

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOSSOCIOLOGIA DE
COMUNIDADES E ECOLOGIA SOCIAL – EICOS

CÍNTIA DA CUNHA DE CARVALHAES

DA GUATEMALA AO SERTÃO MINEIRO: POTÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COMUNITÁRIA NA PRODUÇÃO DE VIDA

Rio de Janeiro

2017

Cíntia da Cunha de Carvalhaes

**DA GUATEMALA AO SERTÃO MINEIRO: POTÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COMUNITÁRIA NA PRODUÇÃO DE VIDA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro - UFRJ
Co-orientador: Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira- UNIRIO

RIO DE JANEIRO
2017

C331 Carvalhaes, Cíntia da Cunha de.
 Da Guatemala ao Sertão Mineiro: potências da educação comunitária na produção de vida / Cíntia da Cunha de Carvalhaes. Rio de Janeiro, 2017.
 133f. : il.

 Orientador: Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro.
 Coorientador: Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira.

 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS, 2017.

 1. Educação popular - Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Pobreza – América Latina. 4. Educação - Guatemala. 5. Educação – Jequitinhonha, Vale (MG). I. Loureiro, Carlos Frederico Bernardo. II. Pereira, Celso Sánchez. III. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

CDD: 370.1150981

Ata da Reunião da Banca Examinadora da aluna Cíntia da Cunha de Carvalhaes, do curso em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. Aos dez dias de abril de dois mil e dezessete, às dez horas, no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniram-se os membros da Banca Examinadora para examinar a dissertação de Mestrado da aluna Cíntia da Cunha de Carvalhaes, registro nº. 115005121. Fizeram parte da Banca os professores doutores Carlos Frederico Bernardo Loureiro (orientador), CPF nº 971.485.477-68, Celso Sanchez Pereira (coorientador), CPF nº. 021.829.437-90, e Samira Lima da Costa, CPF nº 017.646.317-81. O professor Carlos Frederico Bernardo Loureiro, na qualidade de Presidente da Banca, abriu os trabalhos concedendo à aluna tempo para exposição oral de seu projeto intitulado "Da Guatemala ao sertão mineiro: a educação popular em sua dimensão sagrada". Dando prosseguimento, a aluna foi argüida pelos professores examinadores. Ato contínuo, passou a Banca a proceder à avaliação e julgamento da dissertação, concluindo pela APROVAÇÃO. A aluna, portanto, foi declarada APTA a receber o grau de Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. Eu, Ricardo Antonio Xavier de Barros Fernandes, lavrei e assinei a presente ata, sendo seguida da assinatura dos membros da banca e da aluna. Rio de Janeiro, dez de abril de dois mil e dezessete.

Secretário: Ricardo Fernandes

Banca: [assinatura]
[assinatura]
[assinatura]

Aluna: Cíntia da Cunha

Obs.: Mudança de título: "Da Guatemala ao Sertão Mineiro: potências da Educação Popular comunitária na produção de vida"

Se eu conversasse com Deus
Iria lhe perguntar:
Por que é que sofremos tanto
Quando viemos pra cá?
Que dívida é essa
Que a gente tem que morrer pra pagar?
Perguntaria também
Como é que ele é feito
Que não dorme, que não come
E assim vive satisfeito.
Por que foi que ele não fez
A gente do mesmo jeito?
Por que existem uns felizes
E outros que sofrem tanto?
Nascemos do mesmo jeito,
Moramos no mesmo canto.
Quem foi temperar o choro
E acabou salgando o pranto? ”

(Leandro Gomes de Barros, poeta cordelista, nascido em 1865 em Pombal-PB)

AGRADECIMENTOS

À minha família terrena e espiritual.

Aos meus pais e maiores amigos que me trouxeram, mantiveram, impulsionaram, amaram, acolheram e cuidaram, Rita e Mauro.

Aos meus irmãos e sobrinho amados, onde primeiro aprendi sobre fraternidade, Leonardo, Carolina e Pedro Henrique (Gereba).

À minha avó Regina, nossa matriarca de 93 anos, por tamanha força e lucidez. Apoio e afeto!

Ao meu companheiro, amigo e marido, Guto Menezes, com quem percorro a vida de mãos dadas sendo cuidada e acolhida em tudo aquilo que escolho. Nossa vida é música afinada...

Aos meus sogros, família querida, que me recebe com carinho e cuidado.

Aos meus padrinhos e sempre apoiadores, Gorete e Antônio, em nome de todas as tias e tios queridos desta família tão grande e unida.

Aos numerosos primos que me permitem tantas formas de amar.

À minha prima-irmã e grande motivadora, Flávia, pelas tantas revisões, escuta e dúvidas que me atendeu. Seu suporte amoroso foi fundamental.

Aos tantos amigos que se mantiveram por perto nos anos em que estive tão longe. Amigos do Brasil e do mundo. Minha família escolhida.

Ao meu amigo querido, Edu Cygler, pelo acolhimento que me permitiu muito conforto durante o primeiro ano de mestrado entre Rio e Petrópolis.

Aos amigos e colegas das instituições Movimento Internacional ATD Quart Mundo, Brasil pela Dignidade, Aldeia da Criança e Instituto Ekloos. Por todo suporte e conhecimento compartilhado.

Um agradecimento especial ao Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, o CPCD, seus educadores e ao Tião Rocha, pelo bonito trabalho que realizam, pelo acolhimento que me deram, pela abertura que me permitiram e pelo tanto que me inspiram.

Aos amigos de turma do EICOS 2015.1! E um agradecimento muito especial ao professor Carlos Frederico Bernardo Loureiro e ao professor Celso Sanchez, que orientaram este trabalho através de um suporte competente, generoso, paciente e fiel. Verdadeiramente educadores!

RESUMO

Esta pesquisa em Psicossociologia tem por objetivo geral compreender como o trabalho pelo resgate da dignidade de pessoas que vivem em situação de pobreza na Guatemala e no Brasil resulta em uma experiência de formação humana e produção de vida para os envolvidos, tratada como uma busca de apropriação de referências epistemológicas, teóricas e metodológicas, para discuti-la no campo da Educação Popular. Para isso buscaremos compreender a história da Educação Popular no Brasil a fim de identificar como seus conceitos de aproximação, sensibilização, diálogo, transformação, etc, são apropriados pelas práticas narradas. Como referencial teórico, escolhemos autores que partem de uma compreensão da filosofia e da educação como possibilidades de transformação social e resgate de identidade cultural de todo aquele excluído socialmente, mas, em especial, dos povos latino americanos. Pela capacidade de interface entre tais princípios e a influência de sua obra, Enrique Dussel será de grande contribuição teórica para a pesquisa. De forma natural, incluiremos aspectos fundamentais da obra de Paulo Freire no que tange o desenvolvimento e sua constante contribuição à EP no Brasil. A pesquisa buscou, com sua metodologia, narrar a experiência de dois projetos sociais na América Latina voltados à comunidades em situação de pobreza e extrema pobreza, a fim de relacionar o contexto trabalhado em suas ações, bem como a natureza da atitude de seus educadores em relação ao resultado alcançado, com a produção de vida que se analisa. Ademais, entrevistas informais, registro de trabalhos ao lado de sujeitos de relevante trajetória de militância, leituras relacionadas ao tema apontadas na bibliografia e produção bibliográfica na área foram indispensáveis na análise. Os resultados apontam que as questões sociais complicadoras do desenvolvimento da camada mais pobre da Terra são carregadas de materialidade explicada na negação de vida que provocam, mas capazes de serem superadas se enfrentadas a partir de processos dialógicos de conscientização crítica e nova *práxis* social, permeados de elementos que unem indivíduos a partir de um conjunto de convicções que os mobilizam e os transformam.

Palavras-chave: Educação Popular, ATD Quarto Mundo, Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, Guatemala, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, Psicossociologia

ABSTRACT

This dissertation in Psychosociological area aims to analyze the work done in intention to recover the dignity of people living in extreme poverty in Guatemala and Brazil that results in an experience of humanity values for all those who are involved. It manages to seek approach of epistemological, theoretical and methodological references to discuss it into popular education concepts. In order to achieve this, we analyze the history of the Popular Education in Brazil to identify how its concepts of approach, sensibilization, dialogue, transformation, etc, are appropriated by the practices narrated. As for theoretical reference we elegend authors that comprehend the fields of philosophy and education as possibilities to social changes and cultural identity rescue for those socially excluded, specially the Latin American people. Due to his capacity of interface between such principles and due to the influence of his work, Enrique Dussel will be a great theoretical contribution to this dissertation. Naturally we had included fundamental aspects of Paulo Freire's work in about his legacy to the popular education in Brazil. By it is methodology, this research aimed to tell the experience of two social projects in Latin America that objects communities in extreme poverty, to relate the context in your actions as for the quality of the attitude of your educators, in relation to the result achieved with what is being called as a Life Production. For that, informal interviews, several reports about the work built together with grassroots, studies related to the theme are indispensable for the analysis. The results achieved show that the social problems that complicate development are materialized when denies the life of the poorest, but, at the same time are able to overcome it when facing the subject starting from a dialogue process for critical consciousness and a new social *praxis* permeated by elements that unit individuals in a set of convictions that mobilize and transform them.

Key words: Popular Education, ATD Fourth World, Popular Development, Guatemala, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mercado popular Chajul, Quiche- Guatemala.....	58
Figura 2- Vulcão Pacaya, Escuintla.....	59
Figura 3- Cíntia no alto do Tajumulco, Chimaltenango.....	59
Figura 4-Mapa da Trajetória de Pesquisa no Brasil - Petrópolis x Araçuaí.....	61
Figura 5- Coral Trovadores do Vale, Araçuaí.....	63
Figura 6- D. Lira Marques, artesã, Araçuaí.....	63
Figura 7- Coro Meninos de Araçuaí com o grupo teatral Ponto de Partida.....	64
Figura 8- Lavadeiras do Vale, Almenara.....	64
Figura 9- Iglus em Noisy Le Grand, França, década de 50.....	67
Figura 10- Mapa contendo a área de atuação da ATD Cuarto Mundo Guatemala	68
Figura 11- La Línea Férrea- Escuintla.....	72
Figura 12- Guatelinda- Escuintla.....	73
Figura 13- Técnica de Teatro Imagem, Teatro do Oprimido.....	76
Figura 14- Animadores de Biblioteca de Rua na Guatemala.....	77
Figura 15- Animadores de Biblioteca de Rua em La Línea Férrea.....	78
Figura 16- Animadores e crianças em Guatelinda.....	78
Figura 17- Leitora em La Línea Férrea.....	78
Figura 18- 1º Encontro do Clube de Leitura- Casa Cuarto Mundo Escuintla- 2013.....	80
Figura 19- Doña Maria.....	84
Figura 20- Don Osvaldo, El Salvador.....	85
Figura 21-Tião Rocha exibindo uma peça da Fabriqueta “Arte em Sucata”.....	92
Figura 22-Peças da Fabriqueta “Arte em Sucata”.....	91
Figura 23-Informativos Arasempre.....	95
Figura 24-Sítio Maravilha- produção de mudas.....	97
Figura 25-Sítio Maravilha, Princípio 9- Carta da Terra.....	98
Figura 26- Casa sede do Sítio Maravilha.....	100
Figura 27- Educadores do Sítio Maravilha.....	101
Figura 28-Casa sede do projeto Ser Criança, Araçuaí.....	105
Figura 29- Roda do Ser Criança, Araçuaí.....	105
Figura 30- Rua Adotada, Araçuaí.....	113

SUMARIO

Introdução	9
CAPÍTULO 1- Construção Teórica	20
1.1- Educação Popular	20
1.1.2- Educação Popular com o capitalismo no Brasil	30
1.1.3- ANPED (GT 06)	33
1.1.4- Teologia da Libertação	38
1.2- Produção de Vida: Uma contribuição de Enrique Dussel e Paulo Freire	44
1.3- Metodologia de Pesquisa	53
1.3.1- Caracterização e Métodos	54
1.3.2- Apresentação dos campos de pesquisa	57
1.3.2.1- Coiores de Guatemala	57
1.3.2.2- Caminhos do Vale: O Vale do Jequitinhonha	60
CAPÍTULO 2- Movimento Internacional ATD Quarto Mundo	66
2.1- A descoberta pelo Social- Cuarto Mundo Guatemala	69
2.1.1- Novo sentido para a Educação	74
2.1.2- Novo olhar para o Ambiente	84
2.2-Análises Iniciais- Produção de Vida: O Sagrado por princípio	88
CAPÍTULO 3- O Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento- CPCD	91
3.1- A descoberta pelo Social- CPCD, Araçuaí-MG	93
3.1.1- Sítio Maravilha	98
3.1.2- Projeto Ser Criança	106
3.2- Produção de Vida: Resultado de uma Pedagogia	116
Considerações finais	122
Referências Bibliográficas	124
Anexos	127

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo uma leitura de práticas da Educação Popular na produção da vida, procurando quais contornos e traços vai assumindo quando praticada por agentes populares que expressam uma profunda crença nas possibilidades de transformação social, através de práticas educativas transformadoras. Interessa-nos compreender os elementos fundamentais que emergem da práxis da Educação Popular.

Com este fim, esta pesquisa apresentará dois relatos de experiências em Educação Popular: *Movimiento ATD Cuarto Mundo Guatemala*, localizado nas cidades de Escuintla e Cidade da Guatemala, na Guatemala, e o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, o CPCD, em Araçuaí, Minas Gerais, Brasil, visando identificar o potencial formador que possuem suas metodologias em ações de educação informal, regidas por princípios que prezam valores de desenvolvimento pessoal e coletivo, como meio gerador de sujeitos militantes e mais conscientes de sua relação em sociedade, refletindo um novo modo de ser e de atuar no mundo.

O objetivo é descrever duas práticas da Educação Popular tendo, como questão de estudo, a forma como se dá a produção de vida e quais resultados advêm de suas ações em projetos de base comunitária.

Como norteamento do trabalho está a aposta de que práticas coletivas e solidárias auxiliam potencialmente nas inter-relações sujeitos-sujeitos e sujeitos-meio ambiente, atendendo, assim, à preservação da vida e à reestruturação da sociedade, através de uma postura que represente novas formas de relação entre os indivíduos com referência às questões da pobreza e da exclusão social, materializadas no problema da miséria e da exclusão humana. Está posta, igualmente, a hipótese de que tais ações comprometidas na Educação Popular possam se expressar como exemplos de novas práticas educativas no sentido mais abrangente, onde todos os atores sociais se reconheçam implicados no processo educativo crítico, respeitando a subjetividade e as diferenças, como caminho de práticas políticas e fator de identidade entre sujeitos (Loureiro 2013).

Esta pesquisa se justifica por viabilizar uma compreensão em maior profundidade sobre ações de sentido comunitário que, na atualidade, vêm contribuindo para facilitar a interação entre os sistemas sociais (comunidades, sociedade), elucidando sobre tais práticas de interação como fatores que possam constituir ferramentas potenciais de mobilização comunitária e

transformação subjetiva, na medida em que impulsionam ações coletivas, como estratégias de maior conscientização individual.

Segundo dados globais recentes sobre a disparidade entre as classes mais ricas e aquelas mais desfavorecidas, publicados pela OXFAM¹ em seu relatório “Uma economia para os 99%” em janeiro de 2017, a riqueza global total alcançou a soma de US\$ 255 trilhões. Contudo, desde 2015, mais da metade dessa riqueza se acumula nas mãos do 1% mais rico da população mundial. “*No topo da distribuição, os dados para este ano indicam que, coletivamente, os oito indivíduos mais ricos do mundo detêm uma riqueza líquida de US\$ 426 bilhões, valor equivalente à riqueza líquida da metade mais pobre da humanidade.*” (OXFAM, 2017)

Em 2014, a Oxfam estimou que apenas 85 pessoas detinham o mesmo volume de riqueza que a metade mais pobre da humanidade. Esse cálculo se baseia em informações sobre a riqueza líquida dos indivíduos mais ricos do mundo, listados pela revista *Forbes*, e em dados sobre a distribuição da riqueza global, estimados pelo banco *Credit Suisse* que afirmou, em outubro de 2015, que o 1% mais rico do mundo detinha o mesmo volume de riqueza que os demais 99% naquele ano. Com base no constante aprimoramento de sua fonte de dados, o banco estima a distribuição global da riqueza: seu relatório mais recente revelou que o grupo dos mais pobres acumula mais dívidas e que os percentis² de 30 a 50% da população global detêm menos ativos.

Segundo a organização, a renda dos 10% mais pobres do mundo aumentou cerca de US\$ 65 entre 1988 e 2011, enquanto a dos 1% mais ricos aumentou cerca de US\$ 11.800, ou seja, 182 vezes mais.

Afirma o relatório que a desigualdade aumenta a criminalidade e a insegurança e mina o combate à pobreza. A desigualdade gera mais pessoas vivendo com medo do que com esperança e suas consequências podem desintegrar nossas sociedades.

Seus dados afirmam que centenas de milhões de pessoas foram retiradas da pobreza nas últimas décadas, algo pelo qual poderíamos nos orgulhar, porém, uma em cada nove outras pessoas ainda vai dormir com fome. *Se a desigualdade não tivesse aumentado nesse mesmo*

¹Com presença em 94 países, a Oxfam faz parte de um movimento global que luta por um futuro sem injustiças e sem pobreza. Atua em parceria com outras organizações para influenciar decisões locais e globais que busquem acabar com a desigualdade e encontrar formas práticas e inovadoras para que as pessoas possam prosperar e sair da situação de pobreza.

²percentis são medidas que dividem a amostra ordenada (por ordem crescente dos dados) em 100 partes, cada uma com uma percentagem de dados aproximadamente igual.

período, outras 700 milhões de pessoas, a maioria mulheres, não estariam vivendo em condições de pobreza atualmente. Pesquisas indicam que três quartos da extrema pobreza poderiam ser efetivamente eliminados hoje usando recursos que já existem, aumentando a tributação, reduzindo gastos militares e outros gastos regressivos.

Pesquisas realizadas pela Oxfam revelam que, longe de beneficiar os mais necessitados, a renda e a riqueza estão sendo sugadas para as classes mais altas a um ritmo alarmante. Para a organização, empresas e indivíduos super-ricos estão desempenhando papel fundamental nesse sentido. Quando se esforçam em oferecer retornos elevados aos seus investidores, as empresas pressionam mais seus trabalhadores e fornecedores. Em negociações privilegiadas com os governos, empresas logram evitar o pagamento de impostos que beneficiariam a todos, particularmente aos mais afetados pela pobreza.

Enquanto a renda de muitos altos executivos, que são frequentemente remunerados com ações das suas empresas, tem aumentado vertiginosamente, os salários de trabalhadores comuns e a receita de fornecedores têm permanecido praticamente inalterados e, em alguns casos, até diminuído. (OXFAM, 2017)

Em alguns casos, trabalho forçado ou análogo à escravidão são meios para manter os custos corporativos baixos. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) estima que 21 milhões de trabalhadores forçados no mundo geram cerca de US\$ 150 bilhões em lucros para empresas anualmente. Mulheres e meninas predominam entre os trabalhadores menos remunerados e aqueles que trabalham nas condições mais precárias. Em todo o mundo, empresas se empenham em reduzir seus custos com mão de obra garantindo a menor fatia de lucro para seus trabalhadores.

Dados no relatório afirmam que os países em desenvolvimento perdem US\$ 100 bilhões por ano com a sonegação fiscal, a concessão de benefícios e isenções fiscais. As pessoas mais afetadas pela pobreza são as que mais perdem, já que são as mais dependentes dos serviços públicos que esses bilhões não arrecadados poderiam financiar.

Dois fatores impulsionam este comportamento das empresas: o enfoque em retornos de curto prazo para seus acionistas e o crescimento do capitalismo da camaradagem, tratado mais adiante. Neste sentido, afirma-se que o alto lucro passado aos acionistas de empresas é um

recurso que poderia ter sido usado para garantir uma remuneração mais alta a produtores ou trabalhadores, pagar mais impostos ou investir em infraestrutura ou inovação.

Conforme documentado pela OXFAM, 31 empresas que atuam em diversos setores – financeiro, extrativista, do vestuário, dos produtos farmacêuticos e outros – usam seu enorme poder e influência para garantir que regulações e políticas públicas nacionais e internacionais sejam formuladas para garantir seus lucros crescentes.

Segundo a OXFAM, o chamado “capitalismo da camaradagem” é um fenômeno descrito pela revista *The Economist*, que observa, desde a década de 1990, um grande aumento na riqueza de bilionários que atuam em setores como a construção e a mineração, que possuem uma relação estreita com governos, principalmente de países em desenvolvimento. Este fenômeno termina por beneficiar os titulares e diretores dessas empresas em detrimento do bem comum e da redução da pobreza. Como consequência, empresas de menor porte precisam lutar de forma desproporcional para competir no mercado e acabamos pagando mais por produtos e serviços controlados por cartéis, pelo poder monopolista de empresas e por pessoas que mantêm estreitas relações com o governo.

De forma ingênua, fortunas bilionárias são atribuídas ao trabalho duro e ao talento de seus donos super-ricos, porém uma análise da OXFAM mostra que um terço do patrimônio dos bilionários do mundo tem origem em riqueza herdada, enquanto 43% podem ser atribuídos ao favorecimento ou nepotismo. Muitas dessas pessoas influenciam círculos políticos de forma a garantir que as regras os favoreçam. Alguns dos super-ricos também usam suas fortunas para ajudar a comprar os resultados políticos que desejam, influenciando eleições e a formulação de políticas públicas.

A corrupção e o nepotismo distorcem os mercados em detrimento de pessoas comuns e provocam o crescimento excessivo do setor financeiro, contribuindo para a desigualdade. A concentração de grandes fortunas em mãos de uma grande minoria da população, em sua maioria homens, é economicamente ineficiente, politicamente corrosivo e prejudicial para o nosso progresso coletivo.

Uma preocupação apontada no relatório é a de que um número desproporcionalmente mais alto de mulheres ocupa empregos menos seguros e mais mal remunerados. Fica à cargo delas a maior parte do trabalho não remunerado, como o cuidado com os filhos e com a casa, trabalho este que não é contabilizado no PIB, mas sem o qual nossas economias não funcionariam.

Para concluir os estudos sobre o relatório, a organização aponta que nossa economia tem como base a *exploração do meio ambiente e a desconsideração dos limites que o nosso planeta pode suportar. É um sistema econômico que colabora intensamente para a ocorrência de mudanças climáticas descontroladas.*

Esta dissertação, realizada através do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social- EICOS, se insere na Linha 1 de Pesquisa: *Comunidades, Desenvolvimento, Meio Ambiente e Inclusão Social*, quando debate, de forma interdisciplinar, aspectos da participação, da inclusão e da transformação de indivíduos através da presença em atividades de aprendizagem, como forma de um processo comprometido com a construção ética e com a cidadania.

Esta discussão tem a intenção de se inserir no amplo campo de debate sobre modelos de participação e educação comunitária que reinventam criativamente suas formas de relação em sociedade para que não se percam suas tradições e valores locais.

Assim, embora a lógica capitalista tenha se estendido a muitos lugares do globo, na perspectiva de microrregiões vem sendo possível encontrar lugares permeados por outras intenções e atitudes que permitem a busca de outros sentidos.

Estudos têm apontado para a transformação evidente dos laços sociais e das relações de indivíduos e grupos com o meio ambiente e o mundo econômico nos quais se inserem e a urgente necessidade de se resgatar esses vínculos, incorporando-os a uma nova noção de desenvolvimento sustentável que leve em conta os atores sociais e a preservação das singularidades de seu habitat, de sua cultura, com vistas a uma melhor qualidade de vida. (NASCIUTTI 2000, p.12)

A autora Jacyara Nasciutti³ afirma o campo da Psicossociologia como sendo o dos grupos concretos, das instituições, onde o indivíduo se encontra e mediatiza sua vida pessoal e coletiva. Nessa perspectiva psicossociológica, os processos individuais (conscientes e inconscientes) têm a mesma importância que os processos sociais. “O “social” aqui é tudo aquilo que se refere à vida coletiva organizada, e “psicológico” tudo o que se refere ao indivíduo, nos níveis consciente e inconsciente (como ator social responsável e como sujeito do inconsciente) ” (NASCIUTTI, 2015, p.104).

³ Jacyara C. RochaelNasciutti é doutora em Psicologia clínica e foi professora no Instituto de Psicologia, no programa de Pós-Graduação EICOS, em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social.

Esses grupos concretos são representados como estrutura social pelas instituições onde manifestam realidades da vida em sociedade e onde criam suas leis, seus códigos, suas ideologias. Segundo a autora, as instituições produzem coisas ou pessoas, mas também as protegem, lhes dão garantias. São espaços de mediação entre a vida individual (como projeção para as fraquezas e anseios da alma humana) e a vida coletiva (além da organização, o grupo social, simbólico, imaginário e o psicológico onde se encontra a organização).

Contudo, nesse espaço de articulação teórica, o social é determinante e determinado sobre e pelo comportamento individual, na forma da representação da relação do indivíduo para consigo mesmo e deste em relação social para com o outro.

Na abordagem psicossocial, o pesquisador busca compreender processos e mecanismos internos, como:

- O concreto, como lugar instituído no sistema social- o contexto político, social e histórico, relações de dependência e/ou influências, circunstâncias de seu surgimento, enfim, sua identidade social;
- O funcional na forma da hierarquia, dos sistemas de decisão e comunicação, do funcionamento formal, da divisão de papéis e seus aspectos organizacionais;
- As relações interpessoais, o nível relacional- dos comportamentos, discursos e processos inconscientes individuais.

Sendo assim, é através da interação desses diferentes níveis que se considera a complexidade da realidade psíquica e social que tratamos, sendo instituição toda a existência materializada na vida social, como espaço socialmente organizado no qual se dão as articulações entre os diferentes elementos sociais e psicológicos, cujos dispositivos oferecem aos indivíduos a possibilidade de manifestações psíquicas, interpessoais e de ação individual realizadas em uma organização, com suas imposições legais, políticas e econômicas regulamentadoras da sociedade. Essas organizações instituídas identificam e são identificadas pela cultura local co-criando o contexto social, político e econômico nos quais se inscrevem.

Entretanto Nasciutti considera que os fundamentos da psicossociologia são multirreferenciais pois o homem em sua situação social é complexo e atravessado de forma permanente por variáveis determinantes. É na busca por apreender o sentido de suas atividades que se concretizam os atravessamentos interdisciplinares entre as diversas contribuições teóricas das questões psicossociais.

Ao considerar as diversas correntes que compõem a psicossociologia (como a

sociopsicanálise, psicoterapia institucional, socioanálise) busca-se uma alternativa de compreensão das relações sociais questionando práticas tidas como instituídas, estagnadas e cristalizadas pela reflexão sobre a condição histórica que permeia as interrelações institucionais por meio dos atores sociais que representam e defendem ideias para novas teorias em permanente construção. Encontra-se aí, mais uma vez, a associação inevitável entre o indivíduo e o social.

Desta forma esta abordagem em Psicossociologia torna-se via complementar para a percepção das dimensões essenciais das questões evidenciadas, seja na forma de conflitos, idealização ou alienação dos investimentos pessoais para transformação da ação individual e coletiva sempre na intenção de criar caminhos alternativos e inovadores para iniciativas comunitárias.

A cidadania não é um modelo absoluto de felicidade, liberdade e necessidade, expurgado de todos os elementos particulares em nome da igualdade. Ela é potencialidade de ação coletiva e individual em prol do bem comum e do gozo particular. Para tanto, pressupõe a existência de comunidades livremente escolhidas, onde homens discutem, escolhem e planejam formas plurais de vida. (SAWAIA *apud* NASCIUTTI, 2000, p. 18)

Para a autora, quando os atores de um processo podem apropriar-se integralmente das etapas do seu desenvolvimento- através da elaboração de estratégias que buscam identificar e priorizar as necessidades de um lugar, privilegiando seu conhecimento, sua identidade, a viabilidade dos ecossistemas, as práticas solidárias e a equidade entre os envolvidos- surge uma nova distribuição de poder e de responsabilidades, agora não atribuídos apenas ou exclusivamente ao poder público. Assim, o nível de motivação, engajamento, pertinência dos objetivos e coerência das atividades postas em ação, são fundamentais para a produção atual dos novos espaços urbanos, que se ressignificam em suas formas associativas e solidárias do fazer comunitário, constituindo um modo privilegiado de trabalho comum aos atores sociais de uma mesma comunidade.

É neste contexto que buscaremos, como ponto essencial, situar o que definimos como Produção de Vida e seus consequentes resultados. Seus valores nesta pesquisa serão postos de forma a enfatizar práticas com potencial para recobrar uma dimensão distinta das relações humanas. Esta qualidade de desenvolvimento faz-se importante e fundamental, uma vez que as questões que a complicam impedem que determinados indivíduos percebam e pratiquem todo

o seu potencial único, significando um prejuízo, principalmente, individual, mas também coletivo.

Quando temos uma sociedade em tamanha desvantagem para uma maioria que a compõe, em razão de ações egoístas e pouco comprometidas com o todo, o equilíbrio da vida é afetado. Assim como o apoio a todo este sistema natural, apoiar a plena realização do outro é também de suma importância para a plena realização de si mesmo, mas de que forma? Do que estamos tratando exatamente? Esperamos nos aproximar ao máximo desta resposta, sabedores de que ela permite, e permitirá sempre, um campo de infinita construção.

Os campos de referência para essa discussão foram escolhidos porque buscam trazer aspectos indispensáveis para a compreensão sobre a materialidade da pobreza, da miséria e da falta de recursos atuais para a plena realização do indivíduo. Assim, acredito que a construção desta pesquisa poderá ser evidenciada na minha trajetória, que, neste contexto, considero relevante ainda desde a minha infância, como estudante de uma das mais antigas e mais tradicionais escolas de Petrópolis (região serrana do Rio de Janeiro), o atual Colégio Vicentino Santa Isabel, ou, simplesmente, Colégio Santa Isabel, onde estudei desde o maternal ao 3º ano do ensino médio.

Uma instituição católica tradicional, reservada aos cuidados das Filhas de Caridade de São Vicente de Paulo desde a sua fundação, em 1874⁴, o colégio sempre teve a preocupação por uma formação cristã, em conjunto com as atividades pedagógicas clássicas, dentro de sala de aula. O que aparece de mais relevante deste tempo histórico é o fato de que meu processo educativo foi pensando para a convivência entre distintas classes sociais, já que a instituição acolhia desde crianças de classes mais altas àquelas de classe média e baixa, em alguns casos recebidas com bolsas de estudo ou apadrinhamento.

Em um ambiente escolar diverso neste sentido, fui parte de uma comunidade que, mesmo que acrítica e assistencialista aos mais desfavorecidos, contribuiu para que eu viesse a me identificar com o trabalho social, desenvolvendo projetos em conjunto com pessoas em situação de extrema pobreza material.

Como forma de ilustrar esta trajetória, compartilho neste escrito memórias que carrego de atividades que fazíamos em outras escolas religiosas, escolhidas como campo de vivência para nós por acolherem crianças vindas de contextos familiares, por vezes, vitimados pela pobreza e pelo abandono. Nossas diferenças chamavam a minha atenção e, ainda que sem um

⁴<http://www.colegio-santa-isabel.com.br/a-escola/historia/> acessado em 5-2016

julgamento claro, mas intuitivo, ficava ressaltado o fato de que, mesmo crianças como éramos, dispúnhamos de meios bastante diferentes para nos desenvolver.

Na mesma escola concluí o ensino médio Normal- Formação de Professores do Ensino de 1º grau, com mais de 400 horas de estágio docente em várias escolas da cidade, desde as particulares mais caras às escolas da rede pública, com uma infraestrutura de funcionamento bem mais reduzida. Naquele tempo, prometi nunca mais voltar à sala de aula, tamanha era a minha frustração com o que me parecia uma forma antiquada e desconexa do ensino formal e da gestão educacional. Começava a compreender as relações testemunhando privilégios e desvantagens que não favoreciam ao senso comum, que insistia em afirmar que os mais ricos fossem sempre os mais educados ou que os mais pobres sempre se comportassem de forma grosseira. Aquela experiência me despertou o interesse em compreender as questões humanas a partir de um outro ponto de vista: aquele em que são apenas os códigos de classe a nos formar superiores e inferiores uns aos outros, sendo a escola, a primeira legitimação.

Acreditei então que o sistema de ensino como se dá (“escola de ricos e escola de pobres”) na maioria dos casos, afirma a segregação social desde a base, desde um ponto de muita importância da vida, a educação.

Minha primeira conclusão naquele tempo era de que crianças são crianças, não importa sua origem; precisam brincar juntas para se conhecerem mutuamente, precisam brincar juntas para aprenderem sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo; precisam ainda que a pedagogia (e as mazelas) dos adultos deixe de atrasá-las e se adapte à sua simplicidade de ser, ao seu tempo e ao mundo de todos que se renova com elas e por elas.

Definitivamente meu lugar naquela época não era diante de carteiras enfileiradas. Acreditei que este abismo entre as diferentes oportunidades de ensino não contribuía mais do que com o distanciamento entre as crianças num tempo em que elas precisam somente se encontrar para ser, criança.

