudo e a disciplina militantes são condições para nossa autonomia. Acreditamos, também, que o trabalho pode deixar de ser um fardo quando está atrelado às causas populares

(CEPIS, 2008) e que a educação pode sim ser transformadora e revolucionária quando atrelada à arte, à poesia, ao afeto. Compreendemos que a revolução não se faz a partir de grandes movimentos, mas sim com sementeiras em nossos quintais, continuamente, ampliando, cada vez mais, rumo às nossas comunidades e territórios.

Reconhecemos a necessidade de pensar os novos rumos da educação em um mundo em que a superexploração e a precarização do trabalho ganham novos contornos, com primazia para a intensificação da perversidade atrelada à propriedade privada sobre a vida. Além de acreditar no ato de ensinar enquanto resistência, sem nos rendermos ao tédio e à apatia, estando cientes da condição de economia dependente e tudo o que isso implica para nossas vidas e nossa luta, reivindicamos e reforçamos que a educação tem sim uma intencionalidade ao mundo. Aspecto este que, dado o momento atual, é fundamental que seja destacado.

A educação não é neutra e, por isso, o/a professor/a não deve se desassociar do seu papel de cidadão/ã, assim como não deve descolar os conteúdos e o currículo da realidade vivida e do seu posicionamento frente a isso.

O que fizemos então? Preparamos a terra, plantamos as sementes, cuidamos para que elas crescessem,

irrigamos com conhecimento, afeto e beleza. Os frutos? Não temos essa pretensão... Comungando com Rubem Alves (2013), bons semeadores/as plantam árvores para dar sombras e frutos para aqueles que ainda não nasceram.

Referências

ALVES, Rubem. **Paisagens da alma**. São Paulo: Ed. Planeta, 2013.

AMARAL, Marisa. Superexploração do trabalho. In: **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização em uma ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (compiladores). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires, CLACSO, 2000, p. 35-48.

ARROYO, Miguel. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (compiladores). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires, CLACSO, 2000, p. 261-270.

_____, Miguel. **Passageiros da Noite - Do trabalho para a EJA - Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2019.

BARTHES, Roland. O terceiro sentido. In. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 45-61.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____, Carlos Rodrigues. **Fotografar, documentar, dizer**

com a imagem. Cadernos de Antropologia e Imagem, Rio de Janeiro: UERJ, NAI, n. 18, 2004.

CEPIS. **Educação Popular e Movimento Popular.** São Paulo: CEPIS, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez Editora: Editores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir.** SP; Martins Fontes, 2019.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão:** a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. In: TRASPADINI, R. S.; STEDILE, J. P. **Ruy Mauro Marini vida e obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MCLAREN, Peter. **La vida en las escuelas:** Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2005.

MÉSZÁROS, Istaván. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MILTON, Santos. O dinheiro e o território. In: BECKER, Bertha; SANTOS, Milton. **Territórios, territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª ed. São Paulo: Lamparina, 2002, p. 12- 21.

PRADO, Fernando; GOUVEA, Marina. Dependência. In: **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

TELLES, Vera. **Mutações do trabalho e experiência urbana**. SP: Revista tempo social, vol.18, n.1, pp. 173-195, 2006.

_____, Vera. **A cidade nas fronteiras do legal e do ilegal**. BH: Argumentum, 2010.

PRADO, Fernando; GOUVEIA, Marina. Dependência. In: **Ruy Mauro Marini**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

TRASPADINI, Roberta. Questão agrária e América Latina: breves aportes para um debate urgente. Ver. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 9, n. 3, 2018, p. 1694-1713.

_____, Roberta. América Latina: entre pontes, muros e oceanos. **Argumentum**, UFES, Vitória (ES), v. 8, n.1, p. 27-47, jan./abr. 2016.

_____, Roberta. A dialética da dependência contemporânea: a educação como mercadoria. **REBELA**, v.8, n.1. jan/abr. 2018.

_____, Roberta. América Latina: entre el mundo del trabajo y el mundo del capital. In: CERUTTI, H. & MONDRAGÓN, M. (orgs). **Resistencia Popular y Ciudadanía Restringida**: Política, economía y sociedad en América latina y Caribe. México: UNAM, CCyDEL, 2006.

TVT, Rede. **Uberização do trabalho**: documentário discute a precarização pós reforma. Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eZfdM16ORY0>. Acesso em: 20 agosto 2020.



PARTE II

Experimentações da educação popular na educação formal

"E se a força é tua ela um dia é nossa / Olha o muro, olha a ponte, olhe o dia de ontem chegando / Que medo você tem de nós, olha aí... / Você corta um verso, eu escrevo outro / Você me prende vivo, eu escapo morto / De repente olha eu de novo / Perturbando a paz, exigindo troco [...] O muro caiu, olha a ponte!" (Maurício Tapajós e Paulo César Pinheiro)

Monitoria: um exercício de comunicação ou extensão?

Ana Carolina Costa Andrade*

“Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.”

(Bertold Brecht)

Introdução

O presente trabalho objetiva socializar a experiência de monitoria desenvolvida na disciplina de Sociologia II, desde a educação popular, para o curso de Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), nos períodos 2018/2 e 2019/1.¹ Tal disciplina possui como escopo entender o contexto histórico de formação do pensamento de Karl Marx (1818-1883) – autor alemão com fecunda produção intelectual no

* Graduanda em Ciências Sociais na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e integrante do Observatório de Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina (OBEPAL). E-mail: anac_and@hotmail.com.

¹ Disciplina ofertada pelo Departamento de Ciências Sociais e lecionada pela Dra. Roberta Traspadini, da qual fui bolsista pelo programa “Projetos Especiais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PAEPE)” na modalidade I (monitoria).

século XIX –, bem como aproximar-se do método materialista histórico-dialético a partir das obras de Marx e de autores/as marxistas contemporâneos/as.

A fim de melhor elucidar as ideias que serão apresentadas, utilizam-se, como ponto de partida, os quadros da pintora afro-cubana americana Harmonia Rosales, em especial, os componentes da coleção intitulada “B.I.T.C.H”, acrônimo para “Black Imaginary To Counter Hegemony” (com tradução aproximada de “Imaginário Negro Para Combater a Hegemonia”).² Rosales se define como militante preocupada com o empoderamento das mulheres negras na cultura ocidental.³ Destarte, “B.I.T.C.H” faz releituras de pinturas famosas e renomadas, substituindo os corpos mais representados – os corpos masculinos brancos – pelos intencionalmente invisibilizados/silenciados historicamente: os corpos das mulheres negras. Ela afirma que “ao contradizer o significado por trás dessas pinturas icônicas, podemos começar a recondicionar nossa mente para aceitar novos conceitos de valor humano”.⁴ Dessa forma, obras como “O nascimento de

² Disponível em:

<<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/08/08/A-pintora-que-recria-obras-cl%C3%A1ssicas-trocando-pessoas-brancas-por-negras>>.

Acesso em 15 de julho de 2020.

³ Disponível em: <<https://www.harmoniarosales.com/>>. Acesso em 15 de julho de 2020.

⁴ “By con-temporizing the meaning behind these iconic paintings we can begin to recondition our minds to accept new concepts of human value”.

Vênus" (1486), "A criação de Adão" (1512) e "O homem vitruviano" (1490) – com autoria, respectivamente, de Sandro Botticelli (1445-1510), Michelangelo (1475-1564) e Leonardo da Vinci (1452-1519) – tornam-se na interpretação de Rosales: "Nascimento de Oxum" (2017), "A criação de Deus" (2017) e "A mulher virtuosa" (2017).

Interessa-nos, assim, um movimento singular: as produções epistêmicas de tensionamentos da ordem hegemônica, desde ações de resistência e luta cotidianas, teórico, práticas ou teórico-práticas (práxis). No caso de Rosales, através das pinturas que contestam "uma hierarquia masculina branca e a mulher subordinada idealizada imersa na concepção eurocêntrica de beleza".⁵ Já em nosso contexto, a experimentação da educação popular dentro de um ambiente de educação formal – a Universidade – que nega, veementemente, o próprio popular e, também, da construção de um outro sentido da atividade de monitoria: optamos não por "monitorar a", mas sim a "comunicar com" (FREIRE, 2013). Portanto, ambos processos são entendidos como atos de "cruzar fronteiras", passíveis de questionamentos,

Disponível em: < <https://www.harmoniarosales.com/collections>>. Acesso em 15 de julho de 2020.

⁵ "[...] a white male hierarchy and the idealized subordinated woman immersed in Eurocentric conception of beauty". Disponível em: <<https://www.harmoniarosales.com/theartist>>. Acesso em 15 de julho de 2020.

modificações e críticas, mas válidos e legítimos enquanto tentativas de produzir rupturas com os sistemas de dominação existentes (HOOKS, 2013).

Diante do exposto, é reivindicando outra lógica de não mercantilização do ensino e de sua real democratização (TRASPADINI, 2006) que se pretende refletir sobre a pergunta problematizadora: “em que medida a experiência desenvolvida na disciplina de Sociologia II contribui para (re)pensar a educação formal universitária?”. Como método de exposição, o texto se estrutura nos seguintes pontos: 1. por que a educação popular?; 2. a turma e seus perfis; 3. as metodologias desenvolvidas e 4. breves apontamentos e reflexões sobre o processo.

1. Por que a educação popular?

A educação popular foi tomada, neste trabalho, de monitoria, tanto como campo de conhecimento, como na prática educativa – que vincula educação e política –, ambas em um movimento permanente de crítica, negação e construção da superação ao sistema societário vigente e a sociabilidade por ele produzida e difundida, com vistas à emancipação humana (PALUDO, 2015). É assim, exercício de contra-hegemonia constante, que nasce com o forjamento a ferro e fogo da Pachamama em América Latina (TRASPADINI, 2018), enquanto “pedagogia dos de baixo e insubordinação diante das instituições que colocam

uma camisa-de-força nos processos transformadores” (KOROL, 2016, p. 1, tradução própria).

Dessa forma, constitui-se em uma práxis educativa que é libertadora (FREIRE, 1987b), transgressora (HOOKS, 2013) e subversiva⁶ à ordem vigente, assim como ao tipo educativo por ela produzida, nomeada por Freire (1978) como “educação bancária” (formal). A mesma, embasada na antialogicidade – construída nos termos freireanos através da invasão cultural, conquista, manipulação e divisão do povo –, transforma os/as estudantes em meros depósitos de conteúdo, ou seja, em receptores das doações do saber oriundo do/a professor/a. Seus objetivos são evidentes: “na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos, ou o minimiza, [...], satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação” (FREIRE, 1978, p. 60).

Em consonância com Freire, o filósofo húngaro István Mészáros aponta que a educação institucionalizada (formal) serviu para dois processos: 1. fornecer conhecimentos e mão de obra para a máquina produtiva do sistema capitalista e 2. “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses

⁶ “La subversión se define como aquella condición o situación que refleja las incongruencias internas de un orden social descubiertas por miembros de éste en un período histórico determinado, a la luz de nuevas metas (utopía) que una sociedad quiere alcanzar” (FALS BORDA, 2015, p. 392).

dominantes” (MÉSZÁROS, 2015, p. 35). Tal transmissão se faz por meio dos mecanismos de internalização, responsáveis por assegurar as posições sociais e hierarquias, instituindo um dever-ser-menos e castrando os tons do poder-ser-mais, em outras palavras, institui a desumanização. E ainda, em um movimento de distorção histórica da vocação para a humanidade (ou o ser mais), faz parecer a desumanização como destino dado para aqueles/as oprimidos/as (FREIRE, 1987b).

Na especificidade do ensino superior do Brasil, é preciso salientar a sua inacessibilidade por parte expressiva dos/as cidadãos/ãs. Segundo o IBGE (2019), somente 17,4% da população de 25 anos ou mais possuem o mesmo completo. Já o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019) aponta para outro dado alarmante: dos/as 3,4 milhões de estudantes que ingressaram em cursos de graduação, 83,1% o fizeram em instituições privadas. Ademais, destaca-se o crescimento da modalidade à distância, com variação ascendente de 27,9% entre 2017-2018, enquanto, nos cursos presenciais, houve uma variação descendente de -3,7% (BRASIL, 2019, p. 15). Este breve panorama nos permite situar os múltiplos desafios nos quais a educação superior brasileira está submersa historicamente e é, diante desses desafios, que a educação popular se apresenta para nós enquanto um caminho político, pedagógico e epistêmico possível e necessário.

A disciplina de Sociologia II, como já apresentado, possui como escopo a compreensão do contexto histórico de formação do pensamento marxista. Possui carga horária de 60 horas teóricas⁷, é ofertada pelo Departamento de Ciências Sociais (UFES) e obrigatória para o segundo período do curso de Serviço Social (UFES). Evidenciamos, aqui, que, segundo relato dos/as estudantes, as disciplinas teóricas costumam ser mais “dolorosas” e, no caso específico do estudo de Marx, o tema apresenta-se ainda mais complexo, pois traz consigo o estigma de incompreensibilidade do autor. Isso vai ao encontro do que hooks⁸ (2013) aponta sobre o uso da teoria no ambiente acadêmico que, ao invés de produzir encontros e diálogos – ou nas palavras de Freire (2013), a comunicação – produz hierarquias das classes intelectuais, de conhecimentos e uma necessidade de inacessibilidade, visto que “obras consideradas realmente teóricas são as altamente abstratas, escritas em jargão, difíceis de ler e com referências obscuras” (HOOKS, 2013, p. 89).

Na lógica da educação bancária do dever-ser-menos e das inúmeras desigualdades que conformam o sistema educacional brasileiro, os/as estudantes chegam à Universidade com múltiplas fraturas em seus processos formativos. Somam-se a isso os processos

⁷ Dividida em quatro aulas por semana, sendo todas no mesmo dia.

⁸ Como explicado na apresentação, a autora entende que o nome escrito em minúsculo reitera a centralidade do texto e não da personalidade.

individuais, oriundos das dores coletivas⁹, como a baixa autoestima, as ansiedades e as depressões, que afetam, diretamente, o rendimento dos/as mesmos/as.¹⁰ Diante disso, apoiamos-nos em hooks (2013)¹¹, que afirma que a teoria não é, em seu ínterim, curadora, libertadora e/ou revolucionária a menos que a conduzamos para esse fim. Além disso,

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (HOOKS, 2013, p. 85-86).

⁹ Sobre o intrigante processo individual-coletivo nos adoecimentos, conferir Sobre o Suicídio (2006). Esta obra, por muitos desconhecida, foi estudada durante a disciplina. Ela constitui-se em um conjunto de fichamentos e estudos de Marx dos arquivos policiais de Jacques Peuchet (1758-1830). Analisando diversos casos, Marx se questiona: “Que tipo de sociedade é esta, em que se encontra a mais profunda solidão no seio de tantos milhões; em que se pode ser tomado por um desejo implacável de matar a si mesmo, sem que ninguém possa prevê-lo? Tal sociedade não é uma sociedade; ela é, como diz Rousseau, uma selva, habitada por feras selvagens” (MARX, 2006, p. 28). Já, no caso específico das depressões, Maria Rita Kehl em O tempo e o Cão (2009) dirá que: “[...] [eu] defendo a possibilidade de se entender o aumento contemporâneo das depressões como um sintoma social. [...]. Minha hipótese é de que as depressões, na contemporaneidade, ocupam o lugar de sinalizador do ‘mal-estar na civilização’ que desde a Idade Média até o início da modernidade foi ocupado pela melancolia” (KEHL, 2009, p. 22).

¹⁰ O que poderá ser visto com mais ênfase a seguir, a partir dos dados obtidos sobre os perfis dos/as estudantes.

¹¹ Utilizado em minúsculo como sugestão da autora.

Nosso desafio foi, então, no processo dialógico entre docente-monitora, vivenciar uma experiência de ensino-aprendizado, libertadora em sua forma e conteúdo, desde a educação popular e sua utilização direta no espaço na educação formal universitária. Esse processo é resultado da concepção de que, através da problematização – amparada pelas lentes marxianas – do ser, no mundo, há tomada ou aprofundamento da consciência sobre a realidade concreta, desdobrando-se numa ação transformadora sobre a mesma (FREIRE, 2013). Nas palavras de Marx e Engels: “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 539). Recusa-se, assim, a desumanização como única perspectiva possível e aposta-se nas brechas (TRASPADINI, 2020, no prelo).

2. As turmas e seus perfis

A monitoria foi realizada em dois semestres (2018/2 e 2019/1), sendo assim, duas foram as turmas trabalhadas, com média de 42 discentes inscritos/as. A média de aprovação das turmas foi de 86,5% e a de desistências/reprovações foi de 13,5%. Ambas contaram com ouvintes, sendo estudantes do Serviço Social, pertencentes a outros períodos, e das Ciências Sociais.

Quadro 1. As turmas em números

Especificação	2018/2	2019/1
Estudantes matriculados/as	41	43
Ouvintes	1	3
Aprovações	35	38
Reprovações por nota	4	1
Desistências e/ou reprovações por falta	2	4

Fonte: produção própria a partir das informações das fichas de memória-história.

O perfil das turmas foi traçado com base no resultado do conjunto das fichas de memória-história, que consistem em questionários abertos ou semiabertos, a serem respondidos individualmente. Esta ficha se assemelha à de anamnese e tem o intuito de obter informações sobre os/as discentes, abordando aspectos, tais como, a relação familiar, a infância, a juventude e a memória-história recente. Tal instrumento foi entendido como um primeiro exercício de escuta ativa, por buscar compreender os indivíduos e como estes/as leem suas próprias trajetórias e o mundo. Segundo Peloso,

Na medida, em que eu parto do reconhecimento do teu direito de dizer a palavra, quando eu falo porque te ouvi, eu faço mais do que falar a ti, eu falo contigo. [...] Se o educador está disposto a viver com o educando uma experiência na qual o educando diz sua palavra ao educador e não apenas escuta a palavra do educador, a educação se autentica, tendo no educando um criador de sua aprendizagem (PELOSO, 2009, p. 13).

São essas informações que, posteriormente, possibilitam diagnósticos das origens dos/as estudantes, suas vivências na Universidade, suas expectativas em relação ao curso e assim por diante.¹² Diagnósticos que, como veremos a seguir, permite-nos propor metodologias condizentes com a realidade de cada turma. Além disso, é importante destacar que as respostas às perguntas não foram obrigatórias, caso o/a discente ficasse receoso/a ou desconfortável em fazê-lo. Nas duas turmas, os dados recolhidos foram compilados e compartilhados de forma coletiva durante o período letivo, respeitando o anonimato.¹³

2.1 A Turma de 2018/1

Nesta turma, 37 educandos/as responderam à ficha de memória e história proposta (90,2%). Dos respondentes, haviam 33 mulheres (89,2%) e 4 homens (10,8%), de 17 a 37 anos, sendo o perfil etário majoritário de 18-19 anos (43%). Dada a extensão da ficha, priorizaremos por elencar os seguintes pontos: 1.

¹² Cabe salientar que a ficha de memória-história da turma 2019/1 sofreu alterações em relação à anterior (2018/2), são elas: aplicação on-line, através de preenchimento de um formulário; inserção de novas perguntas e, por fim, a reformulação de perguntas já existentes, destrinchando-as e transformando-as em questões semiabertas.

¹³ A intenção com a exposição dos perfis não é de fazer uma avaliação ou emitir juízo de valor do curso ou da disciplina, mas aprender um pouco da memória e história dos/as educandos/as, com o intuito de conformar um espaço dialógico concreto a partir de suas próprias condições relatadas.

estado de nascimento; 2. origem étnica; 3. número de familiares que chegaram ao ensino superior, 4. se houve algum episódio sofrido pelo/a estudante ou por algum familiar de discriminação racial, de gênero ou social; e 5. existência de dificuldade/s (ou não) em relação ao curso escolhido e/ou a permanência na universidade. Sobre o estado de nascimento¹⁴, 56,76% nasceram no Espírito Santo, 13,51% em Minas Gerais, 5,41% no Rio de Janeiro e 2,70% em São Paulo. Acerca da origem étnica, 29,5% é negra (sem especificação de etnia), 27,8% é branca (origem italiana e/ou portuguesa), 22,9% é indígena (sem especificação de etnia), 18% não souberam/não quiseram responder e 1,8% pertence a outras etnias.

A respeito do número de familiares que chegaram ao ensino superior, 28% informam duas a três pessoas, 18% de cinco a dez pessoas e 17% de quatro a cinco pessoas. A/s discriminação/ões, por sua vez, foi/foram sentida/s em 61,1% dos/as discentes (seja com ele/a ou em seus/suas familiares)¹⁵, sendo ela/s: 36,1% discriminação racial (cor e/ou raça), 22,2% social, 22,2% de gênero e 5,7% de outro tipo (relatadas: gordofobia e orientação sexual). Ademais, 13,8% dos/as estudantes afirmam que sofreram – ou algum parente sofreu – discriminação, mas não detalharam a mesma.

¹⁴ 21,62% não responderam a esta questão.

