

RESISTÊNCIA, EDUCAÇÃO E CULTURAS EM MOVIMENTO

SCHUBERT, ARLETE M. PINHEIRO
BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES

RESUMO

Este artigo procura contextualizar e refletir sobre questões emergidas a partir do Movimento de Cultura e Educação Popular no Brasil desde os anos sessenta. Analisa temas e situações reelaboradas pelo reposicionamento conceitual que tais experiências propiciaram e que prosseguem vigentes e ativas na atualidade.

PALAVRAS-CHAVES

Cultura popular. Educação popular. Movimento de Cultura. Paulo Freire.

ABSTRACT

This article aims to contextualize and reflect on strong issues from the Movement of Popular Culture and Education in Brazil since the sixties. It analyzes themes and situations elaborated by the conceptual repositioning that such experiences provided and which continue current and active today.

KEYWORD

Popular culture. Popular education. Culture movement. Paulo Freire.

APRESENTAÇÃO

Com o risco da arbitrariedade que estas escolhas sempre apresentam é possível expor alguns temas e características que decorreram das práticas e das reflexões provenientes do Movimento de Cultura e Educação Popular, desde os anos sessenta do século XX, no Brasil e na América Latina.

Procuramos refletir e reafirmar neste texto algumas subversões ocorridas desde essa experiência, tal como o conceito de *cultura*, herdado dos cientistas sociais europeus e que no Brasil e na América Latina que se converteu em palavra-chave de um projeto político cultural e educativo de libertação; as transformações metodológicas que foram elaboradas desde a experiência desse grupo que ousou pensar e embeber-se do próprio contexto e realidade, frutos dos processos colonizadores; sua contribuição para a subversão das realidades instauradas como verdades políticas e conceituais sob a égide de uma epistemologia de contextos que contemplavam, especialmente, o Norte; a concepção de “consciência oprimida” que revelou a interdição das práticas culturais, dos territórios étnicos e dos existentes, mormente quando os diversos segmentos populares se reconhecem como “corpos oprimidos”, colonizados, especialmente a partir da década de noventa, e juntos buscam libertar-se.

Nesse sentido, este texto procura evidenciar alguns aspectos da experiência dos movimentos de cultura e educação popular e discorrer de forma sucinta sobre novas práticas que dela emergiram. São situações que destacaram nichos genuínos de potência para as educações próprias, dentre eles, indígenas, quilombolas, camponeses e que revelam uma vocação mais porosa à democracia, aos direitos humanos, sociais, culturais, territoriais e ambientais e com disposições para a solidariedade e a paz.

Os desdobramentos desse movimento de emancipação popular mostraram que os segmentos populares não podem ser reduzidos a uma única categoria de cidadãos e cidadãs, tal como pretendeu o processo histórico colonizador que refletia especialmente os interesses de certos grupos que desejam universalizar valores e padrões de comportamento. Seguindo uma observação bastante freireana os movimentos de cultura e educação popular se reinventaram e aplicaram, desde o seu contexto, da sua realidade e com seus próprios sujeitos a principal proposição feita por Paulo Freire: “A única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me.” (FREIRE&FAUNDEZ, 1985, p. 41).

1. NAVEGAÇÃO DE LONGO CURSO – MOVIMENTOS DE CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

Entre os anos sessenta a oitenta do século XX o Continente latino-americano foi perpassado por uma sequência de inovações que envolveram a filosofia, a teologia, a pedagogia, as ciências sociais, as artes, e tiveram forte influência, entre outras instituições, em segmentos de igrejas e organismos religiosos. Claro que

naquele contexto acontecimentos ao Norte e a Leste do Equador provocaram no Continente Latino-Americano impulsos decisivos para que essas inovações tivessem curso. Lembramos, por exemplo, o Concílio Vaticano II, dos anos de 1962 a 1965 e os eventos de Paris, em 1968.¹ Não menos importantes naquelas décadas foi a Revolução Cubana, que culminou com a destituição do ditador Fulgêncio Batista em 1959 e a instauração da primeira sociedade socialista no Continente; bem como as emancipações das ex-colônias africanas, que se estenderam do fim da II Guerra Mundial, em 1945 até 1975, quando da emancipação das Colônias Portuguesas de Moçambique e Angola. Lembramos que durante o seu longo exílio Paulo Freire trabalhou intensamente em programas de educação em tais ex-colônias.