As coisas que não existem são mais bonitas (Felisdônio) I) Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber: a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos f) Como pegar na voz de um peixe g) Qual o lado da noite que umedece primeiro. etc. etc. etc. Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios. (BARROS, Manoel 2010, p. 299)

Diante das urgências da vida, havia aprendido (para mais tarde me esforçar para desaprender) que o mais importante passo para a vida adulta era a profissionalização, o preparo para “enfrentar” o mercado de trabalho e, assim, buscar garantir algum sucesso financeiro. “Ascender economicamente” foi a mensagem comum que permeou minha adolescência e juventude, sem grandes brechas para maiores reflexões ou para imaginar oportunidades de experienciar outras formas de estar no mundo. Em um planejamento mais convencional possível, minha família e eu nos esforçamos durante 6 anos para que pudesse me graduar para o trabalho sem que isso projetasse, necessariamente, um ponto de confluência verdadeira entre o que pensava e sentia e aquilo que estudava.

Concluí o curso de *Marketing* pronta para uma carreira improvável, com a qual não me identificava e que não me faria feliz pelo fato apenas de ter as contas pagas no final do mês, mas é certo que muito aprendi durante os trabalhos realizados nessa área.

Com o passar do tempo me afastei dos objetivos que tinha naquele contexto, para então começar a assumir e dar forma ao que eu queria realmente. Até esse instante, havia estado por 7 anos trabalhando com gestão pública e empresas e, além da disparidade entre as funções e as regalias ou a falta delas entre os mais baixos e os mais altos na hierarquia dos organogramas, a questão da degradação das relações humanas nestes ambientes chamava atenção.

Se iniciava um outro marco relevante nesta trajetória: o passo que permitiu abrir-me para o trabalho voluntário e para a formação no campo social. Em paralelo ao trabalho que tinha, passei a me envolver em iniciativas voluntárias que tocavam o acesso aos Direitos da Criança e à Educação através da comunicação e da leitura. Formamos um grupo de amigos interessados pela ideia e juntos colocamos em prática uma série de atividades lúdicas para crianças que viviam em uma casa de abrigo e em uma pequena favela de Petrópolis. Passado um tempo, depois de muita reflexão, me desliguei do emprego e organizei a vida particular para uma grande viagem.

Buscando uma perspectiva mais real dos lugares e evitando circuitos puramente turísticos, conheci outras culturas viajando sozinha como “mochileira” e me voluntariando em ações ligadas ao campo social, à educação e às artes vinculada, em parte do tempo, com o Movimento Internacional ATD Quarto Mundo⁵. Acolhida pelo trabalho de suas equipes, pude conhecer sobre a realidade de populações descendentes quechuas e aymaras, entre o Vale

⁵<http://www.atd-quartmonde.org/> acessado em 11-2016

Sagrado e Cuyo Grande (Peru), até a região do altiplano, na cidade de El Alto, na Bolívia, terminando esta etapa da América Latina, no Chile. Poucos meses mais tarde e com esta mesma ideia, também tomei parte em trabalhos sociais feitos pela ATD e por outras ONGs em bairros pobres de Paris e Noisy Le Grand, na França e na cidade de Genebra, na Suíça. Com minha mochila trilhei por diversos países, encontrei muitas pessoas e descobri muitos pontos comuns entre os seres humanos. Latinos ou europeus, vi os traços da miséria privando-os da vida digna de igual maneira.

Entre as duas regiões, a viagem durou cerca de 8 meses. A partir desta experiência, minha perspectiva de mundo começou a mudar e então tive a certeza de que encontraria aí uma forma de aprender o que me faltava, o que eu realmente precisava. É neste momento de aprofundamento com a experiência de trabalho da instituição, que surge o primeiro olhar sobre o objeto deste estudo e a importância em fazê-lo matéria de trabalho e pesquisa. Fui então ao encontro de amigos que me ajudassem a compreender melhor sobre o que poderia vir a seguir e decidi ir à Guatemala, não mais como voluntária, mas como membro permanente da *ATD Cuarto Mundo*.

O relato desta experiência de trabalho de Educação Popular, feito por três anos junto à assentamentos em situação de extrema pobreza, na América Central, é um dos elementos tratados aqui, que trará, em paralelo, o relato da experiência testemunhada, anos mais tarde e de forma mais breve, no Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, o CPCD, no Brasil.

A escolha por este caminho de pesquisa se deu no intuito de buscar narrar minha própria experiência no campo da Educação Popular, onde entendi estar diante de elementos factíveis da miséria bem como elementos factíveis relacionados à tentativa de sua superação. Assumir e testemunhar a existência desta condição desumana sobre a Terra significou, para mim, um dado de realidade capaz de, verdadeiramente, transformar uma prática ao tornar-me, pouco a pouco, apta para adentrar a perspectiva de vida de indivíduos à beira da miséria e em situação de exclusão social. A dimensão da produção da vida, neste contexto, é o que percebi e busco aqui explicar como a qualidade de toda ação que visa a construção crítica de uma nova lógica, que reconheça estas vidas humanas destituídas de determinados elementos que facilitariam defender-se, e as destinam um novo lugar em sociedade, que lhes reconheça voz e vez.

Para facilitar a compreensão do leitor, a lógica de escrita com os capítulos que seguem terá, como ponto inicial, no Capítulo 1, a explanação da construção teórica que fundamenta

toda a pesquisa e que passará pelo histórico e a atual definição de Educação Popular, seguindo por um breve recorrido sobre ANPED, Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação, no que tange o que vem sendo desenvolvido por seu Grupo de Trabalho 06- Educação Popular, a fim de contextualizar o desenvolvimento desta matéria no meio acadêmico brasileiro, como um dos recursos que auxilia a sistematização da memória de sua história e a propagação de sua luta. Demonstramos como o exposto se relaciona com a fundação da Teologia da Libertação na América Latina, para que, então, apresentemos os autores Enrique Dussel, teórico da Ética da Libertação, e Paulo Freire, com a Pedagogia do Oprimido, que nos permitiram um enquadramento fundamental para a lógica da produção de vida. Fechamos este capítulo com a metodologia determinada para guiar a apresentação dos dados e a forma como ela nos auxiliará para destrinchar os aspectos mais relevantes dos campos de pesquisa.

Nos capítulos 2 e 3 iniciaremos a exposição destes campos, *ATD Cuarto Mundo Guatemala* e o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, o CPCD, em Araçuaí, MG, respectivamente, marcados por uma prática em Educação Popular de forte identidade. Portanto o capítulo 2 trará a narração de minha experiência de 3 anos de trabalho dentro de comunidades em situação de extrema pobreza na Guatemala, concluindo com as análises iniciais do estudo. Em seguida, no capítulo 3, trataremos um campo similar, localizado no sertão mineiro, Brasil, onde, após identificado enquanto objeto de pesquisa, realizei visitas para tempos de vivência junto à equipe e parte do público atendido em dois de seus projetos: O Sítio Maravilha e o Ser Criança.

Capítulo 1- Construção teórica

1.1- Educação Popular

Afinal, que outra é a matéria do educador senão a palavra? Afinal, que outro é o desafio da educação popular senão o de reverter, no mistério do saber coletivo, o sentido da palavra e o seu poder? Deixemo-la ser aqui, portanto, o começo e o fim do pensar (Brandão, 1983, p.7)

Em seu livro, “O que é Educação Popular? ”, Carlos Rodrigues Brandão faz uma introdução traçando uma relação entre a palavra e o poder. “*Os súditos calam ou repetem a palavra que ouvem, fazendo seu o mundo do outro. Porque a diferença entre um e outros está em que o primeiro detém a posse do direito de pronunciar o sentido do mundo*” (BRANDÃO 1983, p.8), este sentido que pelo poder de sua palavra, passa a representar a ordem do mundo, transformando em direito próprio um dever coletivo e anterior de dizer, enquanto os outros existem à margem do lugar onde se fala aquilo que transforma o mundo.

Brandão faz uso do estudo das palavras que ordenam a vontade de poucos sobre o trabalho de muitos, para chegar ao mundo social onde o ofício de pronunciar a palavra necessária distancia-se do consenso; do “*pensá-la em comum como poesia e pensamento da vida coletiva sem a desigualdade, e da experiência da solidariedade através das diferenças*” (BRANDÃO 1983, p.9). A palavra sem o consenso torna-se a fala imposta e legitimada para realizar os atos do controle da vida social dominada pela desigualdade. O poder se torna legítimo porque é pronunciado como tal e, como tal, pronuncia palavras que ordenam a vida.

Na América Latina, a divisão social do trabalho cria lugares onde o saber e a palavra que o conduz não estão igualitariamente distribuídos, mas são desigualmente repartidos de modo hierárquico. Sob a aparência de que todas as pessoas possam saber e dizer livres todas as coisas, Brandão afirma que apenas poucas pessoas de fato alcançam e possuem níveis de saber de que equivalem ao poder do controle.

Aqueles que possuem, como direito próprio ou delegado, o poder de dizer a palavra que se apresenta como conhecimento legítimo e necessário, consagram uma ordem social e garantem a “verdade”. Para ele, tarefa do homem a quem *a conquista dos sinais humanos da vida — a liberdade, a solidariedade e a felicidade — é o apelo que dirige o trabalho e o saber, deveria ser o de insistentemente descobrir os meios para que a direção da história seja transformada* (Brandão, 1983, p.13) em uma nova ordem, onde a palavra, o saber e a educação

existam entre ofícios e trocas que tornem livres todos os homens.

Para pensar o significado de Educação Popular faz-se necessário uma revisão do sentido da própria educação. Para Brandão, a educação popular parece não só existir fora da escola e à margem, portanto de uma “educação escolar”, de um “sistema de educação”, ou mesmo “da educação”, como também parece resistir a tudo isso. Ao falar em Educação Popular, *aprendemos a experimentar o ofício da forma de compromisso com o homem — com o povo — a que ela conduz* (BRANDÃO 1983, p.16). Aprendemos, finalmente, a crer que,

Se é com palavras que são escritas as regras que oprimem e consagram a opressão, com elas também os homens entre si podem falar e escrever frases e modos de saber que, pronunciados e exercidos, poderão um dia libertar o homem e os seus mundos. (BRANDÃO, 1983, p. 16)

Brandão remonta à um passado remoto, na era dos antropoides⁶ que nos antecederam para traçar o saber emergido à vida transformado em Educação. Estes seres já exibiam sinais de sua capacidade de tornar o conhecimento que qualquer ser vivo tem para viver, na consciência do saber. Este foi o começo da possibilidade de os seres vivos aprenderem não apenas diretamente do e com o seu meio natural, naturalmente, mas uns com os outros e uns entre os outros, culturalmente (BRANDÃO, 1983).

Estes antropoides sobreviveram em bandos errantes no qual havia uma progressiva diferenciação de tarefas, onde uma ordem cultural do grupo regia a conduta individual. Com os antropoides, a mãe carrega o filho no peito e não nas costas, como outros mamíferos, e alimenta-o face a face, olhando sua cria nos olhos; seus filhos demoram mais a crescer e dependem de relações afetivas com os pais durante importantes momentos de suas vidas.

Segundo Brandão, essa troca com diferentes formas de afeição garantem o surgimento do sentimento do “eu” e de “nós” possibilitando um modo diferente de ensinar e aprender.

O ensino, que entre os homens é um bailado de gestos de corpos dóceis, mãos hábeis, olhos acurados que se encontram face a face e, juntos olham em uma mesma direção, de inteligências conscientes e identidades capazes de sentimentos até então inexistentes, precisou esperar que o corpo da vida tomasse tais formas e fosse capaz de estabelecer tais relações com o outro, no mundo, para então aparecer plenamente. (BRANDÃO, 1983, p.20)

A vida coletiva vigora entre os seres humanos gerando uma lenta passagem do

⁶ Seres pré-hominídeos.

conhecimento para o conhecimento simbólico. Criam, assim, um tipo novo de trocas onde entre os grupos humanos e o ambiente estão os objetos (produto do seu trabalho sobre a natureza), sinais, símbolos, instituições e significados (produto sobre si mesmos): a cultura.

Ensinar e aprender torna-se inevitável para sua sobrevivência, assim como passa a ser fundamental criar nos espaços de trabalho e convivência momentos de circulação de saberes.

Este é o primeiro sentido em que é possível falar de educação e de educação popular. As primeiras situações em que a convivência estável e a comunicação simbólica transferem intencionalmente tipos e modos de saber necessários à reprodução da vida individual e coletiva. (BRANDÃO, 1983, p.22)

Passa a ser necessário transferir conhecimentos sobre o lidar com o mundo da natureza; sobre as regras de conduta que, ao mesmo tempo, constituem e preservam a ordem de pequenos mundos sociais; sobre os repertórios de significados que instauram e multiplicam os mundos simbólicos do imaginário dessas pessoas. *Aprender significa tornar-se, sobre o organismo, uma pessoa, ou seja, realizar em cada experiência humana individual a passagem da natureza à cultura* (BRANDÃO 1983, p. 23).

A educação forma a personalidade do indivíduo médio e o prepara para viver a cultura: é pela educação que a gênese da cultura se opera no indivíduo. Pode-se descrever a cultura mostrando como o indivíduo a assimila e como nele se constitui, à medida que ele a vai assimilando. Isto porque a educação é, ao mesmo tempo, uma instituição que o indivíduo encontra e o meio que ele tem para encontrar todas as instituições. (DUFRENNE *apud* BRANDÃO, 1983, p.23).

Durante quase toda a história social da humanidade a prática pedagógica existiu sempre imersa no trabalho (caça, pesca e coleta, depois, de agricultura e pastoreio, de artesanato e construção) onde os mais velhos fazem e ensinam e os mais moços observam, repetem e aprendem imersa no ritual, com celebrações que não apenas celebram, mas ensinam as artes do canto, da dança e da representação, que são também aulas de codificação da vida social e da recriação, da memória e da identidade dos seres humanos.

Enquanto o trabalho produtivo não se dividiu socialmente e um poder comunitário não se separou da vida social, também o saber necessário não teria existido separado da própria vida. Fora alguns poucos especialistas de artes e ofícios, como os da religião primitiva, em algumas tribos, com

pequenas diferenças todos sabiam tudo e entre si se ensinavam e aprendiam, seja na rotina do trabalho, seja durante raros ritos onde, solenes e sagrados, os homens falavam aos deuses para, na verdade, ensinarem a si próprios quem eram eles, e por quê. Esta foi uma primeira educação popular. (BRANDÃO, 1983, p.25)

Dando um salto na história da humanidade, chegamos ao momento em que foram criadas as escolas como primeiro lugar nos templos onde eram educados nobres e sacerdotes, escribas e legisladores. Pouco a pouco, a educação encontra a possibilidade de separar-se das outras práticas sociais em que esteve sempre imersa e transforma-se em uma prática social em si mesma ao transitar de um lugar de reprodução do saber comunitário a um lugar de um saber erudito.

Este é o momento — um longo momento da história — em que a educação popular, como saber da comunidade, torna-se a fração do saber daqueles que, presos ao trabalho, existem à margem do poder. Existem no interior de mundos sociais regidos agora pela desigualdade, e que dedicam uma boa parte do saber que produzem à consagração de sua própria desigualdade (BRANDÃO, 1983 p. 30)

Vale ressaltar o que Brandão cita sobre os mecanismos geradores desta desigualdade, quando lembra que em mundos sociais simples (tribos e aldeias ainda existentes) sem divisões desiguais de poder e trabalho, a sabedoria circula na vida comunitária sem a necessidade de agentes especializados para seu controle ou até mesmo de instituições educativas que garantam o seu ensino. Em sociedades mais amplas onde as relações com a natureza especializam o trabalho e começam a opor categorias de sujeitos sociais, o conhecimento comum (ciência, tecnologia, arte, mitos e crenças tribais) passa a ser dividido em setores de saber apropriados por domínios de confrarias, onde o ingresso é um privilégio de um saber ensinado em segredo, através dos quais alguns produzem o exercício da prática e a legitimidade de seu ofício e que, em muitos casos, tornam parcial ou totalmente interditos aos outros.

Ao contrário deste saber privilegiado, o saber popular, tornou-se o domínio comunitário e, ao mesmo tempo, o limite de todo o conhecimento para aqueles que presos ao trabalho, foram pouco a pouco submetidos ao saber erudito, dominante, oficial.

A partir da divisão entre o saber erudito e o saber popular, estes dois domínios já não existem nem separados um do outro, nem paralelos um ao outro, mas através de um processo contínuo de reapropriação popular de segmentos de um saber erudito. As relações do processo

do saber não são autônomas, não acontecem de forma isolada, mas observam trajetórias de articulações políticas equivalentes à de outras práticas sociais necessárias. Um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual.

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. Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando numa mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis — brancos, índios e mestiços — e procurando na educação dos filhos conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra da catequese, mas lançavam as bases da educação popular (Fernando de Azevedo *apud* BRANDÃO 1983, p. 36)

Citado na obra de Brandão, o sociólogo e educador Fernando de Azevedo associa o trabalho pedagógico escolar dirigido a índios, negros e brancos pobres com o embrião de uma educação popular no Brasil. A educação no país, salvo casos de exceção, foi restrita e provisória durante todo o período colonial. Com o tempo, um primeiro “sistema escolar” tomou no Brasil a forma usual da educação na sociedade colonizada.

Fora da escola, outros saberes seguiam difundindo-se em pequenas oficinas de trabalho urbano – muitas delas formando confrarias ou irmandades religiosas — “*que formavam durante a prática do trabalho-ensino futuros artesãos e oficiais, futuros mestres que ensinariam outros aprendizes a serem ourives, seleiros, ferreiros, marceneiros, serralheiros, pedreiros, pintores ou músicos*” (BRANDÃO 1983, p 37). Fora das escolas e das oficinas, índios cativos, negros escravos e brancos livres e pobres, a quem não interessavam as regras e o saber da escola, e a quem durante muitos anos não interessava à escola atingir, aprendiam no ofício do trabalho o seu saber.

O termo educação popular nesta época ficou associado aos movimentos civis e lutas pela democratização do ensino brasileiro e apareceu para discutir as relações entre o Estado, a sociedade civil e a educação das classes populares no país. A conquista da escola pública foi um dos resultados desta primeira mobilização nacional pela educação universal e foi estendida por governos de estados e municípios a populações rurais e urbanas do país, durante muitos anos afastadas do ensino escolar.

As pessoas do povo, nossos índios, negros e brancos pobres, ausentes do trabalho

coletivo de fazer a história, a não ser quando servem exemplarmente ao senhor branco ou quando se destacam na revolta contra o seu poder, como Zumbi ou Antônio Conselheiro, são massas anônimas de “gentes”, tribos e grupos. Mas foram sempre plenos sujeitos “da cultura”.

Na década de 1940, a educação que se entendia como para as bases populares era nada mais do que diversos desdobramentos da alfabetização para adultos, chamados também de alfabetização funcional, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária, educação permanente, educação não-formal, educação de base e, até mesmo, de educação popular, representados por movimentos como “Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo”, “Bandeira Paulista de Alfabetização”, “Movimento de Educação de Base” (MEB), entre outros. Todas essas modalidades configuravam a luta nacional pela erradicação do analfabetismo e pela escola pública que passou a acontecer em alguns pontos do país e que traduziram, acima de tudo, uma característica de mobilização para o trabalho impulsionado por pessoas eruditas, educadores, políticos e intelectuais.

Juntamente com o movimento antecessor de disseminação de escolas católicas no Brasil, esta foi também uma ocasião em que o Estado e a sociedade civil estiveram juntos empenhados por uma educação para e não com os setores populares. São repertórios de ideias originadas e conduzidas por movimentos de educação ou por setores de movimentos sociais ou políticos dedicados à educação, durante as três ou quatro primeiras décadas do século XX.

Patrocinada pela UNESCO e sem maior variação entre os distintos lugares onde foi aplicada, a educação para adultos passou a representar modelos adotados que representavam o domínio escolar na lógica de pós-guerra, inventando a solução para o desenvolvimento do Terceiro Mundo.

Em meados da década de 1950 diferentes tipos de trabalhos em comunidades subdesenvolvidas são postos em marcha para cumprir um processo de “desmarginalização” de sujeitos como forma de investimento social, para que cumprissem o seu papel no desenvolvimento do país, dando ênfase na educação para o desenvolvimento da vida em sociedade.

O que se valoriza deste tempo é que mesmo tendo auxiliado o desconhecimento das iniciativas anteriores de educação de classe, a educação de adultos contribuiu para a construção de estratégias de trabalho pedagógico das campanhas pioneiras de alfabetização. Porém a história da própria educação das classes populares ainda não estava sendo contada.

Mesmo durante períodos de exercícios autoritários de poder, experiências e projetos de

educação para adultos aproximavam outras propostas que procuravam se consolidar como uma educação popular. Até então, a educação para adultos teve sempre o limite de ser uma forma compensatória do saber escolar para pessoas carentes, porém, neste mesmo tempo, escolas mantidas por organizações populares articulavam formação para a militância e a socialização para uma “escola nova” com outros espaços para ensinar e aprender.

Outro fator de importância na história dos movimentos populares foi a presença da igreja católica no formato de suas práticas. No centro de uma instituição cujo poder se intensifica ao longo dos séculos “no meio do povo”, havia representado um antagonismo notável em suas intenções. Na década de 1970 enquanto alguns setores da igreja católica procuravam se fortalecer com seus movimentos populares, setores mais conservadores buscavam se estabelecer nas periferias com o que se chamou criatividade comunitária, que se propunha a reorganizar todos os domínios das relações sociais. Segundo Brandão, suas atividades visavam compor uma absoluta uniformidade, um absoluto controle através de uma suposta participação comunitária, tentando reescrever suas tradições sob um novo modo de ser e agir que buscava reconfigurar sua organização e promover o seu desenvolvimento. Esta foi uma experiência fracassada que concorreu diretamente com as primeiras experiências das comunidades eclesiais de base mais identificadas como um movimento popular e de fortalecimento dos movimentos de classe.

Num sentido mais amplo, quase tudo o que surgia como proposta de trabalho pedagógico com as “populações marginalizadas”, terminavam por racionalizar, de forma retórica, experiências de educação popular, permitindo sua apropriação pelas instituições.

A educação de adultos na América Latina passou por períodos de intenso trabalho político que evidenciou uma importante experiência dirigida aos benefícios de projetos políticos de classe. Sem questionar o sentido maior de sua atuação, a educação para adultos se articulou como uma prática profissional de racionalidade moderna. Em muitos países e em vários momentos distintos, foi realizada como forma de evitar o processo autônomo, crítico e criativo das classes populares.

Buscando somar outras referências para este estudo, apontaremos aspectos atuais do resultado da pesquisa de dissertação de André Tostes (2015), como forma de também situar a história da educação popular na América Latina, no avanço paulatino do capitalismo e das opressões e contradições que se sucedem desse modo de produção.

No fim da década de 1980, uma nova definição de Educação Popular se contrapunha ao

histórico de educação para o popular que se construía até então. Durante a 4ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, ocorrida em Havana, em 1983, estudaram-se documentos oriundos de consultas técnicas sobre extensionismo e educação agrícola, educação fundamental, educação permanente, entre outros, que permitiram gerar, como resultado final, um novo conceito de Educação Popular com traços importantes de diferenciação ao que se discutia naquele momento. Este novo conceito afirmava que as maiorias sociais no Terceiro Mundo se encontravam em situação de opressão e exploração e que, portanto, as soluções para sua problemática não poderiam surgir em países desenvolvidos (e industrializados). Para este novo posicionamento demonstrou uma crença nas riquezas e na potencialidade destas pessoas e na possibilidade de construção de uma sociedade em que estes indivíduos depreciados retomassem o protagonismo de sua história como portadores de nova autonomia e liberdade.

A nova Educação Popular passava a ser um movimento de educação que permitia a que sujeitos se compreendessem submetidos a sistemas de privação ao acesso de benefícios sociais regulares. Neste sentido, a educação para adultos praticada até então não transformou consciências, mas manteve-se precária e compensatória como forma de sua eficiência de atuação.

O lugar que funda a educação popular no Brasil é o do movimento de educadores, oriundo das primeiras experiências com as classes populares (no MEB, Movimento de Educação de Base, como exemplo), também chamados de educação libertadora, ainda na década de 1960. Surge através do trabalho profissional e militante de educadores na conjunção com governos populistas, como uma intelectualidade estudantil e religiosa nascentes e a conquista de espaços para novas formas de organizações populares.

Críticas feitas sobre as práticas educativas vigentes, começam a formar uma nova teoria que se estabelece através de articulações entre a prática e o trabalho político popular das trocas entre os indivíduos e a sociedade com visas ao trabalho libertador, fundando a nova educação libertadora. A educação se torna um instrumento político de conscientização e politização que resulta na construção de um novo saber que se propõe uma ação cultural para a liberdade, de prática crítica e criativa.

Para Brandão, um novo paradigma de educação se volta contra a educação e emerge como proposta de reescrever o ato de ensinar-e-aprender para repensar o sentido político da pedagogia. As classes populares se educam com sua própria prática e assim consolidam o seu saber como instrumento de uma nova hegemonia que passa a ser a possibilidade de uma ordem

social em um mundo solidário de igualdade e justiça. A educação popular é um primeiro momento de uma educação criada pelo povo, pois inclui o trabalho político num projeto que educa a eles e aos educadores.

Passadas algumas etapas até ajustar sua definição mais adequada, um princípio fica claro: para Brandão, a educação popular é a negação da negação, um trabalho que faz do ressignificado das consciências um norteador, se abstendo de ser apenas uma nova educação para o povo, mas a verdadeira utopia de transformação. Em seu sentido prático, ela possibilita a troca de experiências, criticam o mundo e se instrumentalizam pelo saber e poder compartilhado, orgânico.

Na verdade, se dizer a palavra é transformar o mundo, se dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas um direito dos homens, ninguém pode dizer sozinho a palavra. Dizê-la sozinho significa dizê-la para os outros, uma forma de dizer sem eles e, quase sempre, contra eles. Dizer a palavra significa, por isso mesmo, um encontro de homens. Este encontro que não pode realizar-se no ar, mas tão-somente no mundo que deve ser transformado, é o diálogo em que realidade concreta aparece como mediadora dos homens que dialogam. (Freire *apud* Brandão, 1983, p. 111)

Para complementar a discussão e permitir uma ponte com o próximo tópico que situará a Educação Popular dentro Capitalismo, tomamos uma citação de Gaudêncio Frigotto sobre a dimensão ontológica e constitutiva da Educação. Não existe ser humano sem educação, ela representa o constituir-se socialmente pois é no processo das relações que criam valores, normas, que se produzem instrumentos e que se cria o conhecimento. Independentemente de ser uma educação formal ou não, esta é uma condição de toda sociedade. Em sendo uma condição inerente, a Educação passa a ter dois sentidos; o de atender e reproduzir a sociedade onde se realiza e o de ser, ao mesmo tempo, uma possibilidade de transformação dessa sociedade.

A inversão da relação para trabalho e educação cumpre uma segunda dimensão na perspectiva de superação do sistema capitalista. Trata-se (...) de produção de conhecimentos, em todas as áreas, que permitem avaliar adequadamente, na luta de classe, quais as políticas e mudanças que alteram a realidade, mas para manter a estrutura social capitalista daquelas mudanças que concorrem para a sua superação. Assim como a burguesia produziu e produz concepções e instituições educativas para desenvolver os conhecimentos, valores e práticas, que são funcionais na reprodução das relações sociais capitalistas, o desafio da classe trabalhadora e de seus intelectuais orgânicos é a produção de concepções de conhecimentos,

práticas e valores que concorram para a construção do socialismo – sociedade sem exploradores e explorados. Nisto reside a função política revolucionária dos processos educativos e de conhecimento, vinculados aos interesses da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2015, p. 23)

No capitalismo a Educação passa a ser um elemento fundamental da reprodução de sua lógica. Através de suas instituições, a educação forma para dividir o trabalho intelectual do trabalho manual, por exemplo, distinguindo seu conteúdo pedagógico de ensino em relação à função de trabalho que deseja criar. É assim que a Educação constitui um importante fator de criação de mão-de-obra e de educação para uma mentalidade que legitima as formas de dominação e de desigualdade, enquanto elemento fundamental que constitui a forma histórica da Educação nessa sociedade.

Ao mesmo tempo, assim como Frigotto menciona, a Educação guarda sua função revolucionária. Por ser constitutiva, ontológica e, portanto, inerente à formação do ser no mundo é que terá sempre seu lado emancipatório e revolucionário como possibilidade. É nesta possibilidade que surgem caminhos como a Educação Popular.

1.1.2 Educação Popular com o Capitalismo no Brasil

Sob um ponto de vista complementar ao legado de Brandão, a pesquisa de André Tostes (2015), ressalta a história da Educação Popular diretamente crítica às formas de manutenção do modo de produção capitalista que acirra em toda sua existência injustiças e desigualdades entre as classes. Tostes afirma que para que ocorra a manutenção dessa ordem social, as nações ao redor do globo acabam desempenhando papéis distintos que afetam diretamente seu desenvolvimento. “*Nessa ordem, muitos países, principalmente os latino-americanos e africanos, ocupam as posições de nações “dependentes” e “subordinadas” dentro do sistema*” (TOSTES, 2015, p.12).

Ele afirma que no Brasil, esse modelo recebe interferências de um processo de acumulação sob bases capitalistas de herança colonial. Seus estudos mostram que o Estado Moderno brasileiro pôde garantir privilégios e dominação política numa então jovem burguesia brasileira incapaz de se libertar da oligarquia.

Mudanças significativas na organização econômica passaram a orientar-se a serviço da iniciativa privada, fundamentada pelos liberais da época. Desta forma se intensifica a superexploração do trabalho e dos recursos naturais, que favorece a acumulação de excedentes

das sociedades hegemônicas e garantem o privilégio de alguns aos padrões de consumo das economias centrais. Este processo de exploração, dominação e opressão, recai sobre as classes mais pobres e configura desigualdades e injustiças sociais inerentes à uma sociedade dividida em classes.

O papel da educação na sociedade capitalista, assim como em outras instituições ligadas aos interesses do capital, é a formação de uma visão social de mundo que não questione a ordem, naturalizando o modo de vida produzido pela sociedade (FRIGOTTO *apud* TOSTES, 2015, p.27).

Para Tostes, a constituição do projeto de modernidade e o início da industrialização do país apontava a construção de um projeto nacional restrita a um reduzido grupo de políticos em cada Estado. Com poucas décadas de experiência republicana, não havia possibilidades de se considerar sua soberania e a elite brasileira reproduzia o modelo de vida europeu, especialmente o francês.

Os escravos libertos discriminados por serem pobres e negros, sem condições de integrarem-se, não sabiam o que fazer com a liberdade. (...) A população rural, cerca de 70% da população economicamente ativa, carente de terra, saúde e educação, era qualificada de “caipira”. Com as mãos calejadas, crianças, homens e mulheres viviam mergulhados num mundo de privações e sofrimentos. A situação do proletariado que emergia não era muito diferente. (...) trabalhando entre 10 e 12 horas, os operários eram punidos com agressões e multas, mulheres e crianças, embora trabalhassem tanto quanto os homens, recebiam salários mais baixos (PALUDO *apud* TOSTES, 2015, p.29)

O projeto de modernidade no Brasil consolidou o capitalismo como modo de produção e ideologia, mas mesmo que o surgimento e o fortalecimento de organizações populares e sindicais naquele período tenham sido incapazes de suprimir o autoritarismo estatal marcaram a gênese de um longo processo de emancipação das classes subalternas e de importantes grupos da sociedade (TOSTES, 2015).

Até o fim da ditadura do Estado Novo (1937-1945), o país assume características peculiares na cultura e na educação relacionados ao debate sobre a Reforma Agrária, fato que favoreceu o surgimento de muitos movimentos populares na época.

Na década de 1960 foram criados movimentos para a promoção da educação e da cultura, como Movimento de Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) e a

União Nacional dos Estudantes (UNE), organização política e estudantil brasileira com uma representação singular da classe em momentos importantes da política brasileira, Movimento de Educação de Base (MEB), para jovens e adultos, já citado anteriormente e, em 1963, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado por Paulo Freire.

Nesse mesmo período, debatia-se a nacionalização e a modernização dos bancos e de empresas energéticas e as discussões sobre a Reforma Agrária contribuíam para abrir espaços de discussão entre partidos e movimentos sociais de esquerda que passavam a ser perseguidos em todo território latino americano.

Em 1964, as propostas de reforma agrária e tributária do então presidente João Goulart culminaram no golpe empresarial militar no Brasil que durou 21 anos. *“Somente em 1985 o país voltou à democracia republicana, porém, ainda burguesa, (...), mas, somente os grandes representantes da burguesia são eleitos* (TOSTES, 2015, p.19).

A partir daí, Tostes descreve uma nova etapa do capitalismo no Brasil, com a hegemonia do setor financeiro e dos detentores do capital acionário das grandes indústrias, financiador e credor da dívida pública do país. A ditadura de 64 que ocorria em nome da expansão industrial, representou um tempo em que direitos sociais foram suprimidos em nome de novas leis de mercado e *da transferência das responsabilidades sociais da esfera da União para os estados e municípios e destes para a sociedade civil por meio da parceria e da privatização* (TOSTES, 2015, p.21).