¹⁵ 22,2% alegam nunca terem sofrido ou ter algum parente que sofreu e 16,6% não responderam à pergunta.

No tocante à existência de dificuldade/s (ou não) em relação ao curso escolhido e/ou a permanência na universidade, 63,8% disseram que possuem, 33,3% não responderam à questão e somente 2,8% afirmaram não sofrer nenhum tipo de dificuldade. Dentre as dificuldades assinaladas, são três as principais: questões gerais com o curso, isto é, carga teórica extensa, excesso de avaliações, problemas com a apreensão dos conteúdos e o horário das aulas (34%); questões pessoais, como insegurança e desgaste psicológico (19%) e locomoção (14%). Também, aparecem, em menor expressão, a conciliação dos estudos com o trabalho, questões financeiras, pouca assistência da universidade e distância da família.

Em resumo, o perfil da turma pode ser definido em: majoritariamente feminino, com faixa etária predominante de 18 a 19 anos, natural do Espírito Santo, com origem étnica bem dividida – prevalecendo a negra – e com a presença de uma expressiva quantidade de pessoas com dificuldades em relação ao curso escolhido e/ou a permanência na universidade.

2.2 A turma de 2019/1

Dos/as educandos/as matriculados/as, 38 responderam (88,3% do total da turma), sendo 34 mulheres (89,4%) e 4 homens (10,6%), de 18 a 26 anos, com o perfil etário predominante de 18-20 anos (57,8%). Além dos elementos assinalados no tópico

anterior, soma-se a esta exposição alguns outros para a elaboração do perfil da turma, como: renda familiar, se o/a estudante é ou não cotista e se possui algum tipo de auxílio concedido pela UFES.

O estado de nascimento de 84,2% da turma foi o Espírito Santo. A respeito da origem étnica, 39,7% afirmam origem branca, 33,8% negra, 20,5% indígena e 5,8% outras origens.¹⁶ Acerca da renda familiar, 52,6% relataram ser de 1 a 2 salários mínimos, 28,9% de 3 a 4 salários mínimos e 7,9% assinalaram 5 salários mínimos ou mais.¹⁷ Sobre o número de familiares que chegaram ao nível superior, 26% alegam o ingresso de duas a três pessoas e 24% de uma pessoa somente. A/s discriminação/ões, por sua vez, foi/foram sentida/s – pelos/as próprios/as discentes e/ou por seus/suas familiares – por 65,8%, contra 31,6% que declaram nunca terem sofrido. Tais discriminações são: social (31,8%); por cor e/ou raça e orientação sexual (ambas com 27,2%); por gênero (11,3%) e xenofobia (2,2%). Em relação às cotas, 50% da turma afirmaram ser cotista (sem especificação) e 47,7% responderam negativamente.

De acordo com os/as discentes, 68% não possuem nenhum tipo de auxílio concedido pela UFES e 29% o possuem. No que tange à/s dificuldade/s enfrentadas

¹⁶ Todas sem especificação de etnia.

¹⁷ 10,5% desejaram não responder esta questão.

pelos/as mesmos/as, 43,2% relatam não possuir nenhuma e 37,8% relatam possuir. Dentre as dificuldades: 30,3% são relacionadas com o curso (carga teórica/horária, horário das aulas, leituras em excesso, despreparo no Ensino Médio, entre outras), 26% são relativas a questões pessoais gerais (timidez, medo, desânimo, insegurança), 17,3% correspondem às questões financeiras (gastos com alimentação e passagem), 17,3% sobre a locomoção (distância entre a casa e a universidade, transporte público precarizado, entre outros) e, por fim, 8,6% relatam ter dificuldades de acesso ao auxílio disponibilizado pela Universidade.

Diante do exposto, o perfil da turma pode ser resumido em: majoritariamente feminino, com faixa etária predominante de 18 a 20 anos, natural do Espírito Santo, de origem étnica bem dividida (prevalecendo a branca), expressiva quantidade de estudantes cotistas, com uma dificuldade relativa em relação ao curso escolhido e/ou permanência na universidade.

3. As metodologias desenvolvidas

Como exposto anteriormente, o diagnóstico traçado pela ficha de memória-história permitiu-nos propor metodologias vinculadas ao perfil da turma. Salta-nos aos olhos uma conformação jovem, feminina, não trabalhadora (mas de filhos/as de trabalhadores/as), com renda familiar baixa, de origem étnica não branca

e majoritariamente capixaba.¹⁸ Os dados nos informam que são sentidas consideravelmente discriminações sociais e por cor e/ou raça, que o acesso ao ensino superior é pouco significativo nas famílias e que a permanência dos/as estudantes é uma incógnita, dada as dificuldades reais que estes/as possuem, com destaque para as questões com o curso e pessoais.

Assim, no sentido de acertar as metodologias, foi estabelecida uma relação de diálogo direta com as classes – através da monitoria –, e as atividades executadas contavam com momentos de análise e crítica, abrindo possibilidade para o refazer-se sempre que necessário. Para a explanação, dividem-se as metodologias em quatro pontos: 1. a bibliografia; 2. a dinâmica da divisão de tarefas; 3. as aulas e 4. os processos avaliativos.

3.1 A bibliografia

A bibliografia de Sociologia II, como já evidenciado, é voltada para a compreensão do contexto histórico de formação do pensamento marxiano. Dada a complexidade e diversidade dessa temática, deu-se prioridade aos estudos de obras chaves de Marx e

¹⁸ Este último dado explicita para nós o papel da única Universidade Pública no Estado: uma média de 70,48% dos/as estudantes são capixabas nestas turmas.

Friedrich Engels¹⁹ e, também, de autores/as que nos auxiliassem no entendimento do método materialista histórico dialético.²⁰ Optou-se por evitar o enfoque em leitores/as do autor, isto é, os/as marxistas, visto que considera-se a aproximação com os textos originais necessária durante o processo formativo da graduação, especialmente, de futuros/as assistentes sociais. No plano do trabalho, a divisão do conteúdo programático foi feita em três blocos: “Marx, a literatura, a filosofia e os dilemas humanitários”, “perspectiva política e (cons)ciência de classe” e “Marx e a crítica da Economia Política”.

Ademais, em um movimento diferenciado, buscou-se resgatar um pouco da biografia de Marx, por meio da leitura complementar de trechos do livro *Amor e Capital*, escrito por Mary Gabriel.

Para mim, ele [Karl Marx] era uma enorme cabeça no alto de um pedestal de granito no cemitério de Highgate e uma obra teórica materializada em centenas de livros. Nunca havia pensado nas mulheres que lhe davam comida todos os dias

¹⁹ Foram as obras trabalhadas: *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem* (2006), *Manifesto do Partido Comunista* (2008), *Contribuição à crítica da Economia Política* (2008), *Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano* (2011), *O Capital* (2013), *Sobre o Suicídio* (2005) e *A Ideologia Alemã* (2007).

²⁰ Conforme Carcanholo (s/d), *Netto* (2011) e a cartilha *Introdução ao pensamento marxista* (2014) do Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS).

enquanto ele lutava para criar uma teoria que iria revolucionar o mundo, nem pensara na vida do homem cujas ideias haviam originado o socialismo europeu, e espalhado o comunismo da Rússia à África, da Ásia ao Caribe (GABRIEL, 2013, p. 11).

Recuperando centenas de cartas, Gabriel (2013) lança seu olhar sob escritos que os membros da família Marx corresponderam entre si ou para seus/suas companheiros/as (e opositores/as), assim como mensagens de amigos/as ou entes próximos para outros/as, que continham Marx como temática principal. Ateve-se, especialmente, às mulheres demasiadamente ignoradas pelos/as biógrafos/as até então, e pôde reaver mais de seis décadas de conteúdos que não haviam sido devidamente analisados e muitos, sequer, traduzidos. Segundo Gabriel, a imagem que se forma é de uma família – que foi estendida a Engels e Helene Demuth (1820-1890) – “que sacrificava tudo por uma ideia que o mundo chamaria de marxismo, mas que durante boa parte de suas vidas existira apenas no cérebro de Karl Marx” (GABRIEL, 2013, p. 11). A literata acrescenta que

Era a história de um grupo de pessoas brilhantes, combativas, exasperadas, divertidas, apaixonadas e, em suma, trágicas, apanhadas em meio às ondas de revoluções que varreram a Europa no século XIX. Era, sobretudo, a história das esperanças frustradas, pessoais e políticas, contra a fortaleza da realidade amarga (GABRIEL, 2013, p. 12).

Imagem 1. Uma parte do embelezamento em uma aula, na turma de 2018/2, que traz uma foto de Marx e Jenny em um porta-retrato. À esquerda do mesmo, vemos uma miniatura da Torre Eiffel, simbolizando Paris (França), cidade onde se desenrolava as histórias do capítulo de “Amor e Capital” (2013) da semana.



Fonte: arquivo pessoal.

Foi assim, conhecendo a trajetória, o cotidiano e, principalmente, os/as protagonistas da vida de Marx,

com destaque para sua companheira Jenny, que pudemos adentrar em seus textos teóricos com outras perspectivas e bagagens. A vida empresta à obra um caráter de proximidade, mesmo mais de um século de distância entre o tempo do autor e o presente, levando a curiosidade e o desbloqueio com o plano teórico. Tal processo teve como intuito principal não flagelar a dimensão humana do intelectual e, em momentos de tamanho obscurantismo, desmistificar a aparente “controversa” (GABRIEL, 2013) figura de Marx.

3.2 A dinâmica da divisão de tarefas

Como exercício de autonomia dos/as estudantes, a partir do trabalho coletivo e da forma de fazer da sala de aula um momento de encontro dialógico, foi proposta uma série de tarefas, a ser desenvolvida por grupos no regime de rotatividade semanal. Foram elas:

Quadro 2. Tarefas desenvolvidas pelas turmas

Tarefas	Especificação	Objetivo e justificativa
Embelezamento da sala de aula	Levar para a sala de aula elementos para ornar o ambiente, como cartazes, poesias, imagens e outras coisas mais	Além de melhorar a estética das paredes brancas trazendo cores, o embelezamento promove a sistematização das atividades desenvolvidas, extrapolando as páginas do caderno e alcançando as paredes do ambiente
Alimentação	Levar para a sala de aula alimentos variados, como frutas, bolos etc. a serem socializados em um lanche coletivo	A alimentação é vital e, desde do diagnóstico dos/as discentes, sabe-se que ela nem sempre estava garantida. Por essa razão, objetivou-se atender a essa necessidade e possibilitar um

		momento de coletividade, por meio da socialização dos alimentos
Resumo do trecho lido do livro Amor e Capital (2013)	Socializar com os/as colegas elementos primordiais do texto lido da bibliografia de Marx	Ler o autor e sua obra é um movimento muito interessante, porque ajuda na compreensão de múltiplos processos. Como a leitura era optativa para a turma em geral, preferiu-se a socialização, para que todos/as se apropriassem, caso não tivessem acessado o texto da semana
Síntese da aula	Produzir sínteses escritas do conteúdo trabalhado em sala de aula	As sínteses, para além do exercício de escrita e sistematização de quem as faz, servem como registros do conteúdo trabalhado, auxiliando no estudo em geral. Foram produzidas 14 sínteses na turma 2018/2 e 15 na 2019/1, totalizando 29 sínteses
Palavras-chave do texto obrigatório	Socializar com os/as colegas palavras-chave do texto obrigatório lido na semana, escrevendo-as em cartolina – para serem fixadas na parede – e explicando-as	As palavras-chave, assim como as sínteses, também auxiliam nos estudos. Ademais, embelezam a sala e são formas de sistematização do conteúdo trabalhado

Fonte: produção própria a partir dos dados sistematizados da monitoria.

Constituíram-se, assim, cinco grupos, com uma média de 8 integrantes, sendo cada um responsável pela execução de uma tarefa específica das descritas acima.²¹ O processo de divisão dos mesmos não seguiu afinidades pessoais, o que gerou relutância inicial em

²¹ No caso da turma 2019/1, a tarefa de embelezamento da sala de aula e alimentação eram conjuntas. Ademais, esta turma dividiu-se em oito grupos – com uma média de cinco integrantes –, e cada tarefa foi cumprida por dois grupos de cada vez.

ambas as turmas, porém buscou proporcionar interações “não usuais” dentro e fora das salas de aula. Cabe destacar que o trabalho conjunto é lido como desafiador pelos/as discentes, podendo ser frutífero ou infrutífero, a depender da dinâmica estabelecida entre os/as integrantes. Nos momentos de avaliação, as contradições eram explicitadas, pois traziam à tona as autocríticas do processo: quem estava ou não participando, efetivamente, das tarefas, que grupos estavam ou não em sintonia e assim por diante. Sendo assim, parece-nos que a dialética entre o individual e o coletivo foi e ainda é um grande tema-gerador (FREIRE, 1987b).

Salienta-se o processo de expansão do conteúdo trabalhado, através do embelezamento da sala de aula, uma vez que esta era, posteriormente, utilizada por pessoas além da turma. Extrapolam-se, assim, as páginas do caderno e as próprias cabeças e mãos responsáveis pelo trabalho realizado. Nas paredes, o conhecimento de um conteúdo tão denso e complexo torna-se acessível através das múltiplas cores. Tal processo não é novo na América Latina, visto que nossos muros contam nossa história passada, atual e auxiliam na prospecção das possibilidades (TRASPADINI, 2020, no prelo). A título de exemplo do alcance dos “muros”, não foram poucas as vezes que pudemos visualizar o interesse dos/as funcionários/as terceirizados/as dos serviços gerais ao “lerem” as

paredes não brancas, repletas de trechos de textos, palavras-chave, poesias, imagens, entre outros.²²

De acordo com Marx (2013), as necessidades humanas, que darão origem à produção de valores de uso e, posteriormente, a valores de troca na forma de mercadorias provêm não só da imaginação, mas também do estômago. Todavia, a fome, tão bem narrada por José Saramago (2013) e Carolina Maria de Jesus (2019), a partir dos dilemas da sobrevivência no campo e na cidade, ainda é um tema tabu (CASTRO, 1980). Justamente por ser tabu, não, necessariamente, era nominada nas fichas de memória-história, porém, dada realidade concreta, sabíamos que estava presente na sala de aula. Dessa forma, para além de um momento de socialização de diálogos, perguntas e das cotidianidades, o momento da alimentação coletiva – que transpunha cursos e, até mesmo, a existência das matrículas na universidade – tornava-se uma reflexão silenciosa sobre as necessidades e possibilidades daqueles/as que têm fome. Fome de comida, diversão e arte.²³

²² As paredes eram ocupadas, inclusive, por obras de autoria dos/as discentes, como o caso da exposição fotográfica do Coletivo Luto Por Nós (@lutopnos) de Brenda Tavares e os desenhos de Marina Nascimento, ambas do Serviço Social (UFES).

²³ A música “Comida” da banda Titãs, assim como muitas outras, foi objeto de reflexão conjunta nas aulas.

Imagem 2. Aula na turma de 2019/1, com destaque para a mesa com os alimentos e o embelezamento da sala, sendo o último já resultado dos acúmulos com a turma anterior (2018/2).



Fonte: arquivo pessoal.

3.3 As aulas

O primeiro encontro era sempre dedicado à apresentação da disciplina, com explanação da bibliografia, da metodologia, da ficha de memória-história e da monitoria. Fundamentados, nessa explanação, eram estabelecidos acordos entre os/as participantes, respeitando, sempre, as particularidades de cada turma, como o horário de início e término de cada aula, entre outros. Ao todo, mesmo com os

percalços do semestre, a turma 2018/2 teve quatorze aulas, já a 2019/1, quinze.

A dinâmica das aulas integrava tanto o momento expositivo quanto às tarefas dos grupos, com vistas a esmaecer as hierarquias tão perversas da educação bancária (FREIRE, 1987b), em que apenas o/a professor/a detentor/a de conhecimento deposita-nos/nas estudantes. Reforçando esta característica, optou-se por um ambiente em que as cadeiras eram dispostas na forma circular – com a mesa de alimentos ao centro – e em manter a sala aberta para todos/as, independentemente de estarem ou não matriculados/as na universidade. Tal ação nos proporcionou encontros embebidos de dialogicidade e momentos únicos, a exemplo da participação do coletivo capixaba Poesia Inútil (@poesiainutil), que nos presenteou com seus versos reflexivos.

Outro ponto de destaque foi a ruptura, em alguns casos, com o esquema usual de leitura prévia à aula, dada a dificuldade dos/as discentes em fazê-la. Sendo assim, foi estabelecida uma organização em que os/as mesmos/as estudavam os textos coletivamente na classe e, após isso, apresentavam os conteúdos e estes eram debatidos por todos/as. Em um caso específico na turma 2019/1, trabalhando o fetichismo da mercadoria, solicitou-se aos grupos uma apresentação de forma criativa: a sala de aula mostrou-se, mais uma vez, como o lugar da possibilidade, transformando-se

em um grande palco, cujos atores e atrizes protagonistas eram os/as estudantes, utilizando da diversidade da imaginação materializada nos movimentos corporais para explanar o assunto tratado. Ademais, os encontros valeram-se de recursos audiovisuais diversos, não enquanto meros “acessórios”, mas como parte intrínseca dos conteúdos. Desse modo, assim como as obras de Marx e Engels, para esmiuçar de forma dialógica os conteúdos que compunham a centralidade da disciplina na qualidade de bibliografia básica, foram utilizadas imagens – como as obras de Harmonia Rosales, autora que dá início essas nossas reflexões, Frida Kahlo, Al Margen, Sebastião Salgado e Pawel Kuczynski –, músicas de artistas, como Criolo, Chico Buarque, Titãs etc. e filmes/vídeos.²⁴

Ante o exposto, cabe salientar que a monitoria se mostrou enquanto método potente para a aproximação com os/as estudantes, pois era um canal direto de comunicação estendido, que não se limitava aos horários da classe. Além disso, foi, para mim, um exercício singular de aprendizagem discente e docente, dada a possibilidade de retomar os estudos sobre Marx, com uma abordagem distinta, e realizar exposições de conteúdo às turmas de forma supervisionada pela Profa. Roberta Traspadini.

²⁴ Com destaque para o filme “Anjos do Sol” (2006), dirigido por Rudi Lagemann, assistido em sala de aula e debatido posteriormente.

Permitiu-me saborear, dessa forma, com preparação, organização e intencionalidade, os encontros educativos: nos termos de Freire, saborear o aprender a aprender (FREIRE, 1987a).

Esse processo, em geral, permitiu-me um aprofundamento com as temáticas estudadas e um preparo maior para o estágio obrigatório, visto que passei a auxiliar, na elaboração dos planos de aula, das avaliações, e na sistematização de notas e presenças. Entretanto, creio que um dos maiores aprendizados fora justamente o da constatação da necessidade de reexame das práticas pedagógicas conservadoras, trazendo para a classe o que hooks (2013) nomeou como entusiasmo. É o entusiasmo que nos permite correlacionar de maneira dialógica o prazer e a seriedade e, dessa forma, prezar pela formação do sujeito integral (TRASPADINI, 2006), entendendo-o enquanto sentipensante e desfazendo o divórcio sistemático da razão e emoção (FALS BORDA, 2003; GALEANO, 2005).²⁵ Isto posto,

²⁵ O conceito “sentipensante” é criado – e vivido – por Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano, e recuperado por Galeano (2005). Nas palavras de Moncayo (2015, p. 12): “[...] Fals Borda adelantó tanto una obra teórica como una acción política, que se extiende y cubre de manera cualificada buena parte de la historia nacional colombiana, como lo es la segunda mitad del siglo XX y los inicios angustiosos de este siglo XXI que hemos empezado a trasegar, que desarrolló hasta los últimos momentos de su existencia, pues, como buen costeño sentipensante, por encima de sus desfallecimientos físicos siempre se imponía su vitalidad revolucionaria y su compromiso social”.

[...] não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não podem ser regidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais [...], e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades [...] (HOOKS, 2013, p. 17).

É propriamente nessa flexibilidade que a educação popular encontra o seu campo de ação, criando tensões diante das posições rígidas da educação bancária e tornando a sala de aula um espaço verdadeiramente horizontal.²⁶ Todos/as são assim: educadores/as e educandos/as simultaneamente e influenciam, (in)diretamente, para a construção da dinâmica total, até mesmo para existência ou não do entusiasmo. Esse entendimento possibilitou-me, posteriormente, indagações profundas sobre fazer da sala de aula um ambiente diferenciado, na condição formal de professora ou estudante. Tal compreensão dificilmente seria alcançada somente com a vivência discente. Neste sentido, a experiência da monitoria se mostra muito interessante para os/as futuros licenciados/as (e por que não para os bacharéis?).

²⁶ Sem eliminar, obviamente, a disciplina, o cuidado e a condução da relação dialógica do conhecimento a partir da profa. Roberta Traspadini.