Ao longo de toda a América Latina sucessivos movimentos e embates se instauraram culminando nas dramáticas ditaduras a que foram submetidos países como o Brasil, a Argentina, o Uruguai e o Chile. Entre os “cristãos-militantes” o Concílio Vaticano II foi essencial, ele mesmo provavelmente influenciado por ventos que se originaram e se formaram mais ao Sul do Equador. Não esqueçamos que o próprio Concílio Vaticano II, no entanto, encontrou eco de fato na América Latina, após a Segunda e a Terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizadas respectivamente em 1968 em Medellín, na Colômbia, e no ano de 1979 em Puebla, no México. (DUSSEL, 1992, p. 22-31)

A partir desse pano de fundo se torna compreensível o impacto da nascente Teologia da Libertação nos setores populares, e o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base, em que a Educação Popular, a partir do método que se convencionou chamar de “Método Paulo Freire” teve papel preponderante e decisivo.

Desde o início dos anos sessenta a experiência de Paulo Freire e sua equipe do serviço de extensão cultural da então universidade do Recife, a partir da experiência de alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, despertou o interesse de muitos grupos, especialmente cristãos, que começaram a usá-la e reproduzi-la nos encontros das comunidades Brasil afora, e que logo encontrou receptividade também em vários outros países da América Latina.²

Inúmeros grupos cristãos e organizações de tendência progressista procuravam realizar contribuições para uma transformação social por meio de projetos educativos *para* as classes populares e o método desenvolvido por Freire e seu grupo permitia articular práticas e teorias sobre bases e relações múltiplas e complexas. Ressaltemos que a revista “cristianismo y sociedad”, de um movimento ecumênico latino-americano, o ISAL – Iglesia y sociedad en América Latina, em um número especial publicou pela primeira vez em artigos sequentes o que vieram os capítulos de *Pedagogia do oprimido*.

1 O Concílio Vaticano II - XXI Concílio Ecumênico - foi convocado pelo papa João XXIII, em 25.12.1961, com a primeira sessão inaugurada em 11.10.1962. Foi encerrado sob o papado de Paulo VI, em 8.12.1965.

2 Por exemplo, na Bolívia os trabalhos de Benito Fernandez e Eduardo Gonzales são de primeira importância para detectar a influência de Paulo Freire na Bolívia, tanto no campo da educação popular como sobre a obra educativa das igrejas. (Fe y Puenlo, 1987, p. 3).

Tal como a educação popular, o teatro do oprimido, a investigação-ação-participativa, a política da libertação e outros movimentos e iniciativas insurgentes e emancipadoras, a teologia da libertação surgiu entre nós quando teólogos saíram de seus nichos e se aventuraram a pensar o diferente, o divergente e insurgente, o profano, o popular, o indígena, a mulher, a música, a poesia. Uma teologia, que ao falar dos céus, aprendeu com os dilemas e desafios do ser humano, encarnado e expropriado, a repensar Deus e a sempre misteriosa relação entre ele e o ser humano, a partir do povo.

Seria muito Improvável que uma Teologia da Libertação surgisse desde a América Latina, sem que teólogos de formação cristã não se fizessem também estudiosos de “filosofias profanas” – inclusive a marxista – assim como de ciências sociais e de pedagogias revolucionárias. Desde essa perspectiva, educadores teólogos, como Preiswerk (1987, p.1-2) consideram que a busca e a elaboração de uma teologia popular deveria passar pela recopilação dos testemunhos da vivência da fé do povo mas também “deveria superar um simples nível de descrição para poder alcançar um sólido marco teológico com uma clara proposta pedagógica”.

A nova proposta que surgia no Brasil no início dos anos sessenta se difundiu pela América Latina, sobretudo, com o nome de Educação Popular, reflete um corpo de ideias e práticas insurgentes e emancipadoras aberto a vários planos de pensamento e de ação que se expressa em seus primeiros documento. E não poderia ser diferente, pois o que se ensejava era uma proposta pedagógica alternativa de trabalho político/prático, amoroso e inter/transdisciplinar.³

Trata-se, portanto, de uma ação múltipla que convocou a interagirem ciências, artes, pedagogias e outras práticas sociais partindo da cultura, e se realizando através da cultura; especialmente a que se denominou *cultura popular*. Viveu-se uma rica experiência porque em diferentes regiões da América Latina grupos de pessoas militantes e pesquisadoras se acercaram do tema da dominação cultural, isto é, a cultura latino-americana, pelo viés da dominação e da exclusão.