Citando Saviani, Tostes afirma que a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final de década de 1960 é aquela que nós poderíamos chamar de concepção produtivista de educação, que começou a se manifestar no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, com a nossa primeira LDB em 1959, vinculando e estruturação da educação com o desenvolvimento econômico brasileiro:

Nas duas leis subsequentes (5.540/68 e 5.692/71), essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma educacional, os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. (TOSTES, 2015, p. 33)

É em meio a esse contexto produtivista da educação, que se observa também o fortalecimento de alguns movimentos sociais citados anteriormente, transformando a escola num efetivo espaço que passou a enfrentar inúmeros desafios para a superação dos

mecanismos de dominação ideológica e material em que estamos historicamente submetidos.

A atual influência da EP nas políticas públicas de educação nos obriga a um olhar crítico e atento “*na medida em que a apropriação dos conceitos e ideias do campo em questão pode ser utilizada antagonicamente aos princípios da mesma, instrumentalizando a naturalização da manutenção da ordem social vigente*” (TOSTES, 2015, p. 24). Comprometida com a ideologia neoliberal, as políticas públicas insistem em voltar-se ao assistencialismo para o alívio à pobreza. Tais políticas são feitas em nome dos e para os pobres, dentro de um processo verticalizado e hierárquico, afastando os sujeitos de seus próprios processos.

1.1.3- ANPED- Grupo de Trabalho 06

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED)⁷ foi fundada em 1976 e seu Grupo de Trabalho de Educação Popular- GT06 criado em 1981, sendo um dos primeiros a ser estruturado pela entidade. Escolhemos situar sua criação neste estudo de forma a contextualizar a realização da Educação Popular como insumo acadêmico, sendo assumida e defendida como campo de conhecimento por importantes estudiosos⁸. Através de seu recorrido histórico, compreenderemos também onde ela se situa na história do Brasil, nos âmbitos social e político.

O GT06 se reuniu pela primeira vez em 1982, durante a 5ª Reunião anual da ANPED, no Rio de Janeiro, sob a coordenação de Osmar Fávero. Logo de início é possível considerar que o GT de educação popular da ANPED se revela agitado. Muitos trabalhos traduzem a constante busca por respostas e alternativas para o insistente processo de fracasso escolar que a educação brasileira vem passando. Dentro desse emaranhado de pesquisas, muitos trabalhos buscam compreender como a educação popular se faz presente em diversos ambientes

O ambiente político no Brasil caminhava para o fim da ditadura, mas se caracterizava também pela organização dos movimentos sociais de base, pelas grandes mobilizações de massa e pela reorganização partidária nas lutas pela redemocratização do Estado agora em que

⁷<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt06-educa%C3%A7%C3%A3o-popular> Acessado em 8 de março de 2016

⁸ Há outros fóruns de discussão sobre a Educação Popular. Muitas vezes pesquisas e estudos em EP são difusos e não estão representados em movimentos acadêmicos, portanto, não se pode dizer que a ANPED seja o único fórum que representa toda a produção da área.

se seguia rumo à conquista das eleições diretas e da Nova Constituição Federal brasileira. Neste contexto, o GT06 contribuiu na linha de sistematização da memória dos movimentos de Educação Popular iniciados desde a década de 60 e na elaboração de seu trabalho de pesquisa que se formulou para que a política educacional do país fosse garantida constitucionalmente.

A partir de sua criação, o GT06 realizou encontros durante quase todas as reuniões anuais da ANPED ocorridas em diversas capitais brasileiras, com apresentações de trabalhos e aprofundamento nas respectivas discussões, tendo como grandes eixos de atuação, os períodos e temas a seguir:

1984- A necessidade de repensar a Educação Popular frente à política do Ministério da Educação e Cultura no novo Governo;

1987- A luta popular pela escola pública, escolarização do adulto trabalhador, produção de conhecimento nas práticas de Educação Popular, relação entre movimentos populares e Estado na Nova República;

1988- Escolarização do Adulto Trabalhador. Tema escolhido com a intenção de influenciar nas atividades em torno à Constituinte e na proposição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases- LDB- da Educação Nacional;

1989- A elaboração de propostas específicas para discussão do projeto da LDB Nacional, passando a planejar uma sistemática mais permanente para os trabalhos futuros, com as temáticas da produção de conhecimento nas práticas de EP e a relação entre movimentos populares e Estado.

Na década de 1990, a elaboração dos temas trabalhados refletiu uma preocupação com a questão epistemológica, quando a investigação científica será levantada a partir da preocupação com o fazer: investigar e assessorar, investigar e capacitar, investigar e agir criticamente.

Época em que os políticos de esquerda vinham assumindo governos municipais, além da consolidação das eleições diretas e da nova Constituição, este período se iniciou com os movimentos populares como interlocutores com governos locais que representavam, em princípio, interesses de um crescimento dinâmico e diverso do setor. As frentes de atuação do GP06 nesta conjuntura foram:

1990- Movimentos Sociais e Educação para atender à necessidade de haver um espaço de discussão sobre o papel da academia na educação para adultos seus desafios para a pesquisa, para a educação e para os projetos de extensão. Quando as reuniões aconteciam em

sessão conjunta entre os GTs Educação e Movimentos Sociais no Campo e Estado e Política Educacional no País;

1991- Trabalhos articulados em torno a três blocos principais: a escola pública e a Educação Popular, os movimentos sociais e a Educação Popular, e a questão feminina na Educação Popular. Quando se defende a construção do conhecimento baseado na relação entre experiência e conhecimento como formas alternativas de investigação buscando transformar a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento popular;

1992-A relação entre saber popular e científico para tratar da função social do conhecimento, problematizando-o nas práticas de movimentos urbanos, de barragens e de saúde, assim como na formação de professores, quando se discutiu a questão do processo de conhecimento em Paulo Freire. Todo o conteúdo tendo, como pano de fundo, os aspectos conceituais da Educação Popular. As discussões favoreceram a emergência de uma perspectiva multidisciplinar como caminho de tratamento do conhecimento científico como forma de negação da hierarquia de saberes;

1993- Trabalhos produzidos com ênfase na crise dos movimentos sociais e na nova ordem mundial. Analisaram-se os pressupostos teóricos de educação popular e as implicações epistemológicas da metodologia dos trabalhos de Educação Popular, a chamada Pesquisa-Ação, tendo a hermenêutica como contribuição para avaliar as relações entre ciência e conhecimento, contrapondo assim o modelo hegemônico de ciência que evidenciava a perda da diversidade de saberes e cultura popular da sociedade.

Neste sentido, o debate sobre a metodologia amplia e aprofunda as questões de mediação entre o Estado e os Movimentos Populares. A ciência vinha sendo questionada como entidade privilegiada para o alcance da compreensão acerca dos conhecimentos produzidos na sociedade. Retoma-se também o tema sobre educação de jovens e adultos;

1994- Relações de poder na educação popular, da cultura de massa e cultura popular e educação de jovens e adultos.

Através dos trabalhos apresentados analisou-se as práticas de EP quanto ao entendimento dos processos de participação e de construção da subjetividade. Seguiu-se a discussão sobre a questão epistemológica e metodológica da educação popular, do saber e poder na construção do conhecimento, da prática educativa nos movimentos sociais, da educação de jovens e adultos e educação em saúde. A discussão colocou em voga o preconceito contra a validade do conhecimento e das iniciativas originados a partir da vida das

classes populares. Como já citado anteriormente, ao ignorá-las ou desqualificá-las, os intelectuais e mediadores sociais terminam por invalidar seus saberes e reforçar a trama de poder que subjuga estas culturas.

1995- Legitimidade do saber acadêmico e os saberes populares, questionamento sobre a tentativa de enquadramento dos saberes populares nos saberes acadêmicos;

1996- Aprofundamento da compreensão das relações de poder na educação popular, enfatizando a elaboração do conhecimento a partir da tensão que circula entre os diferentes saberes nas práticas sociais e a condução coletiva dos processos educativos.

A teoria do apoio social e a sociopoética⁹ foram exemplos de interpretação das formas de organização popular e elaboração de pesquisa coletiva, onde estão priorizadas experiências de educação na escola e em programas de educação de adultos. É lançada a 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

1997- Discussão do tema “A pesquisa em Educação Popular: novos olhares, novas conexões, novas possibilidades de problematização”, consolida-se um passo importante para a epistemologia emergente nas pesquisas em EP. Os trabalhos apresentados discutiam sobre o discurso da globalização e sua influência para a reconceitualização da EP, elaborando uma nova epistemologia de interpretação dos trabalhos em EP neste contexto. Globalizar representa um risco às identidades e à riqueza cultural representada pelas culturas ditas como inferiores e de menor importância.

No mesmo ano, o tema “Educação crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política” conduz os debates sobre a construção da identidade, o cotidiano, as representações sociais e o apoio social, buscando na religiosidade popular as formas de organização e de construção do saber das classes populares, com estudos voltados aos movimentos de meninos de rua, de saúde, de educação de adultos, dos trabalhadores rurais sem terra e a relação entre o tráfico de drogas e a escola.

1998- Aprofundamento sobre os diferentes caminhos e significados da educação popular numa conjuntura de crise, trabalhando com o tema: Conhecimento e Poder: em defesa da universidade pública. Inseriu em continuidade aos trabalhos dos anos anteriores, os temas da educação popular em programa de saúde da família, na alfabetização de adultos e na prática educativa de meninos de rua.

⁹A pesquisa sociopoética é um método de construção coletiva do conhecimento que tem como princípios a valorização dos sujeitos da pesquisa como co-responsáveis pelos saberes produzidos, além do reconhecimento da importância do corpo, da criatividade do tipo artística, considerando a dimensão ético-estética e política da produção do conhecimento.

Neste encontro a presença do Movimento dos Sem Terra chamou a atenção de vários pesquisadores, trazendo a discussão epistemológica na perspectiva das teorias da complexidade e das configurações;

1999- Reunião de um significativo acervo documental de elaboração teórica, seja sobre a crítica dos pressupostos epistemológicos e metodológicos das práticas de educação popular, seja de contribuição para a formulação de novos paradigmas para a pesquisa em educação na entrada do novo milênio.

A partir deste período destacamos o levantamento feito por Tostes sobre os trabalhos do GT06 de 1995 a 2015, com referência àqueles que expressam a educação do campo e suas reivindicações por um currículo centrado na realidade dos educandos e que analisam o princípio metodológico da alternância nas práticas pedagógicas do PRONERA¹⁰, que permitiram identificar em que medida os militantes do MST¹¹ foram considerados produtores de conhecimento.

Em seu levantamento, destacamos também o que aponta sobre pesquisas que abordam questões indígenas com trabalhos etnográficos junto aos Kaingang e Guarani, tratando da criação de escolas que buscaram recriar suas práticas, no que se chamou de movimento para a “indianização” da escola. Tostes destaca trabalhos que estudaram questões de gênero, com temas que incluíam a participação de mulheres na organização da luta pelos seus direitos, discussões sobre violência, acesso à saúde, à educação e ao reconhecimento profissional.

É relevante também citar a produção neste período que tratou de analisar o impacto da elaboração de políticas públicas na vida das populações mais pobres, que enfocaram a questão da participação popular em processos democráticos como instrumento para capacitação de sujeitos sociais.

Para concluir, Tostes defende que Paulo Freire é o autor mais citado ou utilizado como referencial teórico. Segundo ele, dos artigos publicados em 10 anos pelo GT de educação popular, Freire é citado ou utilizado como referencial teórico em 101 trabalhos (71,63%).

É importante confessar que a presença de Freire nos trabalhos apresentados nos últimos 10 anos de GT foi inferior ao esperado, contudo, ainda podemos considerar que o autor continua predominando nas pesquisas em educação

¹⁰ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

¹¹ Movimento Sem Terra- movimento pela reforma agrária e pela justiça social

popular e reconhecido por sua importância para campo em questão (TOSTES, 2015, pag. 27)

1.1.4- Educação Popular e a Teologia da Libertação

Segundo Leila Floresta (2006), a primeira metade dos anos 80 no Brasil, foi marcada pela reorganização política da sociedade brasileira. Os novos contornos do capitalismo mundial se apoiavam numa nova base técnica que passava a se impor no mundo da produção. No campo cultural, as informações formavam ou deformavam consciências submissas aos valores neoliberais que necessitam da competição e do consumismo, para efetivar o projeto que se apresenta como “única alternativa” no mundo contemporâneo.

Entre as décadas de 1970 e 1980, a luta pela terra no país esteve quase sempre ligada à Igreja que, ao longo do século XX, teve um papel fundamental nos conflitos, legitimando e justificando a repressão, ou oferecendo, em outros setores, o apoio para que os camponeses construíssem sua resistência. Floresta afirma que o reposicionamento da Igreja na América Latina e África ocorreu em decorrência do avanço do protestantismo e do comunismo. Nessa nova conjuntura, o catolicismo admitia se expressar de diferentes maneiras nos diferentes países dentro de um pluralismo que permitiria a constituição de novas possibilidades de existência da Igreja.

No Brasil dos anos 50 questionava-se profundamente as estruturas socioeconômicas do país e essa efervescência política e a crise que desembocou no golpe de 64, levou a Igreja a rever o seu papel. Ela percebe que seu atual modelo não atende mais às necessidades do povo e começa a se mobilizar. No início da década de 1960, a Ação Católica (AC), com todos os movimentos renovadores, como o MEB, citado anteriormente, movimentos sindicais e cooperativas, começa a marcar seu novo posicionamento.

O Concílio Vaticano II (1962-65) e a *Gaudium et Spes*¹², do Papa João XXIII, abrem o debate interno sobre a posição da Igreja com relação aos explorados, estimulando um novo relacionamento com estes setores sociais, apoiado nos elementos da ciência, da cultura e das experiências concretas dos homens nas suas relações sociais. (FLORESTA, 2006, p.33)

¹² A 4ª das constituições do Vaticano II, que tratou das relações da Igreja Católica no mundo onde está e atua.

Segundo Leonardo Boff em sua obra “Teologia do cativo e da libertação”, 1998, foi em um momento de tomada de consciência dos povos latinos americanos, diante da opressão e da miséria generalizadas que a nova postura da Igreja passa a ser elaborada, a partir do método iniciado pela *Gaudium et Spes* e oficializado no Encontro de Medellín, no final da década de 60, quando se constituiu a ação pastoral.

Floresta cita Gutiérrez, um dos expoentes da teologia da libertação na América Latina, que afirma que era preciso identificar os elos da solidariedade, bem como elaborar mecanismos agregadores diante dos estímulos à individualização da sociedade urbano-industrial. A tarefa da Igreja era constituir essa organização agregadora, que se mostrasse sensível às diferenças de etnia, cultura, valores simbólicos e míticos. Essa reorientação doutrinária e operacional era essencial e criou as bases para os movimentos ligados à cultura popular, de modo a não perder o homem do campo, ao mesmo tempo em que buscou formas de ação no meio urbano para reconquistar os trabalhadores.

As lutas camponesas, dos meados da década de 1960 até o final da década de 1970, eclodiam em todo o território nacional e o governo, na tentativa de controlar a questão, determinou a militarização do problema da terra.

Segundo Floresta, a ala conservadora da Igreja católica deu apoio ao golpe, defendendo que a Reforma Agrária deveria ser feita pelo Estado autoritário e centralizado, mas as práticas arbitrárias adotadas pelo governo militar inviabilizaram uma aproximação mais estreita entre Igreja e militares. Até o AI 5, ato institucional dado em 1968 destituindo uma série de garantias previstas na Constituição de 1967, não se percebem divergências claras entre Estado e setores conservadores da Igreja, que já começavam a notar a diminuição de seu espaço de atuação. Iniciam-se perseguições e assassinatos também a seus membros, expondo a crueldade da realidade social e política do país, deixando-a cada vez mais fragilizada e impedida de realizar seu próprio programa, mas é praticamente a única instituição sobre a qual o aparelho do Estado não incidia diretamente e na qual os trabalhadores percebiam um espaço político distinto. Criam-se então as comunidades eclesiais de base, (CEBs), que se tornam um espaço de socialização política, em local privilegiado para a atuação pastoral e popular; é aí onde os trabalhadores passam a organizar suas lutas, expressar sua força e socializar o seu saber. Surgem daí práticas de forte componente pedagógico, enfatizando a reflexão acerca das condições de vida imediatas das populações carentes.

Traduzidos em espaços de “liberdade”, de reflexão, troca de experiências e saberes, nesses espaços pedagógicos, em que os sujeitos refletiam sobre as suas histórias, também se começou a articular ações de resistência que contavam com a participação de cidadãos da esquerda, que viam nestes espaços brechas para organizar a resistência ao regime militar, inaugurando assim uma ala mais progressista da Igreja (FLORESTA, 2006).

As CEBs não são um organismo meramente político, mas pastoral, segundo definição da própria Igreja, afirma a autora, brindando uma leitura de avaliação sempre política e teológica da realidade.

Através dos estudos faz da obra “A Igreja contra o Estado”, de Roberto Romano conta que:

As CEBs se constituem em instrumentos que a Igreja encontrou para organizar as massas, pregar uma consciência modernizadora e defender a expansão da pequena propriedade como garantia contra o êxodo rural e suas consequências. Tinham por objetivo veicular seu projeto de reformas sociais e recuperar a audiência popular. (...) este modelo tem como objetivo o controle das populações marginalizadas do campo e da cidade, uma vez que todos os movimentos leigos, ligados à comunidade de base devem estar sob a direção da pastoral de conjunto. (FLORESTA, 2006. p.37)

A Igreja hierárquica interpretava como “desvio” esse comprometimento da Igreja popular com os movimentos de esquerda. Com a obra Igreja e Camponeses, 1996, de Zilda Iokoi, Floresta identifica que é possível verificar que, embora houvesse divergências em alguns pontos entre a ala conservadora e a ala progressista da igreja católica, ambas defendiam a socialdemocracia, tendo em seus membros mais “radicais”, o pensamento de que a luta revolucionária era um momento fundamental para reconduzir a ação humana à ética cristã.

Para Romano, a igreja se manifesta neste sentido antes que outras instituições e suas bandeiras assumam o processo de libertação. Ele afirma que o discurso eclesialístico corresponde a um programa próprio e sua indagação é justamente se a Igreja assume, nos últimos decênios, uma postura revolucionária identificada com o socialismo. Com esta reflexão, analisa o trabalho da igreja na atualidade para continuar a habitar a consciência do povo quando propõe soluções para a pobreza e para a injustiça social.

Citando a Encíclica¹³ *Populorum Progressio* (1967), que trata sobre “O desenvolvimento dos povos” do mundo subdesenvolvido, Floresta observa que a resolução dos problemas proposta pela Igreja segue pela via do desenvolvimento “com justiça e paz” e não pela superação do sistema repressor vigente, o capitalismo, fato que não anula a importância de que, pela primeira vez no Brasil faz-se necessário uma prática pastoral voltada para as classes mais pobres.

É este o caminho que funda o movimento da Teologia da libertação: quando a sociedade passa a cobrar um compromisso político da Igreja e, como resultado, tornar-se, em alguns setores, “igreja popular” que, gradualmente, fizeram deste espaço um instrumento pastoral como via de expressão dos movimentos populares em apoio à luta dos trabalhadores.

Floresta explica em seus estudos, que a história da Teologia da Libertação surge, portanto, na América Latina, entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970, influenciada pela filosofia europeia e africana, com correntes pedagógicas, sociais e teológicas da América Latina, com teólogos e intelectuais progressistas, eclesiais e leigos que se juntaram em torno da reflexão sobre a libertação humana. É uma corrente progressista da Igreja Católica que busca aliar-se aos movimentos laicos por uma questão conjuntural, segundo Floresta aponta sobre os estudos de Romano, onde lhes interessa apropriar-se de terminologias como marxismo e existencialismo, para o desenvolvimento de uma prática sobre a realidade social, incorporando novas metodologias analíticas da realidade.

Essa corrente progressista tem como proposta gerar novos estados de consciência crítica e solidária, formando o sujeito politicamente engajado na luta pela construção de um novo homem, uma nova mulher. Coaduna ação e perseverança, tendo por referência a imagem do Cristo como caminho para a libertação. (FLORESTA, 2006, p.43)

A Teologia da libertação vai-se gestando, inspirada pelo Concílio Vaticano II, ocorrido entre outubro de 1962 e dezembro de 1965 que gerou uma lista de 16 documentos que refletiam a preocupação da igreja sobre sua presença no mundo moderno, e sob o impacto dos movimentos de libertação dentro do sistema de opressão do capitalismo, da teoria da dependência, da pedagogia de Paulo Freire e de outros movimentos culturais.

¹³ Uma carta encíclica é um documento pontifício, uma escrita papal, destinada a todos os bispos católicos do mundo, contendo uma reflexão sobre determinado tema da atualidade.

Inicialmente a teologia da libertação deverá efetuar a libertação de uma teologia universalizante e ligada a uma práxis sem crítica de seus pressupostos sócioanalíticos e históricos. A partir daí deverá resgatar as dimensões libertadoras críticas presentes na fé e em seus grandes temas, dimensões encobertas por um certo tipo de vida cristã pequeno-burguesa e desfrutadora da situação social privilegiada e de pregação, catequese e presenças da Instituição da Igreja, amasiada e cúmplice da empresa colonizadora. (Boff *apud* FLORESTA, 2006, p. 43)

Levando em conta seus vários movimentos, a autora aprofunda a relação da Igreja Católica com os movimentos populares. De 1979 a 1988, em termos políticos e sociais, a teologia da libertação continua ocupando um espaço extremamente importante e já se percebe um movimento de reconhecimento por parte da Igreja institucional no sentido de conciliação.

De 1988 a 1989, passa por um período de revisão, influenciada pela derrota do Sandinismo nas eleições presidenciais e a derrocada do socialismo real. Nos documentos do Encontro de Medellín, amplamente utilizados pela teologia da libertação, encontra-se explícita a crítica aos regimes autoritários, e o Estado aparece como instrumento de exclusão e opressão, cabendo à Igreja o papel de denunciar. Os teólogos da libertação afirmam que esse encontro constitui um marco na história da Igreja na América Latina. Fica, a partir daí, explícita a opção pelos pobres e explorados. (FLORESTA, 2006, p. 44)

Depois de assumir que nem sempre esteve ao lado dos oprimidos, a Igreja aponta a sua tarefa no trabalho de conscientização dos povos latino americanos e prossegue afirmando a luta contra a miséria, contra as estruturas opressoras e contra a exploração dos trabalhadores.

No Brasil, após o Encontro de Medellín¹⁴, a CNBB¹⁵ estimulou a pesquisa e o conhecimento da realidade do país, com a formação dos órgãos Comissão de Justiça e Paz, A Comissão Pastoral da Terra, o Conselho Indigenista Missionário.

Floresta afirma que a teologia, num primeiro momento, denuncia a falácia da teoria desenvolvimentista e a libertação implica uma negação desta teoria e uma denúncia de sua estrutura subjugadora. E este rompimento não se faz sem conflito. Os teólogos da libertação afirmavam que os países pobres tinham cada vez mais consciência de que sua situação é um subproduto histórico do desenvolvimento dos outros países, pela sua dependência econômica,

¹⁴ Conferência Geral do Episcopado Latino Americano, convocada pelo Papa Paulo VI para aplicar os ensinamentos do Concílio Vaticano II às necessidades da Igreja na América Latina

¹⁵ Instituição permanente que congrega os Bispos da Igreja católica no Brasil.

política, social e cultural e essa consciência da dependência é, para eles, o ponto de partida para o correto entendimento do subdesenvolvimento da América Latina.

Como método de ação a teologia da libertação sugere a participação ativa na análise da realidade e faz avançar o processo revolucionário, no caminho da luta de classes (práxis revolucionária).

No documento de Puebla¹⁶, a denúncia das injustiças toma um caráter profético que revaloriza a presença do homem no mundo, uma vez que evidencia a distância entre os mais ricos e os mais pobres como um insulto ao ser cristão.

Estimulado por uma grande influência marxista, o pensamento teológico orienta-se para a reflexão sobre o sentido da transformação deste mundo e do fazer político.

Há cristãos que reconhecem que a fé não é nem religião nem ideologia e que tampouco tem um método político próprio. Eles lutam junto com os marxistas e descobrem uma complementação entre o materialismo histórico (que oferece uma análise do método de ação), com a fé em Jesus Cristo Libertador. Sem o materialismo histórico fica-se nas posições que caracterizam os cristãos reformistas e que obstaculizam a verdadeira revolução. (KLOPPENBURG *apud* FLORESTA 2006, pag. 50)

Buscando uma construção crítica do humanismo cristão, intelectuais da igreja pensaram a liberdade numa releitura da filosofia marxista para tratar a necessidade das transformações econômicas. Para a teologia da libertação, era necessário refazer a leitura do mundo com e na perspectiva das classes subalternas. A libertação integral do homem transcende o econômico e político.

O capitalismo, o consumismo, os laços de dependência e opressão são manifestações de uma opção fundamental e de um ethos cultural que possuem a sua própria história de concretizações. O homem- subjetividade transcendental- optou por um sentido de ser e viver orientado pelo saber e o poder, sobretudo o que alcança sobre o mundo em termos de dominação, lucro e exploração. Toda revolução que não muda esse ethos cultural, subjacente à nossa história ocidental, será apenas uma variação de mesmo tema e nunca uma verdadeira libertação. (BOFF *apud* FLORESTA, 2006, p. 52)

¹⁶ Reunião do Episcopado para aprovar as novas diretrizes da Igreja Católica na América Latina, definidas no Encontro de Medellín, originando o documento “Opção Preferencial pelos Pobres” (BRITO, 2010)

Floresta aponta que a teologia da libertação dispõe de algumas indicações metodológicas do marxismo para a compreensão do universo dos oprimidos, por exemplo, a importância da situação econômica, à luta de classes e o poder das ideologias, inclusive religiosas etc. Seus agentes, pastorais, comunitários e de sindicatos têm claro que a libertação dos oprimidos não é um processo espontâneo, mas requer uma atividade revolucionária consciente que se dá somente com um processo educativo, de extensão e enriquecimento da sua consciência de classe, a “Educação Política”, como um trabalho pedagógico.

Na década de 1990, a Teologia da Libertação precisou rever os seus pressupostos, dando maior enfoque ao sentido espiritual da vida, a busca do sentido. Se por um lado grande parte da intelectualidade que atuava junto aos movimentos sociais havia aderido aos objetivos da socialdemocracia, uma outra parcela permanece vendo a questão da “revolução” como estratégia, entendida como ruptura pontual.

Para o filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel, um dos maiores pensadores contemporâneos da Filosofia da Libertação, a evangelização do povo se realizou na cultura popular, lugar onde sua fé é vivida, se realiza e cresce, mas igrejas universais, como a Igreja Católica e a Igreja Protestante sempre tiveram dificuldades para viver de dentro da vida de seus fiéis a fé cristã. Na América Latina as igrejas acreditavam e acreditam até hoje compreenderem os oprimidos, mas a distância cultural entre suas elites e o povo é imensa. Por esta razão, fez-se essencial, no movimento de Libertação, que seja o próprio povo a evangelizar-se na identidade de sua própria cultura.

É a partir de Dussel, em especial na clássica obra “Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão” (1998) que indicaremos o referencial teórico principal da presente pesquisa ao abordar a questão da materialidade da vida digna, a sua realização plena, negada às vítimas da pobreza e da miséria: o aspecto material do ético. A produção de vida traduzindo qualidades relacionais sagradas como a solidariedade, o mútuo compromisso, a responsabilidade e o interesse pelo bem-estar do outro.

1.2 Produção de Vida: Uma contribuição de Enrique Dussel e Paulo Freire

Ao tratar da Ética da Libertação, Enrique Dussel traz à tona a questão da materialidade da ética, seu conteúdo, a vida concreta de cada ser humano quanto à concretude da vitimização

frente à negação de todo elemento fundamental para subsistir; trata da ética da vida desde sua negação na atualidade.

É em função das vítimas, daqueles dominados ou excluídos, que Dussel busca esclarecer este aspecto material para fundamentar sua crítica. Busca compreender a unidade do indivíduo, um princípio ético com pretensão de universalidade: o princípio da obrigação universal de produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana concreta em comunidade, que se realiza através da motivação interna das culturas e as diversas formas de cumprir a “vida boa” (DUSSEL, 2000, p.93). Explica o critério material dessa ética considerando a corporalidade orgânica da existência humana.

A fim de apoio referencial para estes estudos, recorreremos à Casali (2016). Ele aponta a formulação do critério material de Dussel como aquele que atua humanamente e tem, como conteúdo de seu ato, a produção, reprodução ou desenvolvimento auto responsável da vida de todo indivíduo numa comunidade, como cumprimento material das necessidades de sua corporalidade cultural, sendo um critério de verdade prática e teórica. Para passar a um plano do dever ser, que fundamenta a obrigação ética, Dussel trata do que chama princípio universal da ética, como conteúdo de toda práxis e projeto de desenvolvimento que não pode ser negado ou ignorado em nenhum caso. Como aplicação do princípio material de Dussel, torna-se necessário o que chama de “validação formal moral”, a moralidade formal ou o que chama de Validade Intersubjetiva. É a dimensão racional da vida, assegurada para todos de forma a obter *“validação intersubjetiva ou as condições para ter seriamente uma pretensão de validade ou de universalidade”* (DUSSEL, 2000, p.169). Assim, como afirma Casali, o componente material é um primeiro movimento da ética dusseliana e o componente formal, seu segundo movimento, como subsunção do momento material.

Dussel observa que esta é a expressão suprema da ética moderna fundada no sujeito para introduzir um critério de validação crítica da universalidade (CASALI, 2016), mas um *universal* sem importância como conteúdo.

Sem o cumprimento da moral formal, as decisões éticas não ganham validade universal, comunitária, sob o risco de traduzirem-se como autoritarismo violento, egoísmo. O critério intersubjetivo de validade e aplicação da moral formal (princípio da validade formal) pode ser considerado como:

Quem argumenta com pretensão de validade prática, a partir do reconhecimento recíproco como iguais de todos os participantes que por isso mantêm simetria na comunidade de comunicação, aceita as exigências morais procedimentais pelas quais todos os afetados [...] devem participar faticamente na discussão argumentativa, dispostos a chegar a acordos sem outra coação a não ser a do argumento melhor, enquadrando esse procedimento e as decisões dentro do horizonte das orientações que emanam do princípio ético-material já definido (DUSSEL *apud* CASALI, 2016, p. 9).

Para Dussel, este princípio moral de validade amplia e aprofunda a Ética do Discurso e ganha em possibilidade de aplicação. A Ética da Libertação pode partir de critérios que serão o desenvolvimento destes princípios, tendo como encarregados pela construção desta nova simetria, os dominados ou excluídos, as vítimas fundando uma nova comunidade de comunicação real, de consenso crítico e conhecimento histórico.

Paradoxalmente, ao menos é nossa pretensão, a Ética da Libertação realiza os pressupostos da Ética do Discurso sem contradições, mas segundo uma arquitetônica mais complexa, porque pode recorrer também aos dados de uma ética de conteúdo ou material que esta abandonou (DUSSEL, 2000, p.217)

Uma vez efetivada a aplicação do princípio ético-material, pode-se produzir uma síntese entre o material (verdade prática) e o formal (racionalidade formal dos acordos válidos), numa norma que, apenas a partir da factibilidade, se realiza no bom e no bem (CASALI, 2016). Para a factibilidade ética, Casali explica que esta se justifica como fator para a plena potencialidade da vida, onde o que é acordado é julgado pelo processo de “aplicação” ou realização operada pelo ato, pela instituição do “bom”.

A questão da factibilidade é central para a Ética da Libertação, pois são as circunstâncias concretas para se efetivar a realização prática e validá-la formalmente; é o último momento de realização do objeto prático. Para além das éticas materiais comunitaristas, o que foi escolhido como adequado pode tornar-se impossível por falta de factibilidade, para Casali, a falta de vontade política, a incapacidade econômica, por exemplo.

Praticamente o objeto (a norma, ação, instituição ou o sistema a operar) é constituído a partir de certas condições tecnológicas de possibilidade. O “desenvolvimento civilizatório”- diria Darcy Ribeiro- torna possíveis hoje ações anteriormente impossíveis. Ampliou-se o horizonte de possibilidades. Da mesma maneira, ações possíveis no capitalismo tardio-central são ainda impossíveis no capitalismo periférico, não só pelo grau inferior de

desenvolvimento tecnológico, mas também pelo grau de exploração (transferência estrutural de valor). ” (DUSSEL, 2000, p. 266)

Nenhum ato pode realizar-se sem sua possibilidade material, para a qual a vontade não pode jamais substituir. Este princípio de factibilidade determina o que se pode fazer dentro do que é eticamente permitido fazer, até o que se deve fazer necessariamente (CASALI, 2016). A factibilidade ética decide e opera uma norma que deve cumprir com as condições técnicas, econômicas, políticas, culturais etc, que seja possível em todos os níveis a partir das exigências da verdade prática (ético-materiais), da validade discursiva (morais-formais), das ações meramente “possíveis” (que não contradizem princípios éticos ou morais) até se chegar naquelas necessárias ao cumprimento das exigências básicas materiais ou formais.