3.4 Os processos avaliativos

Os processos avaliativos foram diversos, contando com atividades a serem entregues ao longo da disciplina, autoavaliações e as “provas” presenciais. Destacam-se as autoavaliações e as “provas”: as primeiras, para além de serem um exercício de exame individual, direcionavam-se, da mesma forma, para a análise do eu-no-coletivo, como a participação nas tarefas dos grupos e nas aulas, no que tange às leituras, à socialização com os/as colegas e aos outros. Essa análise era tanto qualitativa como quantitativa, pois os/as mesmos/as se atribuíam notas para compor a avaliação parcial, saltando aos olhos, novamente, a questão da baixa autoestima, principalmente, em perfis com tendências a um alto rigor exacerbado. Examinava-se, conjuntamente, a metodologia utilizada, o conteúdo, sua forma de exposição e a monitoria, abrindo, sempre, para sugestões dos/as discentes.

Já com as “provas” presenciais, sabia-se o impacto de seu modelo tradicional no emocional e psicológico dos/as estudantes, a partir dos relatos que eles/as faziam em sala de aula. Destarte, optou-se pela utilização de estratégias diferenciadas, que possibilitavam que as mesmas fossem individuais ou em duplas e não restritas à sala de aula. Ou seja, aquele/a que desejasse poderia escolher um local por todo o campus da Universidade, como a biblioteca, os gramados, as cantinas etc., para realizá-las e, ao final,

retornar à sala somente para a sua entrega. Por fim, elas procuravam fazer conexões diretas entre a teoria e a realidade, criando diálogos com o cotidiano de maneira díspares, a partir das imagens e dos distintos gêneros literários, como demonstrado nos exemplos a seguir:

Quadro 3. Algumas “provas” da disciplina de Sociologia II

“Prova”	Conteúdo da “prova”	Questão(ões) a ser(em) respondida(s)
I	Imagem de Sebastião Salgado, retratando homens na mineração, pertencente ao livro “Trabalhadores: uma arqueologia da era industrial” (2006)	“Com base na imagem acima desenvolva um único texto com o título: O mundo do trabalho e suas contradições. Ao longo do texto (na forma de redação), apresente as seguintes palavras chaves: acumulação primitiva; fetichismo; mais valia absoluta e relativa; processo de trabalho e processo de valorização e história. À medida que estas categorias forem aparecendo no texto, sublinhe-as”
II	Duas reportagens, com suas respectivas imagens, sobre o trabalho como Uber e como revendedora Avon. A primeira enfatiza a ausência de contratos formais de trabalho com a empresa e a maior precariedade quando se trabalha com “parceiros” que pagam somente 30 ou 40% para os/as trabalhadores. Já a segunda relata a história da Avon e destaca que a mesma foi criada com o intuito de tornar as mulheres empreendedoras	“Com base nas duas histórias acima relatadas, explique a relação entre alienação, fetiche e exploração. Extraia para sua explicação, dando a centralidade à categoria trabalho, frases do texto que reforcem seu argumento. Fiquem à vontade para criar personagens para cada uma dessas histórias e narrar, a partir de suas relações capital-trabalho, a relação solicitada”
III	Parte-se de um conto, cujo personagem principal é Maria,	“1. Dialoguem com Maria, a partir do que aprenderam na

	<p>mulher quilombola e nascida no interior do Espírito Santo. Maria é a primeira de sua família a entrar na Universidade, mas sua permanência nela é uma questão. O salário de seu pai e de sua mãe – um pedreiro e uma costureira – não dão conta de sustentar sua filha na cidade, então, Maria vê-se obrigada a trabalhar também. Todos estão exaustos de tanto trabalho, em especial Maria, que concilia os tempos do estudo. E é, no diálogo com seus colegas, que Maria começa a entender o que estava passando em sua vida.</p>	<p>segunda parte do conteúdo, os motivos dela estar tão cansada; 2. Expliquem porque o cansaço dela não é só dela; 3. Dialoguem sobre a história e as diferenças da vida na aldeia e na cidade; 4. Conversem sobre a diferença entre o processo de trabalho e o processo de valorização; 5. E ao final, digam porque esse desestímulo pode ter a ver com algumas questões da universidade, mas vão além dela”.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: produção própria a partir dos dados sistematizados da monitoria.

Busca-se, assim, tecer relações entre a vida universitária e o conteúdo estudado, explorando outras linguagens e caminhos. Parece-nos que, dessa maneira, as “provas” deixam de ter um caráter de medição da quantidade de conteúdo depositado na cabeça dos/as estudantes, tornando-se instrumentos importantes para apurar como estes/as apreendem a teoria, como relacionam (ou não) com suas próprias experiências – o real vivido – e como o fazem para comunicar-se a outrem²⁷ (FREIRE, 1987b; 2013).

²⁷ “Para nós, a ‘educação como prática da liberdade’ é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (FREIRE, 2013, p. 69).

Imagem 3. Aula correspondente à última avaliação coletiva da turma de 2019/1, feita na área externa à sala de aula, próxima ao lago da UFES. Dá-se ênfase para a circularidade, marca registrada desta experiência.



Fonte: arquivo pessoal.

Enfatiza-se, também, que tais “provas” eram antecedidas dos seguintes subsídios de estudos dirigidos e sistematizados ao longo do período: a) entrega de um roteiro de estudo com questões geradoras; b) disponibilização do compilado das sínteses das aulas²⁸; c) revisão do conteúdo e, caso

²⁸ As sínteses das aulas, como já apresentadas, eram de tarefa dos/as grupos de estudantes. Já a revisão das mesmas, sua disponibilização aos/às discentes e seus compilados eram feitas por mim, como responsabilidade da monitoria.

fosse necessário, de um agendamento de horário de estudo (individual ou coletivo) comigo para recapitular a matéria. No caso da última opção, é interessante que, em dois semestres, essa solicitação foi feita somente uma vez, sendo notória a preferência dos/as estudantes em sanar dúvidas ou esclarecer pontos por e-mail e/ou mídias sociais. Além disso, como forma de auxiliá-los/as, socializava meus fichamentos e anotações de aula.

4. Breves apontamentos e reflexões sobre o processo

Apesar dos grandes esforços para traduzir em palavras esta experiência, nos parece que, dada a sua magnitude, ainda há uma gama de temáticas a serem esmiuçadas. Contudo, gostaríamos de ressaltar algumas questões, tendo em vista a pergunta geradora inicial: “em que medida a experiência desenvolvida na disciplina de Sociologia II contribui para (re)pensar a educação formal universitária?”. Hooks, em análise do ensino norte-americano, afirma que

A educação está numa crise grave. Em geral, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar. Mais que em qualquer outro momento da história [...], os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento. Não podemos enfrentar a

crise se os pensadores críticos e os críticos sociais progressistas agirem como se o ensino não fosse um objeto digno da sua consideração (HOOKS, 2013, p. 23).

É precisamente nesta tentativa de criar estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas que se inspira e resgata, em sua forma e conteúdo, a educação popular. Na forma – associada ao rigor e importância do conteúdo proposto no nosso tempo, dada a violência estrutural originada pelo desenvolvimento desigual –, contamos com metodologias não usuais, que deram primazia para o trabalho coletivo, se utilizaram de linguagens para além da escrita e se preocuparam em estabelecer uma relação horizontal, entendendo todos/as os/as envolvidas enquanto educadores/as e educando/as. Tais metodologias encaravam, constantemente, avaliações por parte dos/as discentes e autocríticas, expondo para nós uma questão: toda pedagogia transgressora (HOOKS, 2013) precisa negociar seu lugar e sua razão de ser, principalmente, em ambientes formais. E é nessa negociação constante, a fim de ultrapassar as negativas e os estranhamentos, que se apresenta o conteúdo da educação popular, que

[...] procura ser [...] não a afirmação da possibilidade de emergência de uma nova educação ‘para o povo’ — o que importaria a reprodução legitimada de ‘duas educações’ paralelas, condição da desigualdade consagrada — mas a da necessidade da utopia de transformação de todo o projeto educativo a partir do ponto de vista e do trabalho de classe das classes populares (BRANDÃO, 2006, p. 50).

Este conteúdo embasa-se em uma práxis mediada pela ousadia do não temer o voo presente na aprendizagem e, pelo próprio objeto da disciplina, a saber, a teoria marxiana.²⁹ É no entroncamento entre o marxismo e a educação popular que podemos (re)pensar a educação formal universitária, entendendo-a enquanto educação bancária, orientada pelo modo de produção capitalista³⁰ e, assim, buscar suas brechas. Portanto, é um espaço-tempo de disputas. Nas palavras de Mészáros,

Se [...] os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

Assumimos, assim, que a sala de aula se apresenta como um terreno fértil para as alternativas contra-hegemônicas, pois a mesma “continua sendo o espaço

²⁹ “Um grande desafio teórico-metodológico colocado para a Educação Popular indica um cenário esgotado, no que diz respeito às análises fragmentadas, temáticas, parciais, pragmáticas e/ou idealizadas. O tempo presente requer análises que recuperem o ponto de vista da totalidade e da historicidade, rearticulando conhecimento teórico e prática política, fortemente alicerçada na firmeza da convicção de que a ‘lógica do capital é irreformável’ e na necessidade de construção do novo modo de produção, a sociedade sem classes” (PALUDO, 2015, p. 234-235).

³⁰ No caso da América Latina, capitalista dependente (MARINI, 2011).

que oferece as possibilidades mais radicais na academia” (HOOKS, 2013, p. 23). Nela, as contradições de uma sociedade marcada pela precarização do trabalho (ANTUNES, 2000) e pelas depressões (KEHL, 2009) se cristalizam. E é sabendo dessas contradições que se aposta nos encontros promovidos pelo ensino, enxergando-os enquanto brechas possíveis, não preterindo de forma alguma a pesquisa ou a extensão, mas apontando a necessidade e a urgência para que estes sejam cada vez mais dialógicos. Sobre os encontros, Traspadini nos dirá que são

A realização de uma forma de estar com o outro, sem os critérios perversos da opressão, é uma forma de encontro solidário. Assim se criam mecanismos de participação e ação coletivas que não negam as contradições nem tampouco a forma afetiva de revolucionar nosso modo de vida. Nesse encontro se dá a primazia do diálogo, da proximidade, do pertencimento, do sentimento de vínculo direto do sujeito com os demais sujeitos nisso que se define como ser social (TRASPADINI, 2006, p. 135, tradução própria).

Nosso intuito, aqui, não foi a produção de manuais ou modos de atingir tal dialogicidade, e sim de destrinchar algumas metodologias exequíveis, realizadas durante a disciplina de Sociologia II, que se mostraram sensíveis a essa questão. (Re)pensar a Universidade passa, então, por refletir sobre a condição de fragmentação da classe trabalhadora (ANTUNES, 2000; TRASPADINI, 2006) – e de seus/suas filhos/as, que acessarão a

mesma – e perceber a potência dos encontros educativos enquanto matéria-prima de uma outra educação, isto é, a educação popular. É esse movimento duplo, dialógico e dialético, teórico e prático, que caracteriza a experiência abordada.

Imagem 4. Esta fotografia foi tirada em 19/08/2020, findada a monitoria e no início do semestre 2019/2. Decerto, as marcas de encontros tão potentes ficam em nós e nas paredes.



Fonte: arquivo pessoal.

Por fim, faz-se necessário destacar a importância da prática da monitoria durante a formação acadêmica. Em meu caso, a simultaneidade entre a mesma e a participação, numa atividade extensionista imersa nos

territórios³¹, deu sentido à licenciatura em Ciências Sociais. A Universidade, com isso, foi se desenhando desde outros lugares, o que me trouxe diversos ensinamentos e me permitiu vivenciar a(s) sala(s) de aula(s) de maneira(s) distinta(s), possibilitando inúmeras indagações que se desdobraram, posteriormente, em pesquisas sob o eixo educação-trabalho.³² Tal sentido vem, justamente, da apreensão e da vivência da potência do ato educativo a partir dos encontros, que, segundo Arroyo (2000), caminhando para a única direção da educação possível na América Latina: a de recuperação da humanidade roubada.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo. (Orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na*

³¹ Pelo projeto “Das raízes do mangue”, realizado pelo OBEPAL (UFES), em parceria com a SEME, na Educação de Jovens e Adultos da EMEF Neusa Nunes Gonçalves, que será tratado mais cuidadosamente em outro capítulo.

³² A saber: “A educação popular e a Reforma do Ensino Médio: mudança para quem e para quem?” (2018-2019) e “EJA’s no município de Vitória/ES: análise histórica e estudo de caso EMEF Neusa Nunes Gonçalves” (2019-2020), ambos subprojetos de Iniciação Científica pelo Programa Institucional de IC (PIIC) da UFES, sendo a última contemplada por uma bolsa da própria Universidade. São atrelados ao projeto “Saberes em movimento: a educação popular e os movimentos sociais na América Latina e no ES”, integrados pelas profas. Dra. Adelia Miegliovich Ribeiro (UFES) e Dra. Roberta Traspadini (UNILA).

educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

ARROYO, Miguel. **Educação em tempos de exclusão**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo. (Orgs). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

CARCANHOLO, Reinaldo A. **Dialética da mercadoria**: guia de leitura de Marx. Disponível em: <<http://carcanholo.com.br/?p=52>>. Acesso em 30 de julho de 2020.

CASTRO, Josué. **Geografia da fome**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Antares/Achiamé, 1980.

CEPIS. **Introdução ao pensamento marxista (guia de estudo)**. São Paulo: CEPIS, 2014.

ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 2006.

_____, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. Intervencion de Paulo Freire. **Fe y Pueblo**, año IV, n. 16 y 47, octubre 1987a.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987b.

GABRIEL, Mary. **Amor e Capital**. São Paulo: Zahar, 2013.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Rio Grande do Sul: L&PM Editores, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: informativo da Educação 2019. Brasília, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. 10ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2019.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão**: a atualidade das depressões. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

KOROL, Claudia. **Lá educación popular em clave de debate**. Argentina: Otras Voces em Educación, 2016. Disponível em: <<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/84631>>. Acesso em 15 de julho de 2020.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro (Orgs.). Ruy Mauro Marini: Vida e obra. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma social" de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política: Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo,

2013.

_____, Karl. **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

FALS BORDA, Orlando. **La subversión justificada y su importancia histórica (1968)**. In: MONCAYO, Víctor Manuel. Orlando Fals Borda: Una sociología sentipensante para América Latina. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

_____, Orlando. **Prólogo**. In: FALS BORDA, Orlando. Ante la crisis del País: ideas-acción para el cambio. Bogotá: El Áncora Editores, Panamericana Editorial, 2003.

MONCAYO, Víctor Manuel. **Orlando Fals Borda**: Una sociología sentipensante para América Latina. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.

PELOSO, Ranulfo. **Sobre a Metodologia Popular**: princípios do trabalho popular. In: Caderno de Formação nº 38: Método de trabalho de base e organização popular. 1ª ed. São Paulo: Setor de Formação do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2009.

SALGADO, Sebastião. **Trabalhadores**: uma arqueologia da

era industrial. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SARAMAGO, José. **Levantado do chão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

TRASPADINI, Roberta. **América Latina**: entre el mundo del trabajo y el mundo del capital. In: CERUTTI, H. & MONDRAGÓN, M. (orgs). Resistencia Popular y Ciudadanía Restringida: Política, economía y sociedad en América latina y Caribe. México: UNAM, CCyDEL, 2006.

_____, Roberta. O moderno muralismo mexicano e as revoluções. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, Vitória, v. 1, n.1, 2020. No prelo.

_____, Roberta. Questão agrária e América Latina: breves aportes para um debate urgente. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 9, N. 3, 2018, p. 1694-1713.

As práxis universitárias e suas costuras: educação formal x popular entre fronteiras

Elizio Spadetto Borini*
Karen Santos Dias**
Micaela Moreira Silva***

“E juntos vamos reunidos na memória /
Celebrar uma vitória que vai ter que
acontecer, ê, ê. / Tocadores, me
ajudem, vamos cantar por aí / O nosso
canto vai encher todo o país / Velho vai
dançar feliz, quem chorou vai ter que
rir, ê, ê”

(Zé Vicente).

Introdução

Este artigo tem como objetivo explicar a experiência de construção coletiva e desenvolvimento da disciplina de Movimentos Sociais, Democracia e Participação (Movimentos Sociais), executada no segundo semestre de 2019, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que teve como fundamento a educação popular. A dialogicidade e participação foram suas premissas, assim como os contrapontos à vigente educação formal,

* Graduando em Ciências Sociais na UFES e integrante do Observatório de Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina (OBEPAL). E-mail: eliziospadetto1@gmail.com.

** Graduanda em Serviço Social na UFES e integrante do OBEPAL. E-mail: karendiasarq@gmail.com.

*** Graduanda em Serviço Social na UFES e integrante-bolsista Pibex do projeto de extensão OBEPAL. E-mail: micamoreira55@gmail.com.

disseminada como um ideal indubitável. Tal experiência nos presenteou um olhar mais demorado sobre os territórios, seus devires e atores que os constituem. E destacou, como possibilidade, a beleza da dialogicidade, em uma sociedade que segue pelo caminho único do silenciamento da palavra para grande parte dos sujeitos que compõem o universo da classe trabalhadora.

Induzidos pela busca ativa do saber e da ação-reflexão, é necessário reforçarmos que o estudo teórico, aliado à experiência de trabalho com os movimentos sociais, converte-se em fermento para a disputa do espaço formal da universidade. Entendemos, de antemão, que a educação pública em geral e, em particular, a universitária não se dissociam dos complexos movimentos da vida.

A educação, presente nos territórios e na memória-história das populações que vivem nas costas continentais, como é o caso do Espírito Santo, também tem raízes no que embaixo do aterro, é mangue vivo. Nas palavras de Traspadini (2020a), “entre o asfalto e o mangue existem muitas histórias soterradas ou erguidas sob as bases do aterramento da vida concreta.”

É por integrarmos esta universidade, de forma ativa, que trabalhamos para que ela seja de distintas cores e vozes. E, para que tenha de fato ações emanadas das necessidades dos territórios, apresentamos o exercício realizado. Isso nos leva à necessidade de entender as

fraturas e ajuntamentos entre os movimentos sociais e o ensino universitário, buscando possibilidades que estremeçam os muros da educação formal e deem passo à experimentação das feições da vida e do popular em movimento. Assim, as potências transformadoras do rico cotidiano, vinculadas à ciência, fazem nascer um bordado de resistências que nos convoca a socializar o vivido, como forma de gerar ecos sobre a experiência vivida e aprendida.

Para que a socialização seja didática, dividiremos o artigo em quatro itens: 1) educação Popular e educação formal: contrapontos e aproximações; 2) a experiência da disciplina Movimentos Sociais; 3) os grupos e suas práxis; 4) encerramento e autoavaliação.

1. Educação popular e a educação formal: contrapontos e aproximações

A educação popular (EP), como a arte e a ciência, circula pelos territórios latino-americanos há bastante tempo, ainda quando estes não eram nombrados assim. A EP tem, como a arte, o “mal” costume de desviar-se de formalizações que vedam a sua essência e propósito. Nega-se diante do apontar de dedos dos que lhe dizem “isso é educação popular”, pois como crítica contesta “se há a definição do que sou, há, também, a negação da possibilidade de outro ser-me. As palavras pouco têm a dizer sobre mim”.

A EP não se impõe, não é exercida como um poder de cima para baixo, de fora para dentro, dado que não se insere no território para incutir conhecimentos em mentes ditas incultas. Como afirma Traspadini¹, “não é educação popular o pacote fechado e pronto de alfabetizar analfabetos ou de levar conhecimento à ignorância” (2020). Nas palavras de Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1967), a luta é sempre por realizar uma educação que seja o contraponto à formalização do apagamento da história e da memória dos sujeitos envolvidos. Diz Freire:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 90).

A EP manifesta que, sem pé na terra, sem a participação concreta dos/das atores/atrizes populares, sem territorialidade e comunhão de saberes, tais

¹ Fala de Roberta Traspadini retirada do vídeo “Movimentos sociais e educação popular na América Latina”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4i6DDdjC7_A>. Acesso em 19 de agosto de 2020.

conhecimentos somente servem à dominação, pois se desvinculam da vida diária. A EP se forja na luta, nos quereres, na utopia de um presente e futuro, em que o popular caiba tal como é, sujeito-território, que, mediados pelas contradições do meio em que vivem, são capazes de resistir e criar processos de sobrevivência em meio à exclusão. Para Brandão,

Em um primeiro longínquo sentido, as formas — imersas ou não em outras práticas sociais —, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular (BRANDÃO, 1983, p. 16).

Assim como Maria da Glória Gohn (2000), vemos a educação de forma ampliada, posto que não se reduz à mera escolarização.² Neste sentido complexo e amplo, de educação, as aprendizagens e novas concepções surgem dos processos gerados no cotidiano vivido para resolver questões de sobrevivência, abrindo alas à educação não formal. Esta é um contraponto à hegemônica. A principal função da educação formal é, segundo Mészáros (2008, p. 55), a de “[...] induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”.

