UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

JULIÁN DAVID CUASPA ROPAÍN

**A experiência do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi, da Rede Emancipa: reflexões em
torno da educação popular como pedagogia descolonial**

São Paulo

2019

JULIÁN DAVID CUASPA ROPAÍN

A experiência do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi, da Rede Emancipa: reflexões em torno da educação popular como pedagogia descolonial

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 14 de novembro de 2018. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de concentração:

Cultura, política e identidades

Orientadora:

Prof. Dra. Vivian Grace Fernández Dávila
Urquidi

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)
CRB 8 - 4936

Cuaspa Ropaín, Julián David

A experiência do Cursinho popular Mirna Elisa Bonazzi, da Rede Emancipa: reflexões em torno da educação popular como pedagogia descolonial / Julián David Cuaspa Ropaín ; orientadora, Vivian Grace Fernández Dávila Urquidí. – 2019
118 f.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, em 2018.
Versão corrigida

1. Educação popular - São Paulo. 2. Educação - Aspectos sociais - Brasil. 3. Rede Emancipa. 4. Cursinho popular Mirna Elisa Bonazzi - Taboão da Serra (SP). I. Urquidí, Vivian Grace Fernández Dávila, orient. II. Título

CDD 22.ed.- 370.115098161

Nome: CUASPA ROPAÍN, Julián David

Título: A experiência do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi, da Rede Emancipa: reflexões em torno da educação popular como pedagogia descolonial

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Área de concentração:

Cultura, política e identidades

Aprovado em: 14 / Novembro / 2018

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alfredo Attié Jr.

Julgamento: Aprovado

Instituição: Academia Paulista de Direito

Assinatura: _____

Prof. Dr. Luciana M. Viviani

Julgamento: Aprovado

Instituição: EACH - USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. Lisete R. G. Arelaro

Julgamento: Aprovado

Instituição: FEUSP

Assinatura: _____

*Aos meus pais, Julián Gilberto e Maria Lourdes, que sempre estão para amar e ensinar.
A Antonio Tomás, quem nasceu trazendo felicidade.*

Agradecimentos

A labor no âmbito universitário envolve muitas circunstâncias, dimensões e elementos para que seja bem-sucedida. Conseguir completar uma etapa acadêmica compreende um grande esforço social e geracional. Parte desse esforço inclui um grande apoio material, emocional e intelectual. Embora seja improvável conseguir nomear todas as pessoas que incidiram neste processo, gostaria de fazer um esforço para devolver com este ato de agradecimento uma mínima parte do apoio material, emocional ou intelectual recebido.

Agradeço calorosamente aos meus pais, que sempre me apoiaram e me incentivaram a estudar e aprender, seus conselhos, ajuda e o contato constante foi fundamental. Agradeço especialmente à minha orientadora, Profa. Dra. Vivian Urquidi, pela leitura aguda desta pesquisa, as contribuições, o compromisso com o pensamento crítico e o apoio aos estudantes, especialmente àqueles que chegamos de outros países. Agradeço também ao Prof. Dr. Carlos Gonçalves, especificamente pelas conversações e a disposição para me ajudar a localizar e entender o panorama dos estudos culturais no Brasil. Agradeço à Profa. Dra. Lisete Arelaro pelo suporte com esta pesquisa, as contribuições, a ajuda respeito à educação popular e o compromisso com a educação crítica e a Rede Emancipa. Agradeço ao Prof. Dr. João Colares da Mota Neto, pelas contribuições com respeito à pedagogia descolonial, assim como pela ajuda para esclarecer e organizar várias partes desta pesquisa. Agradeço ao Prof. Dr. José Renato de Campos Araújo, por permitir-me apresentar as minhas reflexões metodológicas na sua matéria e pelas conversações sobre temas sociais, políticos e culturais no Brasil e na Colômbia. Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois esta pesquisa foi financiada com recursos econômicos que esta instituição forneceu.

Meus sinceros agradecimentos, igualmente, para todas as pessoas no Brasil que fizeram parte direta ou indiretamente deste projeto. Gerson e Rocío, minha irmã, pelo suporte e porque me fizeram sentir em casa quando ia visitá-los em Curitiba. Agradeço a todas as pessoas da Rede Emancipa, de todos os cursinhos, e especialmente do Mirna, por abrir as portas e confidências para mim, pelas aprendizagens e o acolhimento. Particularmente a Taline Chaves, pela disposição para me contar sobre a Rede Emancipa e me compartilhar informações e documentos. A todos e todas que fazem e fizeram parte do Mirna, como educadoras ou educandas. Em particular a Edu, pelas caronas, conversações e pelo compromisso com a educação. A Ana, Nemo, Lucas, André, Ro,

Nadja, Caio, Ellen, Jordana, Amanda, Renan, Fernanda, Marina e todas as educadoras e educandas.

Também gostaria de agradecer aos amigos da turma do Mestrado em Estudos Culturais ingressantes em 2016, Otávio e Felipe, pelo apoio, assim como um agradecimento especial para Luciana, quem fez uma leitura cuidadosa e contribuições enriquecedoras para esta pesquisa. Aos colegas orientandos Waldo, Flávia, Claudia, Lucas, Franco e Iván. Igualmente, gostaria de agradecer às amizades construídas no baixo Butantã, um lugar onde se funde o Brasil com os vizinhos de fala hispana. Em especial a Sofía, uma grande amiga e suporte constante, a Bruna, pelos ensinamentos para melhorar como pessoa e no português, a Juan, com quem exploramos juntos o bairro, a Camila, pela leitura de uma parte deste texto e porque compartilhamos um sentimento por Bogotá e pela Colômbia.

Finalmente, meus agradecimentos também para os amigos e *parceros* na Colômbia. Aos amigos do colégio e da universidade, particularmente ao Pijamas, com quem temos coincidido na educação popular e na bicicleta. A Camila, que me apoio desde o início. Finalmente, a Tunjuelo Popular, com quem começou este caminho.

RESUMO

CUASPA ROPAÍN, Julián David. **A experiência do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi, da Rede Emancipa**: reflexões em torno da educação popular como pedagogia descolonial. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Versão corrigida.

Este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar o caso do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi (Taboão da Serra, SP, Brasil) que faz parte da Rede Emancipa. Para isso, propõe-se uma experiência em campo de caráter etnográfico e fundamentada na *Investigação-ação Participativa* e uma análise que se enquadre em, mas não se limite a, o que é denominado perspectiva ou pensamento descolonial. Isto com o fim de abordar a pedagogia descolonial nos processos de educação popular, que permanecem no percurso da proposta de Paulo Freire. O caso particular do cursinho é relevante no contexto onde está localizado, Taboão da Serra, pois ao pertencer a uma organização de caráter nacional, a Rede Emancipa, consegue articular-se com organizações de base nos territórios, trabalhar na formação de lideranças, debater sobre as opressões concretas e subjetivas, assim como conceber projetos de emancipação. Fazer uma análise do caso, a partir de uma revisão teórica e trabalho de campo, permite contribuir ao debate da pedagogia descolonial, com base em uma fundamentação empírica.

Palavras-chave: Perspectiva descolonial. Pedagogia descolonial. Estudos culturais. Educação popular. Rede Emancipa.

ABSTRACT

CUASPA ROPAIN, Julian David. **The Experience of the Mirna Elisa Bonazzi Pre-University Popular Course of the Emancipa Network**: reflections on the popular education as decolonial pedagogy. 2019. 118 p. Thesis (Master of Philosophy) – Graduate Program in Cultural Studies; School of Arts, Sciences and Humanities; University of Sao Paulo, Sao Paulo, 2018. Corrected version.

This research aims to analyze the case of the Mirna Elisa Bonazzi Pre-University Popular Course (Taboao da Serra, Brazil), which makes part of the Emancipa Network. The proposal consists of an ethnographic field research based on Participatory Action-Research and an analysis framed into, but not limited to the decolonial perspective or thought. The purpose of the above is to approach the decolonial pedagogy in the popular education processes that remain in the path of Paulo Freire's proposal. The particular case of the Pre-University Popular Course is relevant in its context, Taboao da Serra, because belonging to a national organization, the Emancipa Network, it articulates with grassroots organizations, and it develops leaderships, debates regarding concrete and subjective oppressions and contributions to the emancipation projects. This case analysis, based on theoretical and field research, permits a contribution to the decolonial debate with an empirical basis.

Keywords: Decolonial Perspective, Decolonial Pedagogy, Cultural Studies, Popular Education. Emancipa Network.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Inspirações do Grupo MC	34
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALIC	Associação Brasileira de Literatura Comparada
CEAAL	Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe
CMI	Conselho Mundial de Igrejas
Cohab	Conjunto habitacional
CRUSP	Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo
DEGASE	Departamento Geral de Ações Sócio-Educativas do Estado do Rio de Janeiro
EACH	Escola de Ciências, Artes e Humanidades da Universidade de São Paulo
EE	Escola Estadual
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular da Universidade de São Paulo
Grupo MC	Grupo Modernidade / Colonialidade
IAP	Investigação-ação Participativa
LMD	Movimento Luta por Moradia Digna
MASP	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
MES	Movimento Esquerda Socialista
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
ONG	Organização Não Governamental
PA	Estado do Pará
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partidos dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SP	Estado de São Paulo
S19	Associação 19 de Setembro

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Sobre os temas da pesquisa	15
1.2	Apresentação do pesquisador	16
1.3	Considerações epistemológicas	18
2	ESTUDOS CULTURAIS, PENSAMENTO DESCOLONIAL, EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA DESCOLONIAL	23
2.1	Estudos culturais: diferenciação, elementos de uma agenda e certas especificidades	23
2.2	<i>A perspectiva descolonial</i> , a análise do sistema-mundo e os estudos pós-coloniais	27
2.3	O Grupo Modernidade / Colonialidade	30
2.4	O cultural como descolonização em Amílcar Cabral, as Universidades Populares González Prada e a educação popular em Paulo Freire	34
2.5	Entrelaçar a educação popular com o descolonial: o que poderiam ser as <i>pedagogias descoloniais</i> ?	41
2.6	A pedagogia como ato revolucionário e contra-hegemônico	52
3	SOBRE O COTIDIANO, OS CONTEXTOS E A ESTRUTURA DA REDE EMANCIPA	57
3.1	O percurso histórico da Rede Emancipa	58
3.2	Os círculos e o tempo livre na Rede Emancipa	62
3.3	Outras atividades político-pedagógicas: a aula inaugural e o dia na USP	65
3.4	Financiamento, recursos e sustento das ações	68
3.5	Escolas de formação de educadores populares e o primeiro encontro que tive com a Rede Emancipa	71
4	O CURSINHO POPULAR MIRNA ELISA BONAZZI: UMA INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO POPULAR	75
4.1	Os educandos e as educandas do cursinho	76
4.2	Os educadores e as educadoras populares	78
4.3	As matérias, atividades e saídas de campo do Mirna	81
4.3.1	As aulas de espanhol	84
4.4	A organização do cursinho	85

4.5	Clara: aprender é a alma	87
5	CAMINHOS PARA PENSAR EM UMA <i>PEDAGOGIA DESCOLONIAL</i>: ENTRELAÇANDO PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS	93
5.1	Para pensar sobre a pedagogia descolonial a partir desta experiência com a Rede Emancipa	93
6	REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICE A – ENTREVISTA ETNOGRÁFICA COM CLARA	105
	APÊNDICE B – MAPA TABOÃO DA SERRA EM RELAÇÃO A SÃO PAULO ..	119

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce do interesse de relacionar os processos de educação popular com os projetos descoloniais. Esse assunto se fundamentaria principalmente em duas preocupações: a educação popular e o pensamento descolonial¹. Assim, a partir de uma reflexão sobre alguns debates descoloniais, tentamos nos aproximar à questão de como seria concebida a educação popular desde as perspectivas que se planteiam esses debates.

Inicialmente, indagamos sobre a possibilidade de vincular a educação popular à perspectiva descolonial, a partir de uma experiência de luta popular concreta. Este ponto de partida requeria conhecer os processos populares empiricamente e procurar formas de cotejar isto com as discussões no âmbito descolonial. Tais discussões sobre a perspectiva descolonial, por sua vez, apesar de parecer muito teóricas, apresentar-se-iam de forma estimulante para abordar os fenômenos sociais. No entanto, durante o trajeto da pesquisa, a interrogação sobre a possibilidade da vinculação entre a educação popular e o pensamento descolonial se transformou em uma inquietação sobre as oportunidades em que essas questões são articuladas.

Assim, analisaremos a experiência do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi e da Rede Emancipa, em São Paulo, a partir da pedagogia descolonial – um desdobramento tanto da educação popular como dos estudos descoloniais e dos estudos culturais na América Latina. A Rede Emancipa seria um espaço fundamental para pensar a luta e disputa política por meio da educação. No contexto delicado que o Brasil e a América Latina estão passando², durante os últimos anos

¹ Referimo-nos a pensamento descolonial, não sem levar em conta o debate constante sobre esta categoria. Entendemos que as diferentes denominações sobre o debate que visa superar a colonialidade como um traço além do colonialismo respondem às formas de interpretar e recriar o assunto por parte de diferentes intelectuais e pesquisadores. Outras formas de abordar o debate, por exemplo, têm sido nomeá-lo como perspectiva decolonial (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007), giro *decolonial* (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007), giro *de-colonial* (MALDONADO-TORRES, 2007), pensamento *decolonial* (MIGNOLO, 2007), horizonte *de(s)colonial* (WALSH, 2013) e inflexão *decolonial* (RESTREPO; ROJAS, 2010). Optamos por utilizar principalmente as categorias de pensamento, perspectiva, giro ou inflexão descolonial, pois inferimos que o conceito abrange um percurso bastante amplo em termos teóricos, epistemológicos e históricos. Igualmente, entendemos que as etapas históricas da Colonização na América Latina acabaram com os processos de independência, não havendo lugar para confundir esses processos com a palavra descolonização para tais eventos. Quando dialogamos com as propostas dos intelectuais citados nesta pesquisa, preservamos as escolhas terminológicas originais dos autores. O custo desta decisão pode parecer que há inexistências de padrão de léxico. Logo, para facilitar a compreensão deste trabalho, deixaremos quando necessário explícita novamente a decisão de respeitar os termos originais dos autores. Finalmente, fazemos a observação de que, paradoxalmente, referindo-se ao *decolonial* se poderia estar reproduzindo práticas e discursos coloniais.