Assim, a participação dos indivíduos afetados deve ser simétrica, ativa e constante. O ato, a norma (instituição, sistema) realizados com esses critérios e princípios podem ser denominados bons ou maus. Contudo uma norma não pode ser boa ou má, ela pode ser verdadeira praticamente, válida normativamente ou factível. Diferentemente, um ato humano pode ser bom ou mau, mas um ato perfeitamente bom, empiricamente, é impossível, este pode ser apenas “aproximativamente bom” (CASALI, 2016).

A partir daqui, Casali aponta caminhos em que Dussel demonstra as próprias entranhas do “bem”, produzidas pelos sistemas supostamente bons que produzem vítimas não intencionais do bem. A verdade começa a ser descoberta como a não-verdade, o válido com o não válido, o factível como o não eficaz e o bom pode ser interpretado como o mau; o exercício negativo da razão ético-crítica. (DUSSEL, 2000).

Qualquer ação, instituição ou sistema de eticidade, se deposita como algo acontecido, feito como uma realidade passada que se produz e “reproduz”. Enquanto tal é ponto de partida para qualquer ação futura, mas, ao mesmo tempo, é o opaco, o que oculta. O que disciplina e começa a limitar, oprimir, dominar: é a dupla face de toda instituição. A distância entre o já dado e o por dar-se (o desenvolvimento), mas “impedido” pelo habitual, exige saber desconstruir o “já dado”, para dar passagem ao novo. Esta desconstrução é um processo negativo, crítico. (DUSSEL, 2000, p. 302)

Entre tantas outras experiências de exclusão na história da humanidade, Dussel afirma que o pensamento ético-crítico se desenvolverá na América Latina a partir da violência das ditaduras ocorridas, sob o nome de Filosofia da Libertação. Ao buscar explicar sua situação, esta nova categoria da filosofia se encarrega de manifestar-se como um novo momento da

racionalidade com pretensão de universalidade (DUSSEL, 2000), aquela que, a partir dos excluídos e oprimidos, pode julgar criticamente a totalidade de um sistema de eticidade.

Para os autores Loureiro e Costa (2015), a originalidade do movimento da Ética da Libertação foi traçar questões próprias da América Latina, considerando os saberes e a cultura local sem deixar de utilizar os conceitos da filosofia ocidental tradicional, uma vez que estas auxiliam na compreensão dinâmica de constituição e reprodução da sociedade moderna capitalista colonial.

O que permite situar-se a partir da alteridade do sistema, no mundo da vida cotidiana (...) é o saber adotar a perspectiva das vítimas do sistema de eticidade dado(...) Para a consciência cúmplice do sistema, as vítimas são um momento necessário, inevitável, um aspecto funcional ou “natural”(...) Para a consciência crítica, que só pode existir a partir de uma posição ética bem específica e pelo exercício de um novo tipo de racionalidade (a razão ético-crítica)(...) as vítimas são reconhecidas como sujeitos éticos, como seres humanos que não podem reproduzir ou desenvolver sua vida, que foram excluídos da participação na discussão, que são afetados por alguma situação de morte (no nível que for, e há muitos e de diversa profundidade ou dramatismo). (DUSSEL, 2000, p. 303)

Na América Latina, portanto, a Ética da Libertação surge como resposta ao excluído, implica-se em libertá-lo da pobreza material: *“as vítimas(...) mostram o lugar da patologia do sistema, da injustiça, que terá de saber reparar”* (LOUREIRO e COSTA *apud* DUSSEL, 2015, p.4).

Para a definição da negatividade das vítimas, parte-se de um fato empírico que ensina que a afirmação dos valores do sistema ou o projeto de vida boa dos poderosos é a negação da vida digna para os pobres. A verdade do sistema é negada quando se impede a vida das vítimas. Casali destaca neste estudo que, no início do século XXI boa parte da humanidade ainda é excluída, submersa na pobreza, na fome, no analfabetismo, na dominação. Destacamos também a repressão do inconsciente, particularmente da mulher.

Como meio de explicar as causas destas negatividades apontadas, Dussel parte para uma discussão crítica da economia política, fazendo uma interlocução com os estudos Karl Marx sobre a importância desta ciência na compreensão do conteúdo material real positivo, como ponto de partida necessário. A hipótese de Dussel é que Marx teria escolhido a economia como um exercício da razão ético-crítica afirmando que o pobre é fonte de riqueza quando vende sua corporalidade pessoal de forma alienada.

A alienação é uma categoria conceitual central para Dussel, uma vez que implica na compreensão dos processos sociais capitalistas fundados na expropriação e na dominação que geram a redução das pessoas a coisas(...) relações de negação da liberdade” (LOUREIRO e COSTA, 2015, p.291).

Para os autores Loureiro e Costa, como a negação da liberdade é concreta, é material, somente com a negação do capital enquanto totalidade do trabalho objetivado como exterioridade do trabalho vivo, será dada a negação da perversidade como relação de exploração. Segundo Loureiro, Marx pensa o ser humano em sua peculiar capacidade transformadora da natureza na história, na qual a relação “eu-mundo” se dá por mediações criadas na vida em sociedade. A natureza em Marx é uma unidade complexa e dinâmica, uma síntese de múltiplas determinações; está para além do homem e é a partir da qual ele se realiza por diversas mediações num processo de criação e recriação. Para Marx, a concepção histórica humana deixou de lado essa base real da história que, por esta razão, deve ser escrita segundo uma norma exterior a ela; a produção real da vida aparece na origem da história, ao passo que aquilo que é propriamente histórico aparece como algo separado. “*As relações entre o homem e a natureza são, por isso, excluídas, o que engendra a oposição entre a natureza e a história*” (MARX E ENGELS *apud* LOUREIRO, 2015, p. 6).

Para Loureiro e Costa, Dussel já apontava que é a partir de um mundo histórico, político, erótico ou simbolicamente determinado, que se interpretam os entes naturais. Se há uma história no mundo, há também a história da natureza. Os autores afirmam que, para Dussel, a natureza é visualizada desde o centro ou a periferia como um modo de produção capitalista:

Os gregos compreenderam a *physis* como eterna, divina, nascente; os medievais compreenderam a natureza como criada, finita, sem princípio de corrupção; o moderno europeu compreendeu a *nature* ou *Natur* como sendo matéria observável matematicamente ou explorável economicamente. (DUSSEL *apud* LOUREIRO e COSTA, 2015, p.6)

Afirmam ainda que o sistema-mundo moderno não superou a contradição capital-trabalho e que Dussel busca, então, refletir uma ética ecológica que trata da condição primária de sobrevivência dos seres vivos, quando exerce o direito universal à vida dos mais pobres.

Para a realização desta sobrevivência regida pela justiça, a solidariedade e a vontade das vítimas é necessário “criticar” a ordem estabelecida para se restabelecer a possibilidade de viver; é necessário criar o novo sem as amarras do eterno retorno do mesmo. É necessário reconsiderar a forma das relações humanas e desta com todo o sistema da vida. Esta é, portanto, uma importante referência para o que há de Sagrado, a ser de grande respeito e de um compromisso que deve, à princípio, ser inviolável entre os seres humanos.

Para Dussel, a ideia de sustentabilidade e alteridade, de Emmanuel Levinas, permite esta conclusão. Levinas (LEVINAS *apud* DUSSEL 2000) fala que esse existente corporal sensível é vulnerável, antes que “compreensor do ser”; é o ponto de partida do psiquismo. Num antes do ser-no-mundo se analisam as condições de maior sensibilidade, uma pré-abertura ao mundo já como corporalidade traumatizável. Mas esta sensibilidade que come e habita se constitui como ética a partir da responsabilidade diante do outro, a partir da participação em sua miséria, sem que se possa ignorar seu chamado. Este nível de interpelação é possível porque sou sensibilidade, também corporalidade vulnerável, *à priori*, prévia à razão (DUSSEL, 2000).

Complementar a esse olhar, abrimos um parêntese na discussão para expandir a noção do princípio material universal de Dussel no desenvolvimento da vida e no que chamamos de Sagrado, para a questão da sustentabilidade de normas, ações, instituições e sistemas de eticidade que permitam igualmente o desenvolvimento de outras espécies ligadas à dignidade humana, o que ele chama de uma ecologia ética (não folclórica), naturalista. “*As gigantescas realizações tecnológico-científicas se voltam contra a vida quando suas práticas fazem desaparecer a natureza e, junto com ela, a diversidade cultural da humanidade*” (DUSSEL, 1986, p.213).

A Carta da Terra¹⁷, uma declaração que direciona princípios éticos para a construção de uma sociedade global justa, complementa este recorte esclarecendo, já em seu preâmbulo, que a situação mundial vem determinando padrões de produção e consumo que resultam em devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção de espécies. Afirma que os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos de forma equivalente e a injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e são causa de grande

¹⁷ Ela reconhece a indivisibilidade dos temas que são fundamentais à transição para um futuro sustentável, são eles: a proteção ecológica, erradicação da pobreza, desenvolvimento econômico equitativo, respeito aos direitos humanos, democracia e paz. A redação da Carta da Terra envolveu o mais inclusivo e participativo processo associado à criação de uma declaração internacional. <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra> acessado em 30 de janeiro 2017.

sofrimento. A população humana tem crescido de forma desordenada e isso tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social, e ameaçado as bases da segurança global.

A terra, em sua fecundidade natural, gera materialmente a riqueza fundamental, o “valor de uso” primigênio, primeiro. Sem as chamadas coisas “naturais” o homem não poderia realizar nenhum trabalho. Finalmente, todo trabalho é transformação (mudar a forma) desta matéria parida pela terra (DUSSEL, 1986, p.215)

Em seu livro, *Ética Comunitária*, Dussel fala que terra, como matéria explorável de produção, é um momento a mais da ação de dominação dos seres humanos. Para ele, o colapso ecológico cresce e chega o momento em que a natureza exterminará a espécie *homo* da Terra.

A destruição cresce, ao que chama de crise mundial. Os responsáveis políticos, econômicos e militares contaminam a terra em mais de noventa por cento, apesar de serem apenas trinta por cento da população mundial. A taxa de lucro prefere a extinção da vida à sua morte como capital (DUSSEL, 1986). Com tudo isso, a questão agora é consolidar as necessárias transformações e, para isso, Dussel passa a afirmar o pensamento de Paulo Freire em sua definição de *conscientização*.

Para Loureiro e Costa, Freire e Dussel entendem o sentido político do termo “libertação” como a relação opressor-oprimido e a antinomia alienação-libertação, respectivamente (LOUREIRO e COSTA, 2013). Somente em Freire, Dussel encontra uma posição que permite incluir a dimensão estritamente ética do conteúdo material negado; Freire é um educador da consciência ético-crítica dos “condenados da terra”¹⁸.

Para Dussel, *ethos* significa costume ou caráter de uma pessoa ou de um povo. Na perspectiva libertadora, consiste no modo de deixar que o outro seja o outro, em reconhecê-lo como um projeto novo. Mas, como o outro só se revela pela palavra, torna-se necessidade escutar a voz que transcende o além do meu mundo (LOUREIRO e COSTA, 2013). Para validar esta palavra, este ato discursivo, a comunidade deverá interpretar, compreender ou explicar as causas materiais, formais e instrumentais da negatividade das vítimas, mediante a tomada de consciência de sua situação (a denúncia em Freire) que é a práxis crítica do sujeito histórico de libertação; a revolução como coação legítima ética exercida como cumprimento das exigências dos princípios material, formal, discursivo e factíveis, que garantam a vida de todos (CASALI, 2016).

¹⁸ Em referência à obra de Franz Fañon.

Somos constituídos como seres sociais e políticos, agentes históricos e dotados de capacidade de ação e transformação da natureza e, conseqüentemente, da sociedade; esta é nossa vocação ontológica¹⁹.

A pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça. (FREIRE, 1994, p.225)

Em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), Freire discorre essa vocação dos seres humanos quando ela é negada pelo exercício contínuo que reproduz a ordem social vigente, repleta de injustiças, explorações e opressões. A prática educativa proposta por Freire deve ser então compreendida como um processo contra hegemônico, dentro ou fora das escolas, que permita que mulheres e homens constituam por si só, coletivamente, uma sociedade justa e igualitária, livre das hegemonias autoritárias e verticalizadas (Brandão, 1983).

Freire representa um momento de consolidação de um pensamento pedagógico latino-americano. Suas obras constituem o núcleo do movimento da Educação Popular, conforme exposto no capítulo anterior. Trata-se de um momento de ruptura que é também um momento de libertação da pedagogia. Ela se torna uma pedagogia do outro, do oprimido.

A situação de opressão desumaniza e nega a dimensão fundamental, sagrada e constitutiva da humanidade, que não pode “vir-à-ser” verdadeiramente. Estes, oprimidos, buscam enfrentar contra quem os desumaniza, em prol da recuperação da humanidade. Para Freire, a grande tarefa dos oprimidos é libertar-se a si e aos opressores; onde marca-se dependências, marca-se também possibilidades.

A *práxis* como processo de libertação traduz a possibilidade de uma prática coletiva de interesse também coletivo, uma vez que se torna ação com mais consciência em um lugar de maior acolhimento à palavra alheia, ao diverso. É fato que aqueles que se situam à margem urgencial de toda possibilidade de um desenvolvimento pleno devem ter prioridade na discussão da libertação possível, mas é igualmente verdade que todos os demais vivem implicados em outros sistemas de opressão:

¹⁹ Ontologia é a filosofia que estuda a natureza do ser, da realidade e da existência.

O pobre é assim dominado e explorado pelo pecado: como trabalhador (...), como nação pobre (...), como assalariado da nação pobre (...), torturado e aniquilado pelas armas do império e exaurido pelos créditos que não contraiu nem usufruiu mas que deve pagar com seu sangue (...) violentado desde sempre e acusado de violento quando defende com direito e justiça o inocente (...), e quando consegue em alguns casos superar este regime histórico de injustiça, deve novamente começar a lutar por maior participação na gestão da produção, por maior liberdade e democracia (...). De qualquer forma este pobre, essas classes dominadas, esse povo, porque é justo enquanto dominado pelo pecado, é o sujeito do Reino dos Céus (...), é o “Povo de Deus” o que resiste e não se entrega...e sabe festejar. Devemos nos perguntar em grupos: Quais são os pecados ecológicos de nossa época? Quem são os responsáveis pelos pecados ecológicos? Como podem ser articuladas a libertação dos pobres e a sobrevivência ecológica? O que é cultura? Que tipos de pecado ou dominação cultural podem existir? (DUSSEL, 1986. p.223)

Guardadas as respectivas dimensões, a voz reprimida expressa em si o tom de todos nós enquanto colonizados, latinos, classe média, mulheres, homens, negros, gays, artistas, idosos, capitalistas, enfim. Por esta razão, apoiar a libertação do outro é apoiar a sua própria libertação. Contribuir para a conscientização do outro é contribuir para a sua própria conscientização, tornando-se essa a principal e dupla tarefa do oprimido: libertar-se a si e ao seu opressor.

Ao longo de todo este estudo, a partir daqui, Enrique Dussel e Paulo Freire nortearão nossas colocações, análises e conclusões como marco teórico importante para afirmar as premissas do trabalho, sem deixar, contudo, que haja espaço para novos questionamentos e nossa contribuição singular com a experiência de campo nos assentamentos da Guatemala e na comunidade educativa, o CPCD, no sertão mineiro, no Brasil. Certos de que os autores nos servirão de excelentes norteadores, optamos pelo enfoque nas particularidades da América Latina, como forma de enriquecer nosso olhar e melhor contextualizar a situação.

Seguimos com a explanação do caminho metodológico como explicação da sistematização da pesquisa.

1.3- Metodologia de Pesquisa

Ao tratar o campo de ação com foco na pesquisa, buscaremos apresentar o contexto social, cultural e geográfico dos projetos para, em seguida, aprofundar questões voltadas ao fazer educativo e à formação humana que ambos os trabalhos em Educação Popular buscam realizar. Partiremos da premissa de que as ações em foco tratam as questões da pobreza e da

miséria de forma a trazer toda materialidade possível para a urgência das vidas humanas que acolhem. Desta forma, situaremos a análise da experiência de produção de vida como aquela que venha a auxiliar, incrementar e potencializar a experiência individual e coletiva de todos os envolvidos para a superação dos aspectos que acreditamos serem complicadores do seu desenvolvimento justo e equalizado socialmente.

A metodologia escolhida para apoiar a apresentação da pesquisa de campo foi a escrita em forma de narrativa ensaística, inspirada em relatórios de trabalho e cadernos de viagem, num espaço de experimentação que busca elucidar e aprofundar minha própria experiência, permitindo igualmente a elaboração de outra nova e inédita experiência por parte de cada leitor.

As análises iniciais sobre a experiência de trabalho no primeiro campo apresentado, o Movimento ATD Quarto Mundo- Guatemala, se darão em caráter de diário remissivo, quando buscaremos aprofundar o que descrevo nas narrativas desta etapa.

1.3.1- Caracterização e Métodos

Na obra, *O Narrador*, de Walter Benjamin (1985) o autor define a narração como aquela em que o sujeito retira da experiência a sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes, evitando explicações, mas permitindo implicar-se naquilo que escreve:

Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com o que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro. (BENJAMIN, 1985, p. 204)

Para a fundamentação teórica, o trabalho consistiu em busca bibliográfica em bancos de dissertações, teses, artigos e livros relacionados ao tema central e ao enfoque sobre o campo. Durante a segunda etapa, definiu-se o recorte mais adequado das ações em voga, que versarão sobre os pontos-chaves da experiência de trabalho vivida na organização

Internacional ATD Quarto Mundo, na Guatemala, e da visita feita ao Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, no sertão mineiro, Brasil.

O primeiro projeto narrado trata do trabalho social de base no qual fiz parte ao longo de três anos na Guatemala, América Central, junto à alguns assentamentos em situação de extrema pobreza localizados na costa do Pacífico e na capital do país. O contato com o segundo projeto apresentado se deu anos mais tarde quando, já de volta ao Brasil, saí em viagem pelo sertão mineiro, região conhecida por seus altos índices de pobreza, em busca de novas referências de ações envolvendo educação popular.

O viés construído busca, como prioridade e cuidado, manter o foco em questões de representatividade autêntica das comunidades onde os projetos atuam, bem como sua capacidade autônoma para manter e gerir o trabalho sem descuidar das estratégias de participação que guiam a base das ações das instituições. A qualidade na contribuição de seus participantes foi vista segundo aspectos como a capacidade dos gestores em inovar soluções, propor reflexões e envolver seu público ativa e democraticamente em suas propostas.

Para o autor Jorge Larrosa, em sua obra *O Ensaio e a Escrita Acadêmica*, 2003, o ensaio é um gênero híbrido subjetivo e que parece opor-se às regras de pureza e de objetividade da academia. O autor afirma a forma, problematizando a verdade do conhecimento no mundo acadêmico que termina por impor um modo de escrever sobre outros, como o ensaio que, segundo ele, é normalmente excluído do espaço de saber:

Falo do ensaio como um “modo de escrita” normalmente excluído de um espaço de saber. Porém, os dispositivos de controle do saber são também dispositivos de controle da linguagem e da nossa relação com a linguagem, quer dizer, das nossas práticas de ler e escrever, de falar e escutar. Nosso trabalho na academia tem a ver com o saber, é basicamente um trabalho com palavras. (LARROSA, 2003, pág. 102)

Ao definir o caminho metodológico está posta a busca por ir além das políticas de linguagem da academia, não apenas como meio de cultivar certa liberdade e autenticidade na escrita, mas também com o desejo de facilitar seu acesso a um público mais amplo.

Em sua dissertação de mestrado, a autora Marina Praça (2015) faz a narrativa de sua viagem na América Latina como proposta de reflexão sobre a construção de um processo educativo em movimento, para além da escola formal. A autora diz sobre a narração como uma forma que amplia a capacidade de criação e as formas como cada sujeito lida com suas

maneiras de se relacionar com o mundo. Para ela a narração serve para nos inventarmos, para juntarmos pensamentos loucos, histórias de diversas fontes e nossas próprias reflexões.

Na perspectiva de sua pesquisa, Praça afirma que durante a interação entre pesquisador e sujeitos em um campo de ação, ocorrem, principalmente, encontros entre linguagens, saberes, percepções, valores e crenças que, visto desta forma, valoriza o processo de singularização que pode advir com a construção de nova sensibilidade formas de criatividade e de relação com o outro.

É importante observarmos o sentido que damos ao que vivemos e ao que nos acontece e de que forma nomeamos nossas experiências. Larrosa diz que a experiência é tudo aquilo que nos toca, que nos passa e, ao passar, nos forma, nos transforma quando ocorre. Afirma igualmente que a informação por si só não garante a experiência e que a ênfase contemporânea no excesso de informação serve, muitas vezes, para cancelar suas possibilidades de experimentação. Para ele o saber das coisas está separado do saber da experiência e exemplifica com o que discorre sobre a velocidade com que se dão os acontecimentos e a obsessão pela novidade nos tempos modernos. Esta nova forma de relacionar informação e vivência dificulta a consolidação da memória uma vez que os eventos se sucedem rapidamente um após o outro, sem deixar vestígios diante da tamanha excitação que provoca. Um evento que nos toque requer lentidão e nos exige parar para pensar, olhar, escutar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, “*suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro*” (LARROSA, 2002, p. 25). O sujeito da experiência se define por sua abertura, pela disponibilidade e receptividade com que acolhe a situação.

Por experiência, Larrosa define como o encontro com algo que se prova.

O radical (da palavra experiência) é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. (LARROSA, 2002, p. 25)

Para concluir, Larrosa afirma que o saber da experiência é a relação, a mediação entre o conhecimento e a vida humana no sentido daquilo que se adquire a partir da forma como

respondemos ao que nos sucede, do entendimento que adquirimos. O conhecimento neste contexto, não se trata da verdade das coisas, mas do sentido ou não sentido naquilo que nos acontece; do saber subjetivo, pessoal, singular e irrepetível que sucede, que brinda qualidade existencial. Larrosa diz que é o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida, de nossa própria existência. Termina afirmando que a experiência é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, prever nem predizer.

Sendo assim, o contexto desta pesquisa trata de aprofundar a experiência em ações que aparentavam revolucionar os meios onde estão inseridos. Narrar como ensaio as vivências colhidas, foi o meio encontrado para a coerência das formas pois *“não há revolta intelectual que não seja também uma revolta no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela nomeia”* (Larrosa, 2003, p.30). Pensar de outro modo é também ler e escrever de outro modo.

Em contraponto ao que se compreende, em geral, sobre o lugar do ensaio na escrita acadêmica, o autor acredita que é possível inverter este diagnóstico se observarmos a possibilidade de um cenário cultural mais favorável e mais híbrido que se constrói nos tempos atuais.

Abrindo espaço para esta forma de escrita, visamos colocar as fronteiras e os mecanismos de exclusão em questão, tendo o ensaio como atravessamento entre ciência, conhecimento, racionalidade e imaginação, subjetividade e irracionalidade. (LARROSA, 2003).

1.3.2- Apresentação dos campos de pesquisa

Ambos campos de pesquisa tratados serão apresentados em seus contextos gerais antes de abrirmos os capítulos 2 e 3, em que conterão respectivamente as narrativas da minha experiência de trabalho na Guatemala com análises iniciais, e das visitas de pesquisa feitas no Vale do Jequitinhonha, seguidos das conclusões finais.

1.3.2.1- Cores de Guatemala

Meu interesse pelo campo social vem se consolidando através do trabalho em Educação Popular. Depois de algumas experiências com voluntariado na América Latina e na Europa,

me mudei para a Guatemala e integrei por 3 anos a equipe de educadores sociais (voluntários permanentes, como nos designávamos) do Movimento Internacional ATD Quarto Mundo, que atuava junto a comunidades em situação de extrema pobreza da Cidade da Guatemala, capital do país²⁰, e da Cidade de Escuintla²¹, capital do departamento de Escuintla, região centro-sul, onde estabeleci moradia por mais tempo.

A Guatemala é um país com 108.889 km² de extensão territorial, algo menor que o estado de São Paulo²², sendo, porém, o terceiro maior país de sua região. Com 15,5 milhões de habitantes, a Guatemala é o país mais populoso e o segundo mais densamente povoado da América Central. Com uma população de maioria indígena, reúne em um território tão pequeno uma impressionante diversidade étnica de origem Maia, Xinca, Quechí, Quiche (indígenas), Garífuna (afro-caribenho) entre outras que são representadas através das mais de 23 línguas reconhecidas e faladas ainda hoje.

No exemplo da foto abaixo pode-se ver um típico mercado popular guatemalteco, onde comerciantes, na maior parte, indígenas circulam tipos variados de mercadorias como alimentos, tecidos, utensílios domésticos, entre outros.



Figura 1- Mercado popular Chajul, Quiche- Guatemala. Foto do arquivo pessoal de Elda Nohemí, ATD Cuarto Mundo Guatemala.

²⁰<https://pt.wikipedia.org/wiki/Guatemala> acessado em 01-2017

²¹[https://es.wikipedia.org/wiki/Escuintla_\(departamento\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Escuintla_(departamento)) acessado em 01-2017

²²o Estado de São Paulo tem 248 222,362 km² de acordo com informações no wikipedia (idem)



Figura 2- Vulcão Pacaya, Escuintla. Créditos da autora

Rico também em seu ecossistema, a Guatemala possui uma variedade geográfica e climática impressionante. De norte à sul, entre os oceanos Atlântico e Pacífico, compreende regiões de praia negra e caribenha, de altas montanhas e vulcões que chegam a alcançar 4.220m de altitude²³, como o vulcão Tajumulco, o mais alto da América Central, passando por manguezais e regiões de densa floresta, onde se situam sítios arqueológicos, como Tikal²⁴, maior das cidades Maias, com templos sagrados de até 72 metros de altura.

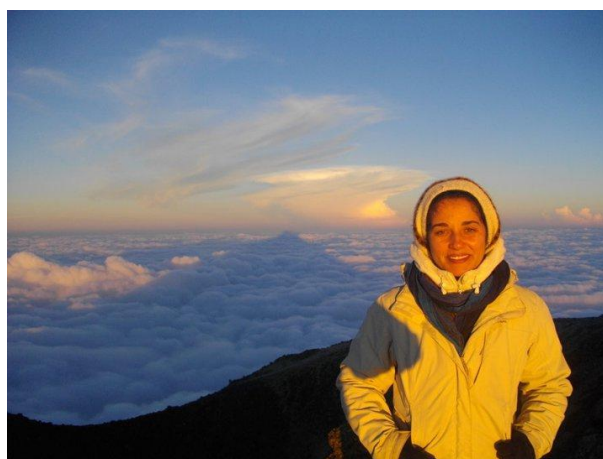


Figura 3- Cíntia no alto do Tajumulco, Chimaltenango. Créditos da autora.

²³https://pt.wikipedia.org/wiki/Monte_Tajumulco Acessado em 1-2017

²⁴<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tikal> acessado em 1-2017

Neste rico e variado contexto aprendi sobre uma sociedade marcada por tradições ainda preservadas que, ao mesmo tempo em que significam o valor de uma cultura, apontam as contradições entre suas belezas e os mais altos índices de miséria e abandono, afirmando os dados da OXFAM aqui mencionados, de que a geração de riqueza comprovadamente incrementada entre o final da década de 1980 e 2010 serviu, principalmente, para o aumento de renda dos mais ricos e privilegiados do planeta e não para investimento em melhorias sociais. Como um reflexo disso está o fato de que a grande maioria indígena guatemalteca habita zonas rurais do país, onde, segundo o mapa da Pobreza Rural apresentado pelo INE (*Instituto Nacional de Estadística*) e pelo Banco Mundial em 2011²⁵, mais de 75% da população vive em situação de pobreza. O departamento de Alta Verapaz, por exemplo, possui 89,6% de sua população rural na pobreza, enquanto no departamento de Escuintla, onde vivi, este índice é de 47,4%.

No capítulo 2, portanto, apresentaremos um breve histórico geral do Movimento ATD Quarto Mundo para então adensar a narrativa sobre o trabalho feito durante os anos em que integrei a equipe na Guatemala. Mesmo tendo sido parte permanente da organização em outros países, o recorte para este estudo será o trabalho realizado na América Central e, pontualmente, na América do Sul.

1.3.2.2- Caminhos do Vale- O Vale do Jequitinhonha

Em uma das muitas conversas que tive sobre projetos sociais e educacionais no Brasil, ouvi sobre um trabalho de desenvolvimento comunitário no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais. Um casal de amigos havia estado lá em visita ao CPCD, na presença do educador popular Tião Rocha. Tanto a instituição quanto Tião eram totalmente desconhecidos para mim, mas ao escutar e ler sobre suas ações me vi imediatamente instigada a empreender viagem, fazendo deste meu segundo campo de pesquisa acadêmica.

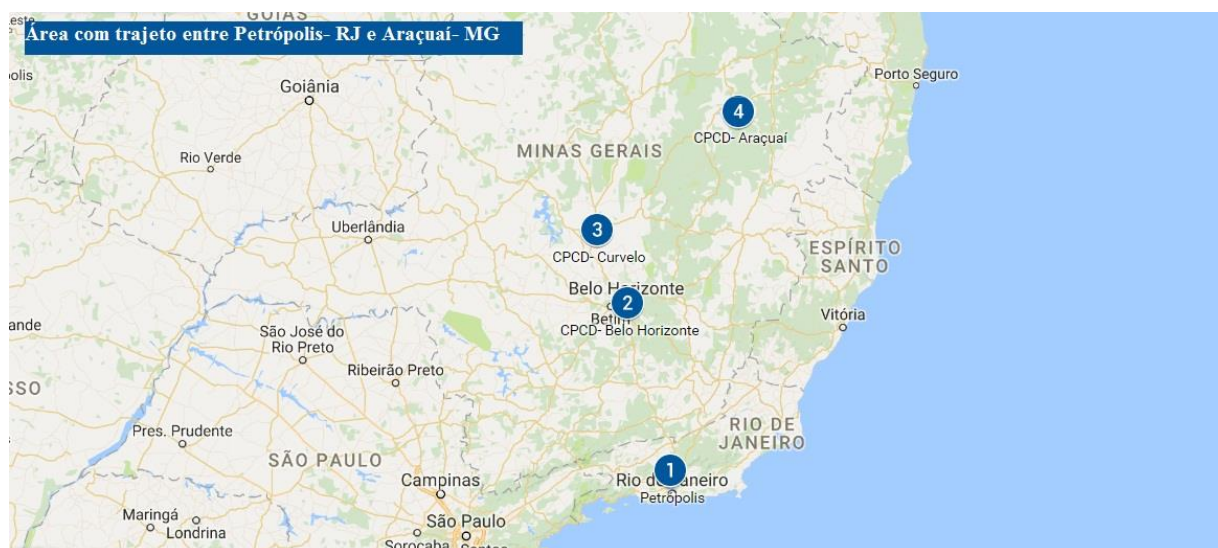
A primeira referência que fiz sobre a região do Vale foi a memória da seca e da fome. De fato, eu jamais havia estado no lugar. A forma com que meus amigos narravam o que viram e viveram lá, me trazia outra imagem, outra ilustração bem mais colorida e viva do que a pobreza. Na companhia de duas amigas, organizamos a ida à Minas Gerais, com parada final

²⁵<http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2013/04/30/mapa-de-pobreza> acessado em 2-2017

na cidade de Araçuaí, uma viagem de quase 2 mil quilômetros entre ida e vinda desde Petrópolis.

Estava marcado o início de uma visita que se repetiria, mas não apenas. O Centro se transformaria em objeto inspirador para o desenvolvimento dos projetos sociais que fiz em seguida e um paralelo muito interessante de estudo com a minha vivência em educação popular na América Central.

No mapa abaixo é possível observar a geografia da trajetória desta etapa da pesquisa, marcada pelos pontos principais: Petrópolis e Rio de Janeiro, onde residia e estudava. Em seguida, Belo Horizonte, localização do escritório central da organização, parada obrigatória para baldeação entre os ônibus que ligam a capital mineira com o interior do Estado. Curvelo aparece a meio caminho, pois é o marco inicial das atividades do CPCD em Minas Gerais, e, como ponto final, Araçuaí.



Localizado no nordeste do Estado Minas Gerais, o Vale do Jequitinhonha é uma área de 79 mil km², com uma população de aproximadamente 980 mil pessoas. Segundo informações do IBGE²⁶, as constantes secas que atingem a região comprometem sua produtividade já que mais de dois terços de seus habitantes vive e produz na zona rural. Seu comprometimento econômico eleva os índices de pobreza, desnutrição, analfabetismo, entre

²⁶<https://www2.ufmg.br/polojequitinhonha/O-Vale/Sobre-o-Vale> acessado em 1/2017

outros fatores que obrigam o trabalhador a migrar para os centros urbanos. Somado a isso ainda existe a carência de serviços públicos e do investimento privado na região.