Na formalidade, a educação torna-se imposição, no fetiche da mercadoria, como fundamento de acesso

² Para PIZETTA (2014, p. 112) espaço-tempo acadêmico.

restrito ao universo do direito, não justo, das sociedades mercantis. Nos termos de Gohn:

A educação ganha também centralidade nos discursos e políticas sociais porque eles enfatizam que competirá à ela ser um instrumento de democratização, num mercado de escolhas e oportunidades. À escola, como à cidade, é atribuído o espaço para o exercício da democracia, e conquista de direitos, da mesma forma que a fábrica foi o espaço de luta e conquista dos direitos sociais dos trabalhadores. O número de anos de escolarização associado a qualidade da educação recebida é apresentado como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho, nível de renda a ser auferido (GOHN, 2000, p. 95).

O ensino, nas instituições formais, está à mercê de interesses políticos da classe dominante, que visa mão de obra barata, superexplorada (MARINI, 2011). A educação formal, então, não possui como princípio ou objetivo fomentar aquilo que pode ajudar a ruir as bases de uma sociedade desigual. Ao contrário, através dela, tende-se a negar a criticidade e a percepção dos/das educandas sobre o contexto desigual em que vivem e, no entanto, não conseguem explicar a estrutura que condiciona dita exclusão. De acordo com Freire (1967, p. 96), “esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos”.

O movimento pendular entre a UFES e os territórios-sujeitos que seriam conectados, propostos por nós estudantes, chama-nos atenção para um processo que já existe no cotidiano: o de que carregamos conosco os nossos territórios e vivências, ainda quando adentramos aos espaços formais, mesmo que nos seja negado o conhecimento sobre a existência destas experiências.

Milton Santos nos brinda com sua definição de território que nos ajuda a compreender a centralidade deste na relação entre movimentos sociais-educação popular.

É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro (SANTOS, 1998, p. 15).

Com isso, é preciso salientar o observado: de que há resistência em nossas permanências e desejos, em nossos reconhecimentos, no interesse coletivo de ser para além do que o sistema institui como dever ser para os nossos corpos. Há resistência quando enxergamos possibilidades no viver do outro, quando compartilhamos saberes e experiências de vida e de luta. Há resistência quando permanecemos firmes, ainda que, muitas vezes, destroçados em nosso íntimo.

Há resistência quando compreendemos que, parte de nossa “cura”, está presente na partilha e no desejo de “concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65). Portanto, há e haverá resistência e disputa sobre o sentido a ser dado ao formal, enquanto houverem vidas cindidas.

Dessa forma, a educação popular, contra-hegemônica, por pulsar o desejo de uma transformação radical da sociedade, com vistas à emancipação, é uma engrenagem ao revés ou uma recusa de ser, também, engrenagem. Uma educação que não se limita a um espaço ou período de aprendizagem dos sujeitos, pois leva em conta que "a aprendizagem é a nossa própria vida" (Paracelso apud Mézszáros, 2008, p. 55). Entendemos, com Mézszáros que, se,

os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa no espírito orientado em direção a perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

É, ao captar a dialética (KOSIK, 1969) entre o formal e o popular, que visualizamos que há brechas: a educação formal pode ser permeável, a depender dos próprios sujeitos que a produzem no encontro, espaço-tempo

de produção de relações igualitárias entre diferentes sujeitos, saberes e vivências. Pode, inclusive, ser utilizada como instrumento de emancipação. Nos termos de Traspadini (2007, p. 9), “a emancipação dos sentidos que impulsiona o florescer de uma nova sensibilidade, pautada no humano e reativa ao alienante” (tradução própria).

Sobre o ato de transgressão em partilhar o desejo pelo entusiasmo dentro de determinado espaço formal, hooks³ ressalta que:

Entrar numa sala de aula da faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão. Não exigia somente que se cruzassem as fronteiras estabelecidas; não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças de direção (HOOKS, 2013, p. 17).

Porém, de acordo com Mészáros (2008, ps. 55-56), “o fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim”. Frei Betto (s/d) evidencia que não se pode esperar que os espaços formais estejam à nossa espera ou de portas abertas para que possamos implementar os princípios da

³ Como explicado na apresentação, a autora entende que o nome escrito em minúsculo reitera a centralidade do texto e não da personalidade.

educação popular, segundo ele “haverá sempre tensões, contradições e, como diria o Gramsci, guerra de posições pela conquista de espaços” (BETTO, s/d, p. 13). Então, essa educação, ao mesmo tempo que possui brechas, para a manifestação contra-hegemônica, serve, também, aos interesses nocivos do capital. Assim, como poderá a educação popular engendrar-se nos espaços formais, sem ser asfixiada? Como, no exemplo formal do ambiente universitário, construir, coletivamente, histórias de emancipação e adentrar nos territórios, tendo como mediação a educação popular?

Quiçá, a experiência que apresentaremos sirva de exemplo inspirador para a compreensão do movimento dialógico e dialético possível, entre o formal e o popular. É como el musguito en la piedra⁴ da cantora chilena Violeta Parra que, imortalizado por Mercedes Sosa, va brotando, brotando. A EP, ao brotar das profundas raízes dos mangues, exala cores e cheiros de resistências nas superfícies. E abre passo a construção de outras experiências educativas necessárias e possíveis.

2. A experiência da disciplina “Movimentos Sociais”

A disciplina Movimentos Sociais⁵ demarcou a importância da participação da dialogicidade efetiva.

⁴ Música “Volver a los diecisiete”, composta por Violeta Parra.

⁵ Disciplina optativa, ofertada pelo Departamento de Ciências Sociais da UFES, no segundo semestre de 2019, pela Professora Roberta Traspadini, no período em que esteve em cooperação técnica na UFES (2018-2020).

Durante o processo de construção pedagógica, deu-se primazia aos/as trabalhadores/as que possuem raízes no popular, como forma de reconhecimento destes/as, seus territórios e suas histórias cotidianas. Uma das formas de aproximação ao conteúdo sobre o que entendemos como popular diz respeito ao plano econômico da sobrevivência, se o que ganham é o suficiente, ou não, para a reposição de suas energias vitais. Caso não, definimos como superexploração da força de trabalho, cujo pagamento de salários fica abaixo do valor da reprodução social minimamente digna do que se entende por vida (MARINI, 2011).

A materialização e consolidação desta disciplina, decorreu da demanda estudantil de continuidade aos estudos, dos semestres anteriores, sobre a formação social da América Latina. De acordo com Traspadini (2007, p. 01), “América Latina sempre se caracterizou, desde seu processo de colonização, como uma terra de lutas permanentes, território de resistência, espaço de múltiplas contradições (tradução própria)”.

Tal necessidade de aprofundamento sobre América Latina ocorreu ao concluirmos a disciplina “Crise e Reforma no Estado na América Latina e no Brasil (CREAL)⁶, o que possibilitou a reflexão crítica das veias abertas (GALEANO, 2004) que acompanham as histórias que compõem o mosaico de experiências de

⁶ Disciplina ofertada nos semestres de 2018/2 e 2019/1.

lutas latino-americanas, a partir de autores/as como Báez (2010), O’Gorman (1992), Portilla (1985), Rostorowski (1999), Martí (1983), entre outros etc. Assim, a efetivação da disciplina "Movimentos Sociais" surge do processo de avaliação coletiva, integrante da metodologia da CREAL, que ocorreu no final do semestre 2019/1. Esse processo nos fez refletir sobre o real vivido, entendendo as contradições, os pontos a serem melhorados e aprofundados. Durante tais reflexões, sabidos/as da carência real dos debates no ambiente universitário, levantamos a demanda de avançar no processo coletivo de aprendizagens sobre as lutas sociais e revolucionárias de América Latina no século XX.⁷

Por tratar-se de uma disciplina ancorada nos princípios da educação popular, a educadora propôs que a construção da ementa e metodologia da futura discussão fossem construídas de forma coletiva. Antes de iniciar o novo período letivo, houve um encontro para construção do esboço da proposta teórico-metodológica, entre alguns estudantes das turmas anteriores e a docente. Encontro este que é o avesso

⁷ Os currículos de IES, no Brasil, pouco ofertam disciplinas que tratem de maneira crítica a história da formação social latino-americana, muitas são as defasagens colocadas pelos/as estudantes. Destaque para a particularidade da Universidade Federal da Integração Latino-americana que possui, para todos os cursos de graduação, três ciclos de Fundamentos da América Latina e três ciclos de línguas – espanhol, para quem domina o português, português para quem domina o espanhol.

da ausência de participação presente na educação bancária, sendo esta organizada de forma hierarquizada, como pacote pronto, transgênico, a ser digerido pelos/as estudantes que se matriculam.

Concordamos quando Freire diz que “não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (FREIRE, 1967, p. 93).

O que apresentaremos sobre o vivido, na forma de reflexão coletiva, narra um encontro de participação ativa, comprometida, com centralidade para as experiências da classe trabalhadora e seus territórios de resistência. Para o autor,

Na medida em que nos afirmemos na prática democrática da participação, estaremos nos afastando cada vez mais, de um lado, das práticas elitistas, antidemocráticas, de outro, das não menos antidemocráticas práticas basistas. Bem sei que não é fácil encarar projetos ou viver a participação popular como programa de governo e como ideal político. Não é fácil, sobretudo, pelas tradições autoritárias que precisamos superar o que não se pode fazer no puro discurso contraditado por práticas autoritárias (FREIRE, 2005, p. 75-76, apud MENEZES, SANTIAGO, 2013, p. 417).

Encontros como estes resultam em propostas coletivas que costuram desejos de aprendizados reais a partir de diagnósticos críticos sobre o real vivido. A proposta inicial metodológica, apresentada pelo grupo de trabalho, conformou o tempo pedagógico em três movimentos: 1) tempo de estudo teórico - estudo dos textos comuns, produção de fichamentos, equivalente a seis aulas presenciais teóricas e/ou debates, avaliações e autoavaliações (40% da carga horária); 2) tempo estudo/comunidade - constituição dos grupos de trabalho e escolha da experiência que abordaria (30%); 3) tempo de conjunção presencial - os/as estudantes ou os/as convidados/as apresentam os trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre no tempo comunidade (30%). Esse processo poderia ocorrer dentro ou fora do espaço universitário a partir da forma como a articulação fosse melhor desenvolvida.

Cabe destacar, na socialização dos tempos acima descritos, a centralidade dada à curricularização da extensão como movimento contínuo e indissociável do ensino e da pesquisa. O exercício de experimentar outros tempos dentro do currículo mostrou-se eficiente e rico na forma-conteúdo.

A aula inaugural foi de atuação social. Participamos da mobilização contra a Reforma da Previdência⁸, ressaltando a importância dos/as estudantes, na diversidade de composição da turma, de se somarem às lutas por uma educação pública, inclusiva e contrária ao desmonte dos direitos adquiridos ao longo do tempo pelos trabalhadores/as. Com isso, a apresentação da proposta foi realizada, na segunda aula, sob o embalo da experiência de participação na atividade coletiva.

Uma vez mais, deparamo-nos com a sala de aula cheia (45 matriculados; 03 ouvintes), com estudantes de diferentes cursos de graduação - o que não é comum nas disciplinas optativas. Isso comprova o que argumentávamos antes sobre a ausência da América Latina na universidade.

A readequação da disciplina, a partir dos estudantes que matriculamos, foi parte do tecer dialógico intrínseco ao exercício da educação popular. Foi assim, com as raízes fincadas na participação e dialogicidade efetivas, que a disciplina, em seu desenrolar, fez jus a seu nome: foi movimento social, desde uma democracia fora dos marcos da burguesia, e contou

⁸ Centrais sindicais definem dia 13 de agosto como data de luta contra a Reforma da Previdência. Disponível em: <<https://www.brasildefatope.com.br/2019/07/23/centrais-definem-dia-13-de-agosto-como-data-de-luta-contr-a-reforma-da-previdencia.>> Acesso em: 17 de agosto de 2020.

com a participação ativa de todos/as envolvidos no processo.

Feitos os ajustes em consenso, levadas em considerações as situações concretas dos/das estudantes trabalhadores/as e seus possíveis, ou não, deslocamentos pela cidade, fechamos a proposta de trabalho para o semestre nos três tempos desenhados. Chamou nossa atenção o fato de cada um/uma poder definir por participar, ou não, do formato proposto, dado que ainda haveria tempo de nos desmatricularmos. No entanto, a adesão foi integral. Acreditamos que a proposta tenha sido bem recebida, tanto pelos que demandaram a disciplina como por alguns estudantes que se inseriam pela primeira vez, apesar do ineditismo de um tempo comunidade vinculado às práticas extensionistas.

A biofilia foi regenerando, aos poucos, a tendência necrófila, não participativa, na hegemônica condição da educação formal. De acordo com Báez (2010, p. 288, apud SALES, 2016, p. 37), “um povo sem memória é como um homem amnésico: não sabe o que é nem o que faz e é presa eventual de quem o rodeia. Pode ser manipulado”. A manipulação, em consonância com Freire (1987), é contrária ao pensar crítico, libertário, é uma das características fundantes da educação formal, como educação bancária.

No primeiro tempo, de estudo comum, demos centralidade às obras de Antônio Gramsci, Vladimir I. Lênin, Miguel Arroyo, Ricardo Antunes, Maria da Glória Gohn, Mônica Bruckman, Maristela Svampa, Ermínia Maricato, Virginia Fontes⁹ etc.

A estruturação metodológica proporcionou muitas rodas de conversas, mediadas pelo estudo rigoroso, no destrinchar das categorias trabalhadas pelos/as autores, tais como: estado, sociedade civil e sociedade política; poder; relações internacionais desiguais; extrativismos-desenvolvimento; resistências e revoluções; movimentos sociais, culturais e políticos; educação formal que não se vincula no modo de produção vigente; compreensão do processo do imperialismo, desenvolvimentismo etc. Nesse tempo (1) de estudo-reflexão, cada estudante deveria produzir cinco fichamentos como forma avaliativa e sistematização dos estudos, e um encontro foi dedicado para a divisão dos grupos de trabalho, com vistas ao tempo estudo-comunidade. Após tal divisão,

⁹ GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. (2001); LÊNIN, V. I.: O estado e a revolução. (1970); ARROYO, M. Educação em tempos de exclusão. (2001); ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. (2001); GOHN, M. G. Educação, trabalho e lutas sociais. (2001); BRUCKMANN, M. Recursos Naturales y la Geopolítica de la Integración Sudamericana. (2011); SVAMPA, M. Movimientos Sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina. (2010); MARICATO, E. Urbanismo na periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras. (2001); FONTES, V. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? (2018)

os grupos prepararam as propostas como demonstrado no quadro a seguir:

Tabela 1. Divisão dos grupos da disciplina de Movimentos Sociais, contendo suas respectivas temáticas e a atividade desenvolvida de agosto de 2019 a dezembro de 2019.

Grupo	Tema	Grupo/Entidade efetivação ¹⁰
GRUPO A	Movimentos Camponeses	IV Feira da Reforma Agrária do Espírito Santo
GRUPO B	Ocupações Urbanas	Cine-debate na UFES
GRUPO C	Movimentos Secundarista	Ida a escola CEET Vasco Coutinho para exibição e debate do documentário “Espero tua (re)volta”
GRUPO D	Movimento Negro	Roda de conversa com Movimentos Negros do Espírito Santo.
GRUPO E	Movimento LGBTQI+	Ida à Associação Grupo Orgulho, Liberdade e Dignidade (GOLD) para assistir a 12ª Mostra Cinema e Direitos Humanos.
GRUPO F	Educação e Cultura	Apresentação do Instituto Aprender Cultura
GRUPO G	Educação e Território	Visita ao bairro Jesus de Nazareth

Fonte: elaboração das/o autores a partir da pesquisa aos arquivos, no google drive, da disciplina de Movimentos Sociais.

O tempo-conjunção (2) teve, como intuito, a experimentação real dos movimentos vividos nos territórios, a partir do acúmulo teórico realizado no tempo anterior de estudo (1). No tempo 2, apreendemos sobre como a diversidade dos movimentos se organizam na sociedade, tomando em conta suas específicas perspectivas teóricas. Esse movimento trata com o que Bondía entende como experiência:

¹⁰ As experiências do terceiro momento (tempo-conjunção) serão retratadas mais abaixo.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (BONDÍA, 2002, p. 21).

Concluimos esta parte da exposição pensando nas possibilidades de recuperação da ontologia do ser social, através do processo educativo. Entendemos que é fundamental desnaturalizarmos as estratégias educativas da hegemônica educação formal, a partir da apresentação, aproximação, de alternativas presentes no mundo, no cotidiano não visto (FREIRE, 1987; HOOKS, 2013).

3. Os grupos e suas práxis: vozes que ecoam fora da educação formal

Na costura entre a educação formal e a educação popular, mediada pelo encontro em rede de diversos sujeitos, a linha que unirá os retalhos da experiência, tanto teórica como experiencial, para além da sala de aula, nos nossos encontros com os territórios, movimentos e resistências, será a práxis. Para nós, a práxis é uma categoria que está em disputa a todo tempo, e seu conteúdo deve ser movimentado a serviço da transformação social, emancipatória. A práxis, ao ter como raízes o trabalho e o estudo, está arraigada nos processos dialéticos das classes sociais. Nos termos de Traspadini:

A luta de classes, a resistência e a ação revolucionária consolidam a práxis contra hegemônica, por dentro da sociedade hegemônica pelo capital. Através do trabalho, seguimos as pistas concretas da condição humana em cada contexto histórico, espelhada nos diversos movimentos da práxis (TRASPADINI, 2016, p. 33).

Desse modo, a práxis, como ação reflexiva, empregada com intencionalidade de classe, na esfera dos processos educativos, é a expressão da vida, conscientemente, refletida. A práxis é ação, reação, recomposição. E se refaz, em meio à formalidade instituída, como brecha, contraponto à hegemônica ordem vigente.

Imagem 1. Pintura em tecido estampado. Ênfase nas mãos experientes, direcionando ponto a ponto à costura.



Fonte: Gildásio Jardim (Instagram: @gildásiojardim).

De acordo com Kosik (1969), a práxis, sendo a esfera da ação humana no mundo, sua essência e universalidade, desvela o segredo do humano como ser ontocriativo, capaz de rever sua produção realizada no período anterior. É possível costurar, assim, dentro da estrutura dominante, retalhos com tons de uma renovada pedagogia dialógico-crítica, que parte da contextualização e não do estranhamento sobre o viver. Nossos alinhavos seguem, então, na direção dos/as de abajo y de desde el sur, em que o popular se faz como sujeito político. Sujeitos que, ao viverem a luta, visam à transformação da condição (im)posta em possibilidades de beleza e consciência.

A práxis, ao estar em constante disputa e permeada por contradições, evoca a efetivação da educação emancipadora que pode ocorrer através do alinhavo entre a teorização e o diálogo com as experiências concretas. Com efeito, essa práxis emancipadora se fez presente ao longo do percurso da disciplina, quando estudamos as referências, elaboramos e organizamos os encontros, escutamos ativamente os movimentos e, por fim, retornamos às reflexões.

Mostraremos, ao relatar as experiências a seguir, que a práxis está enraizada nas experiências de tempo-universidade e tempo-comunidade. Ressaltamos, ainda, que, neste texto, serão narradas duas experiências com maior detalhamento - GOLD e Movimento Secundarista, diálogo na Escola Vasco

Coutinho –, e as outras de forma mais sintética. Esperamos que as imagens contribuam para subsidiar as reflexões no espaço deixado pelas palavras.

3.1 Experiência com a Associação “Grupo Orgulho, Liberdade e Dignidade” (GOLD)

A Associação Grupo Orgulho Liberdade e Dignidade (GOLD)¹¹ é um movimento que luta e resiste pelos direitos e pela vida da população LGBT. A GOLD nasceu em 2005, no município de Colatina/ES e, posteriormente, instalou-se em Vitória. Hoje, localiza-se ao lado do Palácio Anchieta (sede do Governo do Estado do Espírito Santo), em uma sala ocupada.¹² Em nossa visita, a então diretora-presidenta Deborah Sabará nos apresentou a entidade e conduziu a experiência. Vale destacar a potência de conhecer a Deborah¹³, uma mulher com um histórico de luta pelos

¹¹ Ver mais em: <<https://www.facebook.com/associacaogold/>>. Acesso em: 17 de agosto de 2020. e <<https://www.instagram.com/associacaogold/>>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

¹² Hoje a Associação já conta com um arsenal de documentos que provam que o espaço foi e está sendo utilizado para a formação e luta pelos direitos humanos. Em breve, a GOLD entrará com o pedido de usucapião. Esse movimento representa para nós que mesmo com a opressão do sistema e da burocracia, as brechas insistem em estar nessa constante disputa, que ressalta as contradições presentes nos espaços de poder na ordem e no popular.

¹³ Esses processos reverberam no engajamento em vários espaços de disputa. Com o OBEPAL, Deborah participou, algumas vezes, dos Diálogos (im)pertinentes, mas suas falas ecoam a todo momento em nossas preparações e diálogos.

Direitos Humanos e direitos da população LGBT, a primeira travesti a ser porta-bandeira, baiana e carnavalesca do Carnaval de Vitória.