² No contexto de uma contraofensiva reacionária, especificamente na América Latina, no Brasil se evidenciou por meio de acontecimentos como o afastamento do cargo da presidenta Dilma Rousseff através de um golpe mediático e judiciário ou *impeachment* (2015-2016), a implementação de políticas neoliberais no governo de Michel Temer (2016-

incluindo – o período da pesquisa – seria imprescindível refletir sobre os sistemas de opressão como o capitalismo, patriarcado e racismo para entender as resistências e os caminhos para agir de forma conjunta, ampla e articulada.

1.1 sobre os temas da pesquisa

O primeiro capítulo apresentará aspectos epistemológicos da teoria descolonial e dos estudos culturais, visando focalizar esses aspectos na questão de pensar a pedagogia descolonial como um desdobramento da educação popular. O que se pretende é uma compreensão da perspectiva descolonial como expressão fundamental dos estudos culturais na região da América Latina e o Caribe. Subsequentemente, a perspectiva descolonial da educação popular permite recriar formas de ação e reflexão. As considerações ao redor desses campos fundamentam as discussões teóricas e práticas para pensar processos de educação popular e analisá-los à luz dos desafios epistemológicos, políticos, pedagógicos e culturais contemporâneos.

A segunda e terceira parte deste documento apresentarão o histórico, as atividades e formas de organização da Rede Emancipa, assim como do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi. As atividades, instrumentos e abordagens metodológicas para essa parte específica da pesquisa são detalhadas também no segundo capítulo. A maioria das informações provêm do levantamento empírico da pesquisa e dos aportes bibliográficos acadêmicos e de divulgação realizados por e em torno da Rede, isto com a finalidade de realizar uma contextualização a partir das propostas e elaborações próprias da Rede Emancipa. O objetivo de contextualizar o projeto a partir de um levantamento empírico consiste em entender as motivações dos e das participantes da Rede, para poder analisar suas lutas político-pedagógicas.

O quarto capítulo retoma e propõe algumas formas de entrelaçar e articular os debates abordados, para analisar possibilidades de abordar a *pedagogia descolonial como desdobramento da educação popular*. Nesta parte, reflete-se a partir das contribuições abordadas, especialmente sobre a perspectiva descolonial e os aportes à pedagogia descolonial. No entanto, também foi necessário recorrer a outras contribuições comumente não associadas à perspectiva descolonial

2018) como a PEC 241 para congelar gastos durante 20 anos especialmente nos setores de educação e saúde e a proposta de lei Escola sem partido, com o objetivo de censurar as liberdades e o conhecimento científico e acadêmico nas salas de aula das escolas públicas do Brasil. Ao final do 2018 foi eleito o governo de extrema direita de Jair Bolsonaro, com inúmeras propostas regressivas contra os interesses da classe trabalhadora.

para ajudar na construção desta articulação.

Finalmente, nas considerações finais recapitulam-se os argumentos centrais da pesquisa. Aqui, igualmente, destacam-se os resultados finais do processo de pesquisa, como a hipótese, os objetivos, os debates trazidos, os novos desafios para as lutas populares e o papel dos intelectuais orgânicos perante as propostas dos estudos culturais, a perspectiva descolonial e a educação popular.

1.2 Apresentação do pesquisador

Para ajudar na compreensão do meu lugar de fala, as motivações desta pesquisa e meus interesses acadêmicos e pessoais apresento aqui alguns aspectos da minha trajetória. Me formei em Antropologia em 2013 e consegui meu segundo título de graduação em Linguagens e estudos socioculturais em 2015, na *Universidad de los Andes*, na Colômbia. Essas duas graduações me aportaram bastante para uma compreensão e análise crítica dos fenômenos sociais. A Antropologia me permitiu pensar e revisar as alternativas possíveis para um assunto determinado, assim como a considerar as diferentes formas ou sistemas de pensamento que poderiam abordar tal caso. No programa de Linguagens e estudos socioculturais aprendi a procurar detalhadamente os discursos ou estruturas subjacentes a um fenômeno social. Acredito que esses programas foram um complemento enriquecedor para meus projetos acadêmicos e pessoais.

Quando estava finalizando o programa de Linguagens e estudos socioculturais, me interessei pelos temas abordados pela perspectiva descolonial. Na última matéria do programa, o Seminário de graduação, em que se faz uma pesquisa para obter o título, me interessei pelas discussões do Programa de pesquisa sobre Modernidade / Colonialidade, especialmente em relação às discussões dos Estudos Culturais na América Latina e particularmente na Colômbia. Fiz um trabalho para o Seminário de graduação sobre o pensamento descolonial e os Estudos Culturais em Colômbia, que me suscitou muitos interrogantes sobre como seria a relação entre estas duas áreas em outros contextos e geografias da região latino-americana.

Depois de me formar da faculdade, comecei a trabalhar em um escritório de traduções e ao mesmo tempo conheci alguns dos processos e experiências de educação popular em Bogotá, por meio de um amigo da faculdade, que estava engajado nos movimentos. Durante o 2016 participei de um processo de educação popular, chamado *Tunjuelo Popular*, com jovens e adolescentes em

Bogotá, onde aprendi e cresci muito como pessoa. Após formar-me em uma faculdade privada onde parecia que os temas estivessem mais voltados para o mundo corporativo, a experiência foi uma oportunidade para refletir e aprender sobre o acesso à educação superior pública e sobre as lutas populares.

No início, alguns dos aspectos que mais chamaram a minha atenção foram as trajetórias dos participantes, a conformação do projeto e as formas de relacionamento deles. A educação popular muitas vezes tem uma crítica implícita e às vezes explícita à educação tradicional. As primeiras reuniões em que participei foram diferentes das assembleias padrão que eu conhecia, sejam os encontros políticos ou acadêmicos. Dentro da maneira de conceber a educação popular está o fato de não limitar a participação a ouvir e falar, mas incluir também os movimentos, expressões corporais e os recursos para fugir dos modelos rígidos para se relacionar.

No entanto, além das técnicas e metodologias que não eram tradicionais, o que eu concebi mais importante foi que a educação popular tem uma história ampla, está organizada e muitas pessoas fazem parte de processos educativos populares, seja como educandos ou educadores. Assim, comecei um processo de aprendizagem e preparação com outros colegas para me tornar um educador e seguir aprendendo e ensinando com estudantes e educadores. Nesse processo, também surgiu um interesse por conhecer mais das organizações populares e as motivações dos participantes desses processos.

Assim, influenciado pelos temas e discussões que tive na universidade e pela participação em experiências populares, decidi me candidatar para um mestrado em Estudos Culturais, no Brasil. Meu objetivo consistia em conhecer os debates e as características dos Estudos Culturais em outras geografias da região, assim como olhar para as possíveis afinidades entre os Estudos Culturais e a perspectiva descolonial. Igualmente, quando fui aceito na pós-graduação, queria aproveitar a oportunidade para me aproximar aos movimentos sociais no Brasil.

A minha experiência no Brasil, enfim, tem me dado uma perspectiva onde muitos jovens dentro e fora da academia procuram um pouco mais de aproximação aos debates e experiências que vêm de contextos similares. Eu acredito que existe um desejo cada vez mais coletivo para pensar e agir junto com os vizinhos da região latino-americana, em contraposição com as teorias que vêm do norte epistemológico. Assim, devido a estes caminhos andados entre a Colômbia e o Brasil, continuo procurando questões e reflexões sobre o reconhecimento mútuo, trocas de experiências e construção de processos cooperativos e solidários.

1.2 Considerações epistemológicas

Poderíamos situar algumas das influências epistemológicas desta pesquisa com um pé na antropologia e outro nos estudos culturais. Certas perspectivas críticas nesses dois campos têm ajudado a elaborar esta seção sobre a metodologia. Igualmente, já que o tema de pesquisa tem uma relação com a educação popular, as inspirações epistemológicas também procederiam de algumas das contribuições dos intelectuais que estruturariam esse campo, na Colômbia e no Brasil. No entanto, de acordo com a antropóloga Scheper-Hughes (1992)³, propor-se-ia uma aproximação metodológica da antropologia e dos estudos culturais com ambos os pés-no-chão. Assim, embora também valorizamos o trabalho de arquivo e os recursos bibliográficos, confrontamos a ideia de uma abordagem dos fenômenos sociais a partir do gabinete.

Eduardo Restrepo⁴ (2016; 2012), quem reflete tanto sobre a antropologia quanto sobre os estudos culturais, e as confluências e tensões entre ambos, também nos permite esclarecer algumas questões metodológicas. Primeiro, vale a pena abordar algumas das concepções, recursos e multiplicidades que oferece a etnografia, como recurso essencial da antropologia, principalmente. De modo geral, para Restrepo (2016, p. 16) “a etnografia pode-se definir como a *descrição* do que umas pessoas fazem a partir da perspectiva das mesmas pessoas” (*tradução nossa*, grifos originais). Distingue elementos como a etnografia canônica, a duração do trabalho de campo e os tempos que toma sensibilizar-se e aprender os contextos em que se realiza a pesquisa, os estados de ânimo que influenciam as interpretações e a disciplina necessária para tomar notas constantemente do que está acontecendo e sendo interpretado, entre outros. O autor sintetiza os alcances e tipos de etnografia, assim como as formas de ser concebida ou empregada respeito aos objetivos específicos da pesquisa.

Restrepo (2016) propõe a existência de três significados frequentemente dados à etnografia.

³ Em um trabalho etnográfico sobre a violência estrutural que atinge principalmente às mulheres e crianças em uma favela localizada em um morro de uma cidade na Zona da Mata pernambucana, limítrofe com o estado de Paraíba, Scheper-Hughes (1992) realiza, durante três períodos temporais separados, um trabalho que ela situa nos caminhos de uma *antropologia-pé-no-chão*, “uma antropologia fundamentada fenomenologicamente” (p. 4, *tradução nossa*). Aqui tratamos de entender e estender este conceito para os estudos culturais, onde as escolhas, percepções e interpretações estariam condicionadas pelos contatos, experiências e situações.

⁴ Pesquisador do *Instituto de Estudios Sociales y Culturales*, *Pensar* e professor do Mestrado em Estudos Culturais, ambos da *Pontificia Universidad Javeriana* de Bogotá, Colômbia. Antropólogo da *Universidad de Antioquia* e doutor em Antropologia com ênfase em Estudos Culturais da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, Estados Unidos.

O primeiro significado entenderia a etnografia como uma técnica de pesquisa, onde a experiência própria e a observação direta permitirão conhecer o que se está pesquisando. O segundo significado situaria a etnografia como um enquadre metodológico, em que seria necessário diferenciar as técnicas, metodologias e método. Aqui, as técnicas seriam os instrumentos utilizados para coletar dados. A metodologia seria a forma particular em que as técnicas são operacionalizadas e articuladas em torno de uma pergunta. O método seria a discussão epistemológica ampla que levaria a realizar a pesquisa de uma forma em particular. O terceiro significado definiria a etnografia como um tipo de escritura que narra específica e detalhadamente os aspectos da vida social, a partir das experiências do etnógrafo. Nesse sentido, a abordagem etnográfica da pesquisa aqui realizada estaria presente nas três formas, pois seria uma técnica de pesquisa para coletar informações da Rede Emancipa e do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi. No sentido metodológico permitiria articular técnicas de pesquisa para abordar uma pergunta de pesquisa e, finalmente, seria o método de escritura utilizada especificamente nos capítulos três e quatro.

A forma de realizar esta etnografia não inclui alguns dos atributos clássicos de uma etnografia canônica. Por exemplo, a ideia de um convívio prolongado com os sujeitos da pesquisa se tornaria inadequada, já que o foco da abordagem não seria o cotidiano das pessoas como um todo, senão o cotidiano no cursinho, em específico. Isto porque os processos sociais urbanos exigem um entendimento focado no político e intersubjetivo, diferente dos contextos de comunidades tradicionais ou rurais, onde o cerimonial, ritual e o parentesco são aspectos fundamentais da etnografia. Assim, decidimos optar por uma abordagem estrategicamente situada (RESTREPO, 2016, p. 33), em que os locais de atuação da Rede Emancipa seriam múltiplos e as atividades e a vida social não corresponderiam a um desenvolvimento constante, senão mais a uma intermitência de ações. Naturalmente que as trajetórias, lutas, contextos, pensamentos e motivações das pessoas engajadas são altamente relevantes, assim que para isto acentuamos a capacidade e sensibilidade etnográfica que nos permitisse conhecer as pessoas nas conversações e nos espaços que compartilhávamos como a escola pública, as reuniões e assembleias do cursinho e da Rede, as atividades fora da sala de aula e as saídas com os e as educandas, entre outras. Como poderia ser considerado comum no conhecimento etnográfico, aqui seria indispensável ficar muito atento ao observar e escutar para conhecer e sensibilizar-se ao contexto das situações.