Araçuaí, que é apenas uma das sedes do CPCD, está na microrregião do Médio Jequitinhonha, no centro do Vale. Possui uma população estimada²⁷ para 2016 de 37.317 habitantes. A população em situação de vulnerabilidade social, de formas gerais, apresenta questões como má alimentação, falta de saneamento básico, falta de moradia, evasão escolar, analfabetismo e desemprego.

Deste ponto de vista, o Vale parece pobre, mas não é se aprendermos a avaliarmos de outra forma. Em Araçuaí, vimos natureza e cultura como marcas da paisagem. O Rio Jequitinhonha onde se pode banhar, é imenso e limpo nesta parte da região e traços de uma cultura de herança indígena e negra podem ser vistos na forma de seus artesanatos coloridos, de seus grupos de corais e suas músicas populares, das brincadeiras antigas que até hoje fazem parte da vida das crianças e em sua sabedoria popular fincados em raízes culturais. Com um forte potencial turístico, Araçuaí e todo o Vale compõem um riquíssimo patrimônio histórico-cultural de referência para Minas Gerais.

Nas imagens que seguem, mostramos importantes grupos culturais e artistas da região. Em primeiro lugar, o Coral Trovadores do Vale, em seguida, a artesã Lira Marques e os demais coros Meninos de Araçuaí, mantidos pelo próprio CPCD, e Lavadeiras do Vale.

²⁷<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=310340&search=minas-gerais|aracuai|infograficos:-informacoes-completas> acessado em 1/2017



Figura 5- Coral Trovadores do Vale, Araçuaí. Arquivo público digital



Figura 6- D. Lira Marques, artesã, Araçuaí. Arquivo público digital



Figura 7- Coro Meninos de Araçuaí com o grupo teatral Ponto de Partida. Arquivo público digital



Figura 8- Lavadeiras do Vale, Almenara. Arquivo público digital

CAPÍTULO 2- Movimento Internacional ATD Quarto Mundo

A ATD Quarto Mundo iniciou suas atividades em 1956, num campo para desabrigados em Noisy-le-Grand²⁸, próximo à Paris, onde viviam 250 famílias em situação extrema de pobreza e isolamento. Seus habitantes eram, em maioria, imigrantes operários oriundos da Argélia e Portugal, vindos do pós-guerra para a reconstrução das cidades francesas, destruídas na Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Seu fundador, Joseph Wresinski²⁹, um padre francês que vivia em missão católica neste lugar, se chocou profundamente com a situação de vida das pessoas, algo que o fez recordar sua própria história. Então comprometeu-se a ascender estas pessoas a outros lugares da sociedade, a fim de retornar-lhes voz e dignidade. Tomado pela ideia de que estas famílias não poderiam sair da miséria enquanto não fossem acolhidas em seu conjunto de características e necessidades, prometeu estar ao lado delas para pensar juntos sobre os meios de sobrepô-las às consequências da pobreza. Para ele, pessoas em situação de exclusão social não podiam permanecer dependentes de um sistema de assistência social. Wresinski era radical em seu pensamento e afirmava que receber doações de alimentos e roupas, por exemplo, apenas os faria estancar naquela situação, *à mercê* de qualquer destino escolhido por outrem.

No ano de 1957, criou uma associação com algumas destas famílias e a chamou inicialmente de “Ajuda à Toda Desgraça” (*Aide à Toute Détresse- ATD*), recebendo o apoio desde sua origem de amigos da sociedade, militantes (vítimas da pobreza) e pessoas que fazem parte no quadro permanente da organização, os chamados “voluntários permanentes”, conforme já citamos.

A partir do ano de 1964, o Movimento inicia sua expansão internacional enviando seus primeiros “voluntários permanentes” ao encontro de imigrantes porto-riquenhos na região leste da Ilha de Manhattan, em Nova Iorque- EUA. Em 1979 equipes da ATD Quarto Mundo chegam à países do Sul, precisamente na Guatemala e na Tailândia. Nos anos seguintes inicia diversas ações sociais em Burkina Faso e no Senegal. Podemos aqui traçar um breve paralelo entre este momento e a construção da Teologia da Libertação na América Latina e África, abrindo a hipótese de que a entrada da organização nestas localidades tenha sido influenciada e

²⁸https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Bidonvilles_en_France acessado em 1-2017

²⁹<http://www.atd-quartmonde.org/qui-sommes-nous/notre-histoire/joseph-wresinski/> acessado em 11-2016

apoiada pelo avanço do pensamento comunista no Sul, que incentivavam posicionamento mais plural da igreja católica, bem como a necessidade de novos caminhos para a manutenção de sua existência junto aos mais pobres. É possivelmente graças a esse acúmulo da Teologia da Libertação na América Latina, que Wresinski consolida a presença da ATD na Guatemala.

Aos 25 anos de sua existência, a instituição organiza um ato público em Bruxelas, capital da Bélgica, para lançar uma petição às Nações Unidas com o objetivo de ter reconhecida a miséria como uma violação aos direitos humanos. Tal petição foi o marco público inicial para que sua atuação pelo fim da miséria fosse considerada sob a ótica da luta por direitos, logrando, em 1987, que o Conselho Econômico e Social da França votasse o relatório *Grande pauvreté et précarité économique et sociale*³⁰ no qual Wresinski era o relator.

Neste relatório, afirmava-se que a miséria é uma violação de Direitos Humanos e que era necessária uma ação global para destruí-la. Afirmava igualmente ser inconcebível aceitar que indivíduos vivam nesta condição. Desta forma, Wresinski mostrou que a pobreza não é apenas uma questão entre outras, mas que ela interroga os fundamentos da nossa sociedade, segundo ele: a igualdade e o acesso aos direitos fundamentais, a solidariedade e a fraternidade, a finalidade e a divisão de riquezas produzidas, a efetividade da justiça social e a aplicação dos Direitos Humanos.

Em 17 de outubro deste mesmo ano, na presença de mais de 100.000 pessoas reunidas na Praça dos Direitos Humanos, ou Praça do Trocadero, em Paris, foi inaugurada uma placa em homenagem às vítimas da miséria: “Lá onde os homens são condenados a viver na miséria, os Direitos Humanos são violados. Se unir para fazer respeitá-los é um dever sagrado”. Em 1992 a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou esta data como o Dia Internacional de Combate à Extrema Pobreza³¹; data reconhecida e celebrada no mundo inteiro.

³⁰<http://www.cnle.gouv.fr/Reedition-du-rapport-Wresinski-a-l.html> acessado em 11-2016

³¹<https://nacoesunidas.org/comunidade-internacional-deve-por-fim-a-humilhacao-enfrentada-pelos-que-vivem-na-pobreza-diz-onu/> acessado em 01-2017



Figura 9- Iglus em Noisy Le Grand, França, década de 50. Local de início das atividades da *ATD Quart Monde*.

Arquivo ATD Quart Mundo Baillet

Desde então, equipes da ATD se encontram espalhadas em 32 países nas Américas Latina e do Norte, na África, Ásia e Europa, com um quadro que totaliza cerca de 450 “voluntários permanentes”, quase 9 mil aliados (colaboradores voluntários) e famílias militantes (advindos de pobreza que tomam parte ativa nas ações propostas), além de 22 mil indivíduos doadores.

Na Guatemala, a ATD está presente desde o final da década de 1970, desenvolvendo projetos sociais em zonas urbanas e rurais que facilitassem a aprendizagem escolar com atividades de *Bibliotecas de Campo* e *Biblioteca de Calle* e ações de alfabetização de adultos. Promoviam também ações pela promoção da saúde e distintas atividades artesanais. Na Cidade da Guatemala, capital, se uniram à famílias pobres que vivem em zonas de alto risco social, como a zona 18 e a zona 21 nas colônias *Lomas de Santa Faz* e *La Arenera*.

Desde 2002, decidem ampliar sua atuação e se instalam em Escuintla, cidade próxima ao Porto de *San Jose*, na costa sul do país, para trabalhar com assentados da *Línea Ferrea*, muito próximo de onde vivi com a equipe. Em paralelo, iniciaram atividades no bairro de *Guatelinda*, a cerca de 4 quilômetros de distância. Ambos locais permanecem como pontos de atuação até os dias atuais.

Desde o ano de 1991 a ATD Guatemala decide abrir novas frentes de atuação na América Central, conquistando espaços de ação administrados por amigos e voluntários, sem a presença de uma equipe permanente. Desta forma, levaram o projeto de *Biblioteca de Calle* (biblioteca de rua) também para as cidades de Tegucigalpa, capital de Honduras, no bairro de

Nueva Suyapa, setores “*Flores de Oriente*” e “*El Río*”, e *Santa Tecla*, El Salvador, no bairro de *San Rafael*.

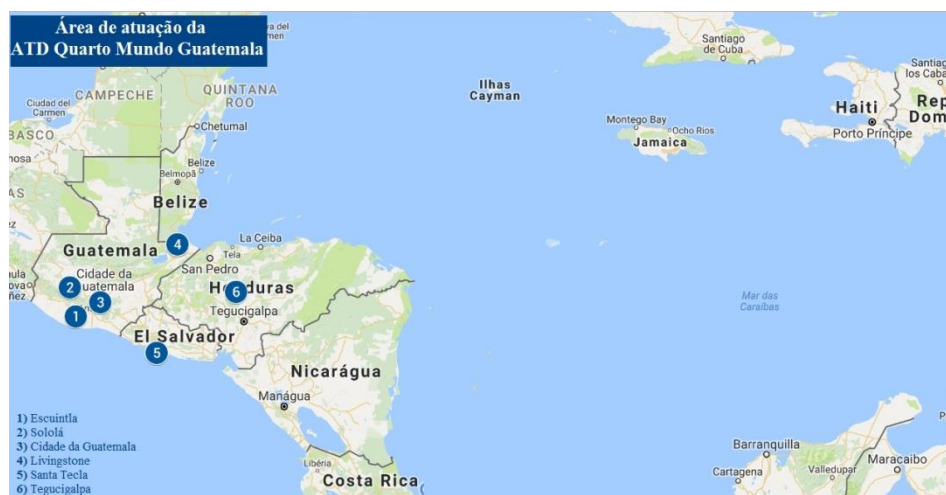
É importante enfatizar que todas as localidades escolhidas para o desenvolvimento dos projetos da ATD configuram zonas de pobreza extrema e alto risco social. Uma vez iniciado o trabalho de inserção, o objetivo da equipe e de todo aquele envolvido é ir em busca dos indivíduos mais vulneráveis, daqueles em pior situação material.

2.1- A descoberta pelo Social e *Cuarto Mundo Guatemala*

Comecei a trabalhar efetivamente no Movimento ATD Quarto Mundo Guatemala no início do ano de 2009. Apesar de assumir tarefas pontuais nas ações realizadas na capital, meu centro principal de atuação e moradia foi Escuintla, onde me instalei na casa que nos servia também de centro comunitário e escritório de equipe.

Escuintla, como já citado anteriormente, fica entre a Cidade da Guatemala e a costa do Pacífico. Tem pouco mais de 80 mil habitantes e, como atividade econômica principal, estão as industriais e o cultivo da cana de açúcar. Estando próximos da população mais pobre da cidade, aprendemos também que parte importante do seu sustento advém do trabalho informal nas ruas, da coleta e venda de sucatas, do trabalho doméstico à terceiros e na área da construção civil.

No ano de 2010, quando eu já fazia parte da equipe, estendemos um dos projetos que tínhamos voltado para crianças, à duas escolas públicas da Guatemala, uma em *San Pedro la Laguna*, na cidade de *Sololá* e a outra na cidade de *Livingstone*, na costa do Atlântico. Naquela época o trabalho se estendia a 6 cidades da região centro americana, atualmente a equipe está presente também em outras duas: Comalapa e San Jacinto, somando um total de 8 pontos de atuação no continente, conforme demonstra o mapa abaixo.



Como base de ação e princípios fundadores do Movimento Internacional ATD Quarto Mundo, nossa orientação para o desenvolvimento das ações sociais sempre se voltou para a inclusão e a participação ativa daqueles mais marginalizados e vitimados pela miséria, pela extrema pobreza. Esta é uma postura que se coaduna com o pensamento de Enrique Dussel (2000) quando reforça o princípio ético da obrigação universal por desenvolver a vida em comunidade, ou seja, a auto responsabilidade do trabalho pelo cumprimento material das necessidades daqueles impossibilitados à realização de uma vida boa, como práxis de todo projeto de desenvolvimento futuro.

Neste sentido, nosso objetivo principal era estar ao lado dos mais excluídos, com o objetivo maior de construção de um novo conhecimento a partir deste lugar da sociedade, fundando o que Dussel designa como nova comunidade de comunicação consensual crítica, histórica, real, o conteúdo material, que busque realizar a ética do discurso.

Antes de avançar, expliquemos a origem da ideia “Quarto Mundo”. De acordo com a definição da própria instituição, Wresinski juntamente com os primeiros voluntários, escreveram as bases da associação: “Todo homem carrega consigo o valor inalienável que constitui sua dignidade enquanto homem”. Para acabar com termos como “caso social”, “família desestruturada”, propõem o uso de uma nova ideia que trouxesse consigo sentidos de esperança e dignidade.

Escolheram, portanto, a expressão “Quarto Mundo” que historicamente referiu-se à “Quarta ordem” da revolução francesa, quando a França estava dividida em três “ordens”: o clero, a nobreza e o terceiro-estado. Os pobres, os indigentes e os enfermos eram excluídos do terceiro-estado, pois era preciso pagar impostos para se fazer parte de qualquer categoria. Foi buscando representá-los nos Estados Gerais de 1789, que Louis Pierre Dufourny de Villiers redigiu os cadernos da Quarta Ordem e é desta forma que o termo “Quarto Mundo”, dentro da organização, passou a reabilitar uma população antes absolutamente menosprezada. Na compreensão originária da instituição, seria a partir de então que o agrupamento dos pobres e dos não pobres poderia engajar-se na recusa da miséria. Atualmente este é um conceito polêmico para alguns de seus membros, pois defende-se também que essa forma de classificação pode deslegitimar um movimento que busca unir as classes em favor do fim da extrema pobreza.

Ao longo dos anos que passei em “missão de presença”, como são chamadas, na instituição, as temporadas de maior imersão, trabalhávamos cotidianamente em dois

assentamentos: *La Línea Férrea* e *Guatelinda*, na cidade de Escuintla. Desenvolvemos projetos de educação e cultura e ações em prol da saúde e da cidadania que visavam a inclusão da sabedoria popular, o diálogo e a escuta entre os participantes, fossem crianças, jovens, adultos e anciãos do local, ou estudantes, voluntários e cientistas que se uniam aos trabalhos.

Nenhuma realidade é porque tem que ser. A realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável. Mas, para justificar os interesses que obstaculizam a mudança, é preciso dizer que “é assim mesmo”. O discurso da impossibilidade é, portanto, um discurso ideológico e reacionário. Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar, tem-se de fazer um discurso também ideológico de que tudo pode mudar. Eu não aceito, eu recuso completamente essa afirmação, profundamente pessimista, de que não é possível mudar (FREIRE *apud* TOSTES, 2015, p.28)

Nossas principais ações neste período foram campanhas pela saúde, Reforço Escolar, Bibliotecas de Rua e Clube de Leitura, Encontros em Família (também chamados de Universidades Populares), festivais de arte, fóruns internacionais e pesquisas consultivas para contribuição a políticas pelo fim da extrema pobreza, etc. Nos dedicávamos a fomentar o respeito à visão dos mais excluídos, sua condição para expressar-se e o valor de suas características originárias como um todo.

Em Escuintla os serviços públicos de transporte, hospital e educação ainda são muito deficientes. Como parte do trabalho em equipe, acompanhamos por inúmeras vezes pessoas adoecidas em atendimentos no hospital público e o quadro era sempre o mesmo. Longas filas de espera debaixo de um sol escaldante, um atendimento médico que não se esforçava em nada para que o paciente pudesse compreender seu quadro e a incapacidade de alcançar o tratamento indicado, já que não se ofereciam todos os medicamentos necessários. A possibilidade de ver de perto tamanha insegurança em um momento em que as pessoas já estão fragilizadas pela sua doença, fez evidenciar que a questão da saúde ainda não é um direito para os mais pobres, mas um privilégio de uma minoria que o garante por vias particulares através de planos privados, assim como ocorre no Brasil. A saúde e o bem-estar, aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano saudável, são uma importância concreta materializada na doença, na negação a este direito.

Diante de contextos como este, buscávamos ações amplas que permitissem o acesso a informações de prevenção à saúde, como a importância da nutrição, por exemplo. Em uma ocasião, realizamos Jornadas Médicas contra a desnutrição, convidando a todos do

assentamento para participar na pesagem de seus filhos e na troca de informações com especialistas sobre uma melhor alimentação com baixos recursos. Com a ajuda de líderes comunitários, buscamos mapear as famílias mais vulneráveis na tentativa de que obtivessem atendimento prioritário durante a campanha e também junto à Secretaria de Saúde, um de nossos parceiros, para facilitar o cadastramento que, entre outros benefícios, lhes permitia receber cestas básicas.

Tínhamos a consciência de que apenas isso não era suficiente, comumente levávamos temas como este às reuniões semanais que tínhamos, destinadas apenas à reflexão e ao compartilhamento de nossas vivências a nível mais subjetivo. A questão grave naquele ano era a fome e a recuperação da saúde, pois o país havia sido atingido por fortes chuvas³² e o abastecimento de água ficou interrompido por semanas. Quando finalmente retornou, a qualidade da água em toda a cidade era terrível, provocando doenças pela falta de higiene e pela contaminação.

Enquanto organização social, nosso desafio era encontrar a via mais eficaz e sensível de trabalho. Em paralelo aos objetivos determinados, este tipo de ação nos permitia ampliar o conhecimento sobre outros moradores. Nossas propostas para a inclusão de adultos no Movimento tinham, com frequência, um nível baixo de adesão diante da população geral da *Línea* e de *Guatelinda* e para as Jornadas de Saúde o quadro foi diferente. Graças, principalmente, ao trabalho conjunto com a liderança local, pessoas que nunca tinham estado conosco se aproximaram. Algumas continuaram e seguem ao lado da equipe participando e também elaborando novas ações até os dias de hoje, como o caso da senhora, aqui chamada de “A.M.”, a fim de preservar sua identidade, que se posicionou de maneira fundamental para o avanço desta e de outras ações que se seguiram. Como se nota em suas próprias palavras registradas por mim em ocasião de uma pesquisa em torno ao tema da sustentabilidade, d. A:

“(...)como motivadora de mi comunidad, dice a la gente en una sesión: vamos a trabajar a que se componha la calle, que se vea más bonita porque es para nosotros mismos. He trabajado por mi comunidad, para más beneficios a la comunidad, por amor a la comunidad (...) En un acuerdo puede ser que ellos pongan el material y la comunidad va a trabajar. No queremos nada facil sino que queremos una ayuda, nada más, una pequena colaboración. Aquí la

³²<http://noticias.r7.com/internacional/noticias/chuvas-deixam-37-mortos-na-guatemala-20100905.html>
acessado em 2/2017

voluntad, la fuerza mayor va a poner cada quien, como se siente. (...) Hay que darle voz, hay que visualizar al que no es visualizado porque nosotros somos esa parte, no somos visualizados aquí. Estamos en lo que ellos quieren borrar. (...) no me ha gustado me sentar a recibir. Desde muy pequeña me enseñaron lo que era el valor propio de una persona (...) tengo yo dignidad y no espero migajas de otra persona cuando yo, como ser humano, puedo aportar para mí misma, para mi hogar, para mi familia(...)" (A. M. Escuintla 2011)

Nas imagens que se seguem pode-se observar a realidade de que trata dona A. ao mencionar a importância do trabalho coletivo e das ações colaborativas em comunidade como forma de empoderamento e ilustração de uma educação popular de base comunitária, assim como o que trata a autora Nasciutti na abordagem inicial que fizemos em Psicossociologia. A transformação dos laços sociais entre indivíduos, meio ambiente e o mundo econômico ocorre mediante a possibilidade da preservação de suas singularidades como caminho para melhorias na qualidade de vida. Em paralelo, a proposta do “ser mais”, posta por Paulo Freire, é justamente essa busca por afirmação e pela conquista individual e coletiva da liberdade. Essa busca pela humanização do mundo que revela a potencialidade da natureza humana em ser além do que está posto (FREIRE, 1994).



Figura 11- *La Línea Férrea*-Escuintla. Créditos: Arquivo ATD Quart Monde-Baillet.



Figura 12- *Guatelinda- Escuintla*. Créditos: Arquivo ATD Quart Monde-Baillet

2.1.1- Novo sentido para a Educação

No âmbito da Educação, um de nossos eixos principais de atuação, realizamos atividades de reforço escolar tendo duas escolas públicas locais como parceiras. Esta aliança era construída com um constante esforço para que professores e diretores conhecessem e aderissem à nossa proposta. Esta incluía identificar os alunos com mais dificuldades de aprendizado que, comumente, coincidiam com as crianças pertencentes às famílias mais pobres com as quais já trabalhávamos. Diante deste levantamento, os professores que optavam por colaborar conosco nos indicavam quem deveria ter maior prioridade na atividade e, assim, limitávamos nosso atendimento a crianças que cursavam a mesma série pela segunda ou terceira vez, que se sentiam incapazes de aprender, cujos pais não eram alfabetizados e que viviam em condição de subdesenvolvimento.

A facilidade que tínhamos em compreender seu contexto mais complexo (familiar, comunitário, etc) nos levava a um intercâmbio com informações que a escola, por vezes, desconhecia. O oposto também ocorria; muitos professores nos davam informações que não tínhamos, em especial, aquelas mais técnicas, sobre o comportamento das crianças em relação ao aprendizado no ambiente escolar, sobre a participação ou não dos pais, sobre o próprio

sistema de educação que, por fim, nos transmitia um conhecimento mais amplo para todo o resto.

Buscando atuar num sentido mais global da vida destas crianças, entendemos que nas condições em que vivem, com toda sua informação de origem, elas carregam necessariamente a herança geracional da pobreza. Seu potencial e sua autoestima são desvalorizados em razão do prejuízo que sofrem em sociedade e também em razão do risco de incorporarem o sofrimento e a desvantagem social de suas famílias. Estar próxima a esta realidade me permitiu compreender mais sobre a relação entre miséria e baixa escolaridade: um apanhado de fatos que passa pela criança, sua família e estrutura de vida, até a forma como a questão da educação pública é vista pelo Estado, que reflete o que e como se investe nela.

Nosso esforço era ampliar o processo educativo e o reconhecimento de outros ambientes de aprendizagem, bem como o reconhecimento do saber legítimo que cada criança continha, como forma de humanizar a educação. Afirmados em princípios também vistos em Paulo Freire (1994) que fundamentam uma pedagogia para a libertação, buscamos fundar um processo de construção capaz de reverter as sequelas da pobreza, provando que a esperança no potencial humano em modificar o mundo a partir de si mesmo pode ocasionar resultados reais e positivos em alunos que sofrem por sua situação de extrema vulnerabilidade social.

Na prática buscávamos não repetir as lições da escola somente, mas inventar outras vias para a consolidação do entendimento, fossem através de jogos, do atendimento individual, da ênfase e da valorização de elementos culturais próprios. Na Guatemala também se questionam o nível e as condições de formação dos professores quanto à capacidade e a sensibilidade para cumprir com suas funções sem que sejam mais um a estigmatizar e discriminar indivíduos em razão de sua condição e de seu histórico social.

Atendíamos a uma média de 25 crianças e jovens em dois turnos semanais, nos dois assentamentos, a faixa etária variava entre 5 a 16 anos. Raras foram as vezes que deixamos de atendê-los nestes 3 anos. A seriedade e a assiduidade em nossa presença eram valores que definimos como elementos que estabilizavam nossa relação com eles, através dos quais ganhávamos confiança e profundidade na troca, não apenas com o nosso público-alvo, mas com toda a comunidade, que nos observava sempre de perto.

Para apoiar ainda mais o desenvolvimento educacional das crianças e também dos jovens, realizávamos atividades ligadas à leitura. Conseguimos financiamento para

incrementar o acervo de livros infanto-juvenil que passou a ser disponibilizado no seguimento das atividades de Biblioteca de Rua e no novo Clube de Leitura.

A Biblioteca de Rua³³ é uma atividade importante e histórica para a ATD Quarto Mundo na maioria dos países onde estão presentes. Ela remonta o momento em que Wresinski e seus primeiros colaboradores passaram a priorizar o atendimento à educação infantil como forma de superação à exclusão social. Seu início ocorreu em 1968 e visava favorecer o acesso à leitura e o intercâmbio entre pessoas de origens sociais distintas criando laços entre leitores e mediadores da leitura. No entendimento da organização, o acesso à leitura evoluiu através do surgimento de inúmeras bibliotecas públicas e outros trabalhos similares à Biblioteca de Rua, mas a qualidade na aproximação e na relação entre o mediador e o público em situação de exclusão segue sendo uma grande dificuldade de sensibilização e comprometimento.

Em Escuintla, as atividades de Biblioteca de Rua foram as primeiras formas de interação com a comunidade. As Bibliotecas figuram uma ação direta de incentivo à leitura e indiretamente abre portas de acesso à outras questões locais.

Nossas atividades eram assíduas e sempre ocorriam aos fins de semana, intercalando um sábado ou domingo em cada assentamento. Buscamos sempre envolver a jovens locais, os chamados “animadores de Biblioteca de Rua” na elaboração e na realização da atividade que incluía escolha dos livros, ensino das artes, leitura com as crianças, organização final, reuniões de compartilhamento da experiência e tempos de formação junto à grupos de outros lugares.

Antes de adensar a atividade em si, permitam-me contar um pouco sobre nossa relação com os animadores e os tempos de formação que aconteciam anualmente. Uma de nossas intenções com as Bibliotecas era comprometer mais e mais pessoas em sua realização. Com frequência recebíamos a voluntários externos para apoio, mas jamais perdemos de vista o sentido de comunidade na ação. Passamos muito tempo construindo laços com os jovens, acompanhando-os em suas vidas e convidando a que estivessem presentes sempre nestas e em outras propostas que lhes fossem interessantes. O compromisso que mantivemos ao longo destes três anos com essas pessoas, com algumas das relações iniciadas pela equipe que nos antecedeu, rendem frutos até hoje. Alguns dos jovens que eram próximos a nós, hoje já têm suas famílias, assumem suas próprias vidas, mas não deixam de tomar parte nas propostas atuais da ATD.

³³<https://www.atd-quartmonde.fr/produit/les-bibliotheques-de-rue/> acessado em 12/2016

Realizávamos encontros entre membros da Biblioteca de Rua envolvendo não apenas o nosso grupo, mas também os grupos da Guatemala, de Honduras e El Salvador. A importância do intercâmbio entre realidades diversas foi fundamental. Alguns dos animadores quase nem saíam do bairro onde moravam e, como responsáveis, estávamos cientes do quanto essas experiências lhes permitiam ampliar seu conhecimento. Nestas ocasiões, eles viviam distintos momentos de formação tanto como mediadores de leitura quanto à capacidade crítica para seu olhar social. Desta forma, buscávamos preservar a função revolucionária da educação que desenvolvíamos em conjunto, através dos espaços de reflexão e discussão que questionavam a ordem vigente e as inúmeras formas naturalizadas de violência sofridas pelas classes mais pobres da sociedade (FRIGOTTO, 2015)

As imagens que seguem tratam do *Encuentro de Animadores de Biblioteca de Calle de Centro America*, em 2010, em que usamos dinâmicas do Teatro do Oprimido³⁴ para o diálogo sobre os Direitos Humanos, envolvendo jovens da Guatemala, Honduras e El Salvador para encenar e discutir situações cotidianas de opressão social. Os participantes se misturavam entre indivíduos de origem dos próprios assentamentos onde as bibliotecas eram levadas à cabo, e outros voluntários vindos de classes sociais diferentes, mas interessados em engajar-se na ação.



Figura 13- Técnica de Teatro Imagem, Teatro do Oprimido. Arquivo ATD Quart Monde Baillet.

³⁴O Teatro do Oprimido (TO) é uma metodologia criada por Augusto Boal nos anos de 1960, que pretende usar o teatro como ferramenta de trabalho político, social, ético e estético, contribuindo para a transformação social. Ver mais em <https://oprima.wordpress.com/o-que-e-o-oprima/about/>



Figura 14- Animadores de Biblioteca de Rua na Guatemala. Arquivo ATD Quart Monde Baillet.

Com a ajuda destes jovens, nossas Bibliotecas ofereciam um momento lúdico e educativo para os participantes. Tínhamos um acervo catalogado e bem preservado de literatura infantil de onde saíam os livros que escolhíamos levar a cada atividade. Em lugares estratégicos dentro dos assentamentos, abríamos diversas lonas separadas por faixa etária e nos dividíamos para contar e ouvir histórias, ensinar e aprender novas atividades manuais e brincar com as crianças.

Alguns adultos nos assistiam de longe e pouco a pouco se aproximavam para ler com seus filhos, limpar previamente o local onde nos instalávamos ou proteger-nos de qualquer ameaça. Como resultado alcançado, logramos envolver um público bastante diverso, em uma média de 20 a 30 crianças nos dois assentamentos, mais os animadores que, naquela época, variavam entre 4 a 7 adolescentes.

Nas imagens abaixo aparecem animadoras caminhando para iniciar a atividade, acompanhadas das primeiras crianças que chegavam para sair ao convite das outras, antes do iniciar as leituras. Em seguida, jovens do próprio assentamento leem ou auxiliam a leitura para as crianças menores, e uma das participantes mais assíduas não apenas das Bibliotecas, mas também das atividades de reforço escolar, lendo de forma mais autônoma, uma conquista do seu processo de aprendizagem.



Figura 15- Animadores de Biblioteca de Rua em *La Línea Férrea* convidando crianças para a atividade. Arquivo ATD Quart Monde- Baillet



Figura 16- Animadores e crianças em *Guatelinda*. Arquivo pessoal de Elda García- ATD Quart Monde



Figura 17- Leitora em *La Línea Férrea*. Arquivo pessoal de Elda García- ATD Quart Monde

Originado dentro das Bibliotecas de Rua, o Clube de Leitura³⁵ surgiu para atender, em especial, a uma demanda do nosso público jovem. Como a maioria do acervo da ATD em Escuintla era voltada para leitores de até 12 anos e os livros disponibilizados somente durante as Bibliotecas, nossos participantes foram crescendo e começaram a reclamar a falta de novo material de leitura. Para nossa grande satisfação, nosso público passava a se interessar por leituras mais longas e mais elaboradas.

Havia uma jovem, Dolores³⁶, de uma das famílias mais vulneráveis de *Guatelinda*, que lia e relia tudo o que tínhamos. Ela é uma amante da leitura, uma jovem contadora de histórias que deixou cedo os estudos por conta das dificuldades de sua mãe em manter a família após a morte do pai. Desde muito cedo Dolores frequenta as Bibliotecas, antes com seus irmãos menores, agora com seu filho, e foi a primeira a apontar a falta de novos conteúdos e a nossa falha ao impedir que os livros pudessem ser levados para a casa. Com uma “cliente” tão assídua e exigente, nos sentamos a pensar em como atendê-la de forma que fosse um incentivo também para os demais. Além do que Dolores me contava, busquei pesquisar sobre outras experiências similares afim de saber mais sobre o que os livros e as histórias podem significar na vida de pessoas como ela. Encontramos informações interessantes, mas percebi que já tínhamos tudo o que era necessário para defender a ideia. Dolores me inspirava e era fácil explicar isso à equipe.

Assim nasceu mais um projeto que buscava vencer o fator, à princípio determinante, da evasão escolar e de problemáticas que atrasavam a alfabetização das crianças e a educação dos jovens. Todo nosso acervo, agora com novos títulos, passou a ser disponibilizado também para que fossem levados para a casa dos participantes, que tomariam o tempo que quisessem em cada leitura. Eles passaram a ser formados sobre os cuidados com o material emprestado, a variedade do que escolhem ler, o ato de compartilhar aquilo que compreendem, etc. O mundo da leitura se abria de forma espontânea e toda atitude em torno da nova ideia fazia sentido para os participantes, pois fazíamos questão de apontar que éramos apenas facilitadores de seus próprios desejos.

Uma história interessante desta ação foi o que vivemos frente à situação de uma das integrantes do grupo, Lucía, uma meninota nesta época, hoje já uma jovem. Ela amava contar-

³⁵ <http://www.atd-fourthworld.org/clubes-de-leitura-da-guatemala-o-poder-dos-livros-2/>

³⁶ Todos os nomes aqui citados são fictícios.

nos sobre tudo o que descobria nos livros. Amávamos escutá-la. Certa vez fomos conhecer sua professora, pois Lucía andava com notas baixas e risco de ser reprovada. Mesmo atuando para atenuar outros fatores graves que sabíamos que influenciavam seu rendimento, tínhamos a certeza de que seu aprendizado não estava comprometido. Sua professora se espantou quando lhe contamos que a menina lia um livro por semana. Apesar de viver em uma casa muito simples, de chão de terra e goteiras, seu amor pelos livros fazia com que eles voltassem sempre muito bem cuidados.