No decorrer dos anos, a GOLD desenvolveu inúmeros projetos que visam ao bem-viver e à busca por espaço numa sociedade excludente.¹⁴ Além de projetos de inclusão social de homens e mulheres Trans, a Gold desenvolve atividades culturais como oficinas de grafite, de rimas e faz parte da Mostra de Cinema e Direitos Humanos de Vitória.

¹⁴ Grande parte desses projetos se consolidaram por meio de editais públicos, bem como de instituições que lutam pelos direitos humanos. Como exemplo, o projeto “Mãos que Trabalham”, “Viva Melhor Sabendo Jovem Vitória” e “Aconchego”. Sendo, respectivamente, curso de cabeleireiro profissional, testagem e aconselhamento sobre IST's (Infecções Sexualmente Transmissíveis) e Centro de Referência para Pessoas Trans.

Imagem 2. Encontro com a GOLD. Estudantes, colaboradores e convidados. Ao fundo, a imagem de Juan Alves da Cunha¹⁵.



Fonte: Micaela Moreira, 2019.

A apresentação do grupo, com o respectivo estudo prévio, centrou-se em uma abordagem histórica da luta dos movimentos LGBT e da trajetória-história da GOLD, tendo como referência o catálogo da 12^a Mostra de

¹⁵ Juan Alves da Cunha foi integrante do Movimento de Meninos e Meninas de Rua, participou da construção do Estatuto da Criança e do Adolescente. Assassinado em 1992, na véspera de um encontro nacional do movimento.

2018 e o texto “Direitos LGBT e Cortes Constitucionais Latino-Americanas: uma análise da jurisprudência da Colômbia, Chile e Brasil” (CARDINALI, 2017).¹⁶

Ao adentrar o ambiente, deparamo-nos com um espaço de ocupação dotado de cores, tendo gravado, em suas paredes, a memória-história do menino Ruan, assassinado em 1992, e de Marielle Franco, mulher, negra e lésbica, vereadora da cidade do Rio de Janeiro, também assassinada, em 2018, por milicianos, a mando de grupos políticos de oposição às causas defendidas pela vereadora.

Participamos da Mostra de Cinema e Direitos Humanos, em que foram exibidos dois curtas-metragens: “A Rua é Noiz” e “A Espera”. O primeiro retrata a luta diária e rotineira das gentes guerreiras das favelas e bairros, revelando as identidades dos sujeitos presentes nesses territórios, marginalizados pelo sistema, e o processo de conscientização de si e para si; o segundo narra a história de meninas africanas que se casam prematuramente, sendo, a elas, negado o direito à educação.

Após a exibição dos filmes, abrimos uma roda de conversa entre todos/as presentes acerca das obras e de temáticas que se encerram no movimento. Vale ressaltar

¹⁶ Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rfduerj/article/view/27325/20735>>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

que uma parte dos estudantes envolvidos na atividade não conhecia a Gold e talvez não estivesse familiarizada com o debate LGBT. A partir disso, conseguimos refletir sobre os apontamentos teóricos anteriormente estudados a fim de proporcionar formulações juntamente com o vivido.

3.2 Experiência na Escola Técnica Vasco Coutinho (Cineclube Voz Ativa)

Outra proposta construída foi a que emergiu do debate em torno do movimento estudantil, sobre a Primavera Secundarista de 2016, ocorrida em meio a uma onda de cortes de recursos para a educação, promovida pelo Governo Federal através da PEC 55¹⁷. Além das escolas, universidades, institutos federais e alguns órgãos estaduais, também, foram ocupados. No Espírito Santo, não foi diferente. A partir da primeira ocupação, na escola Almirante Barroso, dezenas de outras escolas foram ocupadas, bem como a UFES e a Secretaria de Educação – SEDU.

Tendo em vista esse panorama das lutas estudantis, nosso tempo-comunidade foi de visita à Escola Vasco Coutinho, em Vila Velha. Nesse espaço, participamos

¹⁷ Na ocasião, Michel Temer se estabelecia como presidente após o golpe institucional que destituiu a, então, presidenta Dilma Rousseff. Centenas de escolas secundaristas foram ocupadas pelos estudantes em todo o Brasil, com o fim de barrar a PEC que congelaria, a partir de sua sanção, os investimentos em áreas fundamentais por 20 anos.

de uma atividade promovida pelo cineclube Voz Ativa, em parceria com os estudos sobre a Primavera Secundarista, orientados pela professora Lívia Godoi¹⁸, do departamento de Ciências Sociais da UFES. Na companhia de estudantes secundaristas, universitários e técnicos, além de professores, profissionais do audiovisual e de ocupantes presentes, assistimos ao documentário “Espero tua (re)volta”.¹⁹ Esse tema é muito interessante e nos é muito caro, sobretudo, enriquecedor. Primeiro, porque dentre os estudantes da disciplina, havia alguns/mas que participaram ativamente das ocupações, na época, como secundaristas ou universitários/as e, segundo, por podermos ter uma perspectiva crítica da história recente, em que se pôde fazer exercícios de comparação e aproximação com outros processos históricos e da atualidade. Assim, pensar as ocupações coletivamente nos fortalece e escancara seu ocultamento real da história — ou o memoricídio (BÁEZ, 2010) —, que tem como propósito tirar das

¹⁸ Ver mais em: STOCO, A, F; MORAES, L. C. G. Ocupações secundaristas no Espírito Santo. In: Adriana Alves Fernandes Costa; Luís Antonio Groppo. (Org.). O movimento de ocupações estudantis no Brasil. 1ed.São Carlos: Pedro e João Editores, 2018, v. 1.

¹⁹ “Espero tua (re)volta” se trata de um documentário lançado em 2019, dirigido por Eliza Capai, no qual se narra a trajetória das ocupações, desde 2015, até sua potencialização no ano seguinte, devido à conjuntura, além de rememorar as manifestações de 2013 na vida de três jovens envolvidos no processo de ocupações. Retrata as pautas reivindicadas na visão dos estudantes, perpassando as inúmeras repressões do Estado, tanto pela polícia quanto pela justiça.

novas gerações a noção da potência que os estudantes, a juventude, têm vinculada a possibilidade real de transformação social.

3.3 Experiência em Jesus de Nazareth

O intuito desse encontro foi o de conhecer a realidade do Bairro Jesus de Nazareth, em Vitória, a partir da ótica do trabalho de base e das atividades culturais. Em sua formação, o bairro era chamado de “Morro do Contestado”, um nome de resistência que a estrutura insiste em pormenorizar. Nosso encontro com a comunidade ocorreu em um sábado, chuvoso, mesmo dia em que ocorreria uma atividade do grupo que atua com os/as jovens da comunidade em atividades lúdicas de formação através da beleza. Foi um dia místico. Garoava — a comunidade fazia seu cotidiano correr de sobrevivência, e a quadra de esportes estava repleta de crianças tocando — em ritmos descompassados, mas em uma alegria comum — os tambores da atividade cultural.

A turma pôde conversar com líderes comunitários, personagens de longa trajetória na comunidade, além de vivenciar, concretamente, os contrapoderes existentes no território. Sob a vigilância minuciosa das guerras de domínios presentes, passávamos entre gretas e escadarias, por um momento único de aprendizagem sobre o real vivido. Desde a vista, de cima, dos contrastes de uma cidade que insiste em

fazer-se desigual, ao olhar, desde baixo, que nos permite ver, em um pedacinho da ilha, crianças e pescadores juntos, em convívio. Estes misturaram-se às mulheres que dialogavam em torno de uma grande mangueira. Eis as imagens da vida cotidiana, incrivelmente, tecida com beleza.

Imagem 3. Estudantes e a professora na prainha do Bairro Jesus de Nazareth.



Fonte: Micaela Moreira, 2019.

3.4 Experiência com o Movimento Negro

O encontro contou com uma roda de conversa, na Universidade, sobre o Movimento Negro no Espírito Santo. Como convidados tivemos: Quilombo Raça e Classe; Coletivo Negra; Odomodê; FEJUNES; Quilombo Retiro; Círculo Palmarino; Centro de Estudos da Cultura Negra – CECUN/ES; Sindiupes. Foi um diálogo repleto de mística e de debates profundos

sobre as raízes do Brasil ainda presentes na forma do racismo, do latifúndio e da propriedade privada da terra. Acompanhados/das de caldos e feijoada, encerrou-se a noite com um grande convívio mediado por sabores e saberes.²⁰

Imagem 4. Encontro com os Movimentos Negros na sala onde aconteciam as aulas da disciplina. Importante a participação de inúmeras entidades.



Fonte: Micaela Moreira, 2019.

²⁰ Vale destacarmos que, ao longo da disciplina, as contribuições de Elio, estudante do curso de Ciências Sociais, municiou a turma com aprendizagens históricas fecundas a partir de sua trajetória engajada na luta social.

Gostaríamos de destacar, frente à diversidade dos movimentos, a questão da raça e da terra no Brasil, em geral, e, no Espírito Santo, em particular. A invisibilidade da história dos quilombos do Espírito Santo, tanto nos meios de comunicação como na educação formal, naturalizou um silêncio que nos habita, de forma constrangedora, quando somos perguntados se conhecemos tal tema e experiências. Isso evidencia, uma vez mais, as fraturas sobre as quais nosso conhecimento foi sendo estruturado.

3.5 Feira da Reforma Agrária

Imagem 5. Encerramento da roda de conversa na Feira da Reforma Agrária ES. Foco na predominância feminina no espaço.



Fonte: Micaela Moreira, 2019.

Como preparação para a ida à Feira da Reforma Agrária, foram debatidos, em aula, questões acerca do campesinato, da terra, da história de luta dos movimentos do campo em geral, e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST em particular. A feira objetiva ser um espaço de trocas entre o campo e a cidade, de exposição e comercialização dos produtos e alimentos saudáveis, de produção cultural e de formação política. Interessante ressaltar que, falar do campo, nos remete às vivências e experiências dos estudantes, alguns de famílias camponesas. Na construção da Feira da Reforma Agrária do Espírito Santo, também faziam parte estudantes que compunham a turma. Por fim, participamos da roda de conversa "Feminismo Camponês Popular", que ocorreu no Centro de Vitória, ao lado de um dos cartões postais da cidade, o Theatro Carlos Gomes, e do prédio que abrigou o antigo Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários (IAPI), recentemente, espaço-tempo da ocupação Chico Prego. Como convidadas, estiveram presentes: Renata Moreira, Munah Malek, Claudilene Costa e outras, além de professores da EMEF "Neusa Nunes Gonçalves", que participaram como atividade da Formação de Formadores²¹.

De "Maria, Maria"²², a força, a raça, a dor e o suor,

²¹ A Formação de Formadores foi uma atividade dentro do projeto "Raízes do Mangue", desenvolvido pelo OBEPAL, em 2019.

²² "Maria, Maria", música de autoria de Milton Nascimento, lançada em 1978. Álbum: Clube da Esquina 2.

temos fé no contato com essa experiência de diálogo e troca sobre os feminismos. Uma aprendizagem que deve ser retomada por homens e mulheres em busca de renovados valores. O diálogo evidenciou as disputas, no campo, os dilemas vividos, no contexto do patriarcado, pelo próprio movimento e o caráter educativo da feira, na luta contra a manutenção das opressões, explorações. A beleza fez-se presente em todos os momentos e caminhou, lado a lado, com os saberes.

3.6 Experiência Ocupações e Instituto Aprender Cultura

Pensando no debate do direito à cidade, educação e cultura, nosso último encontro sobre os movimentos complexos da vida trouxe as experiências do Instituto Aprender Cultura (IAC)²³, de Flexal II²⁴. Neste encontro, a dinâmica foi diferente devido a não possibilidade de ir até os movimentos, os próprios grupos dialogaram com a turma. Essa impossibilidade mostra as contradições presentes nos percursos, enfatiza que o cotidiano tem seu gingado próprio e que, para acompanhá-lo, precisamos, também, gingar.

²³ Ver mais em: <<https://institutoaprendercultura.wordpress.com/>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

²⁴ Movimento de Cariacica. Foram apresentadas também as ocupações através do filme “Dandara”.

O IAC nasceu, em 2012, com a proposta de promover o acesso à cultura e informação aos moradores da comunidade de Flexal II, em especial as crianças, adolescentes e jovens. O grupo conta que o movimento teve início com um projeto de aula de skate e, atualmente, desenvolve aulas de fotografia, edição, grafite, escrita, dentre outros. Ensina-nos, também, que foi criado o Museu de Casas de Flexal – Mucaf, em que, nas aulas de grafite, os muros e paredes das casas do bairro começam a narrar as memórias e histórias de um bairro que cresceu oriundo de ocupação, e da vida, como o mangue, e, mesmo sendo formalmente considerado como bairro periférico, reverbera potencialidades.

Com o documentário “Dandara”, apreendemos sobre o processo de ocupação urbana na região metropolitana de Belo Horizonte, que resiste em meio a todo tipo de dificuldades e violências. Atualmente, Dandara é um bairro popular na resistência diária pelo direito a uma vida digna. Esses processos de ocupação conversam com a realidade de Vitória, local em que, algumas ocupações, lutam para se consolidar, porém os muitos entraves burocráticos e políticos acabam por, na maioria das vezes, darem a vitória, na forma de reintegração de posse, aos donos do poder da região.

4. Encerramento da disciplina e autoavaliação

Imagem 6. Encerramento da Disciplina de Movimentos Sociais, destaque para a mística e para o embelezamento.



Fonte: Micaela Moreira, 2019.

Fechar um ciclo de estudos e reflexões só é possível quando pensamos sobre o aprendido no individual através do coletivo, a fim de se avaliar a metodologia, os tempos, as apreensões, as ausências e outros elementos que surjam. Isso se deu a partir da autoavaliação coletiva, propiciando reflexões pela pedagogia do exemplo e do comprometimento, não de

punição. Fruto da beleza e do zelo que perpassam os encontros desde o início da disciplina, que se encerrou com música, mística, comida e afeto. No entanto, como é um novo texto, em meio a um contexto com múltiplas fraturas, também houve espaços para dores, incômodos e conflitividades controladas. A sala de aula não é um espaço-tempo congelado da vida mesma. Ao contrário, nela, estão presentes, de forma silenciosa, ou narrada, os dilemas da humanidade. Abrir essa caixa de Pandora torna-se desafiador, ao mesmo tempo em que, dialeticamente, machuca e liberta. O encerramento, com choro e riso, foi uma consequência real do trabalho e de uma perspectiva de educação que se vislumbra. Foi uma bela colheita, resultado de todas as sementes que espalhamos durante o semestre. Ao menos para nós, que ora narramos o que vivenciamos e produzimos juntos nas cores deste encontro.

Ao final da disciplina, como forma de metodologia de avaliação, foi enviada uma autoavaliação para a turma. Foram realizadas vinte e nove respostas. As perguntas giraram em torno do conteúdo, da metodologia, da participação, entre outros. Sobre o conteúdo e a metodologia, 89,7% avaliaram de nove a dez; 48,3% conseguiram cumprir com a produção de três a cinco fichamentos, e a avaliação geral da disciplina foi, majoritariamente, de 9 a 10 (89,7%). Esses dados são condizentes com os relatos de alguns discentes, que serão expostos a seguir.

“A disciplina de Movimentos Sociais, Participação e Democracia foi importante na minha formação ao mostrar um mundo pouco explorado na academia clássica. Um mundo de diálogo direto com movimentos sociais. Durante a disciplina, tive a oportunidade de conhecer vários movimentos, dialogar com eles, e entender a partir de suas perspectivas o que desejavam, quais eram suas lutas, e a necessidade delas também. Por conta da disciplina tenho em minha formação o objetivo de dialogar com todos os grupos que eu tiver contato, profissionalmente ou pessoalmente.” (Estudante de Ciências Sociais).

“A disciplina de movimentos sociais me proporcionou um giro epistemológico que dentro do meu curso de psicologia foi dado muito timidamente. Essa disciplina foi o começo de uma faísca para investigar mais a América Latina e as estruturas que acometeram-na durante séculos de exploração. Além disso, pude ter contato com movimentos sociais próximos a mim que ainda resistem contra essas dominação. Sendo assim, essa disciplina me deu bases para ir atrás e pensar uma subjetividade e uma psicologia social, pautada nas nossas particularidades e em constante movimento; não PARA, mas COM o nosso povo.” (Estudante de Psicologia).

Considerações finais

O modo de produção capitalista, com suas relações sociais mediadas pela lei tendencial à queda da taxa de

lucro, e os mecanismos utilizados para compensá-la, como a superexploração da força de trabalho, tem a capacidade de vender nossos olhos diante das potencialidades e belezas que nos cercam. Assim como Paulo Freire, que “gostaria de ser lembrado com um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida”²⁵, nós devemos acreditar em novas possibilidades, essas que só existem no coletivo e com foco em um novo modo de viver que valorize a vida.

Conseguir enxergar as brechas no formal, incentiva-nos a dar andamento às ações de educação popular na universidade, com foco na centralidade da extensão viva nos currículos. Isso pode, entre outros exemplos, ocorrer a partir das experiências da vida concreta e das relações nos grupos e territórios. Seguir nas veredas da ação-participação-formulação-reflexiva é brotar das frestas como práxis. As capacidades humanas devem ser potencializadas para o desenvolvimento coletivo de uma sociedade a partir de uma ideia de humanismo que luta contra “todas as formas de opressão dos sistemas injustos.”²⁶

Neste tecer, salientamos a importância do exercício, do movimento de sair da universidade, com o fim de encontrar-nos com as resistências da vida concreta, sendo parte da disputa no espaço formal,

²⁵ Frase dita por Freire em uma de suas entrevistas.

²⁶ Che Guevara em sua carta para a Juventude Comunista.

contrapondo-nos ao sentido de ensino que se isola numa bolha, e, por isso, deixa de cumprir o papel social de transformação. Pautar esses encontros de saberes se torna fundamental para uma formação emancipadora e contextualizada, em que o saber formal se faz e refaz no contato com o popular. Assim, a educação popular rompe o cimento originado das contradições e fraturas da ordem do capital, e coloca cores, sabores e sentidos à dura esfera do viver.

Tentar entender a permeabilidade da educação popular, no âmbito formal e deste no popular, é compreender que, enquanto este, se convidado, adentra formosamente no espaço formal, aquele, para adentrar ao popular, precisa se despir, esvaziar-se. E, ao cruzar desconfiado pela porta, é abraçado por aquilo que despiu, acompanhado daqueles outros esquecidos (ou menosprezados). Nada de essencial se perde, porém o formal, dominado pelos de cima, pouco cabe ali. Despir-se de si torna-se necessário, quando falamos de educação pública, se movimento de reconstrução se trata

O popular canta e ecoa. Esse canto novo e forte enche nossos territórios. Nos tambores da memória, enlaçam as raízes e crescem copas de resistências e diversidades. Somos gente-semente da transformação.

Referências

BETTO, Frei. **Desafios da educação popular:** as esferas sociais e os novos paradigmas da educação popular. CORAJE.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ. 2002, n. 19

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação popular.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2013a.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 150 p.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido,** 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina.** México: Siglo XXI, 2004

GOHN, Maria da Glória. **Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América latina.** Cad. CRH [online]. 2008, vol.21.

_____, Maria da Glória. **Educação, Trabalho e Lutas Sociais.** In: GENTILI. P.; FRIGOTTO G. (Orgs.). A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: CLACSO, 2001.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro (orgs.). Ruy Mauro Marini - vida e obra. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

MEZENEZ, M.G.; SANTIAGO, E. As contribuições do pensamento de Paulo Freire para a construção da gestão democrática na secretaria de educação de Pernambuco nos anos de 1980 e 1990. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p. 415-427. 2013

PIZETTA, Adelar João. **A formação de educadores e a travessia de cercas invisíveis de acesso/produção de conhecimentos**: experiências do MST nas inter-relações com universidades brasileiras. 2014. Monografia (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

SALES, Mirelly de Paula. **Memoricídio**: a destruição dos livros e das bibliotecas. Brasília: UNB, 2016. Tese (Graduação)

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura e SOUZA, Maria Adélia (orgs.). "O retorno do território". **Território - Globalização e Fragmentação**. 4a. ed. São Paulo, Hucitec/Anpur, 1998.

TRASPADINI, Roberta Sperandio. **Questão agrária, imperialismo e dependência na América Latina: a trajetória do MST entre novas-velhas encruzilhadas**. Belo Horizonte, UFMG/FAE, 2016. 338 p. Tese (Doutorado).

_____, Roberta Sperandio. América Latina: **entre el mundo**

del capital y el mundo del trabajo. México: Revista Pensares y Haceres, 2007.