A criação de movimentos de cultura popular em várias regiões do Brasil, foi resultado e implicação direta da proposta da Educação Popular e lembramos que em 1964 realizou-se em Recife, por iniciativa da equipe coordenada por Paulo Freire, o *Primeiro Encontro Nacional de Movimentos de Cultura Popular*. Boa parte dos documentos originários foi reunida, anos mais tarde, no livro *Cultura Popular e Educação Popular, memória dos anos sessenta*, organizado por Osmar Fávero, antigo coordenador do Movimento de Educação de Base.⁴ É oportuno lembrar

3 Quem queira conhecer com mais vagar os documentos do movimentos de cultura popular dos anos sessenta no Brasil remetemos a um livro-coletânea organizado pelo professor Osmar Fávero, um dos educadores populares de mais larga trajetória na América Latina: *Memória dos anos sessenta; cultura popular e educação popular*. Nele estão arrolados os principais documentos pioneiros dos movimentos de cultura popular, uma das origens diretas do que veio a ser a educação popular.

4 Podemos encontrar os mais importantes textos e documentos dos “anos sessenta” no livro sugerido do professor Osmar Fávero *Memória dos anos sessenta; cultura popular e educação popular*.

que a maioria deles não sobreviveu ao golpe militar de 1964 no Brasil, mas a relevância, as contribuições de suas ideias originais, causais, permanece visível em uma diversidade de experiências de educação popular seja no Brasil ou na América Latina.⁵ (PREISWERK, 1987;1995).

O trabalho que abriu passagem mais definitiva para esse mar de experiência educativa e popular foi realizado por pessoas provenientes de várias origens sociais *performáticas-poéticos-disciplinares*, como Paulo Freire, Orlando Fals-Borda, Camilo Torres, Gustavo Gutierrez, Augusto Boal, Henrique da Lima Vaz, Leonardo Boff, Enrique Dussel, Martin Baró, Thiago de Mello, Salvador Allende, Víctor Jara, e tantas e tantos outros e outras, que a escreveram e reescreveram, entre a Argentina e o México. Uma ação múltipla como dissemos, que convocou ciências, artes, pedagogias e outras práticas sociais a interagirem, partindo do imenso mar que são as culturas, se realizando através da cultura, especialmente da *cultura popular*.

De forma inédita na história das ideias e das ações que consideramos de vocação popular em sua individualidade e através das suas coletividades, foram elaborações e propostas que derivaram de uma opção de pessoas que escolheram, de forma colaborativa e dialógica, *sulear* as ações culturais para a liberdade, a partir dessa base comum, a metodologia proposta pelo grupo freireano. E na América Latina, para falar de educação popular como prática educativa das igrejas, Paulo Freire é um nome que não pode ficar de lado. (PREISWERK, 1987).

Assinalamos uma escolha responsável por conformar um conjunto de ações e reflexões práticas que coexistiram de modo inter/transdisciplinar, ligadas por um conjunto de conceitos e palavras que foram içadas e posicionadas em acordo com as exigências históricas, no momento do perigo: *insurgente, revolucionário, emancipador, popular, libertador, liberador, participante, engajado, militante, contra-hegemônico, humanizante* e outras mais. No início de seu trabalho Paulo Freire não falou explicitamente de Educação popular, mas utilizou-se de expressões como as que acabamos de listar, bem como de outras, que expressam a educação que vislumbrava.

O pensamento de Paulo Freire “soube adaptar-se e radicalizar-se à medida que as práticas inspiradas em sua teoria se politizavam”. (PREISWERK, 1995, p.40). Segundo o autor ele foi capaz de “articular uma prática educativa transformadora com a síntese filosófica de diversas famílias ideológicas”. Ou seja, seu pensamento ofereceu uma possibilidade de debate para aqueles que se encontravam realizando um exercício “prático e educativo transformador com os sujeitos populares a partir de opções e horizontes diferentes”, conforme analisa.

Dessa forma, podemos dizer que a proposta dos Movimentos de Cultura Popular dos anos sessenta subverteu, de uma maneira politicamente motivada, a essência de seu sentido original. Cultura Popular deixava, assim, de ser um conceito

5 Conf. O livro de Matthias Preiswerk resultado de seu minuciosos estudo de doutorado sobre Educação Popular e Teologia da Libertação com foco nos Movimentos de Cultura e Educação Popular na América Latina, desde a Bolívia.

científico herdado pelos cientistas sociais dos antiquários folcloristas europeus, para converter-se na palavra-chave de um projeto político de transformação social que ousou partir das culturas próprias de camponeses, trabalhadores urbanos e outros atores sociais populares, desafiando educadores/as populares de diversas origens confessionais e sociais, avançando a reflexão.