Figura 18- 1º Encontro do Clube de Leitura- Casa Cuarto Mundo Escuintla- 2013. Foto do arquivo pessoal de Elda Garcia, ATD Cuarto Mundo Guatemala.

A foto acima registra o 1º Encontro do Clube de Leitura 3 anos após o seu início. A maior parte das crianças e dos jovens que aparecem são parte da formação inicial do grupo; alguns começaram como participantes e hoje tomam responsabilidades frente à organização da ação.

O papel da leitura num contexto extremo de miséria, violência e exclusão, auxilia a reconstrução de si mesmo e a promoção de uma atividade psíquica saudável. Um objetivo importante que tínhamos com a ideia era fazer da literatura uma possibilidade de reorganização e ressignificação da própria vida dos leitores, da sua potencialidade para aprender, da sua capacidade de sobrepôr as adversidades que lhes são constantemente impostas. Da mesma forma, a afirmação de Paulo Freire (1994) sobre a busca do Ser Mais reafirma esta permanente aventura pelo conhecimento de si mesmo e do mundo, em paralelo à conquista da liberdade em

viver de maneira mais plena a potência do indivíduo, algo que lhe fortalece e o auxilia diante de qualquer obstáculo.

Igualmente importante para o desenvolvimento comunitário e das atividades em Escuintla foi a série de Encontros em Família realizada junto com os participantes da equipe da Cidade da Guatemala. Ao todo fazíamos 4 encontros anuais cujos temas eram selecionados em trabalho conjunto. A nossa programação semanal incluía visitas domiciliares às famílias que se dispunham a nos receber e, com isso, surgiam inúmeras oportunidades e ideias para as ações gerais da equipe. Em momentos assim se identificavam os assuntos mais pertinentes, levados então à uma ampla discussão nestes Encontros, que se traduziam num momento de grande troca de saberes. Além das famílias e dos moradores dos assentamentos, eram convidados especialistas e colaboradores da instituição para uma jornada informativa e dinâmica. Temas como Nutrição, Violência, Direitos Humanos, Políticas de Assistência Social, Trabalho e Educação são exemplos do que tratávamos. Nossa missão principal era que todos pudessem ter um espaço de fala e de escuta.

Os Encontros em Família eram preparados para que todas as pessoas pudessem se adequar a uma linguagem comum, de forma a alcançar um entendimento que somasse à transformação para a participação social. Sem que este fosse um objetivo muito claro, terminávamos realizando uma pedagogia humanizadora e emancipatória, através de uma relação dialógica entre sujeitos de origem bastante diferente. Com a problematização de elementos reais de suas vidas, alcançávamos intervir em um mundo mais amplo da sociedade que, uma vez implicada, reconhecia a importância da participação de cada um dos papéis na conversa. Sem dar-nos conta, praticávamos Freire através da proposta que se inspirava em Wresinski e na realidade dos mais pobres e vitimados pela miséria.

Durante os anos em que vivi na Guatemala, a questão social que buscava conhecer e transformar em matéria prima de trabalho e engajamento passou a se configurar algo bem mais amplo e complexo. O primeiro efeito obtido foi e vem sendo minha própria transformação. De que forma eu percebia o mundo e de que forma passei a percebê-lo? Foi necessário adaptar-me a muitas questões de uma vez: uma linguagem adequada (mais do que o próprio idioma), o novo espaço de moradia, a forma das relações sociais. Cheguei à Escuintla com pouca consciência sobre o que encontraria. Dia a dia, com todo o meu tempo dedicado a conviver dentro dos assentamentos, escutando os moradores, sendo acolhida dentro de suas casas, trabalhando com as crianças, visitando escolas e outras instituições públicas, descobrindo

outros bairros, seus mercados populares e em um espaço de constante reflexão e ação em equipe, me permitiram aprofundar o sentido do que fazíamos. Comecei a ter uma nova concepção de sociedade, a ser capaz de definir um pouco melhor sobre o que é prioridade, o que é necessidade, o que significa sobreviver. Foi preciso vencer muitas questões pessoais relacionadas direta ou indiretamente com o nosso cotidiano. Desta vez, e pela primeira vez, as consequências da pobreza, da violência, da doença pelo abandono, dos traumas emocionais ignorados e todas as sequelas que sofrem somente aqueles que a viveram, estava em frente à minha porta, era real, concreto, palpável.

De outra forma, percebi que era eu também uma vítima da opressão e muitas caras tem a opressão. Todos os meus sentidos haviam sido instigados a testemunhá-las e nos colocávamos ativos e constantes neste processo de reflexão, ação, transformação. Críticos e em busca das raízes, portanto radicais à compreensão do processo que provoca a opressão, a pobreza e a miséria, trabalhamos ao lado destas pessoas na busca por trazê-las à discussão para aprender quais caminhos são necessários para a consolidação de uma sociedade mais esclarecida, saudável e inclusiva.

2.1.2- Novo olhar para o ambiente

O entorno dos assentamentos, das favelas, enfim, das moradias mais pobres é, em sua maioria, de grande fragilidade ambiental.

A principal fonte de riqueza de muitas pessoas em situação de pobreza em todo o mundo está se deteriorando- a saber, terras, recursos naturais e lares – em decorrência de direitos precários sobre a terra, da grilagem de terras, da fragmentação e erosão de terras, das mudanças climáticas, do despejo de moradores de áreas urbanas e do deslocamento forçado. (OXFAM, 2017, p. 11)

São estes locais, os alvos dos despejos, dos deságues, dos acúmulos da poluição planetária; são as populações desses lugares, as vítimas da toxicidade da ação humana em seu sentido mais perverso, egoísta e alienado. A eles, quase nada está garantido, sua perspectiva de futuro, melhorias e crescimento sofre de falta de reconhecimento e legitimação.

Poucos meses antes do final da *missão* na Guatemala, concluída em dezembro de 2011, planejamos um projeto que eu realizaria na América Central e com algumas famílias no Brasil.

Ao todo eu deveria passar também por Guatemala, Honduras e El Salvador, para registrar testemunhos sobre a diversidade de opinião e atitudes frente à questão da sustentabilidade e da degradação ambiental. Foi uma forma muito rica e instigante de concluir esta etapa tão importante e formadora da vida.

O produto resultante deste trabalho, o projeto Podemos Contribuir³⁷, nos serviu de base para a elaboração de um relatório e um material audiovisual que incrementou as bases de conhecimento da instituição e foi apresentado por colegas na Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, a RIO+20³⁸, no Rio de Janeiro em junho de 2012.

Nossa intenção era dar voz às experiências que pessoas em situação de pobreza vivem frente às questões ambientais graves que lhes afetam mais do que a outras camadas da população. O conhecimento que tínhamos sobre suas vidas e sobre as condições para sobreviverem nos levaram, obrigatoriamente, à discussão sobre o meio ambiente, um enfoque novo para a organização. Fizemos questão de enfatizar o fato de que as zonas mais desfavorecidas e ignoradas pelo poder público são aquelas onde se notam frequentemente os piores efeitos da degradação ambiental.

Neste primeiro estudo pudemos, então, demonstrar as riquezas culturais, a criatividade e a potência das atividades lúdicas ao lado das consequências da falta de investimento em serviços básicos de saúde, dos riscos do trabalho dos catadores de lixo, a vulnerabilidade das moradias construídas em zonas de inundação e deslizamento de terra, como o caso das famílias entrevistadas no Morro dos Anjos, no bairro do Caxambú, em Petrópolis. Registramos variadas situações em que crianças de assentamentos e favelas brincam no meio do lixo e do esgoto, moradores se intoxicam com resíduos de fábricas vizinhas com suas atividades irregulares, meninos que trabalham clandestinamente para extrair sebo de ossada animal para o fornecimento de matéria prima às fábricas de sabão.

Como contraponto, evidenciamos a sabedoria na forma como muitos ressignificam estes fatores e dedicam suas vidas a apoiar melhorias em suas comunidades, em produzir o necessário utilizando-se de material descartado e buscando debater junto ao poder público as razões pela indiferença com que tratam o assunto.

Dona X.M, de El Salvador foi uma das entrevistadas. Fomos encontrá-la em sua casa, uma pequena construção na parte mais alta da favela *Flores del Río*, em Tegucigalpa,

³⁷ <http://www.atd-fourthworld.org/unheard-voices-org-rio-20-podemos/>

³⁸ http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rio_mais_20.html

Honduras. A fim de que tivessem o mínimo de segurança e conforto para transitar pelas ladeiras e escadas do lugar, foi preciso que os próprios moradores mobilizassem material e mão de obra para os ajustes nos barrancos. Esta força de mobilização comunitária e desejo de melhoria das condições de vida estão expressas em suas próprias palavras:

“(...) porque si a mí me dicen que hay que jalar material para hacerlas gradas, yo debo de hacer. A veces he dejado de moler³⁹ para ir a jalar material en una paila, arena, porque el lugar en donde vivo, lo quiero mejor” (X. M. El Salvador 2011)

Na imagem seguinte, dona Maria, moradora da Zona 3, localização do principal aterro sanitário da Cidade da Guatemala, prepara um caldo de feijão para oferecer aos jovens que, como seus próprios filhos, vivem do trabalho de *guajeros*, catadores de lixo. Infelizmente há inúmeros deles que passam a fazer uso de cola de sapateiro como entorpecente e terminam vivendo em situação de rua.



Figura 19- *Doña Maria*, moradora da zona do lixão na Cidade da Guatemala. Arquivo ATD Quart Monde- Baillet

³⁹ Moer o milho para fazer a massa das *tortillas*. Importante atividade caseira realizada, na maioria das vezes, pelas mulheres.



Figura 20-Don Oswaldo, El Salvador. Arquivo ATD Quart Monde- Baillet

Na imagem acima, *Don Oswaldo* nos mostra a “Planta de Reciclagem”, como ele a denomina, que coordena em Santa Tecla, El Salvador. Este trabalho é responsável pelo recolhimento do lixo seco em comunidades pobres da cidade, reduzindo o lixo que vai para os aterros, empregando corretamente mão de obra para o trabalho e permitindo uma renda extra aos envolvidos a partir da venda dos materiais que selecionam. Assim como os demais, *Don Oswaldo* marca em seu movimento uma intervenção que intenciona transformar o lugar onde vive superando inúmeras situações limites que os oprimem.

Em uma dimensão vital alimentada pela esperança, as pessoas que escolhemos para contar sua história, transformam seu entorno e impactam positivamente o local onde vivem, reconstruindo-se a si mesmos a cada momento em que escolhem reagir e tornarem-se atores do seu desenvolvimento. Para Freire (1994), este é o impulso que garante a construção de um mundo mais humano já que a superação de si mesmo, ou, em outras palavras, a consciência de si mesmo e todas as suas potencialidades brinda maior consciência e potencialidades para o mundo.

Como seguimento a este projeto, rumo à etapa final da experiência no Movimento Internacional ATD Quarto Mundo, me reuni com as equipes da França e dos EUA na frente de *advocacy* em Relações Internacionais, para ajudar em tarefas pontuais dentro do trabalho que fazem de influência à formulação de políticas públicas em favor do fim da extrema pobreza. Frente às Nações Unidas, a ATD mantém equipes em Nova Iorque e Genebra preconizando a importância dada àqueles em situação de vulnerabilidade como agentes de transformação social pelo conhecimento insubstituível que portam sobre sua situação.

Durante a experiência na Guatemala, participei de alguns processos consultivos dentro das comunidades para que seus habitantes respondessem às questões que alimentavam relatórios enviados diretamente, para influenciar discussões e decisões políticas. Nesta oportunidade, pude ver o esforço de outros colegas em levar adiante esta importante participação.

Desta forma, em colaboração com agências da ONU, trabalhando diretamente com Estados Membros ou em parcerias com outros organismos da sociedade civil, a ATD participa na elaboração de políticas, programas e projetos que repercutem sobre a vida dos excluídos do mundo inteiro.

2.2- Análises Iniciais- Produção de Vida: O Sagrado por Princípio

Das atitudes fundamentais que guiam o trabalho da Educação Popular, a valorização da individualidade, aquele determinado elemento irrepetível, que permite a qualidade do aporte que todos têm a oferecer ao mundo, é, a meu ver, o mais importante. A urgência em solucionar questões para que indivíduos possam sobreviver é uma problemática absolutamente palpável, mas perceptível somente através da sensibilidade humana que se traduz, neste caso, na capacidade que temos, e que devemos preservar, de enxergar o próximo e de trabalhar a partir disso. É assim que, pouco a pouco, mudamos nossos paradigmas sociais e construímos uma nova cultura.

O trabalho em si é a substância da cultura, sua essência última, sua determinação fundamental, no sentido de que seu ser como atualização do homem pelo trabalho é um modo de produzir a vida humana, de auto produzi-la, de criá-la. Antes de ser os objetos, ou mesmo os modos de consumo de tais objetos culturais, a cultura é um modo de trabalhar (DUSSEL, 1986. p .218)

Considerar o outro no planejamento dos próprios êxitos, no caminho que escolhemos para realizar a própria vida é uma qualidade cada vez mais escassa. É comum observarmos que a ganância e a ânsia por poder ou qualquer outra meta que, nos dias atuais, parecem essenciais para o reconhecimento social privilegiado, garante apenas algumas poucas riquezas em detrimento da miséria de uma imensa maioria. De outra forma, priorizar o acúmulo material, mesmo que seu excesso vire lixo, seja descartado ou, na melhor das hipóteses, seja reaproveitado como matéria de subtrabalho para outrem, conjugado com esta sede por dominação, vem-nos trazendo há milênios um enorme prejuízo humano e, em maior escala, ecológico.

Ao caminhar dia-a-dia ao lado de quem aparenta ter pouco a oferecer em refinamento perante o sistema, nos fez mudar nossos paradigmas. Nesta rotina em que víamos o lado humano vencendo a morte e a exclusão, estudávamos a história para entender a raiz de tudo isso, mas não deixávamos de estudar o presente para enaltecer o que realmente nos permite seguir adiante. O sentido de empatia, solidariedade e compaixão que nutríamos como princípios levados em conta durante a formação humana que tínhamos, era alimentada por esta proximidade e pela diferença que faziam todas aquelas pessoas em nossa história de vida. Sua forma de vencer a pobreza nos ensina sempre sobre o que importa em tudo isso, a saber, um algo maior que direciona os encontros, que abomina a indiferença e que nos ensina a materialidade da dignidade humana. É esse algo que, mesmo de difícil definição teórica, nos ajuda a situar a produção de vida que surge como um elemento sagrado para o desenvolvimento.

A experiência de imersão em regiões atingidas pela violência da miséria nos desloca de nossa zona habitual de conforto e é o que a mim me permite ver o sentido na construção de novas vias de entendimento, de luta e de posicionamento político. Aprendemos sobre a capacidade de resistir e de se defender. Em um contexto sempre extremo e adverso à vida dos mais pobres, na Guatemala, Europa, EUA ou Brasil acreditamos ser fundamental construir objetivamente as vias para construção de uma consciência mais crítica e, assim, agir para transformar a realidade imposta, o sofrimento que subjuga a vida do excluído.

Assim, o trabalho levado à cabo pelo Movimento ATD Quarto Mundo faz emergir elementos essenciais à factibilidade para a realização prática de combate à ausência política, à falha econômica, à toda falta que ocorre dentro do sistema que prejudica direta ou

indiretamente a vida dos mais pobres. Sendo este um ponto central de concretude para a Ética da Libertação, traduz-se assim como produção de vida, o valor Sagrado de sua realização em coletividade.

Com o apoio de Paulo Freire, percebemos que a capacidade de realizar uma ação comprometida, questionadora e de enfrentamento à opressão, está na vontade de atuar e refletir o que se é no mundo. “É exatamente esta capacidade de atuar, operar e transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 1977, p.78).

Na minha experiência de trabalho como educadora social na Guatemala, o diálogo e a constante reflexão que buscávamos em sociedade visava integrar questões de toda ordem de influência às problemáticas sociais identificadas. Se descoladas ação e reflexão, não há uma nova práxis. Esta forma de trabalho em Educação Popular reinventa uma cidadania que, com sua luta política, recria uma sociedade mais justa e mais humana (FREIRE, 2002).

O resultado do trabalho com as crianças, com os jovens, adultos e idosos nos diversos projetos que alcançamos realizar ao longo dos três anos vividos na América Central, alimenta o sentido de ação transformadora imediata como possibilidade de movimentar a História, de transgredi-la à nossa vocação ontológica de “ser mais”, de romper, transgredir com o que está posto pela razão apenas de opressão para afirmação de poder (FREIRE, 1994).

Considero qualquer trabalho social extremamente desafiador, exigente e transformador, desde que seja sério e comprometido em entender suas bases, a raiz de seu embate. Buscar compreender a vida dos excluídos e de todo o sistema social gerador da pobreza é um caminho que expande a percepção individual e coletiva, uma vez que nos faz questionar o nosso papel social.

Ao final dos 5 anos de trabalho (voluntário e permanente) ao lado do Movimento ATD Quarto Mundo, voltei ao Brasil, entre outras razões, para estudar e buscar conhecer projetos que refletissem este esforço e que traduzissem, em especial, o legado de Paulo Freire, um autor que sempre traduziu em sua teoria e pensamento, o que aprendi em campo. Foi assim que cheguei ao Vale do Jequitinhonha.

Capítulo 3- O Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento- CPCD

De acordo ao estudo documental feito, o CPCD é uma instituição não governamental, fundada em 1984, pelo educador, antropólogo e folclorista Tião Rocha, em Belo Horizonte MG, para atuar nas áreas de Educação Popular e Desenvolvimento Comunitário Sustentável, tendo a cultura como matéria prima e instrumento de trabalho, pedagógico e institucional⁴⁰.

Sebastião Rocha⁴¹, mais conhecido como Tião Rocha, idealizador e Diretor-Presidente do CPCD, deixou o cargo de professor da Universidade Federal de Ouro Preto para seguir rumo ao interior do Estado, iniciando-se como educador popular em Curvelo, cidade escolhida para a primeira sede de atividades da instituição. Como educador, Tião se propôs ao processo de aprendizagem do fazer educativo, segundo ele descreve, na prática do verbo “paulofreirar”, brincando em homenagem a Paulo Freire.

Quando a gente chega a uma comunidade e nota que as pessoas estão com a autoestima muito baixa, a primeira coisa é fazê-las acreditar nas potencialidades que já têm (...). Se eles alcançarem o ponto de falar ‘Quer dizer que nós pode?!’, tá ótimo! A concordância resolvemos depois. (ROCHA *apud* LOUBACK, 2016)

Sobre a escola⁴², Tião diz que ela serve para escolarizar, para dar um determinado tipo de informação e de conhecimento que atende um determinado tipo de demanda, um determinado tipo de modelo mental de uma sociedade que aceita, convive e não questiona. Para ele, escolarização é distinto de educação no sentido de que essa escola continua sendo branca, cristã, elitista, excludente, seletiva, conformada. Diz ainda que ela seleciona conteúdos, seleciona pessoas, mas não educa; é reprodutora da mesmice.

O grande questionamento de Tião é sobre ser possível ensinar as mesmas coisas de uma escola, mas de maneiras diferentes para que o conteúdo dado eduque, leve em conta o conteúdo oferecido também pelo aluno; para que um processo educativo respeite o processo da vida, em especial, da vida de indivíduos excluídos socialmente. A melhor pedagogia no sentido da Educação posta por Tião é aquela que leva o aluno a aprender. Uma nova forma de

⁴⁰ Todas as informações da instituição foram colhidas em <http://www.cpcd.org.br/historico/historico/> acessado em 9/2015

⁴¹ <http://www.cpcd.org.br/portfolio/um-professor-que-deixou-universidade-para-ser-educador/> acessado em 12/2016

⁴² <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2007/11/348104-para-educador-escola-formal-nao-serve-para-educar.shtml> acessado em 3/2017

ensinar nasce da dificuldade, dos desafios encontrados e, para solucioná-los, Tião prefere aprender fazendo.

Em entrevista recente ao jornal Folha de São Paulo, Tião afirma não querer acabar com a escola, mas que sua função social e seu repertório pedagógico não alcançaram nem 10% de toda sua possibilidade, tamanha formalidade que usualmente cumpre. Diante da dificuldade de fazer a escola “pensar fora da caixa”, Tião e sua equipe preferem fazer aprendendo a realizar política não governamental. Desta forma o CPCD ressignifica o processo educativo tomando a liberdade de criar novas práticas de educação, valorizando a originalidade dos elementos da comunidade e contribuindo para a construção de novos valores e práticas críticas ao sistema vigente capitalista que gera conhecimento em massa, pouco identificado com seus próprios elementos culturais.

Assim como Tião, Frigotto (2015) também aborda a superação do sistema hegemônico atual através da Educação. Em seus escritos, defende uma produção de conhecimento capaz de avaliar quais mudanças estruturais efetivamente são capazes de transformar o contexto social atual, quando o resultado que visa produzir é a construção de uma sociedade sem exploração e alienação. Frigotto coloca uma pergunta fundamental para cuja resposta a prática do CPCD pode ajudar a esclarecer: “(...) por onde começar este processo revolucionário se as relações sociais dominantes, os conhecimentos e as concepções e práticas educativas são da classe dominante?” (FRIGOTTO, 2015, p. 17).

Com este pensamento, o CPCD vem se desenvolvendo há 3 décadas, para atender a um público que hoje soma cerca de 117 mil pessoas atendidas, sendo elas crianças, jovens e adultos com atividades educacionais, profissionalizantes e de aprimoramento de técnicas agrícolas. Seu objetivo é a implementação e realização de projetos inovadores, programas integrados e plataformas de transformação social e desenvolvimento sustentável, destinados, preferencialmente, às comunidades e cidades brasileiras com menos de 50 mil habitantes onde vivem mais de 95% da população brasileira⁴³.

Afirmativas como “Educação é algo que só ocorre no plural” e “Desenvolvimento é geração de oportunidades” é algo frequentemente compartilhado durante a apresentação dos princípios gerais da instituição. São princípios que representam a base para a formulação de metodologias e tecnologias sociais, realizadas através de uma equipe de educadores comprometidos. Esta é uma condição essencial do trabalho realizado, levando o CPCD a

⁴³<http://www.cpcd.org.br/historico/historico/> acessado em 3/2017

investir permanentemente na formação destes profissionais, denominados aprendizes permanentes, provocadores de mudanças, criadores de oportunidades, construtores de comunidades educativas e cidades sustentáveis, promotores de generosidade e cidadania. Em resumo: Educadores que aprendem ao ensinar.

A participação efetiva das comunidades se dá através da busca do envolvimento de seus participantes em todas as etapas dos projetos; uma postura incentivada, principalmente, através da elaboração da Roda, na chamada Pedagogia da Roda. Os resultados desta prática passam a gerar o “empodimento” na comunidade, algo similar ao termo “empoderamento”, mas que intenciona o uso da palavra “Poder” em sua forma verbal: *Pode-se fazer educação embaixo de um pé de manga? Pode!* E não no sentido daquele que passa a deter qualquer forma de poder (substantivo); algo que secularmente vem representando formas de opressão daquele que o detém sobre aquele que não.

É assim que os educadores do CPCD vêm consolidando o que, para Brandão (1983), representa o novo paradigma da educação que reescreve o sentido político da pedagogia, onde as classes populares se utilizam de sua própria cultura como insumo para uma educação criada pelo povo, para educá-los e aos seus educadores.

Com projetos sendo realizados em cidades de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Maranhão e Iquitos, no Perú, determinamos, conforme já exposto acima, algumas ações realizadas em Araçuaí, no Vale do Jequitinhonha, como referência para esta pesquisa. Após uma rápida abordagem sobre seus principais projetos, voltaremos o olhar sobre o Ser Criança e o Sítio Maravilha, onde estive por mais tempo durante mais de uma oportunidade, para aprofundar ao máximo, mesmo que em um curto tempo de estadia, o saber envolvido em ambas as práticas.

3.1- A descoberta pelo Social- CPCD, Araçuaí-MG

Em Araçuaí, o CPCD possui hoje diversas frentes de trabalho, onde tem a oportunidade de trabalhar com pessoas de várias idades e, assim, cobrir demandas bastante variadas da região, a saber: a retenção e a evasão escolar, o ingresso prematuro de crianças ao mercado de trabalho, o analfabetismo, a falta de preparo para o mercado de trabalho, entre outras.

Como núcleo de geração de renda e formação, as Fabriquetas⁴⁴- Núcleo de Produção de Tecnologias Populares- ensinam a fabricação de sabão, doces de frutas nativas brasileiras, objetos de arte em ferro feito com sucata- como demonstram as fotos abaixo tiradas de Tião Rocha com uma das peças em mãos e o mostruário de peças em seguida. Ensinam também a arte com madeira reaproveitada e cerâmica, jogos educacionais, tinta de terra e outros itens artesanais. Ao todo estão “Bambuzeria”, “Designer em cerâmica”, “Arte em sucata de ferro”, “Tinta de terra”, “Moda Jequitinhonha” e Fabriqueta de “Softwares”. Em seu registro, possuem mais de 2000 tecnologias populares de baixo custo que compõem instrumentos de organização coletiva e auto-gestão.

Seus resultados, criam oportunidades de trabalho com fazer originado no conhecimento local e nas alternativas que a própria comunidade encontrou, consolidando o projeto como um dos núcleos de economia solidária e geração de rendas para jovens, como autossuficiência financeira e de gestão.



Figura 21- Tião Rocha na Fabriqueta “Arte em Sucata”. Créditos da autora

⁴⁴<http://www.cpcd.org.br/fabriquetas/> acessado em 8-2016



Figura 22- Peças da Fabriqueta “Arte em Sucata”. Créditos da autora

Para a organização, estes resultados são caminhos para resgatar a autoestima, provocar a busca de alternativas materiais para minimizar as carências, produzir com qualidade e de forma sistemática e comercializar os produtos fabricados.

Para esta última etapa, a de comercialização, foi criada em 1996 a Cooperativa Dedo de Gente. Com sede também em Curvelo, cidade de Minas Gerais, local onde o CPCD iniciou suas atividades, a Dedo de Gente comercializa desde várias unidades de produção no estado.

Na arte da música, o CPCD fundou em 1998, com a parceria do Grupo Teatral Ponto de Partida, o Coro Meninos de Araçuaí, tendo com o cantor e compositor Milton Nascimento como padrinho. As crianças formam parte do elenco de diversos espetáculos teatrais do grupo e, para isso, passam por formações em interpretação, dança e música. Para a organização, este trabalho de repercussão internacional, aliou-se ao processo de resgate da autoestima, através da formação cidadã, da socialização, sensibilização e da estética. Ao todo o Coro tem 06 cds e 02 dvds gravados, tendo feito inúmeras apresentações pelo Brasil e uma em Paris, na França.

Todas as crianças envolvidas no Coro fazem parte do projeto educacional Ser Criança. Para os educadores envolvidos, esta ação auxilia o desenvolvimento infantil de diversas formas. Contribui para o aprimoramento técnico musical em coro e em representação teatral, integra a cultura do Vale do Jequitinhonha para a pesquisa de seu repertório, permite o aprendizado na criação e na construção de instrumentos musicais com materiais

reaproveitados, oferece musicalização infanto-juvenil, com aulas de iniciação musical, percepção e prática, além do ensino da dança.

Um último projeto que gostaríamos de destacar neste ponto em que explanamos em linhas gerais a instituição, tem foco na área ambiental, assim como o Sítio Maravilha que trataremos com mais detalhes a seguir. Juntos, demonstram a inserção do CPCD na discussão sobre sustentabilidade e responsabilidade com o meio ambiente, levados à cabo sob os mesmos princípios de educação comunitária visto nas demais iniciativas da organização, trata-se do Arassussa: Araçuaí Sustentável.

Iniciado em 2005 o Arassussa tem por lema “A Transformação Social como Causa – Um Brasil Sustentável como Meta”. Representa a articulação entre 13 outras organizações brasileiras do segundo e terceiro setor, cujo objetivo é o de contribuir de forma concreta para a transformação social do Vale do Jequitinhonha, almejando transformar Araçuaí em uma referência de Cidade Sustentável. Com atuação em diversas regiões brasileiras, as instituições se encontram em uma plataforma, convergindo o conhecimento que detêm sobre gestão em variadas tecnologias sociais. Para eles, o fazer construído nos processos de suas ações permitiu uma base humana e comunitária para efetiva adesão de seus participantes.

Desta forma, afirmam terem tornado possível definir coletivamente as causas de interação entre cada instituição, que passaram a realizar encontros para formular os objetivos gerais e específicos do trabalho comum que visa, portanto, a transformação social através do empoderamento comunitário, do compromisso ambiental, da satisfação econômica e de valores éticos, humanos e culturais. Para alcançarem resultados, partem de três premissas que são: o território como ponto de partida, as alianças interinstitucionais e as tecnologias conectadas de forma sistêmica, tratados de um ponto de vista mais estratégico. Assim, todas as atividades se conectam nos seguintes focos de atuação: água, energia, alimento, habitação, trabalho, educação e cultura.

O Arassussa visa articular o conhecimento que o CPCD e as demais instituições desenvolvem em Araçuaí, como forma de potencializar a linha de educação popular já existente, implementando novas ações que reforcem as questões de segurança alimentar e hídrica, agroecologia e energias renováveis. Para isso, o CPCD deseja utilizar-se de metodologias da agroecologia, já desenvolvidas anteriormente com o trabalho de Agroecologia do Sítio Maravilha, para a fortalecer a transição para agriculturas de base ecológica. Visam estimular igualmente atividades não agrícolas no meio rural, educação de jovens rurais como

agentes de desenvolvimento sustentável, capacitação de extensionistas e agricultores familiares em arranjos produtivos locais e a capacitação em cadeias produtivas do biodiesel.



Figura 23- Informativos Arasempre, contendo notícias gerais das atividades do CPCD. Arquivo digital CPCD

Neste ponto, entraremos em dois campos específicos do CPCD, para narrar a experiência que tive ao visitá-los em duas ocasiões distintas. A primeira delas, uma visita de descobrimento, de encantamento, ainda sem maiores críticas e de puro desfrute. Nesta ocasião estava acompanhada de amigos e de um grupo que vinha de São Paulo ao encontro de Tião Rocha. Fomos ciceroneados por ele, pelos educadores de sua equipe e por alguns participantes dos projetos. Tião se ocupava especialmente dos “causos”, das anedotas, é um grande contador de histórias. Os educadores e os participantes, da explicação direta e detalhada do trabalho que realizam.

A partir deste momento, amadureci a ideia de ter a organização como objeto de estudo e, já com este objetivo, voltei a estar com eles para colher dados, conversar mais cuidadosamente, aprimorar o olhar e a crítica em relação com o campo teórico que se abria com as leituras no estudo do mestrado. Era preciso fazer recortes e expressar a relação que faria com o conhecimento que eu trazia; este foi o exercício mais essencial: ampliar a experiência vivida na Guatemala sob o novo olhar à outras instituições de referência, para

então ter maior capacidade de aprimorar e amadurecer meus próprios princípios práticos e subjetivos de trabalho e entendimento.

3.1.1- Sítio Maravilha

Em julho de 2015 voltei ao Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento para acompanhar dois de seus projetos. O primeiro deles, o Sítio Maravilha⁴⁵, o Instituto de Permacultura do Vale do Jequitinhonha e sua ramificação, o projeto “Quintal Maravilha⁴⁶”, realizado hoje em comunidades rurais, nos arredores de Araçuaí.

Segundo dados da instituição, a produção do sítio é parte da importância de sua existência, uma vez que o foco principal é passar adiante o sucesso de seu desenvolvimento para que se multipliquem suas práticas na região. Os educadores vinculados ao trabalho do lugar vêm recuperando uma área de 12 hectares à beira do rio Jequitinhonha; antes seca e improdutiva, hoje altamente agricultável e úmida. Através do uso inicial de técnicas de permacultura, foi possível o retorno a um microclima fértil e abundante com recursos simples e de baixo custo, propiciando alternativas para a recuperação de mananciais d’água, saneamento ecológico e bioconstrução.

Para fins de esclarecimento, a Permacultura é um sistema de funcionamento ecológico para a realização de ambientes humanos sustentáveis e produtivos que busca o equilíbrio e a harmonia com a natureza. Ela funciona sob os princípios éticos do cuidado com a Terra, com as pessoas e com o compartilhamento de excedentes

Nesse mesmo local são oferecidas diversas atividades com o objetivo de disseminar as tecnologias desenvolvidas. Através do projeto Quintal Maravilha, que promove saúde e bem-estar com o aproveitamento máximo dos recursos que a região dispõe, os educadores demonstram à agricultores, moradores e estudantes que é possível produzir com recursos de fácil acesso e, segundo eles, em harmonia com os processos da natureza.