Assim, durante dois anos, participamos de atividades do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi e da Rede Emancipa. Essas atividades, que estão detalhadas no terceiro capítulo dedicado

à contextualização desses projetos, foram consideradas atividades de pesquisa e participação. Entre essas atividades incluem-se a participação em salas de aula, círculos de debate, reuniões de educadores populares do cursinho, assim como assembleias da coordenação nacional e regional da Rede Emancipa, saídas de campo e outros eventos que aconteciam raramente ou eram únicos, devido a alguma conjuntura ou situação histórica do cursinho ou da Rede. Os outros instrumentos da pesquisa que se utilizaram foram o diário de campo, a observação participante, a análise de documentos e a entrevista semiestruturada.

Restrepo (2016) resgata que o propósito do diário de campo seria “registrar cuidadosamente o dia a dia de tudo o que tem sido observado, o que lhe foi contado ou o que se pensou em relação ao estudo desenvolvido” (p. 46, *tradução nossa*). Essa seria a estratégia mais utilizada para anotar o que ia-se conhecendo e pensando com respeito às atividades em que participava. Restrepo (2016) agrega que o diário de campo é “um instrumento ‘terapêutico’ durante o trabalho de campo para o etnógrafo enquanto encontraria na sua escrita um exercício catártico do cúmulo de emoções e tensões que podem derivar do mesmo” (p. 49, *tradução nossa*). Igualmente, o diário de campo teria um caráter subjetivo, autobiográfico e de recopilação da memória e do emocional durante a etapa ou etapas em que se participa. Neste sentido, o diário de campo seria o instrumento para sistematizar grande parte das observações do funcionamento da Rede e do cursinho, assim como as percepções e emoções com respeito às atividades em geral, aos participantes, às reuniões e às aulas.

A proposta de realizar uma observação participante, neste caso, teria a intenção de ultrapassar a simples observação, para contribuir, conhecer e aprender por meio da prática mesma. Restrepo (2016) introduz a observação participante como um dos traços mais distintivos da pesquisa etnográfica. Assim, o autor coloca de forma geral que “a observação participante apela à experiência direta do pesquisador para a geração de informação no âmbito do trabalho de campo” (RESTREPO, 2016, p. 39, *tradução nossa*). Igualmente, ele debate o assunto dos graus de participação e faz evidente o duplo exercício do etnógrafo: “enquanto a observação sugere distância, a participação sugere proximidade” (RESTREPO, 2016, p. 40, *tradução nossa*). Outras estratégias também foram ponderadas, como a necessidade de residir por um período com os sujeitos pesquisados ou nos lugares onde se realiza a pesquisa e as condições para realizar esta tarefa – ou no caso, as alternativas caso esta possibilidade não existisse. E na circunstância de realizar essa tarefa, qual seria potencialmente o conhecimento que se geraria pelo convívio nas

atividades com as pessoas.

Devido à natureza desta pesquisa e do trabalho que caracteriza a educação popular, considerou-se que seria impraticável e até limitante participar observando, pelo que se acordou com a equipe da Rede Emancipa que haveria uma troca segundo a qual eu seria uma parte ativa do cursinho e da Rede, ministrando também conteúdos, com o objetivo de que em sala de aula possa captar e conhecer informações do processo de ensino para consolidar os dados da pesquisa. Assim, seria ao mesmo tempo educador e pesquisador da Rede Emancipa. Sobre este tema voltaremos e especificaremos esta atividade no início do capítulo três, onde se detalham as técnicas e atividades para levar a cabo a caracterização e contextualização do ambiente.

Refletir e considerar estes instrumentos de pesquisa como parte de uma discussão epistemológica mais ampla nos levaria a pensar em uma tendência metodológica derivada das discussões da investigação-ação participativa (IAP). A IAP foi mais que uma metodologia de pesquisa, mas uma estratégia que envolve um compromisso ético, uma ação política e uma pedagogia crítica, assim como uma forma de posicionar-se perante a produção e circulação do conhecimento e as relações de poder que se derivam a partir daí.

Em um artigo em que Fals Borda (1999) faz um balanço histórico-intelectual e reflexões sobre a trajetória de quase trinta anos de pesquisa com a IAP⁵, o sociólogo aborda a transformação de uma investigação participativa para uma investigação-ação participativa “como uma vivência necessária para avançar em democracia, como um complexo de atitudes e valores, e como um método de trabalho que dá sentido à práxis no terreno” (FALS BORDA, 1999, p. 80, *tradução nossa*). A pesquisa participante estaria mais relacionada com uma neutralidade e objetividade do pesquisador e da produção científica, enquanto a pesquisa-ação teria uma intenção de não somente observar e coletar dados, senão também de incidir nos processos e contextos sociais onde se intervém.

Mota Neto (2016, p. 27), quem tem estudado e pesquisado amplamente sobre a educação popular e a pedagogia descolonial, sublinha a importância de Freire na contribuição falsbordiana para a IAP, onde a conscientização, o compromisso e a inserção no processo social se tornam fundamentais. Assim, o que poder-se-ia chamar de ‘método Freire’⁶ também teria uma influência central nesta pesquisa. Além do compromisso, a conscientização e a dialogicidade, Freire (2016)

⁵ O artigo foi publicado em 1999 e o auge da IAP na América Latina é comumente localizado na década de 1970.

⁶ Embora seja amplamente conhecido como um método, preferimos interpretar as propostas de Paulo Freire como elementos de uma epistemologia que vai além de ser um método para certos propósitos específicos.

argumenta em favor de uma pesquisa focada na temática significativa e não nas pessoas como objetos, onde o pesquisador profissional e o povo são sujeitos do processo de geração do conhecimento, e onde a comunicação horizontal tem um papel fundamental no processo.

Em consequência, faz-se difícil dividir e separar as facetas do pesquisador observante, estudante, educador do cursinho e ser humano. Embora a observação exija um pouco de distância, a pedagogia crítica leva a uma proximidade com os seres humanos, especialmente em contextos de educação popular. Desta forma, às vezes será possível que a figura do pesquisador seja confundida com a do educador, colega, amigo ou mesmo até cúmplice. Grande parte desta pesquisa seria resultado de conversações, contatos físicos ou virtuais, interpelações e relações em geral com as pessoas, onde as conversações nos corredores, encontros, reuniões, assembleias e outros espaços e momentos não formais teriam um papel central.

Finalmente, também vale a pena referir-se a um aspecto metodológico desde os estudos culturais especificamente. Em relação ao enquadramento de um quefazer dentro do campo dos estudos culturais, poderia ser que os conteúdos, temáticas, autores, metodologias, práticas ou tradições abordadas não necessariamente garantissem tal enquadramento. Restrepo (2012, p. 132-136) propõe que um aspecto dos estudos culturais seria o contextualismo radical como uma forma de anti-reducionismo e teorização sem garantias. Ele argumenta que os estudos culturais seriam principalmente “um tipo de pensamento relacional que argumenta que qualquer prática, evento ou representação existe em uma rede de relações, pelo que não é anterior nem pode existir independentemente das relações que o constituem” (RESTREPO, 2012, p. 133). Assim, a noção de contexto não seria um pano de fundo que condicionaria ou permitiria uma possibilidade, senão que é o campo mesmo em que sucederiam os acontecimentos.

2 ESTUDOS CULTURAIS, PENSAMENTO DESCOLONIAL, EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA DESCOLONIAL

A proposta deste capítulo consiste em se aproximar aos estudos culturais, o pensamento descolonial e a educação popular, como projetos teóricos, práticos e políticos. Apesar de ser três conceitos amplos, vale a pena apontar uma parte das discussões no campo da linguagem, a epistemologia e a política, assim como do campo de ação de cada uma e das relações entre si, no percurso desta reflexão crítica. O objetivo desta parte é abordar esses conceitos para tentar estabelecer uma base conceitual que fundamente este documento. Assim, não seria necessário determinar uma definição pontual para cada conceito, mas colocar inquietações e perguntas que ajudem a esclarecer o debate. Esta tarefa torna-se mais arriscada no momento em que se pretende não só limitar conceitualmente esta base, senão que também procura-se expor uma relação e conectividade entre os conceitos.

2.1 Estudos culturais: diferenciação, elementos de uma agenda e certas especificidades

Os estudos culturais, como prática, campo e projeto, geram algumas discussões e suscitam várias inquietações. Além disso, o adjetivo histórico-geográfico que foi acrescentado na América Latina (estudos culturais latino-americanos) parece aumentar o debate. Eduardo Restrepo (2014) propõe uma combinação de características em torno de um argumento que não pretende proporcionar uma definição fixa, mas considerar um campo do conhecimento diferenciado dos estudos da cultura. Assim, para entender os estudos culturais como um projeto intelectual e político, o antropólogo estabelece quatro características.

A primeira característica refere-se à maneira como os estudos culturais entendem a categoria de cultura, sendo que cultura é mutuamente constitutiva com o poder. Portanto, não é possível entender ou conceber a cultura e o poder como duas categorias isoladas. A segunda característica alega que os estudos culturais constituem-se como um pensamento não reducionista. Isto quer dizer que a análise das questões não pode reduzir-se a uma variável ou um aspecto analítico só (o econômico, o social, o cultural, o histórico, o geográfico ou o discursivo). Assim, os estudos culturais poderiam se entender como um exercício intensivo de compreensão da especificidade e

densidade do concreto, que implique uma conceptualização e que não evada o questionamento dos postulados teóricos desde onde opera (RESTREPO, 2014).

A terceira característica é que os estudos culturais abrangeriam uma vontade política em procura de transformar o mundo. De tal modo, os estudos culturais não poderiam conceber-se como um âmbito que tenta somente analisar ou compreender o mundo, suas relações e fenômenos, mas também seria um projeto que pretenderia transformá-lo. Para essa transformação, neste caso, considera-se que o conhecimento e a teoria são ferramentas e campos de disputa propícios para esse objetivo. Finalmente, a noção mais adequada para considerar a especificidade dos estudos culturais que propõe Restrepo (2014) seria o conceito de contextualismo radical. Este contextualismo radical operaria em quatro esferas: epistemologia, teoria, metodologia e política, que se conformam de acordo a suas próprias especificidades. Uma forma de explicar o contextualismo radical seria que se baseia na noção de articulação, isto quer dizer que as práticas, relações, ideias, fenômenos, fatos e acontecimentos são resultado de relações, e estas são “historicamente contingentes e situadas” (RESTREPO, 2014, p. 5, *tradução nossa*). O contexto, então, define-se pelo conjunto de “articulações significativas” (RESTREPO, 2014, p. 5-6, *tradução nossa*), que ajudam a compreender o objeto ou produto de análise e estudo. Em consequência, Restrepo argumentaria que o contexto não seria o cenário onde os fenômenos aconteceriam, senão que seria a “condição de existência e transformação” (RESTREPO, 2014, p. 6, *tradução nossa*).

Resumindo, existe uma distinção fundamental que permitiria esclarecer um pouco os estudos culturais e diferenciá-los dos estudos da cultura. É importante lembrar que não se busca limitar este âmbito do conhecimento como uma disciplina ou como um espaço normatizado, mas se pretenderia estabelecer alguns aspectos chaves para contribuir a uma fundamentação teórica consistente. As quatro características fundamentais que propõe Restrepo (2012, 2014) ajudam com esse propósito e poderiam se resumir da maneira seguinte: primeiro, entender o poder e a cultura conjunta e simultaneamente, segundo, não aceitar explicações reducionistas, terceiro, a implicância de uma vocação política e transformadora e, quarto, o conceito do contextualismo radical.

Para contribuir ao debate, incluímos também dois aspectos adicionais que procurariam estabelecer uma perspectiva crítica e um propósito por desvelar as estruturas de dominação. Os estudos culturais seriam um âmbito que não poderia abranger tudo o que se lhe atribui e também não poderiam ser um espaço onde caberia tudo o que se relaciona com a cultura. Como a análise de produtos culturais parece ter-se tornado um procedimento bastante praticado e aceitado nos

estudos culturais, essas análises não poderiam limitar-se a uma leitura e descrição, própria das disciplinas, mas deveriam incluir ou trazer uma perspectiva crítica. No entanto, surge a questão sobre o que constitui uma perspectiva crítica ou como poderia ser determinada? Isto talvez seja possível desde análises que desvelem os discursos, as práticas, as ideologias, as estruturas, as articulações e os comportamentos encobertos que fundamentam a dominação, o poder estabelecido e, em geral, as opressões do *status quo*.

Por exemplo, a análise de uma história em quadrinhos, de um filme, de um campo determinado da indústria cultural, de um conjunto de produção artística ou de um ciclo de auge vanguardista não deveriam limitar-se a uma descrição ou correlação de termos, a uma análise textual ou intertextual sob um marco teórico-metodológico definido, senão que deveriam permitir ver as estruturas de poder por trás. Isto quer dizer que os produtos culturais, em geral, responderiam a umas agendas específicas com considerações políticas e éticas. Entender a cultura e, por conseguinte seus produtos, não poderia ser um trabalho isolado onde outras categorias e variáveis ficariam afastadas. Como já foi abordado, não se poderiam aceitar explicações reducionistas onde o culturalismo é a fonte principal. Em consequência, adotar uma postura crítica exigiria pesquisar e refletir profundamente sobre os discursos, práticas, estruturas e também as agendas presentes no campo da cultura, com a finalidade de levar adiante essa intenção política e transformadora dos estudos culturais.