Assim como as velas de um barco, as palavras “foram içadas”⁶ em favor dos ventos dos processos e saberes dos movimentos de culturas e educação popular, e isso foi decisivo para que palavras velhas e novas fossem transmutadas de conceitos, em palavração, e potência para reorganizações tanto práticas quanto conceituais a respeito de “popular” e de “cultura”. Dada a importância e o alcance realizado pelo reposicionamento conceitual, *cultura e educação popular* puderam ser pautadas em suas ressignificações mesmo em tempos atuais, pelas trajetórias dos movimentos sociais, culturais e étnicos contemporâneos.

2. IÇAR VELAS E ENFRENTAR OS VENTOS - ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS E CULTURAIS

No transcurso dos anos oitenta, a partir de uma visão mais antropológica, se desdobrou uma reflexão sobre uma prática da educação mais alargada para uma forma de “militância”, na qual a arma de luta era a “palavra”. Palavra que não se pretendia como pura repetição da alocação alheia, mas, *palavra verdadeira*, capaz de descobrir, elaborar realidades, adequada a renovar e a transformar situações. Por isso, posicionada como “palavração”.

Partindo de uma visão que situa a origem da Educação Popular no contexto dos grupos sociais não diferenciados por divisão de trabalho⁷ Brandão analisou que as/os educadoras/es populares deveriam interrogar-se sobre o modo como se articulam os sistemas sociais, familiares e extra familiares, de transferência do conhecimento e as relações entre saber e poder, particularmente no interior dos grupos étnicos subalternizados.

Entre críticas e autocríticas sobre o que acontecia no movimento de educação popular, deveria se interrogar sobre o despropósito do volume de estudos sobre a ideologia de determinados grupos sociais populares em oposição à carência de trabalhos a respeito do processo de produção do saber popular. A Educação Popular que nasceu como aliada da cultura popular nem sempre se apresentava como conhecedora das representações simbólicas e da consciência dos setores populares. Caberia, então, interrogar se por traz deste fato não haveria o signo de uma tendência colonizadora da qual a Educação Popular não havia, ainda, conseguido se desvencilhar.

6 Walter Benjamin. Passagens, 2005, p. 515. [N 9, 6].

7 É difícil saber até onde devemos remontar no tempo para encontrar as origens da educação popular. De fato, todo recorte na história já corresponde a uma delimitação de um fenômeno, mas o que fazemos nesse momento é localiza-la dentro de uma perspectiva mais antropológica do que histórica.

À época comparecia uma compreensão que avaliava a cultura popular com graves resquícios de “alienação”, e também como negadora de direitos humanos por ser ela mesma vítima de uma forte imposição de conhecimentos, valores, formas de relacionamentos interpessoais etc. originada de um grupo considerado superior, de forma que essas desigualdades se traduziam na negação de identidades e na expressão da própria experiência no mundo. O/a educador/a popular corria o risco de colocar-se frente ao perigo de avaliar “o universo do saber popular como um lugar carente de lógica e de ordem, parte de uma trama desarticulada de cultura, definindo então sua tarefa como a de descobrir o que existe de autêntico nessa cultura, ou explicá-la com sua própria cultura de educador”, analisa Brandão (1985b, p. 145).

Frente a tal questão, a autocrítica que deveriam fazer-se os/as educadores populares/as era também de fundo antropológico. Seria imprescindível que tivessem diante de si algumas questões de fundo para a Educação popular, para que se interrogarem sobre a importância de compreender o modo como a “transferência” de conhecimentos nos sistemas sociais familiares ou extrafamiliares era articulada nesses grupos, e, em particular, as relações entre saber e poder.

O debate instaurado desde o campo antropológico dizia respeito ao que naquele momento, então, era compreendido como certo “desvencilhamento não assumido da realidade do outro” e que admitia, de certa forma, que os sujeitos fossem percebidos como nós desejamos. Deste modo o/a educador/a popular se sentiria livre e autorizado/a “para atuar sobre ele transformando-o segundo sua imagem e o horizonte que, *a priori*, minha consciência elegeu para ele”. (BRANDÃO, 1985b, p 145). Ou seja, a autocrítica deveria considerar nesse mapa de navegação a possibilidade e o risco de continuarmos colonizando, mesmo na língua e na cultura nativa, de modo análogo ao que fizeram os jesuítas com os povos originários.