Neste sentido, o Sítio se mantém como modelo de desenvolvimento integrado e sustentável para o Vale do Jequitinhonha e o semiárido brasileiro⁴⁷, além de principal

⁴⁵http://www.cpcd.org.br/sitio_maravilha/ Acessado no dia 10 de junho de 2015

⁴⁶<http://projetocaminhodasaguas.org.br/paginas/quintal/quintal.html>. Acessado no dia 10 de junho de 2015

⁴⁷http://www.cpcd.org.br/sitio_maravilha/. Acessado em 4 de julho de 2015

produtor, inteiramente orgânico, da maior parte da alimentação oferecida nos projetos do CPCD, produzindo semanalmente em torno de 250 mil quilos de alimento.

Segundo os responsáveis pela instituição, o modelo de produção tem servido aos quintais para a subsistência das famílias beneficiárias que, esclarecidas quanto aos males das aplicações de químicos nas lavouras, aboliram o seu uso substituindo-os por técnicas simples, baratas e sustentáveis, como é o caso do composto orgânico retirado de banheiros secos instalados já em mais de 60 quintais, como manobra para a falta de saneamento e água.



Figura 24- Sítio Maravilha- produção de mudas. Créditos da autora

Como um fruto do Sítio Maravilha, o projeto Quintal Maravilha contempla moradias que servem como locais de laboratórios domésticos para a aplicação prática das ações desenvolvidas que, neste contexto, serve como um imenso campo de tecnologias alternativas e uma referência para as práticas de plantio de extrema relevância em uma região tão alijada e vulnerável social e ambientalmente.

Segundo seus educadores, a educação ambiental praticada nos Quintais Maravilha acontece num processo contínuo de aprendizagem em que indivíduos e grupos tomam consciência do ambiente e de si mesmos por meio da produção e transmissão de conhecimentos, valores e habilidades.

A Carta da Terra

Os pilares de atuação dos projetos do Sítio são idealizados e cuidados sob os 16 princípios da Carta da Terra (Anexo 1)⁴⁸.



Figura 25- Sítio Maravilha, Princípio 9- Carta da Terra. Créditos da autora

Por toda a área, placas com os textos em português e inglês estão espalhadas como forma de direcionar os valores éticos e educativos que se deseja praticar no lugar.

Estes princípios, segundo Tião Rocha⁴⁹, devem orientar a maneira como nós, humanos, terrestres, devemos viver em harmonia com os outros e com a natureza. Para ele, a Carta da Terra deveria se tornar o documento mais importante do século, uma referência para todos os outros documentos, tratados, acordos bilaterais e multilaterais; em sua opinião mais importante do que a própria Declaração dos Direitos Humanos.

Frigotto se utiliza das palavras de Marx para articular a relação entre ser humano e natureza que origina a essência do trabalho. Neste sentido, o autor revela a compreensão de Marx acerca da nossa diferenciação para com os demais seres vivos, por meio da consciência

⁴⁸http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Carta_da_Terra. Acessado no dia 10 de junho de 2015

⁴⁹<http://www.cpcd.org.br/portfolio/toda-cidade-pode-ser-sustentavel/> Acessado em 11 de agosto de 2015

que possuímos para projetar e antecipar uma ação e, assim, modificá-la para a criação do mundo através do trabalho elaborado com ferramentas, conhecimento e habilidades.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e, ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX *apud* FRIGOTTO, 2015, p. 10)

Na visão de Tião, se toda formação, desde a pré-escola até os pós-doutorados, tivesse seu curriculum com base na Carta da Terra tendo respeito ao impacto de nossas ações na natureza, já se estaria formando a próxima geração dentro de outros preceitos, mais éticos e responsáveis com o todo. Para ele, seus 16 princípios norteadores deveriam ser a base e o alicerce de sustentação de todas as Ciências, Artes, Ofícios e Tecnologias.

Nossa presença na Terra impacta a natureza a fim de que possamos construir o mundo com o nosso trabalho. A Carta da Terra defendida por Tião Rocha recobra que esta prática não perca de vista a compreensão de que a natureza nos serve sob a condição de que saibamos cuidá-la se quisermos recuperar a saúde e toda potência que ela oferece para que permaneçamos vivos.

Em 28 de julho de 2015, estive no Sítio pela primeira vez desde minha última visita ao CPCD no ano anterior. Tive a grata surpresa de passar estes dias acompanhada do professor Henrique Cukierman, sua esposa, Luna Messina e Fernando Severo, orientando do professor Henrique, ambos pesquisadores representando o programa de pós-graduação em Engenharia de Sistemas da Computação da COPPE-UFRJ.

Fomos recebidos pelo Sr. Celso⁵⁰, permacultor, educador e coordenador do Sítio Maravilha, com quem eu já havia estado anteriormente em 2014. Celso nos acompanhou durante todo o dia e tivemos a oportunidade de esclarecer dúvidas mais direcionadas e também

⁵⁰ A partir desta parte da narrativa, os nomes apresentados são reais, uma vez que todos os citados foram avisados sobre o intuito da visita e das conversas que tivemos, mesmo que não tenham sido encontros com caráter de entrevistas.

ouvir com maior riqueza de detalhes sobre os aspectos gerais da sua história de vida e a do Sítio, um desenvolvimento que ele acompanhou desde o início.

A localidade fica a 28 quilômetros da sede do CPCD em Araçuaí. Ainda pelo caminho, na estrada de terra que segue após o desvio que tomamos da estrada de asfalto até o Sítio, a paisagem seguia a mesma como a de um sertão árido nordestino. Árvores e arbustos secos, terra rachada e pó de terra no vento. Mais próximos ao Sítio, há 1 km ou menos de distância, já era visível a mudança no aspecto da vegetação e na umidade do ar. Tudo retomava o verde da mata. Se ouviam mais pássaros e água corrente em algum ponto, indícios da proximidade ao Sítio Maravilha.

Logo ao entrar, vi que alguns funcionários estavam em atividade pelo terreno, alguns agricultores pelas hortas-mandala, outros cuidando da irrigação, do galinheiro e do codornário. Em conversa, nos disseram que aplicam a permacultura desde 2004 e que, assim, aprenderam a se posicionar diante da potencialidade que seu trabalho pode ter naquele ambiente, assim como diante de todas as necessidades que procuram abarcar na região do Vale do Jequitinhonha. Celso brincou conosco se comparando a uma formiga empurrando um elefante; a formiga sendo aquela capaz de ver a qualidade de vida que se pode ter ali e o elefante, todo obstáculo da seca e da pobreza centenárias do lugar.



Figura 26- Casa sede do Sítio Maravilha. Créditos da autora



Figura 27- Educadores do Sítio Maravilha. Começando pela direita, Ilton, Jana, Passinho e Celso.

Créditos da autora

Entramos e nos sentamos com todos os funcionários, para que cada um se apresentasse e nos contasse o que fazem. Celso nos apresentou aos permacultores e educadores, Passinho, Ilton, Nascimento e Jana. Juntos, nos relataram parte da história desta propriedade, como tudo estava bastante degradado quando chegaram, sobre todo o lixo que encontraram no terreno e como isso afetava o solo de forma a que nenhuma planta e água estivessem saudáveis. Ao longo de 10 anos limpavam todo a área, retiraram sacos plásticos, garrafas de vidro e muitas garrafas plásticas. Naturalmente o solo se recuperou fazendo com que a vegetação e a água tornassem a vingar. Ao observarem cada avanço conquistado depois de tanto trabalho duro, percebiam que estavam no caminho certo; se motivavam ainda mais.

Com a conversa mais avançada, apenas o Sr. Celso permaneceu conosco, desta vez lhe incumbia a função de ciceronear-nos. Ele nos contou toda sua história de vida dentro do Sítio e de como havia sido convidado por Tião Rocha para se encarregar daquele árido terreno pertencente até hoje à Ação Social Santo Antônio, uma entidade de assistência à idosos, crianças e adolescentes abandonados, parceiros do CPCD.

Nos contou ter conhecido Tião em uma roda: *“eu sempre que olhava para os outros, olhava para cima; na roda vi as pessoas no mesmo nível, tinha um diferencial”*. Tião e Dora, responsável financeira pelo CPCD, inspiradora e uma das fundadoras da instituição, o

convidaram para o trabalho que parecia impossível de se realizar. Celso conta que tiveram muita paciência com ele que, no início, ao deparar-se com o desafio que aquela função apresentava, se viu com um medo enorme. Naquela época, Celso havia aprendido sobre a permacultura, como parte da formação oferecida no MAB, Movimento dos Atingidos por Barragens, ao qual se integrou por muitos anos depois de ter perdido sua casa e sua plantação em um rompimento de barragem. Na época era a Secretaria de Agricultura e o CPCD que ofereciam bolsas para os cursos e, no arranjo de quais alunos se matriculariam, Celso conta que foi indicado por ambos sem nem mesmo conhecer a instituição que representavam. Sem saber, muito menos, que mais tarde seria parte importante de sua equipe e teria, segundo ele, muita razão em retribuir aquele gesto. Nossa conversa foi muito importante para compreender os princípios norteadores, intrínsecos às ações do Sítio Maravilha. Preferi que a história do lugar nesta pesquisa fosse contada por Celso.

Ele nos explicou que a ideia de fazer do Sítio Maravilha o Instituto de Permacultura do Semiárido, era para que as famílias da região pudessem ver de perto o resultado das técnicas aplicadas e, assim, serem capazes de enxergar o que está para além dali. Para ele, as pessoas costumam pensar “no grande”, fixar-se nas coisas já avançadas, de sucesso, sem saber como chegar lá: *“É preciso começar a olhar e valorizar as coisas menores que não são menos importantes por isso, são apenas diferentes e, mais importante ainda, são parte do todo. São estas coisas menores que te dão força, sentido e condição para que se possa dar os passos seguintes”*.

Desta forma, Celso, junto ao CPCD, confirma a importância da prática segundo os princípios da Carta da Terra, que valoriza a união dos esforços em torno à criação de uma sociedade mais sustentável pois torna-se conhecedora de todos os recursos que possui e da melhor forma de empregá-los em respeito às condições do meio ambiente que a rodeia. Esta é uma responsabilidade assumida também entre os indivíduos com a manutenção da vida humana, quando dividem seu conhecimento e se comprometem mais amplamente pelo desenvolvimento da vida uma vez que se reconheça o fato de que todos os seres estão interligados e têm valor. Assim como o posicionamento de Dussel (1986) que marca a importância da superação das vítimas quando sua luta representa maior participação, gestão na produção, liberdade e democracia.

Passamos da mesa do café e da roda de conversa inicial, para uma caminhada expositiva do Sítio. Visitamos todas as suas instalações e conhecemos bem de perto as

transformações que fazem do lugar uma abundância em produtividade, cuidado e simplicidade. Como já citado, o Sítio é responsável pela alimentação orgânica de que desfrutam as crianças do Ser Criança e, vendo bem de perto, pode-se entender o porquê. Foram anos de experiência, tentando inúmeras adaptações da permacultura para que se adequasse à dura realidade do sertão. Muitos experimentos falharam até que se alcançasse o sucesso de hoje, e do que Celso mais se orgulha é o fato de produzir também para que este laboratório à céu aberto sirva de modelo para a melhoria de vida de inúmeras famílias mineiras e maranhenses.

Hoje o seu trabalho está focado na expansão do projeto ao Maranhão. Apesar da distância e da realidade ainda mais sofrida, como ele conta haver encontrado as famílias deste lugar, nos contou também que se sente motivado ao perceber como a experiência do CPCD, seu conhecimento e forma de trabalho têm contribuído para melhorar as vidas por lá.

Mesmo sendo um homem de formação no campo, na lavoura, Celso é um pensador profundo sobre a sua trajetória e a da instituição. Ao longo da semana pedi para que eu pudesse passar mais um dia inteiro no Sítio, dessa vez, tendo tido tempo de digerir as primeiras informações colhidas e determinado um recorte mais específico para abordar numa conversa em que Celso pudesse me responder à algumas questões, mas também para que eu pudesse trabalhar em algo concreto ao seu lado. Desta forma acreditei que, mesmo com um tempo muito reduzido, eu poderia alcançar outros níveis de compreensão e interação com as pessoas e com o lugar. Estava certa. Este dia em companhia, principalmente, deste senhor, foi de extrema riqueza e informação.

Para a segunda visita, portanto, Celso já me aguardava e, gentilmente, disse estar à minha disposição para o que eu precisasse saber. Escolhemos um pequeno lago para sentarmos e lhe expus minhas intenções, bem como as ideias do meu estudo. Determinei previamente que a experiência da Roda, retratada na primeira vez em que ele se encontrou com Tião e Dora, seria meu campo de observação teórica naquele momento, passando a ele algumas das perguntas em meio às voltas da nossa conversa. Eu começava a compreender que esta forma de encontro e de diálogo era uma das tecnologias sociais da instituição, que a denominava “Pedagogia da Roda”. Celso me ajudaria a entender se esta metodologia fazia sentido e se valia a pena aprofundá-la no projeto seguinte que eu visitaria.

Sobre sua importância, ele me contava crer ser uma ferramenta muito praticada na tentativa de igualar as pessoas em qualquer discussão, colocá-las num mesmo nível, oferecendo as mesmas oportunidades de escuta e exposição de suas opiniões. Para ele este fato

gera maior responsabilidade e ética ao que se propõe em equipe. A roda reproduz as formas circulares e espiraladas da natureza, uma tendência geométrica simétrica que remete ao equilíbrio, à regularidade, à um padrão de harmonia e beleza, organização e perfeição. Explicou que a energia em círculo gera produtividade e disse também que estando todos em roda permite que se olhem nos olhos, que tomem cada palavra dita com alto grau de sinceridade.

Ele me contou que a intenção de tudo o que se trata em roda não é o convencimento, mas a criação de condições adequadas para que cada indivíduo alcance sua própria compreensão e resposta adequada para as questões que surgem. Sobre a forma de abordar uma nova e desconhecida comunidade, a fim de iniciar uma ação, como a do Quintal Maravilha, procuram, inicialmente, uma liderança que bem a represente, propõem uma roda de conversa onde os moradores locais apreciem e aguardam a que se abram suas portas. Eu esperaria ainda mais detalhes das rodas de mediação do CPCD, nos dias que se seguiram.

Um posicionamento que considero importante destacar é o que o educador fala sobre o trabalho pela terra, desde que compreendeu a importância disso como um caminho de resgate do potencial humano e da natureza, conjuntamente. Para ele, um potencial que alia e desenvolve a força física e o adequado aproveitamento do tempo. Com este trabalho, conta que reviu o brilho nos olhos das pessoas e, assim, reforça o que viemos apontando ao longo deste estudo sobre o sentido que se encontra no trabalho feito pelo coletivo, que permite um processo de auto conscientização através da percepção do mundo onde me encontro. Novamente nos utilizaremos do conceito do Ser Mais, de Freire (1984), para demonstrar como esta vocação que se incute em ações educativas em comunidades de base, como os exemplos até aqui tratados, caminham nesta direção quando refletem todo o esforço feito em busca da realização de uma vida humana mais ampla, mais plena do que aquela muitas vezes apontada, de forma limitada, pela cultura de massa.

3.1.2- Projeto Ser Criança

Como importante referência de Educação para a pesquisa estão as práticas do projeto Ser Criança⁵¹, parte do núcleo de atuação pedagógica do CPCD.

⁵¹<http://www.cpcd.org.br/ser-crianca/> Acessado em 27 de julho de 2015.

Segundo informações colhidas na instituição, o projeto Ser Criança foi idealizado para cuidar de questões informais da educação infantil através da implementação de ações educativas e de formação humana, provocando uma interferência positiva e modificadora na vida das crianças e pré-adolescentes participantes.

As premissas do SER CRIANÇA estão fundadas, sobretudo, no diálogo, que inclui pais, crianças e comunidade. O foco principal e o seu diferencial são a intenção de inserção integral de suas ações na vida da criança. Todas as situações vividas por elas, das mais rotineiras às mais ocasionais, são encaradas como “conteúdos educacionais” significativos. Qualquer espaço onde as crianças interagem em comunidade são chamados “*espaços de aprendizagem*” e todas as pessoas envolvidas neste e em todo processo educativo em suas vidas são educadores, quer sejam pais, cozinheiras, professores, vizinhos ou agricultores.



Figura 28- Sede do projeto Ser Criança, Araçuaí. Créditos da autora

O Ser Criança recebe cerca de 160 crianças diariamente, no horário do contraturno escolar, com atividades lúdico-educativas, com o objetivo de promover ações afirmativas no cotidiano de crianças de 7 a 14 anos, através de atividades complementares à escola, atuando contra o fracasso escolar e pessoal. Por meio da implementação de cada atividade, proporcionam aos alunos o senso de responsabilidade consigo próprios, com os colegas e com os diversos ambientes em que transitam em seu cotidiano. Auxiliam crianças e adolescentes, em sua vida cotidiana, dentro e fora do contexto escolar, na busca de experiências produtivas, da apropriação dos elementos de seu mundo no próprio crescimento pessoal. Desenvolvem atividades que valorizam e aprimoram os saberes populares específicos da comunidade. Promovem um amplo diagnóstico que permite uma intervenção positiva dos educadores e das próprias atividades do projeto na vida das crianças por meio de ações integradas e de mão-dupla entre o projeto e a família, entre o projeto e a escola, e entre o projeto e a comunidade, numa cadeia de ações afirmativas.

Assim como no Sítio Maravilha, eu já havia estado anteriormente em visita ao projeto em 2014. Neste retorno, busquei-o novamente para aprofundar conversas, tomar mais tempo para observar e definir qual ponto enfatizar. Durante esta semana em que estive disponível para o CPCD, passei pelo Ser Criança em dois momentos distintos. O primeiro deles, logo no dia em que cheguei à Araçuaí. Naquela mesma manhã, após 17 horas de viagem, não havia ainda necessidade de descanso. Conforme combinado anteriormente, segui ao encontro das crianças e dos educadores ainda a tempo de presenciar a roda de abertura das atividades, quando cerca de 30 meninos e meninas se reúnem com os educadores para cantar, tocar e brincar as cantigas regionais tradicionais que juntaram num rico repertório, construído ao longo de anos de investigação sobre o que há de mais representativo da cultura local mineira.

Na oportunidade de algumas atividades que o Ser Criança desenvolve para interagir com a comunidade de Araçuaí, há uns anos atrás, as crianças foram ao encontro de pessoas mais velhas da cidade que pudessem contar-lhes sobre as tradições de seu tempo, registrando em áudio e vídeo inúmeras canções e brincadeiras. Com toda esta riqueza a roda de abertura simboliza um resgate cultural legitimado por elas, que dão seguimento à essa memória e aprendem o gosto por uma cultura própria, que se identifica com eles. Também têm em seu repertório uma gama de canções populares contemporâneas de artistas como Milton Nascimento, Décio Marques, Flavio Venturini, Chico Buarque e etc, de forma que, estar nessa roda pode ser uma experiência artística e cultural à parte.



Figura 29- Roda do Ser Criança, Araçuaí. Créditos da autora

Depois de quase meia hora de canções e brincadeiras, as educadoras deram início às atividades. Cada uma se dividiu com grupos por idade e propuseram alternativas para atividades educativas: leitura de livros nas algibeiras (espécie de mural de livros), oficina de brinquedos criados com garrafas plásticas e construção de palavras a partir de fichas de papelão reaproveitado, com letras desenhadas. Minha proposta era participar na brincadeira de formação de palavras. Todos os jogos e brinquedos criados foram feitos pelos educadores e pelas crianças, reaproveitando pedaços de papelão, plásticos, latas, fitas e terra para as tintas naturais.

Na brincadeira de formação de palavras, a que chamam Velha Legal, quem direciona o jogo anuncia o desafio da rodada a ser resolvido, ou seja, qual palavra devia ser formada, com a letra que o sorteio apontar, em seguida as crianças se formaram em duplas para escrevê-las. Neste momento eram 13 crianças de 8 a 11 anos no mesmo grupo. Parei para observar sua forma de agir entre si e também a condução das educadoras. Foi interessante ver que a cada dúvida posta por uma menina ou por um menino, o grupo todo se obrigava a ajudar a encontrar a solução. Alguns se sobrepunham respondendo imediatamente, mas em seguida as educadoras responsáveis, naquele instante Leia e Cristiane, redirecionavam a atitude tentando que eles

ajudassem a que o amigo encontrasse a resposta por ele mesmo. Elas estiveram acompanhando o desempenho e o desenrolar da brincadeira cuidando da coesão do grupo e da forma como se tratavam. No meu entendimento buscavam que todos tivessem a chance de aprender algo novo com a proposta que lançavam e me pareciam conduzir bem nesta intenção

Algumas crianças mais agitadas, como normalmente ocorre, davam um tom de dispersão ao grupo. Eram situações que me interessavam em particular: como aderir as características desta criança ao grupo? Como ressignificar sua conduta sem excluí-la? No papel do educador, como incluir este comportamento à proposta pedagógica para torná-la dinâmica ao desenvolvimento particular daquele grupo. Afinal era este o desafio que vivi com as crianças do Reforço Escolar em Escuintla, na Guatemala e havia sido este o fator que nos movia a desenvolver ainda mais o trabalho.

Após observar este momento passei rapidamente pelos outros e fui atraída pela oficina de trabalho com material plástico. Vi uma pequena peça de arte montada apenas com materiais descartados, era uma réplica completa de uma bateria musical, feita por uma criança com o material recolhido por uma educadora. Vi como se faziam brinquedos Bilboquê e um “Vai e Vem” com garrafas Pet, garrafinhas plásticas de iogurte, bolinhas de gude e cordas. Soube que na semana anterior, durante a Colônia de Férias, haviam organizado uma exposição com todas as peças criadas neste espaço ao longo do andamento desta oficina com materiais reaproveitados nos últimos meses.

Depois desta manhã em que estive mais atenta ao andamento das atividades, à condução por parte dos responsáveis, guardando momentos de conversa e também de brincadeiras com as crianças, nos sentamos juntos para o almoço. O CPCD oferece um alimento de boa qualidade ao público do Ser Criança. Como já mencionado, o que se produz no Sítio Maravilha se direciona a este projeto: frutas, verduras, legumes, ovos e carnes, tudo livre de qualquer aditivo tóxico e em boa quantidade.

Todas as crianças se envolveram nos afazeres do almoço. Com o acompanhamento de um educador, dividiram-se em servir as mesas, recolher os pratos, lavar a louça e limpar o salão. Independentemente de sua idade, se serviram e comeram sozinhos. Se mostraram bastante autônomos e cuidadosos também com os demais, não os vi jogar comida fora e repetiram depois que todos já haviam se servido uma vez. Foi um momento importante pois pude acompanhar a conduta das crianças sem tanto direcionamento de algum adulto. Era realmente diferente estar numa atmosfera mais calma que parecia oferecer estabilidade ao

ambiente. Sei o quanto é desafiador trabalhar com crianças neste ou em qualquer ambiente, e observar uma conduta coerente entre aqueles que a conduzem, no meu olhar, é algo que vem de anos consolidando entre todos o ideal que norteia o trabalho. Me impliquei, obviamente, no apoio com todas as tarefas. Enquanto participava, lembrava o que significa trabalhar dentro do universo infantil, neste lugar onde, enquanto adultos, precisamos aprender a cuidar para que as crianças mantenham seu desenvolvimento de forma natural preservando a integridade e a espontaneidade naquilo que podem ser.

Dois dias depois voltei ao Ser Criança. Tomei este intervalo para trabalhar as impressões recolhidas e assim poder identificar quais pontos gostaria de aprofundar. Em um apanhado da visão que fazia dos princípios do CPCD, com o detalhamento que alcancei no Sítio Maravilha e no Ser Criança, consolidei a Pedagogia da Roda como um elo relevante da metodologia dos projetos do CPCD. Partiria daí para questionar mais a fundo os educadores e entender ainda mais sobre suas ações.

Para a segunda visita, desejava complementar a compreensão sobre a forma de trabalho do Sítio Maravilha. Assim como o que percebi nas equipes de outros projetos do CPCD, os educadores parecem sempre capazes de fazer as tarefas necessárias para a manutenção do trabalho e da realização das atividades propostas. Este era o mesmo espírito que carregava em meus tempos junto ao Movimento ATD Quarto Mundo, portanto, naturalmente me coloquei à disposição para auxiliar com tarefas da limpeza do pátio e dos banheiros no servir os alimentos, limpar o salão principal e lavar a louça e no que mais pudesse contribuir. As crianças, mais uma vez, se envolveram em todas as tarefas para manter o espaço limpo e organizado, sendo esta também uma oportunidade de aprendizagem e colaboração para todos.

Antes de iniciar as atividades, enquanto os participantes vão chegando, bem cedo ainda, presenciei uma briga que buscou na roda sua solução. Surgiu um desentendimento entre um grupo de meninas e procurei acompanhar a situação buscando não interferir na atuação da educadora. A presença de uma pessoa desconhecida pode interferir em momentos assim e, por esta razão, me mantive atenta, mas distante o suficiente para lograr ouvir e observar o possível. Tinha muita curiosidade em aprender sobre o conhecimento aplicado do Ser Criança.

Na primeira hora da manhã, até que todos cheguem ao projeto, as crianças ficam à vontade brincando pelo pátio, sem o direcionamento dos adultos. O conflito havia começado quando, neste instante, durante uma brincadeira de bola, uma das meninas havia atingido propositadamente a outra, xingando-a. A menina ofendida foi, imediatamente em busca da

educadora Leia, quando ouvi que ela pedia para conversar sobre o que estava acontecendo em uma roda. Leia imediatamente atendeu seu pedido, chamou as crianças que estavam presentes e começou o diálogo.

Sentadas em roda, a educadora pediu que as meninas contassem o que havia acontecido. Era uma situação corriqueira, entre amigas enciumadas, que terminou em agressão e ofensas preconceituosas. Eu acompanhava de longe, mas ouvi Leia quando contrapôs a situação com argumentos que buscavam desconstruir, principalmente, a postura ofensiva das crianças, quando uma buscava excluir e diminuir a outra. Achei que o espaço, a roda, era coerente ao que se propunha por definição: o respeito à condição do que cada integrante podia aportar ao debate. Esta lógica conduzia a conversa incluindo todos os argumentos para que fossem escutados e considerados por um lado e por outro.

Em um determinado momento, uma das meninas envolvidas deixou a roda num rompante, após ter sido acusada de ter começado as ofensas e provocado o desentendimento. A educadora seguiu a conversa com as crianças que permaneceram, mas percebi que observou de perto esta atitude. contei no relógio e chegaram ao final depois de cerca de 20 minutos de diálogo; parecia terem encontrado uma proposta satisfatória: tentariam brincar juntas novamente, prezando o respeito entre si e depois retomariam a roda para relatar o que concluíram.

Minutos mais tarde, ao iniciar as atividades do projeto, já na roda de abertura com as músicas e as brincadeiras, fiquei observando, em especial, como elas se comportariam. Vi que uma das meninas envolvidas convidou a outra para dançar e assim, naturalmente, estavam juntas brincando novamente. Um tempo depois, observei Leia conversando com a menina que havia deixado a roda. Desta vez não quis acompanhar a conversa, não havia maneira, mas achei importante que Leia seguisse cuidando do tema, acolhendo sob os princípios de condução do Ser Criança, o conflito que aquela criança passava. Em nenhum momento Leia precisou exaltar sua voz com as crianças, aliás não escutei isso de qualquer outro educador em nenhuma das vezes em que estive presente com eles e cerca de 30 crianças que recebem por turno.

Me sentei para uma conversa com as educadoras, Paula, Virginia, Fatima, Cristiane, Leia e Jana, era preciso saber mais sobre a Pedagogia da Roda no Ser Criança, esta importante tecnologia social da instituição. Tião Rocha assim a descreve:

A pedagogia da Roda privilegia o diálogo e a não-exclusão. A matéria-prima de todo o processo de aprendizagem são as pessoas – seus saberes, fazeres e querereres – pois educação é algo que só acontece no plural. Cada um é sujeito da aprendizagem com suas diferenças e experiências de vida, contribuindo com sua formação e a dos demais componentes da roda, em um espaço horizontal e igualitário. A Pedagogia da Roda nos ensinou que “um ponto de vista é a vista a partir de um ponto”. Por isso, cada pessoa é única, porque do lugar e da experiência que ela ocupa, seu olhar, visão e perspectiva são também únicos. E aprender a olhar o mundo pelo olhar dos outros, melhora o nosso próprio olhar. Na roda, educadores e educandos, são aprendizes permanentes, pois fortalece as identidades culturais locais, o que se converte em mais solidariedade e espírito comunitário. “A roda roda e rola. A roda roda e para. A roda é o símbolo da parceria. É o espaço onde a conversa rola. No exercício de manter os alunos interessados e combater a evasão, descobrimos a pedagogia da roda. Todo mundo se vê, não tem dono, a roda tem uma ideia que pertence a todo mundo, todo mundo é educador e a roda não faz eleição, faz consenso. Tudo que é levado à roda pode ser estudado e aprendido, só tem que organizar o momento. O que não queremos aprender hoje vamos aprender amanhã. Não exclui nada, não joga nada fora. Não tem seleção, não tem exclusão, não tem vitória da maioria. A roda constrói uma pauta, estabelece um processo, uma avaliação e faz a memória. Ela pensa, age e volta. Foi um jeito de praticar Paulo Freire. Isso surgiu como uma experiência, não foi uma solução mágica. Eleição é legal do ponto de vista democrático, mas, do ponto de vista educacional, é excludente. Quem propõe uma ideia e é derrotado duas ou três vezes, acaba não voltando. Mas não podemos perder ninguém. O que a gente faz? Vamos mudar o jeito. Tudo o que for falado a gente vai estudar. As pessoas começam a ter uma participação qualitativa, todo mundo querendo trazer boas contribuições. E paramos de perder gente da roda.”. (ROCHA, 2007)

Naquele momento, elas contaram de forma ilustrativa, que as rodas podem durar 3 minutos ou 3 dias. Não importa o tempo que se leva até que se esgotem os argumentos. Passam por etapas em que as opiniões são acolhidas e continuam em uma avaliação conjunta para o aprofundamento das razões da questão tratada assim como as melhores soluções possíveis. Nesta forma de acolhimento, há um olhar minucioso para as soluções identificadas na roda. As educadoras me contaram que os caminhos encontrados, algumas vezes, passam a ser temas de ideias inovadoras na busca pelo aprimoramento e superação de problemas, através da busca constante por compreender a história singular de cada participante.

Disseram também que o “segredo” do trabalho é aproximar, conhecer, ouvir e visitar “os meninos”, tendo o afeto como forte instrumento pedagógico para estabelecer e fortalecer os laços tanto entre os adultos, quanto entre estes e as crianças.

No decorrer da troca, me contaram sobre outras tecnologias sociais desenvolvidas que lhes servem todo o tempo como princípio pedagógico de atuação. Todo processo de formação

pelo qual passam os educadores do CPCD são permeados por este ideal que, transformado em tecnologia social, também podem ser ensinados em outros lugares. São elas a Pedagogia do Sabão, Pedagogia do Brinquedo, Pedagogia do Abraço e a Pedagogia do Copo Cheio, aqui apresentadas de forma sucinta:

- Pedagogia do Sabão: Parte de um aprendizado que ressignifica uma prática tradicional, com a incorporação de novos valores. Sua lógica significa a apropriação e a adaptação de atividades de baixo custo ou de custo zero, para serem replicáveis em outras comunidades.
- Pedagogia do Brinquedo: Busca valorizar a riqueza de possibilidades de socialização, intercâmbios de experiências e as diferenças entre visões de mundo, que melhorem as relações entre educandos e educadores pois compreendem que é possível aprender brincando. Seus frutos nasceram a partir da busca por soluções de problemas de aprendizado que as crianças traziam ao Ser Criança. Hoje as crianças e os educadores já desenvolveram mais de 150 jogos didáticos, que partem também da ideia de reutilizar os materiais usados e de que tudo criado precisa ter, pelo menos, duas funções. No caso dos brinquedos, devem servir também para o ensino, por exemplo, tornando o aprendizado divertido e encantador.
- Pedagogia do Abraço: Usado para trabalhar o espírito solidário e afetivo entre as pessoas, preza o cuidado com o uso das palavras, das atitudes, preza o afeto e o “cafuné pedagógico”. Combate a causas da baixa-auto estima comum entre crianças e jovens discriminados e miserabilizados. Sua aplicação melhora a comunicação e a inclusão social, pois estimula a participação, formação da identidade, a integração da equipe, a formação de um espaço mais solidário. Tudo isso facilita a organização do trabalho e o processo de aprendizagem.
- Pedagogia do Copo Cheio: Busca contrapor a medição do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) que, segundo Tião, só mede o lado vazio do copo, com o que chamam de IPDH, “Índice de Potencial de Desenvolvimento Humano” que mede as fortalezas. O novo índice é formado pela capacidade de acolhimento, da convivência, da aprendizagem e da oportunidade de uma comunidade, ACAO. Olhar determinada comunidade a partir de suas potencialidades significa uma nova estratégia que investe e maximiza seu potencial de AÇÃO.