_____, Roberta Sperandio. **Meninos e caranguejos:** desencontros entre o asfalto e o mangue. LE MONDE Diplomatique Brasil. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/meninos-e-caranguejos-desencontros-entre-o-asfalto-e-o-mangue/>>. Acesso em: 18 ago. 2020a



PARTE III

Diálogos impertinentes

“Por toda terra que passo me espanta tudo que vejo / A morte tece seu fio de vida
feita ao avesso / O olhar que prende anda solto / O olhar que solta anda preso /
Mas quando eu chego eu me enredo / Nas tramas do teu desejo / O mundo todo
marcado à ferro, fogo e desprezo / A vida é o fio do tempo, a morte o fim do
novelo” (Edu Lobo e Dorival Caymmi)

Diálogos (im)pertinentes: a formação política em tempos de severos silenciamentos

Julia Nascimento Barbosa*

Stella Montiel da Silva**

Yasmin Boni Rodrigues***

“Viver / E não ter a vergonha / De ser feliz. / Cantar e cantar e cantar / A beleza de ser / Um eterno aprendiz. / Ah, meu Deus! / Eu sei, eu sei / Que a vida devia ser / Bem melhor, e será. / Mas isso não impede / Que eu repita: / É bonita, é bonita / E é bonita”

(Gonzaguinha, 1982)

Introdução

O presente texto é fruto do trabalho coletivo articulado entre muitas mãos e mentes, e tem por objetivo apresentar a ação “Educação Popular em Pauta: Diálogos (im)pertinentes” realizada, em meio à

* Graduanda de Serviço Social na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e integrante do OBEPAL. E-mail: jbarbsa0701@gmail.com.

** Graduanda de Sociologia e Ciência Política - Sociedade, Estado e Política na América Latina na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão Saberes em Movimento: a luta por terra e trabalho na América Latina (UNILA) e do OBEPAL. E-mail: st.montiel.pns@gmail.com.

*** Graduanda de Serviço Social na UFES, integrante do OBEPAL e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET Serviço Social/ UFES). E-mail: yrodrigues@gmail.com.

pandemia do novo coronavírus, pelo Observatório de Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina (OBEPAL).¹ Os “Diálogos (im)pertinentes”, elaborados, desenvolvidos e avaliados coletivamente, colocaram em articulação diversos grupos, estabelecendo pontes para construção de novos sentires e sentidos sobre quem somos, o que queremos para o mundo, e para onde desejamos caminhar no presente-futuro. A questão geradora que tecerá este movimento de unidade do diverso é a seguinte: como os “Diálogos (im)pertinentes” permitiram o respiro e a sobrevivência em meio ao aprofundamento de tantas crises?

Para expor e refletir sobre o processo de trabalho, o texto está estruturado em torno de três itens: 1) Em tempos de excesso do silêncio, o exercício do diálogo é nosso princípio impertinente; 2) As crises da crise: COVID-19 e, 3) A beleza como antídoto: uma resposta frente ao necessário cuidado com a vida, em meio ao isolamento social. Como categorias chaves, utilizaremos: educação popular, práxis, mística e crise, que serão definidas e articuladas entre si, desde alguns de nossos principais referenciais teóricos, tais como: Ruy Mauro Marini, Paulo Freire, bell hooks², Roberta

¹ O Observatório de Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina é um projeto de ensino-pesquisa-extensão da UFES, iniciado em 2018/1, como explicitado na introdução do eBook.

² bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins (1952), é um nome inspirado em sua bisavó materna. A grafia em minúsculas demarca um

Traspadini, Conceição Paulo, Ademar Bogo e Rubem Alves.

1. Em tempos de excesso do silêncio, o exercício do diálogo é nosso princípio impertinente

O OBEPAL é um grupo que sintetiza viveres e exercita o convívio, que se educa educando com os outros desde um direcionamento político bem estabelecido: o da centralidade do trabalho e do materialismo histórico dialético, ambos permeados por uma real humanidade com aqueles e aquelas que vivem e produzem suas vidas a partir do popular. Um movimento de encontros contínuos, que permite esperar (FREIRE, 1981; 2002) e resgatar o riso a cada novo estudo-tarefa-jornada, mesmo com as dores de um mundo desigual, que é produtor cotidiano de múltiplas inquietações para quem tem como premissa a humanidade do e para o humano.

O final de 2019 foi um período de colheita dos frutos daquilo que plantamos. Tivemos o encerramento do projeto “Das raízes do mangue”, com a realização da I Feira Popular de Nova Palestina, na escola Neusa Nunes Gonçalves, no município de Vitória (ES).³

posicionamento político antiacademista da autora, que busca dar maior relevância ao conteúdo de sua escrita no lugar de focar sua pessoa.

³ Como tratado no artigo “Pontes epistêmicas em Nova Palestina: o saber universitário e os sabores do território e da escola sobre as raízes do mangue” deste eBook.

Também, ganhamos o prêmio de Mérito Extensionista Maria Filina, na VII Jornada Integrada de Extensão e Cultura, realizada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e, ainda, encerramos o ciclo de estudos do livro “Calibã e a Bruxa”, de Silvia Federici, em que pudemos contar com participações externas. Assim, após uma extensa e completa avaliação do ano que se passou, percebemos um salto qualitativo em nossa práxis. Com isso, optamos, em 2020, pelo foco no estudo sobre a educação popular – com intermédio de nossas categorias centrais: trabalho, educação, território e beleza – e no exercício da escrita, algo que é desafiador para todas as integrantes do grupo, por meio de iniciações científicas, estudos dirigidos e produção de textos para leitura e avaliação coletivas.

Além disso, planejamos imersões de estudos com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)⁴ e com a Escola Técnica e Formação Profissional de Saúde de Vitória "Professora Ângela

⁴ O Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), localizado em Anchieta- ES, foi criado pelo Padre Humberto Pietrogrande em 1968, com o objetivo de colaborar para a melhoria da qualidade de vida no meio rural, através de ações comunitárias e um trabalho árduo que despertasse a participação das comunidades nas áreas da saúde e educação. O MEPES foi o responsável por elaborar e construir a Escola Família Agrícola, que possui uma metodologia educacional própria pensada para a vida no campo, e elaborou seu plano pedagógico com base na pedagogia da alternância. Disponível em: <<https://www.mepes.org.br/>>. Acesso em: 14 de agosto de 2020.

Maria Campos da Silva" (ETSUS-Vitória)⁵, planejamento este que precisou ser revisado frente à pandemia do novo coronavírus, causador da doença COVID-19, que tem como medida principal, para conter sua propagação, o isolamento social.

A reformulação dos planos levou em consideração a necessidade de manter a articulação já iniciada com o MEPES e ETSUS, realizando o movimento de incluir seus membros tanto no processo de construção, como nos momentos de atividades da nossa ação. O MEPES atuou como agente ativo dos “Diálogos (im)pertinentes” na participação nos encontros, e foram, inclusive, convidadas/os para tratar de temas como a pedagogia da alternância.⁶ Já o ETSUS não pôde acompanhar todos os momentos conosco, dado que seus membros são profissionais da área da saúde e, no contexto atual, estão com a carga de trabalho extremamente elevada, atuando na linha de frente do combate e no tratamento da COVID-19.

No momento histórico em que vivemos, dado o necessário isolamento social, o silêncio tem se apresentado em excesso. Silêncio trajado de descaso do

⁵ “A ETSUS-Vitória é um espaço de discussão, formulação, articulação e proposição de ações de educação permanente em saúde, a partir do perfil epidemiológico da população, dos processos de organização do cuidado em saúde e da gestão social sobre as políticas públicas de saúde”. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/servidor/escola-de-saude>>. Acesso em: 14 de agosto de 2020.

⁶ Ver: Paolo Nosella (2014).

poder público diante de tantas mazelas sociais que se acentuam. Silenciamentos sistêmicos daquelas e daqueles que ousam gritar frente a tantas tragédias. Silêncio de cada uma de nós diante de tanta incerteza e medo. Silêncio coletivo frente às dores comuns por não encontrarmos saídas a curto prazo. Com isso, entendemos que há dialética no silêncio – como quando originado do processo de leitura profunda do mundo tal qual se apresenta, com vistas a entendê-lo e atuar para superá-lo –, mas não no silenciamento intencional.

Diante disso, estar com o OBEPAL, sendo sujeitos ativos das ações propostas e tiradas em grupo, tem feito com que a maioria de nós permaneça em movimento e encontre espaços de fala e escuta ativa. Nossa intenção, com a construção dos “Diálogos (im)pertinentes”, foi a de que as vozes que se manifestam sobre os diversos temas propostos, e se encontram, também, em silêncio e/ou sendo silenciadas, possam, em alguma medida, ecoar. Rompendo, desta maneira, com os padrões de silenciamento históricos, que tendem a frear a ousadia toda vez que ela se apresenta como viabilidade, antes e depois da pandemia.

1.1. Nossa práxis de educação popular

Para começar, precisamos demarcar que temos como instrumento de práxis a educação popular, que, para nós, é, segundo Conceição Paludo,

construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital. (PALUDO, 2015, p. 220).

A educação popular que defendemos é aquela que, pautada no método materialista histórico dialético (MHD) de Karl Marx e tendo como ensinamento as contribuições deixadas por Paulo Freire para uma educação emancipadora, busca resgatar a memória-história das/dos sujeitas/os – negadas e/ou roubadas – pela lógica do capital, para ressignificar e construir, num esforço dialógico coletivo, nosso presente-futuro, combatendo valores como o individualismo, acentuados na era neoliberal. Isso não se apresenta sem contradições e desafios, dado que estamos inseridas/os em uma cultura hegemônica que vai na direção contrária do que desejamos enquanto práxis educativa. Estamos, com isso, em um constante “nado contra a corrente” ao acreditar na potência da educação popular defender e defendê-la.

Outro ponto ao qual precisamos nos ater é o sentido de práxis que o grupo toma para si. Traspadini descreve da seguinte maneira: “assentada no MHD a práxis como categoria analítica e como princípio de ação carrega em si um duplo movimento:

aprisionamento e emancipação” (TRASPADINI, 2016, p. 33). A práxis enquanto aprisionamento está relacionada às condições do modo de produção capitalista, tais como, a alienação do trabalho e a propriedade privada; e a práxis emancipatória se relaciona com a possibilidade de superação que se materializa na contestação dessas condições, com vistas a superá-las. Este duplo movimento, também, apresenta contradições, não apenas por operar dialeticamente, mas por estar mediado pelo mundo. Dado o contexto de hegemonia da práxis mercantil, produtora de aprisionamentos, fazer a escolha pela práxis emancipadora torna-se um desafio enorme, que nós, integrantes do OBEPAL, nos propusemos a aceitar. Traspadini ainda evidencia que:

A práxis se movimenta entre o real e o ideal, entre a fantasia e a realidade, entre o mito e o fato. Ao se movimentar cria sentido, alienado ou emancipatório, na sociedade, atrelado ao conteúdo da luta de classes no contexto em que ela se dá. Expressa relações construídas socialmente entre o sentido crítico reflexivo e o sentido comum alienado (TRASPADINI, 2016, ps. 26-27).

Diante desse sentido de práxis emancipadora, detentora de um sentido crítico reflexivo e atrelada às lutas populares, optá-la tende a gerar, dado o contexto vivido, um enorme cansaço físico e psicológico. Isso vale para o plano da sociedade em geral e da latino-americana em particular. Essa condição nos pede a

ressignificação do sentido do trabalho que, nas economias dependentes, possui raízes mercantis atreladas à superexploração e à opressão (TRASPADINI, 2016), a fim de repensar a viabilidade de outro mundo necessário e possível.

Tendo nossas bases assentadas nesta compreensão de educação popular, desenvolvemos, no contexto excepcional de pandemia, a práxis por meio de encontros virtuais atravessados pela beleza e mediados por muito trabalho, como forma de amenizar os diferentes desgastes, gerando como frutos inúmeras potencialidades.

1.2. Estrutura e organização interna do OBEPAL

No OBEPAL, nos organizamos, a partir do cenário pandêmico, em subgrupos.⁷ Tal organização foi uma decisão coletiva acertada, pois, além de dar uma maior fluidez e coerência para a divisão de tarefas e a consolidação do trabalho, permitiu-nos uma conexão real no âmbito do trabalho e do afeto. Destacamos, também, a existência e a importância da coordenação

⁷ Atualmente, somos subgrupo Andurá: composto por Elizio Spadetto, Geovana Paraizo, Livia Costa e Micaela Moreira; subgrupo Baobá: composto por Julia Nascimento, Karen Dias e Yasmin Rodrigues; subgrupo Brotos: composto por Ana Carolina Andrade, Isabela Traspadini, Natália Moura e Stella Montiel. O quarto subgrupo – Ñande Koga Ta'yi – composto por Mariane Berger, Roberta Traspadini e Stella Montiel, foi extinto devido a reorganização do grupo geral.

geral⁸, responsável, principalmente, por dar a intencionalidade do processo, o ritmo e o tom de nossos trabalhos. A coordenação geral, assim, é o espaço formativo mais rigoroso e intenso que, através da pedagogia do exemplo, dissemina a formação aos subgrupos, equalizando quantidade e qualidade em todo o grupo.

A disciplina com o estudo é, para nós, um princípio inegociável, posto que consideramos ser uma das razões centrais de estarmos no ambiente universitário: estudar para nos municiar de instrumentos fundamentais que contribuam para a melhoria de nossas relações com e sobre o mundo. Por isso, é central o rigor com o trabalho de organicidade. A organicidade torna o trabalho em grupo mais envolvente e permite uma maior coerência de comportamento, capaz de negar a velha moral, posto que esta é incapaz de vencer a alienação (BOGO, 2010, ps. 180-182).

Em consonância com Bogo (2010), percebemos que o comprometimento com um sentido de trabalho que se faça presente em todas as esferas da vida é a coluna vertebral do grupo. Esta coluna é capaz de sustentar e promover o processo de aprimoramento da consciência, através de dois elementos: 1) do cuidado

⁸ Composta por Ana Carolina Andrade, Julia Nascimento, Micaela Moreira, Roberta Traspadini e Yasmin Rodrigues.

individual e coletivo simultâneo; 2) a construção conjunta efetiva de um vínculo moral e intelectual, que se funda, sobretudo, na seriedade da sistematização do trabalho já feito e na produção de materiais didáticos para processos posteriores de formação.

bell hooks, refletindo sobre as alternativas contra-hegemônicas para a prática pedagógica nas salas de aula, afirma que não há brecha entre teoria e prática quando a experiência vivida da teorização “está fundamentalmente ligada a processos de auto recuperação e de libertação coletiva” (HOOKS, 2013, p. 85). Isso significa, nos termos de Freire: “viver a relação dialética entre a impaciência e a paciência”, porque “a impaciência mete na cabeça da gente um desenho da realidade que não existe” (FREIRE, 2012, p. 32). É, portanto, na postura de tornar a teoria comunicável no cotidiano, que se estabelece o elo da práxis como única relação possível para uma educação que recupere o humano e o prepare para a intervenção direta no mundo.⁹

⁹ “Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra. A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (HOOKS, 2013, p. 86).

1.3. Organização, desenvolvimento e avaliação dos “Diálogos (im)pertinentes”

Em “Diálogos (im)pertinentes”, assumimos a práxis, fundada na cultura do cuidado e na política do encontro, isto é, no ato político amoroso (FREIRE, 1981).¹⁰ Pensando nisso, iniciamos o trabalho em rede, a partir da organização e execução da ação em três ciclos de atividades, entre abril e julho de 2020. Os ciclos I e II foram realizados duas vezes por semana, já o ciclo III em apenas uma. Ao todo, foram 20 encontros, sendo oito no primeiro, oito no segundo e quatro no terceiro. Essa disposição dos tempos dos encontros é algo que acertamos ao longo do processo, diante das demandas que surgiram para nós, individual e coletivamente.

A cada semana, um subgrupo ficou responsável por contatar a/o convidada/o, sistematizar previamente os materiais e enviá-los ao grupo. Tinha, ainda, o compromisso de conduzir a coordenação do diálogo nos dias dos encontros. Para o estudo, trabalhamos com a metodologia para nos dedicarmos, previamente, ao conteúdo – vídeos, textos, imagens – propostos pelas/os convidadas/os, chegando, no momento da atividade, com elementos e/ou dúvidas que a potencializassem.

¹⁰ Conferir: Alexandra Kollontai (2010); Erich Fromm (2015).

Todas estas atividades, entre o preparo prévio (organização e estudo), o momento do encontro e, posteriormente, a avaliação do processo, somam uma carga horária superior a 150 horas de trabalho. É um bom exemplo de que, mesmo com o ensino presencial interrompido nas universidades, a pesquisa e extensão foram mantidas com seriedade e comprometimento, diante do dever social de estudantes e docentes.

O movimento em rede foi intenso, contamos com a presença de diversas/os convidadas/os oriundas/os da educação popular e/ou de movimentos sociais e, com elas/es, vieram seus respectivos grupos. Todas as atividades eram abertas ao público, por isso nos mobilizamos nas divulgações pelas nossas redes sociais. Isso contribuiu para que os encontros fossem sempre muito diversos e verdadeiramente dialógicos. Nos quadros abaixo, apresentamos a diversidade dos temas abordados, tendo como fio condutor comum à centralidade do trabalho e sua faceta particular no capitalismo dependente: a superexploração (MARINI, 2011).

Quadro 1. Primeiro ciclo dos “Diálogos (im)pertinentes”*

Diálogos (im)pertinentes: educação popular e fotografia	
Leonardo Alves do Prado	11 participantes
Gilson Goulart Carrijó	13 participantes
Diálogos (im)pertinentes: questão étnico-racial negra e indígena passado-presente	
Cristiane Sabino	22 participantes
Carlos Rodrigues Brandão	30 participantes
Diálogos (im)pertinentes: educação popular, campo e cidade	
Cecília Angileli	21 participantes
Leomar Lírio	21 participantes
Diálogos (im)pertinentes: educação popular, gênero, diversidade, e trabalho de base	
Flávia Bonsucesso	28 participantes
Francine Santos	17 participantes

*O quadro apresenta a temática semanal dos “Diálogos (im)pertinentes” em negrito, o/a convidado/a de cada dia e o respectivo número de participantes presentes. Fonte: produção própria a partir de nossos registros.

O primeiro ciclo foi uma aproximação/experimentação à ação proposta, tendo em vista que foram nossas ações virtuais – abertas a um público externo e com convidada/o para dialogar sobre uma temática específica – iniciais. Observamos, logo após o encontro inaugural, que seria necessário criar um roteiro para direcionar melhor as falas de acordo com os temas e com o tempo proposto e, logo, o fizemos para os encontros seguintes.

Tivemos uma enorme surpresa neste ciclo, proporcionada pela querida historiadora Arlete Schubert: um encontro com uma referência em educação popular, companheiro de vida e luta de Paulo

Freire, Carlos Rodrigues Brandão.¹¹ Foi um momento sublime e emocionante para todas/os presentes, em que pudemos vivenciar um encontro de gerações que nos ensinou que a beleza está em pequenos gestos e detalhes do nosso cotidiano, e que precisamos resgatar esse sentido.

Outro ponto de destaque foi a dificuldade de algumas integrantes do grupo e de algumas/uns convidadas/os, em relação à conexão de internet e/ou acesso a recursos tecnológicos, para se conectarem de forma estável. Isso nos possibilitou um diagnóstico da visível desigualdade real do acesso real e efetivo às plataformas virtuais. Tal diagnóstico faz ecoar interrogações sobre os dilemas das proposições acerca da volta às aulas na modalidade de estudo/trabalho remoto, uma vez que dita situação pode inviabilizar a

¹¹ Como pudemos constatar, neste encontro especial, sua trajetória de vida evidencia uma pessoa atravessada pela multiplicidade. Conosco, Brandão reivindicou que “é fundamental pensarmos o povo com poesia”. Foram vários os momentos marcantes, dentre eles, a lição sobre “fazer a ginástica do intelecto” para (re)aprendermos a ver e viver as belezas do mundo. Através de sua fala sobre “enxergar a beleza na frente de mim e a beleza atrás de mim”, nos sentimos ainda mais desafiadas a trabalhar pela superação da separação entre arte e ciência, pois entendemos que a extrema cientificação e disciplinarização dos saberes é prejudicial para nossa ontologia. Para saber mais sobre este encontro, consulte a Cartilha “Educação Popular em pauta: diálogos (im)pertinentes (primeiro ciclo)”, produzida pelo OBEPAL, disponível no link: <https://issuu.com/obepal/docs/di_logos_impertinentes>. Acesso em 12 de agosto de 2020. Sugerimos também a leitura do texto do autor sobre A vocação de educar (BRANDÃO, s/d).

permanência de muitas/os estudantes no ensino superior público do país.

A aprendizagem do primeiro ciclo foi tão potente que nos instigou a seguir com as atividades. Assim, chegamos ao segundo ciclo com um acúmulo e com proposições de correções de rotas. A novidade dava passo à experiência dirigida. Melhorar é fundamental, já que nossa intenção, em meio às crises, é a de proporcionar um ambiente de estudo-trabalho-afeto. Dessa forma, era preciso uma preparação impecável para receber novas/os convidadas/os, que trariam a (im)pertinência de diversos temas para nossa jornada enquanto educadoras populares em formação.