No caso da América Latina seria possível identificar pelo menos duas formas centrais que se enquadrariam ou foram enquadradas com o projeto dos estudos culturais. Por um lado, aqueles que produziam estudos culturais dentro dos termos, práticas e aparelhos da modernidade, quer dizer, dentro desse marco, e por outro lado aqueles cuja intensão seria criar um referente por fora e inclusive contra a modernidade. O objetivo deste texto, então, seria abordar essa segunda linha e entender os estudos culturais mais como um fenômeno que questiona o ideário da modernidade.

Os projetos dentro do que é nomeado como pensamento ou perspectiva descolonial, ou inflexão ou giro *decolonial*, teriam permanecido próximos entre si e teriam sido associados aos estudos culturais na América Latina e o Caribe, devido a sobreposições e cruzamentos teóricos, institucionais e temporários. A perspectiva descolonial, então, ocuparia um grande espaço no campo teórico e político dos estudos culturais na região, desde seu período de auge, especialmente na década de 2000. Igualmente, se poderia dizer que suas temáticas ocuparam ambientes acadêmicos e espaços nas grades curriculares e nas matérias dos programas acadêmicos. De tal

modo, a perspectiva descolonial receberia bastante atenção dentro do campo e revitalizaria teórica e tematicamente o projeto dos estudos culturais na região. Mesmo que se admitisse o argumento que alega que houve intelectuais que praticavam seu exercício no campo antes de receber o nome de estudos culturais, em especial aqueles que se localizavam nos estudos em comunicação⁷, seria possível enxergar um espaço conseguido após o auge da perspectiva descolonial. Do mesmo modo, as temáticas, publicações, dissertações, teses ou, de modo geral, contribuições no plano teórico consolidam-se, ao mesmo tempo em que os e as acadêmicas publicaram em quantidade e qualidade considerável, cobraram maior relevância acadêmica para si próprios e sua contribuição e incidência em outros campos possivelmente recebeu mais reconhecimento⁸.

Do mesmo modo, o assunto da origem que legitima práticas, discursos e posições, muitas vezes seria uma disputa e por isso tenderia a ser mitificada. Escosteguy (1998) faz uma avaliação histórica breve dos três momentos mais importantes dos estudos culturais, desde que surgiram como *cultural studies* na Inglaterra. Segundo a autora, seria possível identificar uma primeira fase embrionária onde os estudos culturais foram estabelecidos, principalmente graças às três obras fundamentais de Hoggart, Williams e Thompson⁹, no segundo lustro da década dos 50 e início dos anos 60. Esta etapa se caracterizaria por ser a fase mais politizada. À segunda etapa, Escosteguy a chama de consolidação e se caracteriza pela instalação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos de Birmingham, ao finais dos anos 70 e início dos 80¹⁰. Finalmente, a terceira fase consistiria em uma fase de internacionalização a partir de meados dos oitenta, onde os estudos culturais chegariam a muitos cantos do mundo. Igualmente, Escosteguy (2001) propõe uma espécie de historização dos estudos culturais, com um foco bem proeminente nesse tronco que deriva dos estudos em comunicação e destaca o papel e a produção de García Canclini e Martín Barbero. Esta seria uma visão que pareceria ter repercutido em uma formação dos estudos em cultura e poder, como os chamaria Mato (2002) e que talvez teria relação como essa apreciação que assume que os

⁷ Daniel Mato (2002), em um ensaio que evidencia uma apropriação descontextualizada dos estudos culturais na América Latina, mostra como García Canclini e Martín Barbero (1997) declararam que faziam ou estavam envolvidos nos estudos culturais antes que esse nome aparecesse. Talvez essas afirmações não se limitam a esse contexto e se estenderiam como uma prática frequente entre acadêmicos, professores e intelectuais em diferentes lugares.

⁸ O assunto da contribuição e incidência dos estudos culturais em outras áreas seria uma tarefa que a ser desenvolvida em profundidade.

⁹ *The Uses of Literacy* (1957) de Richard Hoggart, *Culture and Society* (1958) de Raymond Williams e *The Making of the English Working-class* (1963) de E.P. Thompson.

¹⁰ Um dos principais protagonistas de esta etapa seria Stuart Hall (1932 – 2014), quem assumiu a direção do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos em 1972, substituindo a Hoggart, e permanecendo até 1979. Além da expansão, as inclusões temáticas e as contribuições teóricas aos estudos culturais pelas quais Hall é responsabilizado, também se lhe atribui o período de maior produção do centro.

estudos culturais responderiam completamente a uma importação acadêmica. Cevalco (1997) vai além disso, afirmando que os estudos culturais teriam que alcançar o litoral brasileiro – como chegam as mercadorias –, seja desde a Inglaterra ou os Estados Unidos, inviabilizando qualquer possibilidade diferente e evitando qualquer contato com as tradições em cultura e poder da região.

Um debate que se torna cada vez mais recorrente consistiria em ponderar se os estudos culturais responderiam a esse processo de importação, como uma mercadoria, ou se ao contrário seriam efeito de dinâmicas locais que coincidiram com um processo externo. Determinar esta procedência não é o objetivo deste texto, porém pretendem-se levantar algumas questões para localizar e contextualizar o debate. No caso do Brasil, seria possível identificar algumas áreas recorrentes que teriam uma relação com o desenvolvimento e avanço dos estudos culturais. Os estudos em comunicação, a literatura comparada e os estudos em cultura e literatura inglesa estabeleceriam alguns percursos para se aproximar aos estudos culturais. Um evento de ruptura foi a visita de Stuart Hall ao VII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), em Salvador, Bahia, em julho do ano 2000. Hall (2000), em uma palestra, fez referência ao que ele considerou como o “momento baiano” na história precedente aos estudos culturais. Nos anos cinquenta, Hall (2000) se aproximou à literatura antropológica da região e descobriu autores como Gilberto Freyre e Roger Bastide. Esses autores, argumenta o intelectual jamaicano, estariam ligados a uma esfera mais ampla que abrangeria propostas do pensamento caribenho, pelas quais Hall tinha bastante interesse, e que versam em torno das ideias de hibridação cultural, transculturação, sincretismo religioso e conformariam um argumento central no pensamento de Stuart Hall, no que tem a ver com cultura e identidade. Talvez esta seja uma das poucas referências que estimam uma ordem diferente, mas devido às propostas divergentes nos estudos culturais, como o próprio Hall (2003) reflete, “no trabalho intelectual sério e crítico não existem ‘inícios absolutos’ e poucas são as continuidades inquebrantadas” (HALL, 2003, p. 131).

2.2 A perspectiva descolonial, a análise do sistema-mundo e os estudos pós-coloniais

Esta pesquisa enquadrar-se-ia dentro da perspectiva ou pensamento descolonial, que difere substancial e epistemologicamente dos estudos pós-coloniais anglo-saxões ou *postcolonial studies* (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). No horizonte da perspectiva descolonial se estabelecería um projeto crítico, analítico, auto reflexivo, transdisciplinario ou inclusive anti-

disciplinário que adotaria uma abordagem regional e proporia panoramas de análise mais amplos. Algumas das questões que buscaria abordar e repensar seriam, por exemplo, o legado colonial que se desdobrou além do momento histórico da Colônia e que foi o antecedente da colonialidade, um dos fenômenos mais longos e complexos do que o colonialismo e que tem deixado traços muito marcados até hoje (QUIJANO, 2000). Além disso, outros exemplos de questões seriam a análise da história europeia como a História Universal (LANDER, 2000), a desmontagem semântica do conceito “Europa” como sequência Grécia-Roma-Europa, mas como um processo de diálogo e “contaminação” construído com influências profundas árabes, muçulmanas, otomanas, judias, asiáticas, além das indochinas (DUSSEL, 2000). Também, constitutivo desta análise crítica da Modernidade, a perspectiva descolonial abrangeria questões como a intersubjetividade da produção do conhecimento, a reflexão sobre o nascimento das ciências sociais como fenômeno constitutivo das estruturas de organização política definidas pelo Estado-nação e o projeto de reestruturação das ciências sociais na América Latina (CASTRO-GÓMEZ, 2000a), a fim de uma produção intelectual que se articule e responda aos fenômenos locais e regionais de uma maneira não eurocentrada.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) realizaram algumas observações sobre o pensamento descolonial, os estudos pós-coloniais e a perspectiva do sistema mundo. Eles resgatam as contribuições da perspectiva do sistema-mundo, elaborado principalmente por Wallerstein, assim como os aportes dos estudos pós-coloniais, cujos representantes, que ocupam postos de trabalho nos centros globais de produção acadêmica, seriam maioritariamente da Índia, do Sudeste Asiático e da América Latina. Contudo, vale a pena apresentar alguns dos aspectos chave para estabelecer pontos de diferença e semelhança entre estas três abordagens do sistema-mundo, os estudos pós-coloniais e a perspectiva descolonial.

Dentro da análise do sistema-mundo, em termos gerais, haveria uma intenção de leitura crítica do capitalismo, onde as relações econômicas globais teriam substrato em épocas anteriores ao período de auge industrial (WALLERSTEIN, 2006). Por exemplo, a invasão de América como um fato central na estruturação das economias imperiais globais e que, ao final, resultaria em um processo onde as economias invadidas seriam submetidas a um sistema econômico que limita a autonomia dos Estados-nação subordinados. Este fenômeno deslocaria a unidade de análise principal, o Estado-nação, e colocaria sobre aquela unidade o sistema-mundo, onde a análise seria mais complexa, devido à mudança na atenção sobre as relações políticas, econômicas e sociais.

Adverte-se o caráter problemático que representaria a geocultura no sentido wallersteiniano. A divisão entre populações brancas e não brancas seria um conflito “*constitutivo* da acumulação de capital a escala mundial desde o século XVI” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 14, *tradução nossa*, grifos originais) e não seria um conflito derivado das estruturas econômicas, em uma interpretação dos conceitos marxistas de infraestrutura e superestrutura. Portanto, essa divisão racial do trabalho essencial para entender a divisão internacional do trabalho, no contexto capitalista, não poderia ser compreendida unicamente dentro do paradigma marxista. Igualmente, observam-se algumas semelhanças entre a análise do sistema-mundo e os estudos pós-coloniais como “a crítica ao desenvolvimentismo, às formas eurocêntricas de conhecimento, à desigualdade entre os gêneros, as hierarquias raciais e os processos culturais/ideológicos que favorecem a subordinação da periferia no sistema-mundo capitalista” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 14, *tradução nossa*).

Em conclusão, “a negação da simultaneidade epistêmica, isto é, a coexistência no tempo e no espaço de diferentes formas de produzir conhecimento cria um mecanismo ideológico duplo” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 15, *tradução nossa*). Por um lado, a dissociação de espaços geográficos dentro de uma temporalidade histórica única e, por outro lado, a construção de Europa e América do Norte como sociedades ideais em um momento histórico mais avançado que o resto do mundo. Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) admitem a importância da crítica radical que propõe a abordagem do sistema-mundo em relação às ideologias desenvolvimentistas construídas desde a razão europeia, como também resgatariam a crítica radical pós-colonialista aos discursos de orientalismo e ocidentalismo, que marginaliza e inferioriza tudo o que não esteja dentro do padrão ocidental. Não obstante, eles propõem uma análise que permitiria avançar em algumas das dificuldades e em certos aspectos apresentados pelos anteriores paradigmas.

O objetivo desta diferenciação entre o pensamento descolonial, com a perspectiva do sistema-mundo, e os estudos pós-coloniais seria evidenciar o dualismo cartesiano implícito que existe nestas duas últimas abordagens. A proposta da perspectiva descolonial seria superar as dicotomias e antípodas germinadas no enfoque sistema-mundo e nos estudos pós-coloniais, a partir das sementes da razão cartesiana ocidental. A dicotomia cartesiana entre mente e corpo que tem transcendido nas formas de conhecimento seria a raiz que fundamentaria e estimularia a separação entre ciências naturais e ciências sociais (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). A meta, então, seria superar a concepção entre os argumentos e análises econômicas em oposição às

perspectivas culturais, que permitiria processos de reflexão mais abrangentes, amplos e por fora dos conhecimentos disciplinados.

Essa dissociação dicotômica continuaria presente na análise do sistema-mundo e na teoria pós-colonial anglo-saxã, por isso seria significativo estabelecer a diferença entre estas duas abordagens com a perspectiva descolonial. Embora os estudos pós-coloniais reconheçam a relevância da divisão internacional do trabalho, como constitutiva do sistema capitalista, e a abordagem do sistema-mundo reconheça a relevância dos discursos racistas e sexistas como inerentes ao capitalismo histórico, ainda seria possível observar uma divisão oposta entre discurso / economia e sujeito / estrutura (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). Do mesmo modo, os autores evidenciam os campos disciplinares aos que pertencem os intelectuais em cada uma das abordagens, com o propósito de ilustrar o dualismo circunscrito no âmbito institucional. Os teóricos dos estudos pós-coloniais provêm das humanidades, principalmente da literatura, história e filosofia. Entretanto, os intelectuais localizados na abordagem do sistema-mundo procedem, em sua maioria, das ciências sociais como a sociologia, antropologia, ciência política e economia.

Em consequência, esta divisão binária dificultaria uma profundidade maior nas abordagens para responder aos processos de análise. “Os teóricos do sistema-mundo têm dificuldades para pensar a cultura, enquanto os teóricos anglo-saxões pós-coloniais têm dificuldades para conceituar processos político-econômicos” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 16, *tradução nossa*). Portanto, as análises da economia política estariam em risco de simplificar a relevância da linguagem e o discurso, assim como a análise cultural poderia ter um risco de ficar sem uma dimensão da economia política.