A Educação Popular como movimento inclusivo, criativo e revolucionário, como se pretendia no Brasil e na América Latina, trouxe a exigência do reposicionamento da própria prática daqueles que produziam suas teorizações, escrevendo e reescrevendo sobre a educação popular entre e com os seus praticantes. Esse movimento culminou na criação de novos princípios e suscitaram novos horizontes teóricos e metodológicos, que foram vivenciados por meio de propostas praticadas pelos atores sociais que expressavam seu desejo e, como ele, seu papel transgressor e revolucionário com composições conceituais como: *consciência histórica, processo humanizador da história, cultura popular, pedagogia do oprimido, educação libertadora, educação popular, investigação-ação-participativa, sociologia da libertação, teologia da libertação, política da libertação, teatro do oprimido, releitura latino-americana do marxismo, diálogo cristão-marxista, socialismo humanista*, etc.

Entrementes, se encontravam em vigor certas formulações nos segmentos e organizações não hegemônicas da sociedade civil organizada, e que não eram comuns a esses grupos, tais como: *feminismo, feminismo libertário, indígenas, organizações indígenas e negras, movimento negro*, para citar alguns. A nosso ver, essas foram algumas questões que permaneceram na liminaridade e como fronteira prática e reflexiva, insuficientemente apreciadas pelos núcleos que refletiam e

teorizavam o movimento de Educação e Cultura popular.

Naquele contexto os que precariamente aqui chamamos de “não universalizáveis” existiam, e não deixaram de pautar e articular questões de gênero, indígenas, quilombolas, por exemplo. São coletivos que se encontravam presente e, no entanto, subsumidos/as no arcabouço teórico dos universalismos que ainda persistiam nas reflexões dos grupos de educação popular, não obstante os avanços alcançados.

Independente de suas limitações, a experiência do Movimento de Cultura e Educação Popular foi um contexto que nos ajudou a entender e reafirmar o mundo em suas diferenças, o que demandou o reconhecimento da diversidade étnica e cultural que nele habitam e são permanentemente re/elaboradas. Abranger o mundo em suas diferenças, como procurou realizar o Movimento de Cultura e Educação Popular, ensinou que a consciência se manifesta na vida e na prática das classes e dos diferentes grupos e segmentos sociais, antes que na claridade dos discursos. De tal maneira que, “entender a consciência nos termos em que vínhamos fazendo, denota um marcado corte iluminista”, como analisou Marco Raul Mejia. (1988, p. 50).

Entretanto, isso ainda não significou uma ruptura, mas antes um aprendizado de que a “consciência de ser oprimido” somente será alcançada por meio de ações coletivas e colaborativas, que envolvam grupos sociais e étnicos diferenciados. E essa nova forma de ver-se e posicionar-se frente às situações de opressão guarda profunda relação com a retomada da palavra, o pronunciar a verdadeira palavra, sem o uso do espelho do colonizador/opressor.

Em Paulo Freire a palavra sempre teve centralidade especial, pois não há libertação sem a tomada da palavra, que implica também em *palavração*. Porque a palavra é criadora e transformadora da vida e não há palavra verdadeira que não seja uma união inquebrantável entre ação e reflexão e, por fim, que não seja práxis. Daí porque dizer que a palavra verdadeira transforma o mundo. (FREIRE, 1972, p. 97-98). Ao participar de um seminário de Educação Cristã e Educação Popular na Bolívia, em 1987, ele diz:

Tenho a convicção de que nossas culturas populares são ricas em palavras, precisamente, na medida em que sua memória é oral [...]. O baile e o canto é exatamente um contexto teórico, e isso é o que os universitários não percebem; aquele é um contexto teórico, aquele corresponde a meu seminário na universidade, ou teus seminários na universidade, não o fazes cada dia, mas quando o fazes, o fazes até o fim, para ensinar”. (PREISWERK. 1987, p. 21-22).

A palavra inautêntica é aquela com que não se pode transformar a realidade, porque resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constitutivos, de tal modo que “se esgotada a palavra de sua dimensão ativa, se sacrifica também automaticamente a reflexão, transformando-se em palavrório, em mero verbalismo.” (PREISWERK, 1987, p. 24).⁸

8 Documento de trabalho do seminário: Educación cristiana, Educación popular. Apresentação e seleção de trabalhos feita por Matthias Preiswerk na revista Fe y Pueblo.

Retomar a palavra implica também reposicionar os conceitos para ampliar o escopo da reflexão, e isso exige que o conceito sejam içados ao vento das pautas dos movimentos e das lutas sociais contemporâneas, o que demanda um especial percurso, e não abrir mão de considerar a consciência de um determinado “corpo oprimido”. Esse reposicionamento permite-nos associar, por exemplo, as lutas territoriais indígenas às lutas pela recuperação de um território, que também é um corpo e que não pode deixar de ser pensando como um corpo oprimido no contexto brasileiro e latino americano. Consideramos que são embates onde melhor se pode observar a analogia entre opressores e oprimidos, quando esta relação é extensiva, então, à própria Terra.