Diante de tantas experiências, me faltava ver mais um lado prático do valor comunitário empregado no discurso e nas ações do CPCD. Antes de me despedir de sua equipe, ainda encontramos tempo para que eu pudesse acompanhar mais uma atividade, a Rua Adotada. Ela visa realizar ações diversas pelas ruas de algumas comunidades, a fim de trabalhar pelo seu embelezamento, melhorias de infraestrutura e aspectos de sustentabilidade e ecologia. Os moradores que aceitam a ajuda têm suas casas e muros pintados, hortas de permacultura plantadas no quintal, lixeiras e banheiros secos construídos e árvores plantadas na porta de suas casas; tudo feito em mutirão comunitário nos finais de semana, envolvendo a comunidade, os educadores e as crianças.

Naquele momento saímos com o intuito de substituir duas algibeiras de livros (suporte para livros) que o grupo havia emprestado para famílias que realizam rodas de leitura em suas casas. Ao entrar pela rua adotada vi, de início, alguns muros com pinturas de tinta de terra, no mesmo padrão da arte do CPCD, muito bonitos aliás. Caminhando um pouco mais vi hortas em mandalas em alguns quintais, lixeiras coletivas adornadas e casas pintadas com os mesmos motivos.



Figura 30- Rua Adotada, Araçuaí. Créditos da autora

Por toda a rua talvez fossem umas 15 casas parceiras do projeto. Casas simples, pequenas, algumas com reboco ainda aparente numa rua de terra batida, no centro da cidade. Uma das senhoras das algibeiras vive numa moradia cujas paredes pareciam de telha de

amianto, na beira de um rio poluído, mas com árvores frutíferas crescendo em volta, cujas mudas foram plantadas pelo Ser Criança.

Numa outra casa, as educadoras me lembraram sobre a senhora que oferece seu quintal e seu forno à lenha para o trabalho do “Biscoito Escrevido”, uma atividade do projeto que visa reforçar a alfabetização das crianças fazendo biscoito polvilho. As crianças aproveitam a massa ainda crua para escrever palavras e descobrir as letras por elas mesmas. Na primeira visita que fiz, em 2014, eu havia estado na casa e assisti a essa atividade. Assisti também a um grupo de participantes que pintavam internamente a casa de uma outra senhora.

3.2- Produção de Vida: Resultado de uma Pedagogia

Em observação ao discurso dos membros do CPCD, nota-se o quão relevante é a prática da Pedagogia da Roda em momentos chave de suas ações. Desde a chegada da equipe em uma nova comunidade à ser atendida, a identificação dos caminhos para a realização das propostas, a necessidade de resolução de conflito entre qualquer dos membros, seja educador ou público atendido (crianças, jovens e adultos de classe econômica e contextos variados), a decisão sobre um caminho diverso e inovador para uma questão identificada no cotidiano das atividades; uma conversa esclarecedora para aquele que chega ou a roda de música, fruto de um resgate da cultura folclórica local (de influência majoritariamente indígena e africana), usada diariamente para iniciar as atividades “dos meninos⁵²” com batuque e brincadeira de criança.

O sentido da roda é construir um caminho para tornar equivalentes as pessoas envolvidas na discussão, dando a todos a mesma oportunidade de oratória, escuta e exposição de seus argumentos; os envolvidos se sentam, ouvem, falam e concluem juntos, não ditados por àquele que propõe a roda, mas animados, por este, a um processo aberto e dinâmico de participação inclusiva.

A roda educa as pessoas na medida em que desenvolve maturidade, autoconsciência e respeito às conversas pela oportunidade de participação que gera. Todos sabem que encontrarão espaço para se posicionar e esta postura gera, espontaneamente, maior capacidade de reflexão e distanciamento para encontrar soluções referentes à questão em voga.

⁵²No linguagem popular mineira, muito usada pelos educadores do CPCD, é a forma de se referenciar às crianças.

Esta prática cria, entre outros resultados, um maior comprometimento e responsabilidade pelo o que se diz e se acorda diante do grupo, propiciando acolhimento à fala do outro. Segundo seus educadores, as metodologias desenvolvidas no Centro criam entre seus integrantes uma atmosfera de participação e cuidado, tornando as relações em comunidade mais saudáveis posto que mais integradas, conscientes e responsáveis pelas melhorias e o desenvolvimento do todo.

A Educação Popular de base comunitária desenvolvida no CPCD, se intercomunica com outras frentes de atuação que se fortalecem quando todos os envolvidos abrem o acesso ao conhecimento, à experiência técnica e ao talento para abordagem popular que possuem.

Quando tratam da escolha das famílias a serem beneficiadas pelas ações, público e educadores entrecruzam seus papéis de moradores e investigadores das questões enfrentadas, para identificar as necessidades mais urgentes e, assim, se transformam em multiplicadores e facilitadores de um processo que resulta em compreensão e aprofundamento das razões que provocam sua precária situação, avaliando como a causa constituinte da questão social ou ambiental tem ou não origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevaletentes (Loureiro, 2011), trazendo à luz a indissociabilidade das diversas questões que permeiam a sociedade.

Toda esta transformação gerada traz, em potencial, a capacidade de fortalecimento e renovação de conhecimento, transformando igualmente instituições, valores culturais, relações sociais e políticas.

Como afirma Paulo Freire, *“no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das situações-limite”* (FREIRE, 1977, p. 51). Deste modo, as ações coletivas de Educação Popular na abordagem deste trabalho, parecem afirmar-se como uma práxis cuja reflexão de base é ação verdadeiramente transformadora da realidade desumanizante pertencente, até então, a estes homens e mulheres.

Ao retomar minhas anotações e as falas registradas durante os dois encontros com os educadores, pude identificar termos em destaque que indicaram a metodologia da Pedagogia da Roda, como ponto central e elementar na participação inclusiva das ações do CPCD. Estaria aí, potencialmente, uma das fontes de análise do aspecto Sagrado da instituição.

A participação efetiva das comunidades envolvidas em todas as etapas dos projetos, fomentada principalmente por esta Pedagogia, passa a gerar o que chamam de “empodimento”,

algo similar ao termo “empoderamento”, mas que intenciona o uso da palavra Poder em sua forma verbal, por exemplo: *Pode-se fazer educação embaixo de um pé de manga? Pode!* E não no sentido imperativo, daquele que passa a deter qualquer forma de poder (substantivo); algo que secularmente vem representando formas de opressão daquele que o detém para com aquele que não.

O CPCD compreende uma instituição cujas ações propiciam uma formação humana e política que pretende unir prática e teoria. Suas atividades vêm contribuindo para a transformação e o aprimoramento do entorno da comunidade, como no exemplo da rua que é foco dos mutirões que envolvem não apenas os participantes do CPCD, mas seus moradores.

Com relação ao comportamento dos educadores e dos demais participantes, pretende-se promover o engajamento em todas as etapas de desenvolvimento do projeto. A formação cidadã e o enaltecimento do conhecimento local valorizados em seus princípios, permite que conheçam sobre a riqueza dos recursos disponíveis.

Os distintos processos dialógicos dados nas ações narradas, objetivavam fundar a colaboração como estratégia de intervenção. Para Paulo Freire, colaboração é sempre comunicação que desafia os sujeitos que, dialógicos, voltam sobre a realidade para transformá-la. Logo, *“problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema”* (FREIRE, 1977, p.197).

Como um resultado da avaliação desta experiência, relacionamos a produção de vida como um aspecto Sagrado do compromisso gerado nas ações de Educação Popular. Tal conceito está ligado à mística como espiritualidade, não necessariamente aquela que representa uma religiosidade institucional, mas que acolhe e anima as ações humanas para além de um interesse individual, que integra e dinamiza o sagrado e a ação coletiva, em momentos de decisão em prol da melhoria social e da preservação do ambiente natural. Num caminho similar à Dussel, façamos aqui uma primeira menção ao filósofo e um dos fundadores da Teologia da Libertação no Brasil, o autor Leonardo Boff, para auxiliar na descrição do elemento Sagrado, um mistério que buscamos traduzir na prática:

Mistério em seu sentido pessoal não significa o limite do conhecimento, mas o ilimitado em todo o conhecimento. Ele é o outro lado e o profundo de toda a realidade. A partir de tais visões, todos os militantes, em qualquer campo, desenvolvem uma mística de luta e de compromisso, quer dizer, aquele

conjunto de convicções que mobilizam as pessoas e os grupos e os transformam em agentes de mudanças (BOFF, 2000, p 139).

Nos dois momentos em que centrei minha atenção sobre especificidades do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, o CPCD, buscava o fio condutor que as unia na vida que produziam. Suas tecnologias sociais, relatadas pelo fundador Tião Rocha e pelos educadores Celso, Leila, Cristiane, Fatima, Virginia, Paula e Jana são permeadas de sentido que os coloca rumo a um objetivo comum. Durante as várias conversas que tivemos, busquei tocar o tema que talvez me permitisse compreender mais elementos sobre a ideia. Pensando no que testemunhei a respeito dos resultados objetivos e subjetivos de ações em Educação Popular, perguntei-lhes sobre o que significava o “Sagrado”. Este era um elemento que me interessava compreender se fazia ou não parte do que Boff define como uma “mística de luta e de compromisso” que mobiliza as pessoas à construírem algo importante juntas.

Sentado à beira do pequeno lago que, com suas próprias mãos junto com as de outros companheiros de jornada ajudaram a recuperar, tendo já respondido pacientemente às inúmeras perguntas que lhe fazia, lancei a reflexão:

-Sr. Celso, o que é o Sagrado para o senhor?

Celso, que parecia falar com as ideias sempre amadurecidas dentro de si, precisou parar. Depois de uma breve pausa, me respondeu:

-É tanta coisa conectada a uma palavra tão pequena.... Sagrado é ter amor a tudo o que você faz. Fazer o melhor que eu puder para as pessoas, é gostar de servir. Quando se serve às pessoas, você está sendo servido também. É ser uma pessoa que agradece mais do que pede, porque acredito que ninguém tem mais do que merece...É coisa de Deus (...). Deus é tudo o que você faz de bom (...) É além da minha compreensão, é soberano (...) Algo que nasce de dentro de você (...). Isso aí- O Sagrado- é que sou eu. O resto é carne, é material. Agora eu, é (sou) O Sagrado! Por que? Porque é mais forte, não vai acabar nunca. Pra quantas pessoas você vai passar isso pra frente? É como uma planta que vai esparramando semente (...). É o que a gente deixa, é o legado. ”

Seguindo a conversa, Celso contou como o encontro com as práticas no Sítio Maravilha mudaram a sua vida, algo que o levou a entender que qualquer coisa que o indivíduo faça não deve prejudicar, mas deve sempre colaborar para que o outro exista e esteja bem. Para ele, este é o sentido do que faz e com isso, disse ter a *alma limpa e o corpo leve*.

Da mesma forma a pergunta foi posta às educadoras do Ser Criança, que me responderam com as seguintes palavras: *“O sagrado que passamos a perceber aqui no trabalho é um algo a mais. É uma missão de vida. Você tem que se doar não porque você está ali como funcionário, porque tem uma carga horária, porque tem um salário pra receber. É a causa que a gente não tem como abandonar. Uma missão pra gente. A gente consegue enxergar os projetos como algo satisfatório para todos os participantes (...). Não conheço ninguém que tenha saído reclamando do trabalho do projeto. Se você ficar aqui uma semana, um mês, dois meses, você vai ver o trabalho se desenrolando da mesma forma (...). É o objetivo do projeto. Ver o povo feliz (...) enfrentar o desafio com alegria. Todo mundo enfrenta (o desafio) com coragem. É o objetivo do projeto, ver todo mundo acolhido. Sagrado é amor, dedicação, contato, viver isso. (...) A gente não impõe nada, a gente trabalha isso de uma forma espontânea, da forma como a criança consegue entender, sem impor religião (...) é espontâneo, vivenciamos isso com eles. A vida é muito além do trabalho, é você enxergar que ali tem uma criança que precisa de carinho e atenção. Independentemente da roda, do trabalho da família...ela precisa de atenção.*

E as educadoras concluem, *Sagrado é você trabalhar para tentar melhorar a vida do outro. É você amar o outro, esse amor é sagrado. Não é fácil, mas ele vem...observa o outro bem que ele vem.*

De acordo a Dussel (1986), a sobrevivência regida pela solidariedade, pela justiça, reestabelece a possibilidade de viver. Ele afirma de forma muito clara sobre o quão urgente se faz reconsiderarmos nossas relações. A inteligência que se alimenta com ações coletivas desta natureza, busca desnaturalizar algumas das formas de opressão impostas pelo capitalismo, como única possibilidade norteadora das relações. Conceber a Educação fora dos marcos produtivistas atuais é o desafio que esses educadores e outros tantos topam enfrentar quando constroem permanentemente um trabalho de participação comunitária. Essa é a forma como os movimentos sociais vêm se consolidando na luta pela educação popular de base comunitária desde o seu início.

Considerações finais

As práticas que vem sendo criadas pelo Movimento Internacional ATD Quarto Mundo oferecem meios para que os diferentes grupos envolvidos possam não apenas vivenciar novas propostas de interação social, mas possam igualmente usufruir de uma formação política para a transformação das consciências. A cada vez que se esforçam para que seus membros participem de espaços comuns de discussão, com temas originados durante o trabalho feito em campo, os levam à questionarem, a reverem seus lugares na sociedade. É comum que os resultados de seus encontros se transformem também na produção de textos, livros, documentos e uma gama variada de materiais usados para auxiliar demais processos de reflexão individuais, em grupo, até a esfera de influência às políticas públicas. Sua incansável tentativa por ampliar o diálogo na questão da participação, dos temas escolhidos, das entidades representadas e da variação cultural os leva a colher representatividade de diversas fontes, o que traz originalidade ao trabalho uma vez que a voz de seu discurso é a intenção de uma voz de todos. Com isso, provam que miséria e pobreza são temas universais, de preocupação e ocupação imediata frente à dura situação humana e material na qual indivíduos marginalizados se encontram.

No Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, a práxis é reconhecida como um processo de libertação onde o elemento que a rodeia e direciona é a força de sua identidade, de sua cultura. Ao reconhecer e reverenciar seus elementos originários, os membros participantes das ações propostas pela instituição fortalecem suas práticas e o sentido em tudo o que fazem, tendo, como importante meio, os recursos naturais disponíveis em seu entorno. É olhando para dentro, conhecendo e reconhecendo suas forças e seus limites que encontram com sabedoria a raiz das questões sociais mais graves que enfrentam na região, mas também os caminhos para superá-las, para promoverem a sua libertação. Assim como na ATD, o CPCD se pauta no encontro no aprimoramento do diálogo que, a cada passo, fundamenta ainda mais a construção de uma nova sociedade.

Produção de vida em Educação popular é demonstrada aqui como uma série de fatores que visa reunir as pessoas em torno às questões essenciais para a construção de um mundo justo e que não exclua a ninguém. Tocam a dimensão Sagrada da vida, pois direcionam as atenções para um estado mais amplo e complexo do que a matéria, mas consideram com proporcionalidade o seu papel na cadeia das necessidades, ou seja, sem que a matéria se

sobreponha aos valores humanos, se considera os aspectos de sua urgência e se luta para atendê-los.

Os desafios que surgem neste sentido são constantes, obrigando-nos a rever com frequência qual lugar cada um assume na sociedade e no ambiente como um todo. Os processos aqui narrados comprovam caminhos viáveis, mas inacabados, seguindo a lógica dinâmica da vida. Desta forma, se a opção é o crescimento e o aprimoramento humano, esforço e trabalho não cessam neste ciclo que se complementa com resultados cheios de sentido.

É preciso que adotemos uma economia mais humana exercendo uma administração que priorize a maioria mais pobre do planeta. Apenas desta forma seremos capazes de criar sociedades mais justas e melhores, sem qualquer forma de menosprezo à dignidade humana. Reafirmamos a necessidade de que todos tenham a chance de desenvolver seu potencial.

Precisamos garantir sustentabilidade para as próximas gerações e, para isso, nossa economia deve prosperar dentro dos limites do nosso planeta. A extrema riqueza deve ser eliminada para que a extrema pobreza possa ser erradicada, pois alimentar a fonte do luxo extremo e desnecessário está minando todas as possibilidades de prosperidade.

Referências Bibliográficas

ALIER, J.M. (2007) *O Ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração*. São Paulo, Editora Contexto, p. 21 a 39.

BARROS, Manoel de (1993). *Poesia Completa*. São Paulo: Editora Leya.

BOFF, Leonardo (2000). *Ecologia, Mundialização, Espiritualidade*. São Paulo: Ática 21 a 160.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2007). *A pesquisa participante: Um momento da educação popular*. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62.

_____(1981). *O que é Educação Popular*. 2ª edição: São Paulo: Brasiliense.

BENJAMIM, Walter (1994). *Magia e técnica, Arte e Política; ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª edição: São Paulo: Brasiliense. Vol. I

BRITO, Lucelmo Lacerda (2010) “*Medellín e Puebla: epicentros do confronto entre progressistas e conservadores na América Latina*” - Revista Espaço Acadêmico nº111

CASALI, Alípio (2016) - *Para um Currículo Ético-Crítico: Referências a partir da Ética da Libertação de Enrique Dussel*. REVISTA E-CURRICULUM, São Paulo, vol. 14, nº04 p. 1527- 1555, dez 2016

COSTA, C.A.S e LOUREIRO Carlos Frederico Bernardo- *Educação Ambiental Crítica: Uma leitura em Enrique Dussel e Paulo Freire*- Artigo: Revista eletrônica Georaguaia. Barra do Garças- MT. V3, n.2, p 83-99. Ago/ Dez 2013

A Natureza como “princípio material” de libertação: Referências para a questão ambiental a partir de Enrique Dussel- Artigo: ETD, Campinas/SP, V17, p.289-307, Maio/ago2015

Educação Ambiental Crítica: Uma leitura em Enrique Dussel e Paulo Freire- Artigo: Revista eletrônica Georaguaia. Barra do Garças- MT. V3, n.2, p 83-99. Ago/ Dez 2013

DA COSTA, Andre Tostes (2015) “*A apropriação da educação Popular na Educação Ambiental: Análise das perspectivas que constituíram políticas públicas no Brasil*” Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro- Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DEMO, Pedro (1941). *Metodologia Científica em ciências sociais/ Pedro Demo- 3 ed.rev. e ampl.*- São Paulo: Atlas, 1995.

DUSSEL, Enrique (2000). *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão- 4.ed.*- Petrópolis- Editora Vozes.

_____ (1986) *Ética Comunitária*- São Paulo: Paulinas.

FLORESTA, Leila (1990)- *Escolas dos acampamentos-assentamentos do MST: Uma pedagogia da revolução*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas- Campinas, São Paulo.

FREIRE, Paulo (1977). *A pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.9 a 206.

_____ (1994) *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (2002) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FRIGOTTO, Gaudêncio (2015). *Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação*- Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015

LARROSA, Jorge (2002). *Notas sobre a experiência do saber de experiência*- Revista Brasileira de Educação nº19 (Jan/Fev/Mar/Abr)

_____ (2003) *O ensaio e a escrita acadêmica* - Revista Educação e Realidade 28(2): 101-115 jul/dez 2003.

LOUBACK, Artur. Carreira. Revista Exame, São Paulo, 15 jul. 2013. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/carreira/educador-e-aprendiz/> Acesso em: 30 jul. 2016

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier (2013); *Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra hegemônica*. Rio de Janeiro: Trabalho, Educação e Saúde. Vol. 11 no.1 Jan/Abril 2013.

_____ (2009) *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico*. Editora Cortez, p. 81 a 139.

LOUREIRO C.F.B., SERRÃO M.A. (2011), *A Educação Ambiental Crítica e a Responsabilidade Social: Uma disputa entre o conflito e o consenso*. VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental” A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil, Ribeirão Preto/SP.

_____ (2011), *Educação Ambiental e Responsabilidade Social: Transformação ou reprodução da realidade socioambiental?* In: LAMOSA, R.A.C.

MACHADO, Uirá. Educação. Folha de São Paulo, São Paulo, 15 março 2017. Disponível em www1.folha.uol.com.br/educacao/2007/11/348104-para-educador-escola-formal-nao-serve-para-educar.shtml/ Acesso em 15 de março de 2017

MINAYO, Maria Cecília (2011). *Pesquisa Social*. Petrópolis: Ed. Vozes. Rio de Janeiro.

NASCIUTTI, J. C. R. (2015). *A instituição como via de acesso à comunidade*. In R. H. F. Campos (Org.), *Psicologia social comunitária*. 17-ed. Petrópolis: Vozes.

NASCIUTTI, J. C. R. (2000). *Participação comunitária para uma melhor qualidade de vida*, Documenta EICOS, 8 (11). Programa EICOS, Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro.

PRAÇA, Marina Ferreira (2015) “*Narrando uma experiência formativa: uma viagem pela América Latina*” Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- Seropédica, Rio de Janeiro.

ROCHA, Tião. Pedagogias do CPCD, 2007. Disponível em <http://www.cpcd.org.br/historico/pedagogias-do-cpcd/> Acesso em 11/2016

OXFAM Internacional, Janeiro 2017- Relatório Uma economia para os 99%

ANEXO I

A CARTA DA TERRA

PREÂMBULO

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna--se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio da uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações.

Terra, Nosso Lar

A humanidade é parte de um vasto universo em evolução. A Terra, nosso lar, está viva com uma comunidade de vida única. As forças da natureza fazem da existência uma aventura exigente e incerta, mas a Terra providenciou as condições essenciais para a evolução da vida. A capacidade de recuperação da comunidade da vida e o bem-estar da humanidade dependem da preservação de uma biosfera saudável com todos seus sistemas ecológicos, uma rica variedade de plantas e animais, solos férteis, águas puras e ar limpo. O meio ambiente global com seus recursos finitos é uma preocupação comum de todas as pessoas. A proteção da vitalidade, diversidade e beleza da Terra é um dever sagrado.

A Situação Global

Os padrões dominantes de produção e consumo estão causando devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção de espécies. Comunidades estão sendo

arruinadas. Os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e o fosso entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e são causa de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. As bases da segurança global estão ameaçadas. Essas tendências são perigosas, mas não inevitáveis.

Desafios Para o Futuro

A escolha é nossa: formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida. São necessárias mudanças fundamentais dos nossos valores, instituições e modos de vida. Devemos entender que, quando as necessidades básicas forem atingidas, o desenvolvimento humano será primariamente voltado a ser mais, não a ter mais. Temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos ao meio ambiente. O surgimento de uma sociedade civil global está criando novas oportunidades para construir um mundo democrático e humano.

Nossos desafios ambientais, econômicos, políticos, sociais e espirituais estão interligados, e juntos podemos forjar soluções includentes.

Responsabilidade Universal

Para realizar estas aspirações, devemos decidir viver com um sentido de responsabilidade universal, identificando-nos com toda a comunidade terrestre bem como com nossa comunidade local. Somos, ao mesmo tempo, cidadãos de nações diferentes e de um mundo no qual a dimensão local e global estão ligadas. Cada um compartilha da responsabilidade pelo presente e pelo futuro, pelo bem-estar da família humana e de todo o mundo dos seres vivos. O espírito de solidariedade humana e de parentesco com toda a vida é fortalecido quando vivemos com reverência o mistério da existência, com gratidão pelo dom da vida, e com humildade considerando em relação ao lugar que ocupa o ser humano na natureza.

Necessitamos com urgência de uma visão compartilhada de valores básicos para proporcionar um fundamento ético à comunidade mundial emergente. Portanto, juntos na esperança, afirmamos os seguintes princípios, todos interdependentes, visando um modo de

vida sustentável como critério comum, através dos quais a conduta de todos os indivíduos, organizações, empresas, governos, e instituições transnacionais será guiada e avaliada.

PRINCÍPIOS

I. RESPEITAR E CUIDAR DA COMUNIDADE DA VIDA

1. Respeitar a Terra e a vida em toda sua diversidade. a. Reconhecer que todos os seres são interligados e cada forma de vida tem valor, independentemente de sua utilidade para os seres humanos.

b. Afirmar a fé na dignidade inerente de todos os seres humanos e no potencial intelectual, artístico, ético e espiritual da humanidade.

2. Cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor.

a. Aceitar que, com o direito de possuir, administrar e usar os recursos naturais vem o dever de impedir o dano causado ao meio ambiente e de proteger os direitos das pessoas.

b. Assumir que o aumento da liberdade, dos conhecimentos e do poder implica responsabilidade na promoção do bem comum.

3. Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas. a. Assegurar que as comunidades em todos níveis garantam os direitos humanos e as liberdades fundamentais e proporcionem a cada um a oportunidade de realizar seu pleno potencial.

b. Promover a justiça econômica e social, propiciando a todos a consecução de uma subsistência significativa e segura, que seja ecologicamente responsável.

4. Garantir as dádivas e a beleza da Terra para as atuais e as futuras gerações.

a. Reconhecer que a liberdade de ação de cada geração é condicionada pelas necessidades das gerações futuras.

b. Transmitir às futuras gerações valores, tradições e instituições que apoiem, em longo prazo, a prosperidade das comunidades humanas e ecológicas da Terra.

Para poder cumprir estes quatro amplos compromissos, é necessário:

II. INTEGRIDADE ECOLÓGICA

5. Proteger e restaurar a integridade dos sistemas ecológicos da Terra, com especial preocupação pela diversidade biológica e pelos processos naturais que sustentam a vida.

a. Adotar planos e regulamentações de desenvolvimento sustentável em todos os níveis que façam com que a conservação ambiental e a reabilitação sejam parte integral de todas as iniciativas de desenvolvimento. b. Estabelecer e proteger as reservas com uma natureza viável e da biosfera, incluindo terras selvagens e áreas marinhas, para proteger os sistemas de sustento à vida da Terra, manter a biodiversidade e preservar nossa herança natural.

c. Promover a recuperação de espécies e ecossistemas ameaçados.

d. Controlar e erradicar organismos não nativos ou modificados geneticamente que causem dano às espécies nativas, ao meio ambiente, e prevenir a introdução desses organismos daninhos.

e. Manejar o uso de recursos renováveis como água, solo, produtos florestais e vida marinha de forma que não excedam as taxas de regeneração e que protejam a sanidade dos ecossistemas.

f. Manejar a extração e o uso de recursos não renováveis, como minerais e combustíveis fósseis de forma que diminuam a exaustão e não causem dano ambiental grave.

6. Prevenir o dano ao ambiente como o melhor método de proteção ambiental e, quando o conhecimento for limitado, assumir uma postura de precaução. a. Orientar ações para evitar a possibilidade de sérios ou irreversíveis danos ambientais mesmo quando a informação científica for incompleta ou não conclusiva. b. Impor o ônus da prova àqueles que afirmarem que a atividade proposta não causará dano significativo e fazer com que os grupos sejam responsabilizados pelo dano ambiental.

c. Garantir que a decisão a ser tomada se oriente pelas consequências humanas globais, cumulativas, de longo prazo, indiretas e de longo alcance.

d. Impedir a poluição de qualquer parte do meio ambiente e não permitir o aumento de substâncias radioativas, tóxicas ou outras substâncias perigosas.

e. Evitar que atividades militares causem dano ao meio ambiente.

7. Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da Terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário. a. Reduzir, reutilizar e reciclar materiais usados nos sistemas de produção e consumo e garantir que os resíduos possam ser assimilados pelos sistemas ecológicos.

b. Atuar com restrição e eficiência no uso de energia e recorrer cada vez mais aos recursos energéticos renováveis, como a energia solar e do vento.

c. Promover o desenvolvimento, a adoção e a transferência equitativa de tecnologias ambientais saudáveis.

d. Incluir totalmente os custos ambientais e sociais de bens e serviços no preço de venda e habilitar os consumidores a identificar produtos que satisfaçam as mais altas normas sociais e ambientais.

e. Garantir acesso universal à assistência de saúde que fomente a saúde reprodutiva e a reprodução responsável.

f. Adotar estilos de vida que acentuem a qualidade de vida e subsistência material num mundo finito.

8. Avançar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover a troca aberta e a ampla aplicação do conhecimento adquirido. a. Apoiar a cooperação científica e técnica internacional relacionada a sustentabilidade, com especial atenção às necessidades das nações em desenvolvimento. b. Reconhecer e preservar os conhecimentos tradicionais e a sabedoria espiritual em todas as culturas que contribuam para a proteção ambiental e o bem-estar humano.

c. Garantir que informações de vital importância para a saúde humana e para a proteção ambiental, incluindo informação genética, estejam disponíveis ao domínio público.

III. JUSTIÇA SOCIAL E ECONÔMICA

9. Erradicar a pobreza como um imperativo ético, social e ambiental. a. Garantir o direito à água potável, ao ar puro, à segurança alimentar, aos solos não-contaminados, ao abrigo e saneamento seguro, distribuindo os recursos nacionais e internacionais requeridos.

b. Prover cada ser humano de educação e recursos para assegurar uma subsistência sustentável, e proporcionar seguro social e segurança coletiva a todos aqueles que não são capazes de manter-se por conta própria.

c. Reconhecer os ignorados, proteger os vulneráveis, servir àqueles que sofrem, e permitir-lhes desenvolver suas capacidades e alcançar suas aspirações.

10. Garantir que as atividades e instituições econômicas em todos os níveis promovam o desenvolvimento humano de forma equitativa e sustentável. a. Promover a distribuição equitativa da riqueza dentro das e entre as nações.

b. Incrementar os recursos intelectuais, financeiros, técnicos e sociais das nações em desenvolvimento e isentá-las de dívidas internacionais onerosas.

c. Garantir que todas as transações comerciais apoiem o uso de recursos sustentáveis, a proteção ambiental e normas trabalhistas progressistas.

d. Exigir que corporações multinacionais e organizações financeiras internacionais atuem com transparência em benefício do bem comum e responsabilizá-las pelas consequências de suas atividades.

11. Afirmar a igualdade e a equidade de gênero como pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável e assegurar o acesso universal à educação, assistência de saúde e às oportunidades econômicas. a. Assegurar os direitos humanos das mulheres e das meninas e acabar com toda violência contra elas.

b. Promover a participação ativa das mulheres em todos os aspectos da vida econômica, política, civil, social e cultural como parceiras plenas e paritárias, tomadoras de decisão, líderes e beneficiárias.

c. Fortalecer as famílias e garantir a segurança e a educação amorosa de todos os membros da família.

12. Defender, sem discriminação, os direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social, capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar espiritual, concedendo especial atenção aos direitos dos povos indígenas e minorias. a. Eliminar a discriminação em todas suas formas, como as baseadas em raça, cor, gênero, orientação sexual, religião, idioma e origem nacional, étnica ou social. b. Afirmar o direito dos povos indígenas à sua espiritualidade, conhecimentos, terras e recursos, assim como às suas práticas relacionadas a formas sustentáveis de vida.

c. Honrar e apoiar os jovens das nossas comunidades, habilitando-os a cumprir seu papel essencial na criação de sociedades sustentáveis.

d. Proteger e restaurar lugares notáveis pelo significado cultural e espiritual.

IV.DEMOCRACIA, NÃO VIOLÊNCIA E PAZ

13. Fortalecer as instituições democráticas em todos os níveis e proporcionar--lhes transparência e prestação de contas no exercício do governo, participação inclusiva na tomada de decisões, e acesso à justiça.

a. Defender o direito de todas as pessoas no sentido de receber informação clara e oportuna sobre assuntos ambientais e todos os planos de desenvolvimento e atividades que poderiam afetá-las ou nos quais tenham interesse. b. Apoiar sociedades civis locais, regionais e globais e promover a participação significativa de todos os indivíduos e organizações na tomada de decisões.

c. Proteger os direitos à liberdade de opinião, de expressão, de assembleia pacífica, de associação e de oposição. d. Instituir o acesso efetivo e eficiente a procedimentos administrativos e judiciais independentes, incluindo retificação e compensação por danos ambientais e pela ameaça de tais danos.

e. Eliminar a corrupção em todas as instituições públicas e privadas.

f. Fortalecer as comunidades locais, habilitando--as a cuidar dos seus próprios ambientes, e atribuir responsabilidades ambientais aos níveis governamentais onde possam ser cumpridas mais efetivamente.

14. Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável.

a. Oferecer a todos, especialmente a crianças e jovens, oportunidades educativas que lhes permitam contribuir ativamente para o desenvolvimento sustentável.

b. Promover a contribuição das artes e humanidades, assim como das ciências, na educação para sustentabilidade.

c. Intensificar o papel dos meios de comunicação de massa no sentido de aumentar a sensibilização para os desafios ecológicos e sociais.

d. Reconhecer a importância da educação moral e espiritual para uma subsistência sustentável.

15. Tratar todos os seres vivos com respeito e consideração. a. Impedir crueldades aos animais mantidos em sociedades humanas e protegê-los de sofrimentos.

b. Proteger animais selvagens de métodos de caça, armadilhas e pesca que causem sofrimento extremo, prolongado ou evitável.

c. Evitar ou eliminar ao máximo possível a captura ou destruição de espécies não visadas.

16. Promover uma cultura de tolerância, não violência e paz. a. Estimular e apoiar o entendimento mútuo, a solidariedade e a cooperação entre todas as pessoas, dentro das e entre as nações.

b. Implementar estratégias amplas para prevenir conflitos violentos e usar a colaboração na resolução de problemas para manejar e resolver conflitos ambientais e outras disputas.