2.3 O Grupo Modernidade / Colonialidade

Nesta seção, o objetivo é caracterizar o Grupo ou Rede Modernidade / Colonialidade (Grupo MC)¹¹, apresentando alguns eixos e propostas de trabalho. O Grupo MC poderia ser entendido como um coletivo que não pretende produzir conhecimento específico tradicional. As

¹¹ Embora Arturo Escobar (2003) tenha caracterizado aos intelectuais que faziam parte do programa de pesquisa em Modernidade / Colonialidade como um grupo, em um primeiro momento, outras vozes como a de Ramón Grosfoguel (2013) teriam argumentado que a denominação seria mais acertada se fosse uma rede, ao invés de um grupo, porque incluiria uma maior pluralidade e dissenso.

propostas tentariam fugir dos padrões que teriam dominado o sistema científico e acadêmico, em geral, e as ciências sociais e humanidades em particular. Assim, alguns teóricos reivindicariam a pertença do Grupo MC a essa tradição do pensamento descolonial.

Arturo Escobar (2003) localizaria o Grupo MC como o herdeiro de uma tradição teórica latino-americana, caracterizada pela originalidade das contribuições ao pensamento social global. Essas contribuições seriam a teoria da dependência, a teologia da libertação e a investigação ação-participativa. Outros autores apontariam outras contribuições relevantes na região, como López Segrera (2000), quem incluiria as três mencionadas por Escobar (2003) e adiciona outras 23. Entre essas 23 se encontram os estudos tipológicos de Darcy Ribeiro, a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, a tese da colonialidade do poder de Aníbal Quijano, a crítica não-eurocêntrica ao eurocentrismo de Enrique Dussel, o pensamento de fronteira de Walter Mignolo e a teses de culturas híbrida de Néstor García Canclini, entre muitos outros. Por sua parte, Lander (2000) documentaria três trabalhos que forneceriam material teórico bastante relevante para o Grupo MC. Estes trabalhos seriam *Silencing the Past, Power and Production of History* de Michel-Rolph Trouillot, *Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World* de Arturo Escobar e *The Magical State* de Fernando Coronil. Por último, Mignolo (2007) apresentaria os escritos de Waman Poma de Ayala e Quobna Ottobah Cugoana, dos séculos XVII e XVIII respectivamente, para fundamentar histórica e teoricamente a tese que o pensamento descolonial surgiria simultaneamente com o processo de modernidade / colonialidade.

Um aspecto a considerar seria que vários membros do Grupo MC, além do âmbito acadêmico, estariam engajados em projetos acadêmico-políticos. Alguns deles estariam relacionados ou acompanhariam os movimentos indígenas na Bolívia e no Equador, assim como outros organizariam atividades dentro do marco do Fórum Social Mundial (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). Igualmente, outros membros estariam ligados a movimentos sociais, organizações territoriais e comitês que reivindicam lutas como a causa negra, feminista ou ecologista. Em consequência, a intenção quando se aborda o Grupo MC seria também aproximar-se a um conjunto de intelectuais militantes e comprometidos com as causas e movimentos sociais e políticos.

Um dos principais argumentos que fundamentaria teoricamente as propostas e análises, além de dar o nome ao grupo, seria a concepção da colonialidade como *constitutiva* da modernidade. Mignolo (2000), por exemplo, explica os fatores que configuraram a colonialidade

durante o momento histórico da Colônia. Esses fatores seriam os fatos e acontecimentos que permitiram dominar povos ameríndios e escravos africanos não somente de maneira física, senão também na forma de pensar e de gerar conhecimento. Isto resultaria em estratégias que privilegiaram uma forma específica de conhecimento sobre outras formas de conceber o mundo.

Este processo, então, passaria a ser denominado como Modernidade / Colonialidade. Os dois conceitos estariam juntos e separados ao mesmo tempo. Juntos porque a colonialidade é *constitutiva* da modernidade e é assim, como os membros do Grupo MC o entenderiam, que poderia fazer-se uma crítica ao euro-centrismo e à subordinação de culturas e epistemologias alheias à geografia europeia. No entanto, os conceitos também estariam separados porque historicamente teria sido ocultado o lado indesejável da modernidade. A modernidade tradicionalmente teria se mostrado como um conceito neutro e asséptico, conveniente para o mundo inteiro, porém, pouco teriam se escutado as vocês e conhecimentos que discordam com este projeto.

O conceito de colonialidade, de acordo com Aníbal Quijano (2007), poderia se explicar da maneira seguinte:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el atlántico -que después se identificarán como Europa-, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como ejes constitutivos de este específico patrón de poder. (QUIJANO, 2007, p. 93-94)

Por sua parte, Castro-Gómez adiciona sobre a colonialidade do poder que:

El concepto de la “colonialidad del poder” amplía y corrige el concepto foucaultiano de “poder disciplinario”, al mostrar que los dispositivos panópticos erigidos por el Estado moderno se inscriben en una estructura más amplia, de carácter mundial, configurada por la relación colonial entre centros y periferias a raíz de la expansión europea. Desde este punto de vista podemos decir lo siguiente: la modernidad es un “proyecto” en la medida en que sus dispositivos disciplinarios

quedan anclados a una *doble* gubernamentalidad jurídica. De un lado, la ejercida *hacia adentro* por los estados nacionales, en su intento por crear identidades homogéneas mediante políticas de subjetivación; de otro lado, la gubernamentalidad ejercida *hacia afuera* por las potencias hegemónicas del sistema-mundo moderno/colonial, en su intento de asegurar el flujo de materias primas desde la periferia hacia el centro. Ambos procesos forman parte de una sola dinámica estructural. (CASTRO-GÓMEZ, 2000b, p. 92-93, grifos originais)

Em ambos casos, existiria uma consideração em quanto ao caráter material implícito na noção de colonialidade. Por uma parte, argumenta-se que como a constituição de América Latina se estabeleceu o capitalismo global. Por outra parte, fundamenta-se a necessidade de uma periferia que alimente com matérias primas os centros desse capitalismo global. Isto seria possível graças a mecanismos de poder que exercem um poder material e subjetivo sobre os territórios e corpos colonizados. Este processo projeta-se até hoje, por meio de uma de suas múltiplas mutações e reconfigurando-se desde a Colônia.

Assim, o programa de pesquisa do grupo modernidade / colonialidade faria sua formulação a partir dos pontos e distinções a seguir:

1) Un énfasis en localizar los orígenes de la modernidad en la Conquista de América y el control del Atlántico después de 1492, antes que los más comúnmente aceptados mojones como la Ilustración o el final del siglo XVIII; 2) una atención persistente al colonialismo y al desarrollo del sistema mundial capitalista como constitutivos de la modernidad; esto incluye una determinación de no pasar por alto la economía y sus concomitantes formas de explotación; 3) en consecuencia, la adopción de una perspectiva planetaria en la explicación de la modernidad, en lugar de una visión de la modernidad como un fenómeno intra-europeo; 4) la identificación de la dominación de otros afuera del centro europeo como una necesaria dimensión de la modernidad, con la concomitante subalternización del conocimiento y las culturas de esos otros grupos; 5) una concepción del eurocentrismo como la forma de conocimiento de la modernidad/colonialidad (...) (ESCOBAR, 2003, p. 60).

Estes pontos implicariam umas reformulações que seriam o fundamento da perspectiva descolonial, mas, acima de tudo, seriam a base das abordagens do Grupo MC. Assim, as formas de reprodução da vida ganhariam um foco maior de análise, pois entender-se-ia que o mundo estaria dominado por relações de poder bastante assimétricas, características de uma forma particular da acumulação e exploração em escala global. A modernidade, então, não seria um fenômeno simultâneo e horizontal ao redor do globo, senão que surgiria ao interior de uma fração da Europa

e se imporia em outras populações por meio do colonialismo. Em consequência, o conhecimento, as práticas e as intersubjetividades seriam produzidas desde os diferentes centros do sistema-mundo moderno capitalista. (GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE COLONIALIDAD, 2010).

Finalmente, Escobar (2003) propõe umas noções alternativas emergentes a partir dos postulados anteriores. Descentra-se a origem da modernidade da sequência linear entre Grécia, Roma e Europa moderna. Estabelecem-se pelo menos duas modernidades, a primeira diretamente relacionada à invasão de América e a segunda que seria a que começaria no século XVIII e seria maiormente aceita. Desde esta perspectiva, a primeira modernidade seria a que permitiria a realização do Iluminismo e da Revolução Industrial. Questiona-se criticamente o fato de que Europa moderna tenha convertido em periferias as outras partes do mundo e tenha se erigido, a si própria, como uma civilização superior que impõe por diferentes meios e de forma coercitiva, uma razão e uma forma única de civilização, progresso e desenvolvimento.

Figura 1 – Inspirações do Grupo Modernidade / Colonialidade

Fonte: elaboração própria a partir das fontes consultadas.

2.4 O cultural como descolonização em Amílcar Cabral, as Universidades Populares González Prada e a educação popular em Paulo Freire

Um dos líderes político-revolucionários nas lutas independentistas da África Ocidental foi Amílcar Cabral (1924 – 1973). Cabral (1984), concebia a cultura como um componente fundamental para o processo de descolonização e libertação nacional, pois entendia que a cultura “constitui um método de mobilização dos grupos e, portanto, uma arma na luta pela independência” (CABRAL, 1984, p. 138, *tradução nossa*). Para Cabral, as lutas nacionais e de libertação foram precedidas por manifestações de caráter cultural, o que significava um “renascimento cultural” do povo sometido. A cultura, que pertencia a grande parte das massas rurais, setores urbanos e aos povos indígenas – pois dificilmente os invasores no período de colonização conseguiram acabar com todas as expressões culturais –, constituiria o foco das resistências locais.

Uma construção semântica também importante para o autor é o “retorno às fontes”. As fontes, que são o passado seminal e as origens materiais e espirituais que possibilitariam que as pessoas pertencessem a uma identidade nacional, a um povo ou a etnia, tornar-se-iam o fundamento dos movimentos de libertação. O fenômeno do retorno às fontes aconteceria nos centros globais de recepção migratória. Este elemento seria fundamental, pois o retorno às fontes aconteceria quando os “diferentes”, localizados na metrópole, percebessem a alteridade e reagissem a tal fato (CABRAL, 1984).

Assim, dentro do contexto das lutas de independência que liderava Cabral, uma das táticas de reconstrução da autonomia nacional do programa do Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC) foi o projeto de uma educação crítica, focada na formação política e na abordagem cultural no meio do processo de independência. Amílcar Cabral, com uma concepção da cultura como aspecto fundamental para a libertação nacional, entendia que um processo de descolonização política não seria duradouro se não se formulasse um planejamento de descolonização mental e cultural, por meio de um processo educativo. Tendo em conta o que precede, Paulo Freire, quando fazia parte do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), foi convidado para participar deste planejamento educativo revolucionário, a fim de contribuir naquele processo de descolonização através do campo da educação (FREIRE, 1978).

Freire e sua equipe foram convidados de maneira oficial pelo governo da Guiné-Bissau, por meio do Comissariado de Educação, para colaborar “no campo da alfabetização de adultos” (FREIRE, 1978, p. 10). O educador brasileiro era ciente que o esforço principal do PAIGC era “a expulsão do colonizador português” (FREIRE, 1978, p. 10) e conhecia o pensamento de Cabral em relação à relevância da cultura. Assim, a sua proposta de trabalho para participar desse processo de

descolonização incluiria um programa de ensino e aprendizagem para a reconstrução a partir das bases e fontes culturais, nos territórios onde a luta de libertação nacional alastrava. Igualmente, propor-se-ia que o pessoal que fosse parte da comissão de apoio não seria um grupo técnico ou burocrata, senão um grupo de participantes militantes (FREIRE, 1978).

O caso do projeto de descolonização da Guiné-Bissau é ilustrativo para compreender a importância que tinha a cultura como fundamento do movimento de libertação nacional em termos práticos. A descolonização, neste caso, era realizada no campo físico de luta e no campo subjetivo. No campo físico, pois a medida que a frente independentista avançava, se estabeleciam locais nos acampamentos para que as crianças e os adolescentes continuassem tendo aulas. Do mesmo modo, no campo subjetivo, pois a educação que era dada nos acampamentos teria como objetivo mudar as referências coloniais para referências próprias (FREIRE, 1978).

Por outro lado, no caso da América Latina, Aníbal Quijano¹² (2000) argumenta que os processos de descolonização mais significativos na região teriam sido os casos do México e da Bolívia. De modo geral, a constituição dos Estados Nacionais na América Latina foi um processo, para Quijano, mediante o qual as minorias brancas mantiveram seu controle político na fase republicana sobre os povos indígenas sobreviventes. A característica dos estados nacionais latino-americanos seria a de manter a exclusão das maiorias indígenas, impedindo a verdadeira democratização do Estado Nação. No entanto, naqueles territórios sempre haveria uma exclusão das maiorias indígenas, mestiças e pretas, o que impediria uma verdadeira culminação do processo democrático dos estados-nacionais. Assim, os estados-nacionais seriam simplesmente estados independentes com sociedades coloniais (QUIJANO, 2005, p. 135).

Em consequência, aqueles estados-nacionais onde teriam se organizado movimentos de lutas populares opostos ao controle da elite branca, como no México e na Bolívia, teriam se constituído em exemplos de processos de descolonização para ser levados em consideração.