No corpo oprimido do território se revelam as interdições de uma consciência oprimida por meio das interdições das práticas culturais dos corpos humanos e não humanos cerceados que estão em seus movimentos, em seus deslocamentos, em suas expressões étnicas. E ali podemos reconhecê-lo como corpo oprimido, colonizado, que busca libertar-se, descolonizarem-se por meio de suas culturas próprias, suas lutas e coexistência com outros corpos. Estes também são para Paulo Freire “Os esfarrapados do mundo”, e com quem, descobrindo-nos neles, com eles sofremos e com eles lutamos. (1972, p. 5). Uma consciência crítica e questionadora certamente não deixaria de manifestar nesse corpo territorializado o seu desafio de resistir ao sistema de opressão e colonização, através de ações que assumem o corpo território como corpo étnico em coexistência com o nosso corpo.⁹

Nesse sentido dizemos que os movimentos territoriais atuais demandam uma relação com sua realidade histórica e ancestral, o que envolve assumir um corpo e um pertencimento étnico, como vem ocorrendo com os povos indígenas e negros. Elevar esse corpo a uma condição de autonomia e liberdade exige um processo de libertação e superação da consciência oprimida e colonizada, a fim de elaborar uma consciência crítica que supere a sua condição de subalternidade.

Os termos do embate indígena colocados como demandas territoriais, culturais e por dignidade nos ajudam a ponderar, por exemplo, sobre a agência que os humanos - *os universalizáveis* - assumiram e exerceram sobre a terra, a partir das conquistas e liberdades que lhes permitiu um entendimento que considera alguns humanos superiores aos outros humanos e aos demais seres de vida.

3. NAVEGAÇÃO DE CABOTAGEM – POLÍTICAS DE RESISTÊNCIAS COLABORATIVAS E CORPOS COLETIVOS

“O passado é o único que se encontra à nossa frente, o futuro está atrás, às nossas costas”. (provérbio Aymara). Nesse sentido os movimentos sociais atuais

⁹ Reflexões sobre “consciência oprimida e corpo e território oprimidos” são desenvolvidas na tese de doutorado da autora deste artigo, a partir de pesquisas sobre as lutas territoriais indígenas do povo Tupinikim, no Espírito Santo. A tese é orientada pelo professor Dr Erineu Foerste e coorientada pelo professor Dr. Carlos Brandão. A pesquisa encontra-se em curso no Programa de Pós Graduação em educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com defesa prevista em 2020.

continuam a atualizar e expandir temas antes esboçados pelos grupos freireanos, e, ao mesmo tempo, os ressignificam. Muitos indícios e sinais nos chamam a olhar o passado onde encontram-se a origem das grandes contradições em nossas sociedades e sinalizam para as injustiças e desigualdades mais contundentes de nosso tempo.

Alguns temas caros aos estudos freireanos permanecem entre nós como bússolas apropriadas para nos manter *suleando*, com reconhecimento e respeito às culturas no Brasil e na América Latina, em tempos de mar revolto: a *liberdade* como condição para uma vida democrática; o reconhecimento e originalidade da *cultura e do saber popular*; a *educação* como ato político (como produção e não como transmissão de conhecimentos); e, especialmente, a *recusa ao pensamento único*, em equivalência a reelaboração por Souza Santos (2010). Podemos dizer também, no sentido proposto por Clastres, que Paulo Freire foi um “bom chefe”, ou, um “bom cacique” comparável ao que percorre entre os povos originários e expressa a ideia de que não compete ao chefe ordenar, ou aconselhar, com as suas próprias palavras. Antes de tudo cabe ao bom chefe enunciar aos outros as palavras que todos conhecem e que qualquer um pode “dizer”.¹⁰

O que mais reuniu e congregou pessoas em frentes de luta popular não foi propriamente a educação popular, mas sim a “cultura popular”, pensada naquele tempo como uma ação política emancipadora que se realizava através de uma interação entre diferentes atores culturais provenientes da academia, do meio das artes, de comunidades e movimentos populares. A própria expressão *educação popular* surgiu anos mais tarde quando as propostas de Paulo Freire espalharam-se por toda a América Latina, ao final dos anos sessenta e especialmente na década de setenta.¹¹ (BREISWERK, 1995; Brandão,).

Desde essa perspectiva também é possível entender a emergência, nos anos oitenta e noventa, dos segmentos pouco visibilizados como coletivos no cenário da experiência de educação popular. Um conjunto de movimentos ocupou o espaço público, assim também como suas organizações que apresentaram-se constituídas de novos/velhos protagonistas e levantaram suas bandeiras e agendas de lutas, ressignificaram/ressignificam novas e velhas palavras e conceitos.