Quadro 2. Segundo ciclo dos “Diálogos Impertinentes”*

Diálogos (im)pertinentes: corpo e movimentos	
Patricia Ferreira	11 participantes
Idalgizo Monequi	35 participantes
Diálogos (im)pertinentes: América Latina em foco, comunicação popular e pedagogia da alternância	
Elaine Tavares	15 participantes
Adaiz Pozzebon e Cristina Vergutz	30 participantes
Diálogos (im)pertinentes: sistema prisional, mulheres e processos educativos	
Joana das Flores	21 participantes
Carlos Pinheiro	13 participantes
Diálogos (im)pertinentes: entre portos seguros e inseguros	
Roberto Vervloet	15 participantes
Roberta Traspadini	Encontro em rede (live no YouTube)

*O quadro apresenta a temática semanal dos “Diálogos (im)pertinentes” em negrito, o/a convidado/a de cada dia e o respectivo número de participantes presentes. Fonte: produção própria a partir de nossos registros.

No segundo ciclo, alteramos o horário dos encontros que, antes, ocorriam à noite, para um encontro à noite e outro à tarde, o que foi sentido como mudança positiva pela maioria. Outro ponto forte a ser destacado foi o aprimoramento da metodologia, com a inclusão de uma pergunta geradora para os estudos prévios nos subgrupos, o que possibilitou um direcionamento maior para o estudo e para a socialização comum. A socialização das respostas à pergunta geradora acontecia no momento inicial de cada encontro, a partir das especificidades dialógicas de cada subgrupo (Brotos, Andurá, Baobá).

Já o terceiro ciclo tem como característica a superação. Tanto no que tange à organicidade do grupo em um contexto que tenderia à apatia social, como pelos encontros construídos, tendo como centralidade as experiências de educação popular latino-americanas. Vale lembrar que, apesar de não se apresentar assim, o Brasil compõe o mosaico colorido chamado de América Latina.

Quadro 3. Terceiro ciclo dos “Diálogos (im)pertinentes”*

Diálogos (im)pertinentes: a centralidade de trabalho-educação e a fotografia como fonte de pesquisa social	
Maria Ciavatta	61 participantes
Diálogos (im)pertinentes: cultura popular, música caipira e educação	
José Carlos Freire	26 participantes
Diálogos (im)pertinentes: educação popular e movimentos indígenas	
Arlete Pinheiro Schubert	30 participantes
Diálogos (im)pertinentes: la educación popular en Paraguay, la experiencia del IALA - Guaraní	
Perla Alvarez	18 participantes

*O quadro apresenta a temática semanal dos “Diálogos (im)pertinentes” em negrito, o/a convidado/a de cada dia e o respectivo número de participantes presentes. Fonte: produção própria a partir de nossos registros.

O terceiro ciclo foi uma síntese completa e complexa de tudo o que aprendemos, fazendo e pensando sobre o feito ao longo destes meses. A preparação prévia e o cuidado posterior, dando primazia ao cultivo na relação amorosa e política com as/os convidadas/os, desde o momento do contato inicial até o de envio dos certificados. A disciplina e o rigor com o estudo, com a produção de fichamentos de cada material e o diálogo detido sobre o estudado; o cultivo da beleza através do trabalho com as místicas como movimento de narrar, via estética, a ética do trabalho coletivo. Enfim, todos estes pontos reforçaram nossas premissas: a estruturante necessidade de resgate da memória e história da luta de classes no continente e no

fortalecimento de nossa latino-americanidade, através da resistência.

A potência de nosso trabalho, neste período, se evidencia nos resultados que ora colhemos e apresentamos. Tivemos encontros muito frutíferos no que diz respeito ao conteúdo teórico, e, para além disso, foram momentos de muita beleza, que nos possibilitaram respirar e resistir ao contexto. Isso se apresentou através da organicidade bem feita, como resultado do trabalho coletivo politicamente direcionado. Aprendemos sobre a força revolucionária que emana dos momentos de mística, em que reivindicamos e reverenciamos personagens e cenas da nossa história de luta que a educação bancária (FREIRE, 1987) insiste em negar. Se materializou, principalmente, a beleza do lugar comum que ocupamos – nós e as/os convidadas/os –, do compromisso com o popular.

Mediadas pelo compromisso de registro e documentação dos feitos, produzimos cartilhas de sistematização dos encontros, bem como, a partir do segundo ciclo, gravamos e produzimos vídeos dos “Diálogos (im)pertinentes”, por meio do exercício coletivo de contribuir com materiais formativos para outros educandos-educadores populares, a partir de nossa experiência. Trabalhamos, estrategicamente, diferentes linguagens para consolidar, em nossas plataformas na internet, a visibilidade da importância

da extensão no processo de formação discente-docente.¹²

2. As crises da crise: COVID-19

A pandemia do coronavírus expôs as históricas fraturas da sociedade capitalista. Intensificou as crises econômicas, políticas e sociais, e, principalmente, as do campo psíquico. Crises estas, causadas pelo medo constante, pelas incertezas com o futuro, ansiedades, perdas, entre outros. Além da intensificação do caos, o contexto de morte, somado à situação necessária de isolamento social, ampliaram a cegueira social (SARAMAGO, 1995) de enxergarmos beleza diante da realidade necrófila. Um ambiente concreto que exigiu, no plano do grupo, uma definição pelo trabalho coletivo como forma-conteúdo de manutenção da saúde mental à luz do compromisso com o trabalho de formação e com a educação popular.

O Brasil, economia dependente e condicionada ao imperialismo, vivencia, historicamente, de forma ainda

¹² Nas cartilhas, apresentamos as/os convidadas/os e participantes e descrevemos como foi cada encontro. Em nosso perfil do Issuu, estão disponíveis as Cartilhas “Educação Popular em pauta: diálogos (im)pertentes” referentes ao primeiro e ao segundo ciclo de atividades. A do terceiro segue em confecção quando do momento da publicação deste texto. Ver: <<https://issuu.com/obepal>>. Os vídeos produzidos estão disponíveis em nosso canal do YouTube. Ver: <https://www.youtube.com/channel/UCcZN0T_Tg6kYjmdBOaxdm2g>. Acesso em: 13 de agosto de 2020.

mais intensa, as consequências das crises mundiais, e, com a COVID-19, não seria diferente. O número de pessoas desempregadas, que já era grande, aumentou ainda mais. Assim como a fome, a desigualdade gritou mais alto, conformando um combo de crises, pequenas na aparência, mas que, em realidade, retroalimentam esse grande colapso. Tendo isso em vista, refletiremos sobre o contexto histórico atual, de um sistema que se reproduz com e através das crises.

2.1 A crise nas veias estruturais do capitalismo e nas veias abertas da América Latina

“Crise” é um termo polissêmico, e seu sentido e significado é manejado de acordo com o contexto em que é utilizado. Ao pensarmos a crise no modo de produção capitalista, é comum fazermos relação direta com as grandes crises econômicas mundiais, em que todos os países capitalistas são afetados de modo a ocorrer um aprofundamento das mazelas de uma sociedade desigual. David Harvey, em sua obra “O Enigma do Capital”, falando sobre o fluxo do capital e suas crises, aborda o tema da seguinte maneira:

O capital é o sangue que flui através do corpo político de todas as sociedades que chamamos de capitalistas, espalhando-se, às vezes como um filete e outras vezes como uma inundação, em cada canto e recanto do mundo habitado. É graças a esse fluxo que nós, que vivemos no capitalismo, adquirimos nosso pão de cada dia, assim como nossas casas, carros, telefones

celulares, camisas, sapatos e todos os outros bens necessários para garantir nossa vida no dia a dia. A riqueza a partir da qual muitos dos serviços que nos apoiam, entretêm, educam, ressuscitam ou purificam são fornecidos é criada por meio desses fluxos. Ao tributar esse fluxo os Estados aumentam seu poder, sua força militar e sua capacidade de assegurar um padrão de vida adequado a seus cidadãos. Se interrompemos, retardamos ou, pior, suspendemos o fluxo, deparamo-nos com uma crise do capitalismo em que o cotidiano não pode mais continuar no estilo a que estamos acostumados (HARVEY, 2011, p. 7).

As crises transitam de forma latente pelas estruturas do capitalismo, e são vários os seus tipos – política, social, ambiental, cultural, entre outras –, ocorrendo de maneira isolada ou não, mas sempre interconectadas. O ponto central a ser entendido é que haverá sempre, pelo menos, uma crise acontecendo ou sendo gestada em alguma parte do mundo. Há, inclusive, lugares em que as condições “normais”, na verdade, são condições de crise em que as pessoas foram obrigadas a se adaptar. Isso porque o modo de produção capitalista é, em si mesmo, um complexo de crises, dado que seu funcionamento se constitui a partir da lógica da acumulação, de modo que poucos têm muito e muitos não têm nada.¹³

Como disse Galeano, “a América Latina é a região das veias abertas” (GALEANO, 2004, p. 337, tradução

¹³ Ver: Vladimir I. Lênin (2012), Ernest Mandel (1982) e Marisa Amaral (2012).

nossa). Na particularidade do continente, o capitalismo dependente possui como característica estrutural-estruturante a superexploração da força de trabalho, forma-conteúdo sui generis de (re)produção e acumulação de capital. Trata-se do fato das elites latino-americanas terem de compensar suas perdas de renda no processo de transferência de valor e extração de mais valia, conduzida ao limite de pagamento de salários abaixo do valor da sobrevivência dos e das trabalhadoras, deslocando para as economias imperialistas, parte expressiva da riqueza gerada e conduzida na forma da propriedade privada da terra e da vida (TRASPADINI, 2006).

De acordo com Marini (2011), a superexploração da força de trabalho se refere a três mecanismos indissociáveis, a saber: 1) aumento da intensidade do trabalho; 2) aumento da jornada de trabalho; e 3) pagamento do salário muito abaixo de seu valor social real. Isso condiz, concomitantemente, com “o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas na economia latino-americana” (MARINI, 2011, p. 149). A superexploração explica tanto o movimento para fora – coordenado pelos países imperialistas – como sua condicionalidade para dentro, evidenciando as condições estruturais produzidas pelas elites nacionais para contrarrestarem suas perdas no mercado internacional (TRASPADINI, 2006).

Tais noções interpretam uma relação econômica, social, política e cultural, que é atrasada de forma conduzida pelo processo hegemônico de desenvolvimento através do capital financeiro – dada a configuração da divisão internacional do trabalho –, que nos coloca de forma contraditória na posição de países subdesenvolvidos. Dessa forma, os países de economia dependentes sofrem as consequências de um sistema consolidado, por meio de relações desiguais de força e poder, de maneira ainda mais profunda e expressiva.

2.2 O cenário da pandemia: as diversas crises de uma estrutura em crise

A COVID-19 trouxe graves consequências para a humanidade em geral e para a condição política e econômica do Brasil em particular. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), a taxa de desocupação no país, em janeiro de 2020, era de 11,2%; em junho do mesmo ano, o resultado foi de 13,3%. Dado que denuncia o aumento de pessoas desempregadas durante o primeiro semestre do ano.¹⁴

¹⁴ Devemos levar em consideração que o IBGE entende como pessoa desempregada aquela que possui mais de 14 anos, que está procurando emprego e tem disponibilidade para o cargo. Por isso, nem todas as pessoas que não estão trabalhando – mas gostariam de estar – se encaixam nesta categoria. Desta forma, é interessante ressaltar que,

Ainda segundo a PNAD Contínua, no segundo trimestre de 2020, a população ocupada diminuiu em 8,9 milhões (9,6%) em relação ao primeiro. Pela primeira vez na série histórica, mais pessoas estão desempregadas do que trabalhando no país: o nível de ocupação ficou abaixo de 50%.

A pandemia, também, expôs os problemas associados ao trabalho informal na América Latina e no Caribe. A nota global “Crises do COVID-19 e a economia informal” (tradução aproximada de “COVID-19 crisis and the informal economy”), publicada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), afirma que 158 milhões de pessoas atuam em condições informais de trabalho e 90% delas foram afetadas pelos efeitos da COVID-19.¹⁵ A OIT aponta, ainda, que existe uma estimativa de que a crise tenha resultado em uma perda de 80% na renda de trabalhadoras e trabalhadores informais da região, enquanto, no resto

entre elas, 66,1% afirmam não ter procurado trabalho por conta da pandemia (PNAD COVID-19).

¹⁵ Destacamos, aqui, o “breque dos apps”, paralisações realizadas pela categoria dos entregadores de aplicativos, frente à agudização das condições precárias de trabalho em meio à pandemia. Esta camada da classe trabalhadora tem se destacado politicamente na luta contra as novas-velhas contradições postas pela reorganização neoliberal do mundo do trabalho, comandadas pelo capital financeiro. A acentuação da lógica destrutiva do capitalismo, através das recentes conformações sobre e contra o trabalho, coloca este movimento como marco importante para a luta contra a flexibilização e precarização do trabalho no Brasil, enquanto setor trabalhista mais fragilizado associado à lógica empresarial (ANTUNES, 2001; 2006).

do mundo, fora 60%. Como consequência, a taxa de pobreza relativa tende a aumentar e, com ela, a porcentagem de trabalhadoras e trabalhadores informais.¹⁶

Quando o assunto é o isolamento social, as consequências são caóticas. Inicialmente, veio a implementação de medidas restritivas: comércios e qualquer tipo de estabelecimento deveriam permanecer fechados, só era permitida a abertura daqueles que ofereciam serviços essenciais, atividades presenciais suspensas nas escolas e faculdades, home-office. As pessoas deveriam ficar em casa. Entretanto, enquanto pesquisadores, cientistas e profissionais da área da saúde reafirmam, cada vez mais, a necessidade do isolamento social, o Presidente do país, representante formal de parte conservadora do eleitorado brasileiro – juntamente com seus seguidores –, fez movimentos contrários. Em suas declarações, sempre afirma não ser necessário “tudo isso”. Por inúmeras vezes, tratou a doença como “gripezinha”,

¹⁶ Esta mesma notícia traz, ainda, a seguinte fala de Vinícius Pinheiro, diretor da OIT: “uma das faces mais terríveis dessa pandemia é a desigualdade, porque afeta desproporcionalmente as pessoas mais pobres, aquelas que não conseguem adotar o teletrabalho, que dependem de empregos precários nos setores mais afetados e que geralmente têm mais limitações para cumprir com as medidas de confinamento [...] Em muitos casos, as trabalhadoras e os trabalhadores informais moram em casas superlotadas sem condições sanitárias adequadas”. Disponível em: <<https://cutt.ly/Qd5WX4a>>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

estimulou aglomerações, fez pouco caso com as vítimas e as vidas perdidas, entre outras ações e falas que beiram ao absurdo.¹⁷

Durante esse período, o cenário político também explicitou uma forte instabilidade graças a conflitos internos da política institucional, a exemplo das trocas e ausências, no Ministério da Saúde, por um tempo considerável, que ocorreram diante de uma situação em que o Sistema Único de Saúde (SUS) exige ainda mais atenção do que o normal.¹⁸

Além do desserviço, pedagogia do exemplo às avessas oriundos do Planalto Central, há a pressão dos empresários e da população que precisa sair para trabalhar, os últimos por não encontrarem outra alternativa além de um auxílio pífio do governo, com valor equivalente a pouco mais da metade do salário mínimo atual. Cabe dizer que o próprio auxílio

¹⁷ Disponibilizamos algumas reportagens sobre tais condutas inaceitáveis. El País: “Com ‘mofo’ no pulmão, Bolsonaro volta aos ‘comícios’ em plena pandemia”. Disponível em: <<https://cutt.ly/wd7nuSA>>; “Brasil adocece enquanto Bolsonaro releva a pandemia e se mantém em eterno palanque eleitoral”. Disponível em: <<https://cutt.ly/7d7ndKf>>. BBC: “Em rede nacional, Bolsonaro critica fechamento de escolas e comércios e compara coronavírus a ‘resfriadinho’”. Disponível em: <<https://cutt.ly/3d7nkFn>>. Gaúcha Zero Hora: “‘Gripezinha’, ‘histórico de atleta’ e aglomerações: como Bolsonaro encarou a pandemia até ser contaminado”. Disponível em: <https://cutt.ly/rd7nQQ0>>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

¹⁸ Mais informações sobre a rotatividade de ministros da pasta da Saúde: El País: “O general-ministro que não contraria Bolsonaro”. Disponível em: <<https://cutt.ly/vd5xf29>>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

culminou em aglomerações, devido às filas quilométricas formadas nas portas das agências bancárias em todo o Brasil, consequências da realidade de um país que não possui infraestrutura adequada e, mais ainda, possui governantes despreparados e sem consideração pelo próprio povo.

Por fim, como resultado dessa tragédia anunciada, sequer tivemos o isolamento social total. As medidas foram afrouxadas antes mesmo de passarmos pelo momento de pico da doença, aumentando, ainda mais, o risco de contaminação e perdendo qualquer possibilidade de controle, tomando em conta o não aproveitamento proposital da infraestrutura do SUS. Estamos falando de mais de 100 mil pessoas mortas e outras 3 milhões contagiadas, segundo o Painel Coronavírus.¹⁹ Uma verdadeira limpeza social, se fizemos a análise a partir do recorte de classe e raça nas condições periféricas urbanas, desse desigual Brasil.

Essas circunstâncias agravaram as crises pessoais e as condições de sociabilidade. A mistura de sentimentos – entre eles, o de desesperança – é intensa e, ao mesmo tempo, somada com a necessidade de abrir mão de estarmos com as pessoas que gostamos, de nos tocarmos e nos abraçarmos. Os encontros passam a

¹⁹ Plataforma on-line do Ministério da Saúde sobre a COVID-19 no Brasil. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

ser virtuais, sendo inacessíveis para os/as que não possuem o mínimo de infraestrutura.

Ainda que existam, como sempre acontece, os tolos a sugerir que podemos sem dúvida considerar essa situação positiva e que as novas tecnologias digitais já permitem, faz tempo, uma comunicação bem-sucedida a distância, não acredito que uma comunidade fundada sobre o “distanciamento social” seja humana e politicamente vivível (AGAMBEN, 2020, ps. 23-24).

Tivemos de abrir mão dos lazeres ao ar livre, do próprio ar, porque o sentimento de sufoco passou a ser constante. Nos afastamos ainda mais do que nos restou da natureza e temos nos afastado, cada vez mais, da nossa essência enquanto seres sociais. Tudo isso interferiu, também, no que diz respeito às crises do campo psíquico das/dos trabalhadores/as. Pesquisas e estudos realizados durante todo o período da pandemia, em vários lugares do mundo, reiteram o aumento da taxa de suicídio, da procura por assistência psicológica e psiquiátrica, de violência contra a mulher, da venda de bebidas alcóolicas – que chama atenção para o tema do alcoolismo –, e suas relações com o contexto atual.²⁰

²⁰ Ver: Brasil de Fato - “Ansiedade, abuso de álcool, suicídios: pandemia agrava crise global de saúde mental” Disponível em: <<https://cutt.ly/od7mEju>>. E também: Justificando - “Por que a violência contra a mulher cresce durante a pandemia da COVID-19?”. Disponível em: <<https://cutt.ly/Ld7mDA3>>. Acesso em: 16 de agosto de 2020.

Diante desse panorama, o OBEPAL, com a ação “Diálogos (im)pertinentes”, ofereceu um respiro frente à asfixia do momento, possibilitou a suspensão consciente da realidade e o resgate da beleza em uma situação praticamente impossível de enxergá-la. Os “Diálogos” tornaram-se, assim, um dos instrumentos de resistência para esse momento histórico de intensificação das crises. O compromisso com o cuidado coletivo, nosso nós-por-nós, se transformou em uma experiência fecunda de trocas-aprendizados, amadurecimento teórico e atenção à saúde física e mental. Um processo que, em meio à tanta dor e indignação de um contexto cruel como o que estamos vivendo, pode ser entendido como gotas de esperança que pingam em um solo que, há muito, está seco e clamando por chuvas. De gota em gota, aumentamos a rachadura.²¹

²¹ A paciência histórica, na insistência em aumentar as brechas nas estruturas, é o que conduz nossa práxis. Essa perspectiva da rachadura ou, como dizemos entre nós, “do muro e da greta” (tradução aproximada de “del muro y de la grieta”), é uma reflexão que faz menção direta ao conto do Subcomandante Marcos (EZLN), intitulado El muro y la grieta, em homenagem a Eduardo Galeano, quando de seu falecimento em 2015. Essa é, também, uma perspectiva que construímos, coletivamente, no grupo ao longo de muito estudo e investigações acerca das experiências históricas da luta de resistências dos povos latino-americanos, as quais compõem o nosso sentido de esperança do verbo esperar, como ensinou Paulo Freire (1981).

3. A beleza como antídoto: uma resposta frente ao necessário cuidado com a vida em meio ao isolamento social

Desde a insensibilidade e indiferença de alguns sobre o isolamento social necessário neste momento, até a extrema angústia provocada em outros – e em nós – que cumprem a quarentena, somos todas e todos acometidos pela situação de incerteza que acaba por inviabilizar a convivência diante do inevitável enfrentamento de novos-velhos dilemas. Nesse sentido, reivindicar os “Diálogos (im)pertinentes” como exercício de cuidado coletivo e enquanto processo que humaniza, em um contexto desumanizante e desumanizador, se coloca como desafio para nós que buscamos anunciar e instituir as sete virtudes do mundo do trabalho em resposta aos sete pecados do capital (TRASPADINI, 2006).