Ademais, essa elite branca não teria nenhum interesse nacional em comum com os mestiços, negros e indígenas. Então, como os interesses dos dominadores estariam mais próximos aos

¹² Aníbal Quijano (1930 – 2018), sociólogo e intelectual marxista peruano, foi um dos fundadores do Grupo Modernidade Colonialidade ao final dos anos noventa e principal teorizador do conceito de colonialidade do poder. Foi professor da Universidad Nacional Mayor de San Marcos, em Lima, Peru, até 1995, quando renunciou em protesto contra a invasão do campus universitário pelas forças militares da ditadura fujimorista. Também foi professor visitante na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) entre 1973 e 1974, devido ao exílio por causa da ditadura militar, e professor da Binghamton University, no estado de Nova York, nos Estados Unidos, entre outras instituições.

interesses dos seus pares europeus, isso causaria um fenômeno de dependência – econômica e cultural, principalmente –. Assim,

O processo de independência dos Estados na América Latina sem a descolonização da sociedade não pôde ser, não foi, um processo em direção ao desenvolvimento dos Estados-nação modernos, mas uma rearticulação da colonialidade do poder sobre novas bases institucionais. (QUIJANO, 2005, p. 135)

A comparação entre os processos de independências dos países africanos e a dos latino-americanos, conseqüentemente, teria bastante relevância para analisar os processos de descolonização. Por um lado, as lutas anticoloniais africanas, como a dos PAIGC, na segunda metade do século XX, evidenciariam um processo de independência da metrópole, ao mesmo tempo que de descolonização, através de processos educacionais que resgatariam um retorno às fontes ou estariam precedidas de um renascimento cultural. Já as independências latino-americanas no século XIX se caracterizariam por substituir, nas instâncias burocráticas, os encarregados de exercer o poder, mas mantendo as mesmas estruturas oficiais da colônia.

A descolonização e a descolonialidade, então, descreveriam os processos que respondem tanto à colonização como à colonialidade, mas apresentariam abordagens e trajetórias diferentes. A descolonização poderia ser considerada como uma ação que inclui uma luta pelo território, em busca de uma autonomia administrativa e política, sem envolver aspectos culturais, educativos e identitários. Igualmente, o processo de descolonização poderia ser considerado como um processo de independência em contextos em que não se conseguiria mudar nem substituir os paradigmas culturais da colônia. De acordo com Quijano (2000), essa independência, após um tempo, tornar-se-ia dependência de novo, principalmente em termos culturais, políticos e econômicos. Os processos de independência que envolvam aspectos culturais, por meio de uma proposta pedagógica, poderiam ser considerados como processos de descolonização. Assim, aqueles processos que visem mudar uma estrutura de pensar, ser, sentir, conhecer e se relacionar seriam aqueles projetos que apontariam para uma descolonialidade.

A educação, por conseguinte, se tornaria um assunto central nas práticas descoloniais. No entanto, essa educação não poderia ser a reprodução de projetos estabelecidos no período colonial. A educação no processo descolonial teria que contribuir à construção social, mediante conteúdos e métodos críticos e em oposição aos paradigmas precedentes. Tais conteúdos surgiriam de necessidades orgânicas e a partir dos objetivos comunitários ou locais mais abrangentes, identificados para confrontar os processos de precarização que atingem uma sociedade,

comunidade ou setor social específico. Por exemplo, problemas como a exclusão econômica de setores sociais, a violência contra as mulheres, a exclusão e marginalização de jovens ou de pessoas e setores por causa de origem étnica, racial, nacional, opção afetiva, características físicas ou pela eliminação e menosprezo de conhecimentos e formas de organização social.

Existem vários exemplos de processos de educação popular na América Central e na América do Sul que poderiam ser analisados como projetos que compreendem um projeto descolonial. Estes processos teriam nascido e sido articulados em diferentes momentos históricos. Porém, as relações mais explícitas com uma perspectiva descolonial teriam sido estabelecidas em tempos mais recentes.

Um dos primeiros projetos de educação popular que merece ser destacado foi o caso das Universidades Populares González Prada, no Peru de início do século passado. Em um artigo intitulado Mariátegui e a questão da educação no Peru, o historiador carioca Luiz Bernardo Pericás (2006) contextualiza alguns aspectos da vida do pensador político marxista José Carlos Mariátegui (1894 – 1930), a conjuntura política e os debates sobre a universidade no Peru, ao final da década de 1910 e início da década de 1920. Nesse panorama, Pericás (2006) expõe como a partir da Reforma Universitária de Córdoba, em 1918, houve uma influência do processo argentino no debate estudantil peruano com o objetivo de democratizar o ensino superior público. Estas reformas, iniciadas na Universidad Nacional Mayor de San Marcos, em Lima, permitiram que em 1920 a Federação de Estudantes do Peru constituísse as Universidades Populares, concebidas da forma seguinte:

O objetivo deste centro de ensino seria o de promover um “ciclo” de cultura geral, com caráter “nacionalista”, e outro “ciclo” de especialização técnica, abrindo a universidade para o proletariado e para as camadas mais pobres da população, criando assim a possibilidade de uma maior democratização no ensino e o aprimoramento do nível educacional e crítico dos trabalhadores. (PERICÁS, 2006, p. 186)

Em 1922, este projeto foi renomeado Universidades Populares González Prada e receberia o apoio de importantes intelectuais peruanos daquela época. Pericás (2006) detalha o papel das Universidades Populares, assim como as primeiras matérias, palestras e críticas que foram articuladas a partir da ênfase que lhe dá a vida e obra de Mariátegui. Mariátegui seria designado diretor da revista *Claridad*, principal órgão de comunicação das Universidades Populares e que

também aglutinava vários setores como as federações estudantis, indígenas, trabalhadoras e de intelectuais. Igualmente, ele também seria designado diretor das Universidades Populares González Prada. A maioria de estudantes eram operários e isto se conseguiria porque a proposta das Universidades Populares consistia em que não se tratara de uma educação formal e, por isso, uma instituição subordinada ao Estado. Em consequência, a partir de 1924, as Universidades Populares González Prada passaram à clandestinidade a causa do aprofundamento da repressão por parte do governo peruano.

Posteriormente, de fato, um dos principais aportes à educação popular foi o de Paulo Freire. A partir da perspectiva descolonial, a epistemologia de Paulo Freire considerar-se-ia como uma das contribuições centrais da região latino-americana para a construção de um pensamento próprio e autônomo. Lander (2000), por exemplo, concorda com isto, colocando a obra de Freire como uma das contribuições principais no panorama social nosso-americano. A Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, junto com muitas outras propostas, apresentaria uma relevância significativa, pois permitiria “amplos movimentos de reflexão na região” (LÓPEZ, 2000, p. 113, *tradução nossa*).

Assim, então, o percurso aberto por Paulo Freire ao final da década do 60 e início do 70, geraria bastantes experiências, processos e movimentos que umas décadas depois seriam considerados como parte desse corpus que compõe o fundamento teórico-prático de uma perspectiva epistemológica social nosso-americana.

Fazer uma análise da materialização da perspectiva descolonial a partir daquelas experiências de educação popular poderia contribuir à reflexão sobre os alcances que teve a proposta freireana. Em consequência, aceitar a educação popular como um dos aportes mais importantes sobre o mapa das Ciências Sociais, faria com que tais experiências se tornassem fundamentais para a análise da materialização do enfoque descolonial.

De acordo com Freire e Nogueira (1989), a educação popular se poderia entender como um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares, como um processo de práticas que envolveriam uma aprendizagem para ensinar, para aprender de novo, assim como um acompanhamento constante e, especialmente uma militância onde o educador popular seria parte ativa das bases dos movimentos. Esse processo incluiria o conceito chave do diálogo. Esse diálogo, horizontal e coberto de amor, humildade, esperança, fé, confiança e sentido crítico, constituiria um vínculo entre os sujeitos implicados no diálogo, assim como uma simpatia fundamental para o objetivo de educar para se libertar (FREIRE, 1967). A educação, então, poderia ser concebida não

como uma prática para encher de conhecimento aos “analfabetos”, senão como um processo em que os educadores seriam educandos e vice-versa. Um processo em que o conhecimento teria como objetivo estabelecer as condições da liberdade, a partir de uma consciência crítica.

Dentro da abordagem de Freire (2016), se estabeleceriam duas categorias de educação: educação bancária e educação libertadora. Esta diferenciação interrogaria uma concepção tradicional da educação. Vale a pena ressaltar algumas das características da educação bancária, sinteticamente, para contextualizar o debate. A educação bancária concebe ao educando como objeto, subordinado às regras do educador, onde não existe diálogo e a relação entre educando e educador é totalmente vertical. Este tipo de educação reproduziria um sistema social hierarquizado, onde a base continuaria sendo subordinada constantemente. Por outro lado, a educação libertadora permitiria educar sujeitos autônomos, com senso crítico, e que sejam capazes de pensar, recriar e transformar o mundo. Nesta concepção da educação, o diálogo e as relações horizontais teriam como propósito a libertação. Dentro desta última categoria se enquadrariam os exemplos trazidos, as abordagens da perspectiva descolonial e os propósitos da Rede Emancipa.

A educação libertadora, então, poderia ser entendida como uma aposta pedagógica que tentaria fornecer certas ferramentas para a emancipação das classes e sujeitos oprimidos. Por isso, também teria um caráter político, já que se procuraria que os sujeitos levassem a cabo processos de capacitação, organização e mobilização, sob uma consciência crítica. Para esta dissertação, em consequência, seria relevante entender os processos de educação aqui trazidos como programas que procurariam desempenhar-se dentro dessa educação libertadora. Assim, estes processos pedagógicos não teriam uma pretensão de neutralidade.

Em resumo, a relação e participação de Paulo Freire com o processo de descolonização iniciado por Amílcar Cabral na Guiné-Bissau e Cabo Verde, o caso das Universidades Populares González Prada e algumas das reflexões de Freire (2016, 1967) em torno da educação popular ajudariam na articulação em torno dos argumentos para abordar a pedagogia descolonial. Esse interesse, por um processo cultural e de “retorno às fontes” como eixo central de um projeto de descolonização, seria chave para entender como a educação e o aspecto cultural são fundamentais nos processos revolucionários e de resistência. Conectar estas ideias permite ver por que certos autores da inflexão descolonial, como Lander (2000), consideram as propostas de Freire como centrais dentro desta perspectiva e as ciências sociais e humanas em geral. Em consequência, de acordo à argumentação a continuação, a pedagogia descolonial poderia ser considerada como um

campo em construção e reflexão permanente, em que se entrelaçam diferentes ideias em torno ao pedagógico, cultural e epistemológico, e que consistiria em um processo central dentro do confronto simultâneo contra as exclusões materiais e o não reconhecimento no âmbito subjetivo.

2.5 Entrelaçar a educação popular com o descolonial: o que poderiam ser as *pedagogias descoloniais*?

A pedagogia descolonial pode ser considerada como um horizonte que retoma legados históricos e pedagógicos das lutas contra as violências decorrentes da subjugação, dominação, submissão, hierarquização, segregação, marginalização, opressão e exclusão de sociedades, comunidades e seus conhecimentos. Estas lutas que aconteceram e acontecem nos territórios reorganizados sob lógicas de racialização e sexualização, e vítimas dos processos de invasão colonial e de imposição de procedimentos econômicos e sociais para sustentar a consolidação do capitalismo, fazem parte de um histórico próprio de estratégias culturais, materiais e pedagógicas para resistir e responder aos desafios próprios de uma condição de subalternização. Em termos fundamentais, a pedagogia descolonial retoma o histórico de lutas populares na América Latina e o Caribe e se fundamenta nas bandeiras das pedagogias críticas e a educação popular para articular o pedagógico com o descolonial.

As propostas e intervenções na questão sobre as pedagogias descoloniais ainda são limitadas, mas são substanciais. Isto possibilita pensar as pedagogias descoloniais como um campo de elaboração constante que permite articulações, formações e proposições imaginativas, embora também possa gerar certa incerteza em relação aos seus objetivos, postulados e histórias. No entanto, alguns autores posicionam as pedagogias descoloniais a partir da *práxis*, propostas e legados dos educadores populares, humanistas e cientistas sociais que se tornaram estandartes para as lutas sociais na grande região da América Latina e o Caribe.

Catherine Walsh, uma acadêmica estadunidense que desenvolve grande parte da sua trajetória intelectual e militante no Equador, tem pesquisado sobre as pedagogias *decoloniais*¹³, a

¹³ Walsh introduz o termo *decolonial*, sem a letra *é*se, em conformidade com a sua proposta de revestir o termo de uma conotação para além de desfazer o colonial. No entanto, embora respeitemos essa intenção, consideramos que para pugnar a colonialidade, o capitalismo, o racismo, a sexualização, o patriarcado e a xenofobia, entre outras, são suficientes as pedagogias descoloniais. Também concordamos com o ideia de que o risco de ser confundidas com pedagogias anticoloniais, independentistas, libertadoras ou de outra natureza é baixo. É importante esclarecer que não é uma questão de delimitar categorias e em consequência capacidades de ação, pois entendemos que muitas das lutas

partir dos seus trabalhos em inter-culturalidade, estudos culturais latino-americanos e pensamento descolonial. Walsh, quem esteve envolvida na organização Panteras Negras¹⁴ e depois chegou a acompanhar as lutas dos movimentos afro no Equador, é coordenadora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidad Andina Simón Bolívar, no Equador. Ela editou uma coletânea para articular a pedagogia e o descolonial, reunindo autores que abordam esses temas, e escreveu um capítulo para contribuir a sua compreensão a partir da questão sobre a implicação de “pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente” (WALSH, 2013, p. 31, *tradução nossa*).