Na questão indígena, por exemplo, tivemos a *Marcha pela Dignidade e pelo Território*, organizada desde o movimento indígena boliviano, em 1990, e seguido pelo movimento indígena equatoriano, com a organização de uma marcha sob o

10 “A quem serve a educação”. Documento inédito elaborado para o Tercer Encuentro Internacional de Educación Social, realizado em Mendoza, Argentina, pela UNCUYO, entre 14 e 15 de março de 2019: “Pierre Clastres faz em A sociedade contra o estado uma série de retomadas a respeito da “obrigação moral” geradora da reciprocidade e, portanto, da possibilidade da sociedade, tal como pensada por Marcel Mauss. Clastres revisita a vigência da reciprocidade através da circulação de dons e contra-dons entre pessoas e coletivos de pessoas, para estabelecer uma ideia que parece também oportuna para pensarmos a educação.” (2019a., p. 3).

11 “A quem serve a educação”. 2019.

mesmo mote. Em 1994 o movimento Zapatista, em Chiapas, também eclode com sua bandeira de luta pelo direito à dignidade, à autonomia e ao território. Uma distinção que se observa em relação a esses movimentos atuais aos anos setenta e oitenta, especialmente, é a emergência da diversidade de sujeitos de diferentes origens sociais, culturais e étnicas, dentre outras variantes e vocações.

Algumas características como a busca da construção de uma autonomia política e econômico-produtiva dos movimentos camponeses, por exemplo, permanecem marcantes. Eles fazem sua resistência permanecendo fiéis às criações de alternativas de produção, de economia solidária, de produção orgânica, dentre outras. Ao final, a demanda desse movimento é a construção de sua própria autonomia material e simbólica, não apenas em relação às forças capitalistas e neoliberais do mercado, mas também em relação a um Estado que tenta cercear as liberdades e as alternativas de resistência ao modelo capitalista explorador e excludente.

Em seus últimos escritos Paulo Freire revisitou os tempos de antes quando a pedagogia-e-educação era pensada como uma dimensão da cultura que propiciou a recuperação da tradição original dos movimentos de cultura popular dos anos sessenta no Brasil. Dessa forma, abriu-se um diálogo com e entre outras modalidades de educação e ação social vivenciados nesse contexto de experiência entre multi-interações e contribuições provenientes de pluri-diversas teorias e propostas. Permitiu também condições para ampliar olhares sobre questões como as ambientais, por exemplo, o que resultou em estratégias originais na pauta dos movimentos territoriais, em simbiose com estas.

Consideramos, por exemplo, o processo de politização da cultura que ao aprofundar-se colocou em destaque a memória, a tradição e a ancestralidade, e porque essas perspectivas se entrelaçaram questões camponesas, indígena, quilombola, afrodescendente, por exemplo, foram inseridas na dinâmica das lutas e ganharam espaço como fortes mobilizadoras de identidades étnicas e culturais¹².

Até os dias atuais a construção de uma ideia de justiça e de cidadania continua a desafiar a pauta da educação popular da igualdade de gênero e da valorização das diferenças, e se apresenta como forte vetor crítico ao viés colonizante que não foi totalmente superado em importantes debates advindos desses campos.

Uma resistência que sirva a construção da democracia no Brasil necessariamente não deveria abrir mão de cenários simbólicos como a educação. Entrementes, deveria avançar para outras modalidades de práticas pedagógicas que, embora próximas as que requerem um nicho próprio, como a educação indígena, quilombola, do campo, delas diferem porque sua ação não se dirige a um território geográfico-social e a seus sujeitos claramente definidos (índios, quilombolas, camponeses), e nem a um "campo social" como uma cidade. Uma variante de educação que carregue sentidos menos restritos ao curricular e escolar possível encontramos categorias como: *Educação para a Paz*, *Educação Ambiental*, *Educação e Direitos Humanos* e outras de semelhante abrangência. Algumas dessas categorias já ingressaram na escola, outras permanecem à sua margem, e, no entanto, têm originado movimentos e

12 Caracterização do movimento social com base em Souza Santos, 2010.

redes, não raro de abrangência internacional. Lembramos que a coexistência de modalidades de educação e cultura popular com outras práticas criaram redes como o movimento de *educação ambiental popular no Brasil e na América Latina*.¹³ De igual maneira, pensamos que não é verdadeiro que as “educações próprias”, que em um primeiro momento nos parecem restritas a um nicho étnico-social e geográfico reduzido se encontrem realmente limitadas a si mesmas.