A necessidade de entender a realidade é tão urgente que a aposta, na continuidade da formação política, através dessa ação em rede, permitiu o início de uma caminhada com novas pessoas e grupos que, como nós, trabalham desde, com e para o popular. Queremos elucidar, por fim, como este exercício de coletividade, que prima pelo cultivo da beleza e do encontro, foi um exemplo da educação libertadora no enfrentamento à ordem desumanizante do capital,

através dos três tempos²² que estruturam o processo da formação integrada, sendo eles: 1) tempo individual; 2) tempo coletivo (subgrupo) e 3) tempo coletivo reflexivo (grupo geral com avaliações).

3.1. A vida que se pode construir desde o trabalho popular

Para este primeiro ponto, é interessante nos perguntarmos: que tipos de relações sociais podem ser construídas a partir da conexão entre trabalho e cultivo ao longo da experiência universitária? “Trabalho popular” é um termo que usamos com Paulo Freire. Podemos sintetizar a ideia por essa frase do autor, a qual diz: “o que ensina a gente é fazer coisas e ler. O fundamental é fazer, é lançar-se numa prática e ir aprendendo-reaprendendo, criando-criando, com o povo. Isso é que ensina a gente” (FREIRE, 2012, p. 21).

Trabalhar com o simples-complexo, que emana do popular, demanda tempo e dedicação, e apresenta-se como um importante elemento para a recuperação ontológica não fraturada do ser social em nosso tempo histórico (TRASPADINI, 2006; BOGO, 2010). A ontologia que integra a totalidade do que é, de fato, o trabalho para fora da realidade da subsunção total do valor de

²² Em um contexto menos atípico, teríamos, ainda, um quarto tempo de formação: o da ação no território, que integra nosso fazer extensionista como comunicação. Dada a conjuntura pandêmica, este fica impossibilitado de acontecer.

uso pelo valor de troca, admite uma série de arranjos do que aqui chamaremos de virtudes. Em seu texto “América Latina: entre o mundo do trabalho e o mundo do capital” (tradução de “América Latina: entre el mundo del trabajo y el mundo del capital”)²³, Traspadini desenvolve um exercício didático interessante para pensar sobre a história negada do continente, que se forma como “uma terra de lutas permanentes, um território de resistência, um espaço de múltiplas contradições” (TRASPADINI, 2006, p. 1, tradução nossa) em disputa permanente com o mundo do capital.

Sobre as virtudes do mundo do trabalho, anunciamos a primeira virtude: o trabalho em toda sua magnitude transformadora.

O trabalho como construção coletiva, a partir da consolidação da valorização do homem e não das coisas, muito menos do homem reificado. Trabalhar como vontade de criar as condições necessárias para a consolidação da vitalidade: a obra criativa da vida em vida e não da morte em vida [...]. O trabalho como construção eminente do sujeito social. O trabalho

²³ São as sete virtudes do mundo do trabalho: o trabalho, a democracia popular, o encontro solidário, o amor, a revolução cultural, o estudo e a emancipação. Estes se apresentam como contrarrespostas aos sete pecados perversos do capital, quais sejam: a superexploração do trabalho, a alienação, o fetiche, o controle político-ideológico, a dominação cultural, a fragmentação e a exclusão (TRASPADINI, 2006). Gostaríamos de poder esmiuçar mais as virtudes a partir do vivido com a ação em questão, todavia a continuidade das reflexões continuará em trabalho posterior. Para este momento, trabalharemos a primeira e a sétima virtudes.

coletivo como ruptura com a propriedade privada e a perspectiva individualista do lucro a qualquer custo. O trabalho coletivo como institucionalização do sentido comunitário, do valor da unidade comum, da socialização dos meios de produção e dos bens produzidos (TRASPADINI, 2006, p. 7, tradução nossa).

É interessante pensarmos na relação entre trabalho e cultivo a partir das possibilidades que se colocam dentro dos projetos de extensão. Enquanto extensão universitária, o OBEPAL experiencia e busca desenvolver ações que Paulo Freire chama de extensão como comunicação: um conceito de extensão em que, na situação educativa, educador e educando são sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer (FREIRE, 1985).

Enquanto se trabalha pela emancipação, em meio à morte em vida sob o modo de produção capitalista, é preciso assumir como tarefa emancipadora o trabalho pela recuperação da humanidade, “porque nem só de alienação e exclusão está feito o sujeito oprimido” (TRASPADINI, 2006, p. 9). A virtude da emancipação é sobre

A capacidade de recuperar sentidos humanos reificados, revertendo-os para sentidos humanizados. A revitalização do humano recuperada na sua dimensão renovada de construir na liberdade de pertencer a um projeto no qual se integrava no seu planejamento, organização, execução. Homens, mulheres, crianças, sociedade livres, este é o preceito mais importante no

mundo da emancipação. A emancipação dos sentidos que impulsiona o desabrochar de uma nova sensibilidade, baseada no humano e reativa ao alienante (TRASPADINI, 2006, p. 9, tradução nossa).

As lições históricas apreendidas e aprendidas nos permitiram aplicar com criatividade o vivido, com vistas a superar os obstáculos criados na distância mediada pela tecnologia, em meio ao contexto específico de isolamento social. Na busca pela práxis subversiva, não é pequeno o perigo de exceder diante dos bombardeios imagéticos e da negação da quietude imposta pela sociedade do espetáculo.²⁴ Pensando com José Saramago (1995)²⁵ desde a alegoria da cegueira, podemos refletir que o combate à degradação social

²⁴ A sociedade do espetáculo é uma crítica elaborada por Guy Debord (1967), em que desenvolve uma síntese, no formato de 221 teses, sobre o fenômeno histórico que consolidou o modelo de vida atual de relações sociais mediatizadas por imagens. Além do livro, sugerimos o artigo Para compreender a sociedade do espetáculo, de Ina Camargo Costa (2017), a título de introdução à este debate.

²⁵ José Saramago (1992-2010) foi um escritor português de grandes obras provocativas, fazendo um uso interessante de recursos metafóricos para elucidar seus enredos, com um traço literário muito próprio que salta aos olhos de quem o lê. Ensaio sobre a cegueira (1995), que, aqui, usamos como recurso reflexivo, conta a história de uma pandemia de cegueira branca, aparentemente, sem explicação científica, que toma uma proporção preocupante frente ao número de contágios, disseminando um movimento de barbárie na condição de mulheres e homens que, ao perderem a possibilidade de ver, perdem, também, as características mais elementares do sentido humano. “Costuma-se até dizer que não há cegueiras, mas cegos, quando a experiência dos tempos não tem feito outra coisa que dizer-nos que não há cegos, há cegueiras” (SARAMAGO, 1995, p. 182, grifo nosso).

passa por negar a desumanização que pretende a impessoalidade das relações. A construção de Saramago é atemporal, com personagens sem nome, imersos em uma situação extrema de barbárie que desmancha as estruturas que sustentavam – artificialmente, ao menos – a coesão social. Tal construção é provocativa a tal ponto que o ato do não ver toma outras dimensões, para além do não enxergar o imediato aparente: “e como pode uma sociedade de cegos organizar-se para que viva, Organizando-se. Organizar-se já é, de uma certa maneira, começar a ter olhos” (SARAMAGO, 1995, p. 165).

Na relação entre crise e cegueira, a perda dos referenciais de vida tende a se aprofundar e, conseqüentemente, as identidades tendem a se desintegrar. É o que provoca a sensação angustiante de incerteza e de dificuldade de saber quem se é (KEHL, 2009). Frente à cegueira coletiva, que tende a fechar nossos olhos para as contradições que gritam, silenciosamente, em nossas caras com mais força, como podemos alimentar e manter a lucidez em meio à barbárie?

No processo de elaborar as denúncias, dentro da dinâmica das atividades dos “Diálogos (im)pertinentes”, o trabalho conduzido pelos subgrupos é o que retroalimenta a vida coletiva, pois fortalece os vínculos e os afetos através do trabalho, sem perder o rigor intelectual. É um tom a mais que se coloca como

necessário para cultivar, a longo prazo, a premissa do trabalho coletivo.

3.2 Por uma outra educação: o poder da beleza

"Mas e a vida? Ela é maravida ou é sofrimento? Ela é alegria ou lamento? O que é, o que é, meu irmão?". Gonzaguinha, filho do mais famoso sertanejo nordestino – Luiz Gonzaga, o rei do baião –, cantava o chão da luta desde meados da década de 1970. São canções repletas de beleza, que conformaram as atividades dos “Diálogos (im)pertinentes”, enraizados na cultura popular e no sentido de popular que reivindicamos e defendemos. Nesse sentido, vivenciar a beleza é uma experiência política da mística que acontece da pele pra dentro, e do cultivo que brinda a formação da consciência. Bogo (2010, p. 177) diz que “tudo aquilo que não se cultiva, morre”, e, com o compromisso de não deixar nossa chama se apagar – para não deixar morrer os brotos que ora germinam –, o cultivo do belo tornou-se tarefa essencial para a realização das atividades no período de quarentena, em meio a tantas tristezas.

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara” (SARAMAGO, 1995, p. 2, grifo nosso). Esta experiência individual-coletiva em quarentena, que ainda está se desenrolando, mediada pelo trabalho nos “Diálogos (im)pertinentes”, nos traz pistas sobre um que-fazer que se colocará no centro do debate quando,

finalmente, entrarmos no período do “novo anormal”. Nas palavras de Saramago (1995, p. 183), “por que ficamos cegos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que diga o que penso, Diz, Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que veem, cegos que, vendo, não veem”.

A realização dos três ciclos buscou vestir-nos de formas e conteúdos envolventes que pudessem contribuir com a nossa práxis de educação popular. Essa experiência nos ajudou a compreender que o eixo beleza-disciplina-trabalho é o que permite, de fato, construir relações de estudo e trabalho outras, que sejam capazes de combater a alienação na sociedade capitalista dependente, agora em crise profunda. No ato educativo do “estar sendo” para aprender a viver para além de si, observar com cuidado o caminho que se percorre ensina a viver a beleza e pensar sobre ela, buscando leveza. Nesse sentido, não se dissocia a beleza do trabalho e da disciplina, pois há de se (re)educar o olhar, o sentir e o fazer, através do ato de conhecer, e isso exige método (ALVES, 2011; FREIRE, 2002).

A escolha consciente pelo trabalho e a educação popular torna necessário vivenciar a beleza através da mística, impregnando-a em nós. A mística nos ensina que: dedicar tempo para ler, ouvir e tocar tudo aquilo que te pode contar uma história contribui, de alguma forma, para os momentos estratégicos do trabalho coletivo. “Sem mística na vida cotidiana, perdemos a

alegria, a vibração, o interesse e a motivação de viver. Sem mística na luta, perdemos a vontade, a combatividade, a criatividade e o amor pela causa” (BOGO, 2012, p. 135). Se a beleza é vivenciada através da mística, para vivenciarmos a beleza, precisamos, antes de tudo, enxergá-la. Contudo,

Ver é muito complicado. Isso é estranho porque os olhos, de todos os órgãos dos sentidos, são os de mais fácil compreensão científica. A sua física é idêntica à física óptica de uma máquina fotográfica: o objeto do lado de fora aparece refletido do lado de dentro. Mas existe algo na visão que não pertence à física (ALVES, 2004, s/p)

Como diz a cantora Gal Costa, “belezas são coisas acesas por dentro, tristezas são belezas apagadas pelo sofrimento”.²⁶ A afirmação “os olhos tem poder mágico” (ALVES, 2004, s/p) vai de encontro com o aprendido com os diálogos construídos ao longo destes três meses, que a beleza não se teoriza, se vivencia.²⁷ O resgate dos sentidos, através do estudo, do trabalho e da beleza, passa não só por reviver a memória, mas também por aprender a dedicar tempo e atenção para observar e contemplar o simples, que

²⁶ “Lágrimas negras”, música de 1973.

²⁷ Reflexão que se construiu com diferentes contribuições de nossos convidados, dentre eles, José Freire, idealizador do projeto Rádio Zói d'Água, que realiza um trabalho incrível sobre cultura popular a partir da música caipira ontem e hoje. Este encontro foi um dos mais especiais para nós, estabelecendo um antes e um depois em nossa experiência com a beleza que nasce do trabalho com a educação.

apresenta, sempre, complexidade(s).

A diferença se encontra no lugar onde os olhos são guardados. Se os olhos estão na caixa de ferramentas, eles são apenas ferramentas que usamos por sua função prática. Com eles vemos objetos, sinais luminosos, nomes de ruas - e ajustamos a nossa ação. O ver se subordina ao fazer. Isso é necessário, mas é muito pobre (ALVES, 2004, s/p).

Construir novas práticas pedagógicas coloca como tarefa, a partir dos processos dialógicos que concretizam encontros, o diálogo com diferentes olhares e conhecimentos. É o que permite construir, continuamente, o caminho que dá passo da consciência em si, para si, que se fundamenta no estudo comprometido da realidade vivida.²⁸ Esse processo nos permite praticar um novo comportamento e viver novos valores, em consonância com o posicionamento e direção política que temos rumo ao horizonte emancipatório.

Nesse sentido, o que primamos como educação popular – educação libertadora – é um permanente aventurar-se, pois não há criação sem risco, e “o que temos de fazer é reinventar as coisas” (FREIRE, 2012; ps. 29-30). Reivindicamos Freire para analisar nossos

²⁸ Para nós, o diálogo é o fundamento da prática pedagógica, o que permite que todo o restante aconteça. O diálogo desafia e revela e, diante do desafio histórico da humanização, ele se apresenta como arma, como única prática possível para a consolidação de processos humanizantes na educação (FREIRE, 1987; 1981; HOOKS, 2013).

processos dialógicos, de acordo com o que o autor diz em "Pedagogia da Autonomia": "o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" (FREIRE, 2002, p. 70). Assim, entendendo a práxis como ação com reflexão consciente, demanda-se o cultivo como impulso revolucionário para frente, através de um clima para a superação coletiva das contradições que seja mais forte que a simples vontade humana (VÁSQUEZ apud BOGO, 2010, p. 166).

Considerações finais

A quarentena trouxe à tona a constatação que se reforça mês a mês: de uma situação existente – e, até mesmo, prevista – de agudização de tudo o que já está ruim. Isso suscita a urgência de falarmos sobre a "cegueira" contemporânea que nos circunda sobre o egoísmo que atravessa, de várias formas, nossa vida em comum, a socialidade e a civilidade. Dessa forma, em nossa processualidade, a crítica e a autocrítica nunca são deixadas de lado. Ademais, acreditamos que a forma e o conteúdo do "Diálogos (im)pertinentes" corresponde ao movimento que Freire (2002) defende como denúncia e anúncio, enquanto laboratório de educação popular que se desenvolve de braços dados com a universidade, negando-a e afirmando-a.

Isto posto, defendemos que relações mais éticas, e, portanto, plurais – pois dialogam a todo o momento com o diferente –, se desenvolvam no seio do processo de estudo coletivo dirigido e politicamente intencionado, porque constroem, silenciosamente, um novo comportamento. Se vai trabalhando a autoestima, a confiança, a disposição e a coragem, para a concretização do trabalho voluntário²⁹ (BOGO, 2010; FREIRE, 2002; TRASPADINI, 2006).

A educação serve para que uma pessoa se acomode ao mundo ou se envolva em sua transformação. Por isso, formação política é um processo dialético de tradução, reconstrução e criação do conhecimento que capacita educadores e educandos a ler criticamente a realidade, com intenção de transformá-la (FREIRE, 2012, ps. 33-34).

Mais que um projeto de extensão e um grupo de pesquisa na educação formal, o OBEPAL assume a tarefa de desenvolver valores humanos que visualizam a total recuperação da ontologia do ser social, enfrentando, diariamente, as fragmentações do

²⁹ Por trabalho voluntário, pautamos as consignas de Che Guevara, que, na pedagogia do exemplo, reforçou o processo educativo deste tipo de trabalho, rompendo com a distância entre trabalho manual e trabalho intelectual, assumindo o pressuposto de que “o público também é meu e está em mim”, portanto qualquer transformação social precisa ser, primeiro, o início de uma transformação individual. Para isso de fato acontecer, precisa-se compreender que trabalho voluntário não é ajuda voluntária, pois entre caridade e solidariedade há uma distância grande: a situação de classe. Sobre este tema, sugerimos: Michel Lowy (2004), Manolo Monereo Pérez (2001).

conhecimento e dos sentires e sentidos produzidos pelo mundo do capital (FREIRE, 2002; TRASPADINI, 2006). Afinal, “o mundo não é, o mundo está sendo” (FREIRE, 2002, p. 40, grifo nosso). Estamos, por conseguinte, nos colocando à disposição do popular para interpretar os desafios que estão postos para nossa geração e criar, coletivamente, novas circunstâncias, contribuindo, efetivamente, com o movimento de Educação Popular latino-americano.

Tendo em vista todo o apresentado, nossa noção de cultivo se explica, portanto, a partir da definição de Bogo, como cultura do cuidado, um ato político amoroso. Cultivar, que vem de cultura, do verbo latino colo, afirma que quem cultiva intervém para cuidar direito (BOGO, 2010, p. 156). Nosso cultivo, enquanto OBEPAL, é um compromisso de cuidado não apenas entre nós, mas com o destino coletivo a ser construído, vivido, ressignificado. Trata-se do cultivo da não submissão às circunstâncias, da cultura política da ação contra a ordem a partir de nossas necessidades e possibilidades. Sobreviver com saúde e esperança à pandemia da COVID-19 é apenas o primeiro passo para o que virá, e estaremos firmes.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Reflexões sobre a peste**. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

ALVES, Rubem. A complicada arte de ver. Sinapse Online, **Folha de São Paulo**, 2004. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>>. Acesso em 15 agosto 2020.

_____. **A pedagogia dos caracóis**. Campinas: Verus, 2011.

AMARAL, Marisa Silva. **Teorias do Imperialismo e da Dependência**: a atualização necessária ante a financeirização do capitalismo. 2012. 161 f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org). **A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. Capítulo 2.

_____. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 11. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2010.

_____. A mística: parte da vida e da luta. In: PELOSO, Ranulfo. **Trabalho de base** (seleção de roteiros organizados pelo Cepis). São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A vocação de educar. **Instituto Tear**. Rio de Janeiro, s/d. Disponível em:

<<http://institutotear.org.br/a-vocacao-de-educar/>>. Acesso em: 16 agosto 2020.

COSTA, Ina Camargo. Para compreender a sociedade do espetáculo. **Outras Palavras**. São Paulo, 17 agosto 2017. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/sem-categoria/para-compreender-a-sociedade-do-espetaculo/>>. Acesso em: 29 julho 2020.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. Princípios do trabalho popular. In: PELOSO, Ranulfo. **Trabalho de base** (seleção de roteiros organizados pelo Cepis). São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2012

_____. **Pedagogia da autonomia**. São paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17a ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1981.

FROMM, Erich. **A arte de amar**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina**. México: Siglo XXI, 2004.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

KOLLONTAI, Alexandra. **A nova mulher e a moral sexual**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasil, 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=series-historicas>>. Acesso em: 15 agosto 2020.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **COVID-19 crisis and the informal economy Immediate responses and policy challenges**. Geneva: ILO brief, 2020. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/--protrav/---travail/documents/briefingnote/wcms_743623.pdf>. Acesso em: 15 agosto 2020.

KOROL, Claudia. **La Educación Popular: algunos debates posibles y necesarios**. Encuentro de educadoras y educadores populares Argentina: 7, 8 y 9 de mayo 2010.

LENIN, Vladimir I. **El Imperialismo, fase superior del capitalismo**. Buenos Aires: Ediciones Libertador, 2012.

LOWY, Michel. **O pensamento de Che Guevara**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência, 1973. In: TRASPADINI, Roberta Sperandio; STEDILE, João Pedro (org). **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. EDUFES: Vitória, 2014. Capítulo 02.

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

PÉREZ, Manolo Monereo. **Che Guevara**: contribuição ao pensamento revolucionário. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

TRASPADINI, Roberta Sperandio. **Antídotos 1: Covid e educação (jogo de esconde esconde)**, Abril 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=igj6ZZYVNB&feature=youtu.be>>. Acesso em 20 julho 2020.

_____. **Questão agrária, imperialismo e dependência na América Latina: a trajetória do MST entre novas-velhas encruzilhadas**. 2016. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

_____. América Latina: entre el mundo del trabajo y el mundo del capital. In: CERUTTI, H. & MONDRAGÓN, M. (org). **Resistencia Popular y Ciudadanía Restringida: Política, economía y sociedad en América latina y Caribe**. México, UNAM, CCyDEL, 2006.

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

ISBN 978-65-5754-071-8



9 786557 540718