O processo argumentativo de Walsh almeja situar as bases das pedagogias descoloniais a partir do trabalho de Paulo Freire para pensar o pedagógico politicamente (e o político pedagogicamente) e as reflexões de Frantz Fanon¹⁵ para pensar pedagogicamente a humanização e a descolonização. Assim, o pensamento de Paulo Freire é entendido como um processo que se inicia desde uma busca da libertação, por meio da prática político-educativa, e essa busca se desenrola para pensar em outras complexidades das condições da opressão, o que permitiu Freire “pensar no poder que se exerce não só desde a economia, senão também desde a racialização e colonização” (WALSH, 2013, p. 39, *tradução nossa*). Por sua parte, a interpretação que Walsh faz de Fanon para as pedagogias descoloniais consiste em atribuir o processo de entendimento, descrição e narração da condição colonial para empreender a luta contra a violência daquela condição colonial. Este procedimento ou “método pedagógico sócio-diagnóstico” (WALSH, 2013, P. 44, *tradução nossa*) constituiu a base para pensar a humanização, como eixo central do processo de descolonização e finalmente como fundamento do projeto de libertação.

se sobrepõem, relacionam e às vezes fogem dos alcances das teorizações logocêntricas. O objetivo desta discussão não é impor um termo em favor de certa notoriedade acadêmica, mas sim é contribuir ao diálogo e reflexão dos processos da luta popular. Assim, daqui em diante, quando falamos de *decolonial*, nos referimos principalmente às contribuições feitas pelos intelectuais que já abordaram o tema desta forma. Mantemos de maneira respeitosa as suas escolhas, mas misturamos com a nossa opção pelo descolonial.

¹⁴ O Partido Panteras Negras (Black Panther Party, em inglês) foi uma organização revolucionária que defendia as causas negra e socialista, nos Estados Unidos, entre 1966 e 1982.

¹⁵ Frantz Fanon (1925 – 1961) nasceu em Martinica, estudou medicina e psiquiatria em Lyon, França, e fez parte da Frente de Libertação Nacional na guerra de independência da Argélia, desde 1954 até 1957. Foi discípulo de Aimé Césaire (1913 – 2008), um poeta e político martinicano de grande influência intelectual e histórica. Fanon (2009) parte da base do problema colonial e estabelece que a humanização é o eixo central no processo de descolonização. A humanização seria uma resposta ao processo de desumanização realizado pelo poder colonial que, por meio de um racismo anti-negro, tira a humanidade das pessoas, despojando-as de suas características ontológicas para torná-las objetos ou coisas. A desumanização se daria de forma violenta e repulsiva em contextos profundamente coloniais, como quando as forças navais francesas chegaram em Martinica, expulsadas pelo exército nazi em 1940, dando tratamento vergonhoso para a população local.

Entretanto, Walsh também se foca em outros precedentes para a educação descolonial além de Freire e Fanon. Por exemplo, ela revisa antecedentes históricos como os manuscritos do Huarochirí¹⁶ e Popol Vuh¹⁷, do século XVI nos vice-reinados do Peru e Guatemala respectivamente. Ademais, também retoma a *Nueva crónica y buen gobierno* de Guamán Poma de Ayala entre os séculos XVI e XVII, de onde ela resgata os desenhos para explicar as infâmias da invasão colonial como “ferramentas pedagógicas que dão presença à persistência, insistência e preservação do decolonial, ao mesmo tempo que é construído, representado e promovido pedagogicamente” (WALSH, 2013, p. 36, *tradução nossa*).

Do mesmo modo, Walsh reivindica os *palenques*, quilombos e o *cimarronaje*¹⁸ como legados históricos e exemplos da articulação entre o descolonial e o pedagógico, na medida em que constituem lutas para “recuperar e reconstruir a existência, liberdade e libertação em face das condições de desumanização da escravidão e racialização, e a sua criação de práticas, espaços e condições-outras de re-existência (...) e humanização” (WALSH, 2013, p. 36, *tradução nossa*). Finalmente, a autora traz à consideração um outro intelectual comprometido com as lutas negras, Manuel Zapata Olivella, que utiliza a escritura como “arma e ferramenta de desalienação e transformação” (WALSH, 2013, p. 57, *tradução nossa*) e também como proposta metodológica-pedagógica, para visibilizar a “interseção de raça e classe e a pigmentocracia das sociedades latino-americanas” (WALSH, 2013, p. 58, *tradução nossa*).

Desta forma, Catherine Walsh retoma pilares históricos e bases fundamentais para pensar a articulação entre o pedagógico e o descolonial e, além disso, argumenta que não existe uma forma só, senão várias maneiras de vincular as duas questões. Ela examina as diferenças nos lugares de enunciação entre Freire e Fanon, bem como “as formas de conceber e posicionar estrategicamente o saber” (WALSH, 2013, p. 52, *tradução nossa*) e de realizar a pedagogia. Consequentemente, ela entende que “não há uma forma só de ligar a pedagogia, a descolonização e a humanização, senão formas, estratégias e práticas múltiplas” (WALSH, 2013, p. 52, *tradução nossa*), que é o que ela

¹⁶ O Manuscrito de Huarochirí foi escrito totalmente em quéchua, compila uma grande parte da espiritualidade, religiosidade, tradições e conhecimentos das populações dos Andes Centrais por meio de mitologias e fábulas.

¹⁷ O Popol Vuh ou livro da casa comum, de grande importância histórica e espiritual para os k'iche, da civilização Maia no que hoje se conhece como Guatemala, compila narrativas míticas e históricas em torno do tema da criação do mundo segundo os estes povos.

¹⁸ Os *palenques* e o *cimarronaje* foram estratégias para enfrentar a escravidão. Os *palenques* seriam semelhantes aos quilombos, especificamente na região do Caribe hispânico, enclaves de resistência onde se organizavam povos negros em condições de liberdade. O *cimarronaje* seria a estratégia de fugir do sistema prisional nas fazendas e plantações dos colonizadores.

propõe demonstrar no livro. Assim, conforme acontece com os artigos que Walsh compila, é possível sugerir muitas outras formas de pensar as pedagogias descoloniais.

Esta seria uma forma de entrelaçar os aportes dos movimentos, resistências e lutas sociais e a pedagogia crítica de matriz freireana, a sociogenia fanoniana e a intelectualidade negra de Zapata Olivella, para elaborar um argumento em torno das pedagogias descoloniais. Walsh considera que “as lutas sociais também são cenários pedagógicos” (2013, p. 29, *tradução nossa*), o que reivindica um caráter eminentemente educativo aos processos históricos das demandas populares. Estas lutas estão acompanhadas de práticas entendidas pedagogicamente para “questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente” (WALSH, 2013, p. 29, *tradução nossa*). Igualmente, estas práticas permitiriam pensar, ser, fazer, existir, conhecer, sentir, agir, olhar de outras maneiras, como é enunciado habitualmente no entorno descolonial, a partir das raízes, genealogias, processos civilizatórios históricos e subalternizados. Em consequência, isto possibilitaria pensar em práticas pedagógicas em contraposição à ordem hegemônica imposta violentamente e, assim, surgiriam práticas pedagógicas fora da disposição ocidental, concebida como a organização de um hipotético sistema universal.

A proposta, elaborada a partir de um exercício de tecer, entrelaçar, articular e refletir, resulta não em um corpus teórico, nem em um “novo campo de estudos ou paradigma crítico” (WALSH, 2013, p. 63, *tradução nossa*), senão, em um horizonte que possibilite sinalizar caminhos de insurgência e ação, levando em conta as histórias e antecedentes próprios. Walsh plantea entender as pedagogias como “as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam com e se constroem tanto na resistência e oposição, quanto na insurgência, o cimarronaje, a afirmação, a re-existência e a re-humanização” (WALSH, 2013, p. 29, *tradução nossa*). Assim, se para a autora “a decolonialidade não é uma teoria por seguir senão um projeto por assumir” (WALSH, 2013, p. 67, *tradução nossa*), então a pedagogia descolonial seria o cenário de aprendizagem, desaprendizagem, reflexão, criação, articulação, planejamento e ação de e para as lutas sociais. Este esforço, em relação às pedagogias descoloniais, que se concentra em trazer algumas vozes para um lugar preponderante, teria como um dos seus objetivos desafiar “as pretensões teórico-conceituais e metodológicas-acadêmicas, incluindo suas presunções de objetividade, neutralidade, distanciamento e rigor” (p. 66, *tradução nossa*), como parte do projeto da descolonização.

Aqui, poderíamos pensar a Rede Emancipa como um espaço vinculador de tais propostas. Os cursinhos da Rede Emancipa, onde se debatem e apoiam pautas reivindicadas pelo movimento

negro ou pelas organizações feministas, estaria nessa linha que tenta recuperar vozes e conhecimentos historicamente apagados. As demandas que surgem, por exemplo, em favor da reivindicação de grupos que têm sido oprimidos e excluídos de uma participação no espaço social, há muito tempo, fariam parte de uma linha contínua de lutas e resistências que identifica Walsh (2013).

Por outro lado, João Colares da Mota Neto (2016) elabora uma proposta sobre a pedagogia descolonial, retomando as trajetórias de vida comprometida e militante, o pensamento e a *práxis* de Paulo Freire e Orlando Fals Borda¹⁹. Mota Neto, professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), tem pesquisado sobre temas tais como as especificidades da educação popular amazônica, incluso em contextos religiosos, os desdobramentos do pensamento descolonial, considerando particularmente a pedagogia, e a educação popular em diferentes contextos pedagógicos, a partir de Paulo Freire, se interessando também pelas peculiaridades latino-americanas presentes nos trajetos da educação popular em cada contexto. Como consequência desses interesses, desenvolveu uma pesquisa doutoral, no programa de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), para abordar a pedagogia descolonial, examinando detalhadamente os debates dentro da Rede Modernidade / Colonialidade e a vida e obra de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, assim como o contexto da educação popular no Brasil e na Colômbia.

A pesquisa de Mota Neto começa apresentando e analisando os debates teóricos do pensamento descolonial, focando-se nos antecedentes – especialmente Frantz Fanon – e nas contribuições contemporâneas, principalmente as que surgem dos membros do programa modernidade / colonialidade. A primeira dessas contribuições é o conceito de *colonialidade* de Quijano, quem vincula a categoria de modo pleno à compreensão da modernidade, e introduz a ingerência da raça na trajetória histórica e mundial do capitalismo. Depois, o conceito de *transmodernidade* de Dussel que seria um projeto político-epistemológico “capaz de estabelecer um diálogo intercultural entre diferentes culturas e racionalidades do mundo” (MOTA NETO, 2016, p. 82). Terceiro, as contribuições de Mignolo que ajudariam na “compreensão do que seja um pensamento decolonial” (MOTA NETO, 2016, p. 91), por meio de conceitos como *diferença*

¹⁹ Orlando Fals Borda (1925 – 2008), intelectual e pesquisador colombiano foi fundador, junto com Camilo Torres, de uma das primeiras faculdades de sociologia na América Latina, na Universidad Nacional de Colombia, em Bogotá. Fals Borda estudou literatura inglesa e história na University of Dubuque, nos Estados Unidos, assim como realizou um mestrado em sociologia na University of Minnesota e um doutorado em sociologia latino-americana na University of Florida, respectivamente. Realizou contribuições fundamentais para a *investigación-acción participativa* (IAP), assim como para as lutas e a educação popular.

colonial, paradigma outro, geopolítica do conhecimento e epistemologia de fronteira. Quarto, o conceito de *colonialidade do saber* de Lander que se explicaria como um desdobramento “para o campo da epistemologia, do conceito seminal de colonialidade do poder de Quijano” (MOTA NETO, 2016, p. 92), a fim de apontar a marginalização das contribuições das ciências sociais latino-americanas em favor da produção hegemônica dos centros globais do capitalismo. Finalmente, o conceito de *colonialidade do ser* de Nelson Maldonado-Torres, “para dar conta das dimensões éticas e ontológicas implicadas na (de)colonialidade” (MOTA NETO, 2016, p. 96). Assim, abordando os autores e conceitos que estruturam e organizam o pensamento descolonial, é possível avançar na direção de uma pedagogia descolonial.

Para continuar refletindo sobre a pedagogia descolonial, Mota Neto (2016) parte da hipótese de que “as obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, inseridas no movimento da educação popular latino-americana, são um antecedente do debate da decolonialidade na América Latina e uma importante contribuição para a constituição de uma pedagogia decolonial” (p. 19). Escolhe as figuras históricas de Freire e Fals Borda por antecipar “no campo da educação, da pedagogia, da epistemologia, as tentativas de superação de uma concepção eurocêntrica de ciência” (MOTA NETO, 2016, p. 21) e por representar dois referências transcendentais para a pedagogia e a sociologia, especificamente, e as ciências sociais e humanidades, em geral, na região latino-americana e além dela. Destaca de Fals Borda o fato de, entre outras, ser um dos instituidores “do que no Brasil é chamado de *pesquisa participante* (ou, como preferia o autor, investigação-ação participativa – IAP), a um só tempo método de pesquisa, técnica educacional e ação política” (MOTA NETO, 2016, p. 25, grifos originais) e, a partir daí, contribuir para a educação popular, até o ponto de chegar a ser “o segundo presidente honorário, após Paulo Freire, do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL)” (MOTA NETO, 2016, p. 25). Quanto a Paulo Freire, além da sua grande influência nas lutas sociais e estudos acadêmicos ao longo de muitas geografias e momentos históricos, Mota Neto também destaca “a abrangência e o caráter heterodoxo de seu pensamento” (MOTA NETO, 2016, p. 147), pois outras pesquisas permitiram-lhe constatar como tem sido abordado e relacionado com correntes e tendências teóricas bastante distantes. Assim, as propostas de ambos são relacionadas e colocadas em perspectiva para estabelecer uma “concepção (libertadora) de educação popular” (MOTA NETO, 2016, p. 32) e continuar com a argumentação.