Com a experiência do Movimento de Cultura e Educação popular aprendemos que associações e redes colaborativas são potencialmente favoráveis às educações que apresentam uma vocação para os direitos humanos, sociais e culturais, direito ambiental e a paz, para ficarmos apenas em algumas possíveis e desejáveis interações. Ao menos no domínio das práticas pedagógicas, estamos mais aptas/os e abertas/os a descobrir que as teias e redes entre-nós, que saibam criar, consolidar e estender valem mais do que o isolamento, ou cada experiência em seu próprio e único cenário. (2019a, p 14).

Entretanto, não devemos abrir mão da autocrítica e reconhecer que a legitimidade e a inteireza de sistemas próprios de construção e partilha de saberes, de sentidos de significados e de valores, de pessoas, povos e culturas até aqui, de uma forma ou de outra - e com as mais variadas intenções e os mais confessáveis e ou inconfessáveis motivos – têm sido tutelados por nós, por nossas agências e por nossas “pedagogias destinadas a”.

Vivemos um afortunado momento da história em que os povos-testemunho cada vez mais se lançam a retomada da sua palavra, de modo que estão cada vez mais assumindo, por conta própria – com a nossa ajuda e apoio, quando somos convocados para tanto - a sua própria educação e que em algumas regiões da América Latina denominou-se “educação própria”. Sim. Para nós será imprescindível convocar todos e todas a tomarem a palavra, porque dizer a palavra, referida ao mundo que se quer transformar implica um encontro de homens e mulheres com os demais seres de vida, de diferentes origens, para que transformações profundas se realizem.¹⁴

13 A partir deste ponto trazemos algumas considerações amparadas no texto de Carlos Brandão no documento “A quem serve a educação”, escrito para o Tercer Encuentro Internacional de Educación Social que se realizou em Mendoza, Argentina/ UNCUYO, de 14 e 15 de março de 2019.

14 No escrito de Pedagogia da esperança, Freire reconhece que Pedagogia do Oprimido apresentava uma linguagem pouco inclusiva: “ao escrever esta Pedagogia da esperança, em que repenso a alma e corpo da Pedagogia do oprimido, solicitarei das casas editoras que superem a sua linguagem machista. E não se diga que este é um problema menor porque, na verdade, é um problema maior. Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque mulher não é classe social”. (FREIRE, 1992, p. 68). Grifo nosso.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A quem serve a educação. Tercer Encuentro Internacional de Educación Social. UNCUYO, Mendoza, Argentina. 14 e 15 de março de 2019 -. 2019a.

_____. Cultura, saber e poder. [Inédito]. Curso de Maestria en Educación Popular, Universidad de Lujan. 2019b.

_____. Diálogo entre cristãos e marxistas. 2019c.

_____. Estructuras sociales de reproducción del saber popular. Gajardo (edit.). Teoria e prática da educação popular. OEA-CREFAL-IDRC. Pátzcuro, Michoacán. 1985b.

DUSSEL, Henrique. História liberationis: 500 anos de história da igreja na América Latina. Henrique Dussel (org); [tradução: Rezende Costa]. Edições Paulinas, CEHILA. São Paulo, 1992.

FREIRE, Paulo & Antonio FAUNDEZ. Por uma pedagogia da pergunta. São Paulo: Paz e Terra. 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia del oprimido. Biblioteca Mayor, Gajardo (edit.). Montevideo-Uruguay, 1972.

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1976.

MEJIA, Marco Raul. Educación Popular: temas y problemas. Tarea, lima, 1988.

PREISWERK, Matthias. Fe y Pueblo. Revista ecumênica de reflexión teológica. Editor: CTP. La Paz-Bolívia. Número 16 y 17, octubre de 1987.

_____. Educación Popular y Teología de la Liberación. CELADEC. Argentina, 1995.

Arlete M. Pinheiro Schubert é historiadora com mestrado em Educação e doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação/UFES; pesquisa reelaborações culturais e processos educativos nas lutas territoriais indígenas; integra o grupo de pesquisa Culturas, parcerias e educação do campo coordenado pelo professor Erineu Foerste/UFES. Contato: schubertarlete@gmail.com.

Carlos Rodrigues Brandão é formado em Psicologia. Possui Mestrado e Doutorado em Antropologia e é professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas. Nesta mesma universidade está vinculado ao GEPEJA, Grupo de Pesquisa de Educação de Jovens e Adultos. Contato: carlosdecaldas@gmail.com.