Produto desta análise, Mota Neto (2016) consegue desenvolver “a ideia de uma pedagogia decolonial como expressão da educação popular latino-americana” (p. 317). As reflexões da sua pesquisa permitem-lhe concluir a seguinte definição para o tema aqui abordado:

A pedagogia descolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. (MOTA NETO, 2016, p. 318)

Assim, sustenta esta definição a partir de cinco descobertas ao longo da pesquisa que indicam que a pedagogia descolonial “a) requer educadores subversivos; b) parte de uma hipótese de contexto; c) valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência; d) está em busca de outras coordenadas epistemológicas; e) afirma-se como uma utopia política” (MOTA NETO, 2016, p. 321). O desenvolvimentos dessas descobertas permitiria delinear algumas das características de um educador descolonial, a fim de corporalizar as reflexões da pesquisa e traçar algumas pistas nos caminhos da pedagogia descolonial. Por exemplo, o educador descolonial “requer educadores subversivos, no sentido falsbordiano de que a subversão está ligada, teleologicamente, a um projeto de reconstrução da sociedade” (MOTA NETO, 2016, p. 321) e, desde uma perspectiva mais freireana, “deve desenvolver a inclinação para a leitura crítica do mundo, recriando a educação popular a partir de outros territórios e em diálogo com outros sujeitos políticos” (MOTA NETO, 2016, p. 323).

Igualmente, a pedagogia descolonial deveria partir de um diálogo de saberes e uma síntese cultural, interessando-se em “estabelecer outra relação com o saber local, com as histórias de vida dos educandos, com as necessidades concretas dos movimentos sociais, com os desejos e os medos das classes populares” (MOTA NETO, 2016, p. 324). O projeto da pedagogia descolonial, então, forneceria vários caminhos e variáveis sobre uma base compacta, o que permitiria continuar as reflexões sobre os problemas atuais a partir de um legado histórico.

A memória coletiva também tem um papel importante neste tipo de pedagogias, pois “tem sido o espaço onde se relaciona, na prática mesma, o pedagógico e o decolonial” (MOTA NETO, 2016, p. 327), além de ter sido o campo onde se alojam os conhecimentos, a cultura e a história que sustentam as lutas e resistências que vem desde baixo. Adicionalmente, a pedagogia descolonial procuraria descentrar o lócus epistemológico eurocêntrico para estabelecer diálogos

com histórias e epistemologias motivadas ou adaptadas às necessidades locais e concretas, olhando para o passado próprio e para os grupos e pessoas que permitiram pensar nossos conceitos, marcos, abordagens, modelos, categorias e teorias. Finalmente, após argumentar que Freire e Fals Borda “apontaram para o caráter eminentemente político de todo e qualquer processo de formação humana e, dialeticamente, enfatizaram o aspecto pedagógico da luta política” (MOTA NETO, 2016, p. 331), a pedagogia descolonial poderia ser entendida como uma utopia política que indica certos destinos, estratégias e trajetórias para assumir de forma comprometida e responsável o confronto para a transformação da sociedade e da realidade.

Esta outra forma de entrelaçar fatos, conceitos e experiências constitui um aporte relevante que retoma e recria o descolonial e a educação popular. Já que a intenção nesta seção é focarmos na pedagogia descolonial, é importante entendê-la como uma expressão e um desdobramento da educação popular em diálogo com outras perspectivas. Walsh (2013) e Mota Neto (2016) examinam cuidadosamente aportes históricos, coletivos e individuais, que ajudam a elaborar esse cenário. Eles providenciam fundamentos, antecedentes, fatos históricos e epistemológicos para estruturar e fornecer definições sobre as pedagogias descoloniais. A partir destas sistematizações, torna-se possível situar questões e inserir-se no debate.

No entanto, antes disso, também é importante mencionar a relevância da memória coletiva nesta discussão. Para Walsh (2013), “A memória coletiva tem sido – e ainda é – um espaço entre outros onde se entrelaça na prática mesma o pedagógico e o decolonial” (p. 26, *tradução nossa*). A memória coletiva tem relações estreitas com a educação popular e a investigação-ação participativa. Cuevas (2013), na sua proposta para pensar projetos no âmbito da memória coletiva como práticas descoloniais, examina a recuperação coletiva da história como “um dos antecedentes mais claros na configuração dos cenários políticos e epistêmicos críticos no campo da memória coletiva” (p. 69, *tradução nossa*). Recuperar a memória coletivamente significaria escutar outras histórias, geralmente esquecidas e apagadas pelo ordem epistemológico hegemônico. As formas de recuperar e assentar essas histórias se dariam por meio de correntes que disputem tal ordem epistemológico a partir de contribuições como a investigação-ação participativa e a educação popular, assim como a influência de intelectuais como Orlando Fals Borda e Paulo Freire. Esta discussão é retomada por debates atuais que questionam as bases epistemológicas hegemônicas, a partir de uma problematização das formas de produção e reprodução do conhecimento. Estes debates tentariam sistematizar de forma mais ampla as contribuições que permitiriam pensar e

produzir a história e o conhecimento a partir de uma pluralidade de vozes e geografias que tradicionalmente foram subalternizadas, invisibilizadas e apagadas. Assim, o debate descolonial recuperaria antecedentes que ajudariam a avançar em um projeto de transformação e sua relação com o debate da memória coletiva enriqueceria muito o projeto em torno de temas como a legitimidade, produção e interpretação da história e o conhecimento.

Além do mais, Cristhian James Diaz (2010), que tem pesquisado sobre temas em pedagogia, docência e educação religiosa Lasalliana, plantea algumas perguntas e reflexões para considerar a possibilidade de uma pedagogia descolonial ou pelo menos em chave descolonial. Ele configura um marco a partir do programa modernidade/descolonialidade, abordando a colonialidade do poder como conceito central e, depois, outros conceitos derivados como a colonialidade do ser e do saber, para plantear um diálogo e a levantar questões relacionadas a um projeto pedagógico que confronte os problemas da colonialidade. Assim, Diaz propõe uma educação descolonial que assuma “como horizonte de trabalho as categorias propostas e desenvolvidas a partir do denominado ‘giro decolonial’” (DIAZ, 2010, p. 221, *tradução nossa*) por meio de uma compreensão crítica da história, o reposicionamento de práticas educativas de natureza emancipatória e um descentramento da perspectiva epistêmica colonial.

A compreensão crítica da história está ligada ao coração da perspectiva descolonial. Diaz (2010) argumenta como ponto de partida que a modernidade/colonialidade tem ocupado todos os âmbitos da vida humana e, em consequência, a escola tem canalizado o sistema de conteúdos e valores para reproduzir os ideais modernos de razão, progresso e capital. Esta instituição paradigmaticamente moderna, a escola, reproduz também uma visão da história exclusivamente a partir das categorias e noções estabelecidas por Ocidente, silenciando e exaltando certos personagens, eventos e geografias. Assim, a grosso modo, uma compreensão crítica da história procuraria reverter a condição de uma escola e uma pedagogia baseadas em um pensamento e umas categorias da modernidade, permitindo a participação e pluralidade de histórias, epistemologias, assim como “recuperar as vozes, experiências e saberes formativos dos sujeitos marginalizados pelas abordagens dominantes que estruturam e validam uma história objetivista e eurocêntrica” (DIAZ, 2010, p. 225, *tradução nossa*).

O reposicionamento de práticas educativas de natureza emancipatória, segundo Diaz (2010), se foca nos sujeitos, experiências e saberes, por um lado, e nas práticas educativas, por outro lado. Na primeira parte, o autor retoma a concepção freireana das práticas pedagógicas como

eminentemente éticas e políticas. Assim, as experiências dos sujeitos e coletivos “que têm descoberto uma forma alternativa de produzir saber” (DIAZ, 2010, p. 225, *tradução nossa*), junto com ações que vão além do compromisso, são essenciais e teriam que ser incorporadas em um contexto pedagógico em chave descolonial. Por outra parte, as práticas educativas emancipatórias são fundamentais para se opor à tradição pedagógica estruturada sobre bases e categorias modernas e, assim, conseguir “desestabiliza[r] o sistema, além de introduzir outro tipo de categorias e compreensões sobre o ser humano e o mundo ao colocar em evidência os campos de luta que põem em jogo dia a dia o devir simbólico e político da ação educativa” (DIAZ, 2010, p. 227, *tradução nossa*).

Finalmente, a questão de descentrar a perspectiva epistêmica colonial constituiria uma parte fundamental para abordar a pedagogia em chave descolonial, a partir da proposta para pensar mais desde o local e com categorias e conhecimentos próprios e relegados. Isto porque “o conhecimento é um produto histórico, geopoliticamente delineado, ancorado em interesses de poder que o definem, configuram e estabelecem” (DIAZ, 2010, p. 228, *tradução nossa*), com pretensões de neutralidade, objetividade e universalidade. Assim, estabelece-se uma forma hegemônica de conhecimento que domina e deslegitima outras epistemologias, bem como impõe e naturaliza hierarquias. Descentrar uma perspectiva epistêmica, neste caso, significaria temporalizar, localizar e corporalizar o conhecimento para incluir diferentes formas não hegemônicas de conhecer e ensinar.

Diaz (2010) estabelece uma proposta para uma pedagogia em chave descolonial baseada em três pilares. Esses postulados apontam a problematizar questões centrais relacionadas à visões e concepções da história, pedagogia, epistemologia e as relações de poder nas formas de determinar, ler, refletir, agir, sentir e pensar a sociedade e o mundo. Estas propostas estão também destinadas a “propiciar espaços formativos onde a consciência histórica e a capacidade crítica sejam eixos impulsores de novas formas de conhecimento, novas formas de aprender e novas maneiras de produzir, recriar e transformar a cultura” (DIAZ, 2010, p. 231, *tradução nossa*). Em consequência, além dos aspectos que sustentam a pedagogia em chave descolonial, é igualmente relevante promover as condições, com ajuda da educação popular, onde a consciência histórica e a capacidade crítica sejam protagonistas nos processos educativos e revolucionários.

Recapitulando, primeiro abordamos um enfoque que desenvolve a pedagogia descolonial a partir de entrelaçar antecedentes e referentes de lutas históricas, conduzidas por coletividades ou

representantes de ideais e movimentos, levando em conta grandes períodos históricos. Segundo, uma análise dos postulados do programa de estudo Modernidade / Colonialidade e sua correspondência com um desdobramento da educação popular como seria a pedagogia descolonial, a partir das figuras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Finalmente, uma proposta de uma pedagogia em chave descolonial que se sustentaria em três pilares principais e retomaria dois postulados fundamentais da educação popular: a conscientização histórica e a capacidade crítica. Depois de abordar estas propostas para uma pedagogia descolonial, surgem algumas reflexões para contribuir ao debate.

Estas propostas para uma pedagogia descolonial são exemplos de como poderia ser configurado um campo que dispute desde o pedagógico questões como a labor educativa, a produção e interpretação da história, as relações de poder na legitimidade do conhecimento e a articulação das lutas que surgem a partir de questões classistas, raciais, ambientais ou de sistemas de opressão como o capitalismo e o patriarcado. Estas lutas podem acontecer em cenários locais ou mais gerais, porém é importante manter uma acuidade que permita relacionar e estabelecer redes para enfrentar os desafios que decorrem das forças opressoras universais. A pedagogia descolonial se apresentaria como um desdobramento que contribuiria a combater estas forças, a partir de exercícios de união, reflexão e disputa em espaços locais, lugares onde se construiriam as resistências e propostas populares. Assim, a partir das formulações abordadas, poderiam considerar-se algumas das características que teriam certa recorrência na pedagogia descolonial. No entanto, mais do que estabelecer uma taxonomia, pretende-se contribuir ao entrelaçado de aportes para recriar a pedagogia descolonial.

De tal modo, *propomos uma pedagogia descolonial, considerada como um desdobramento das lutas e pedagogias populares, que atualizaria alguns conceitos e introduziria outros para fazer frente aos desafios recentes*. Esta seria uma perspectiva que aglutina as lutas que travam grupos sociais por causas unificadas como raça, gênero, orientação sexual, direitos ambientais, direitos pela terra, por moradia, defesa dos direitos humanos, entre outros, e assim alinhar e fortalecer ações. Isto se faz por meio de um processo onde estas lutas se tornam equivalentes nas margens dos sistemas opressores, o capitalismo, o racismo e o patriarcado, embora estejam localizadas em posições diferentes. Laclau e Mouffe (2001, P. XVIII) ajudariam nessa conceituação, propondo uma cadeia de equivalências que entrelace as lutas democráticas que surgem diante diversas formas de subordinação. Assim, a pedagogia descolonial como decorrente da educação popular e do giro

descolonial, que compreende que as lutas seriam cenários pedagógicos, estabeleceria um horizonte para articular as lutas contra o racismo, sexismo, discriminação sexual e em defesa do meio ambiente, com as lutas dos trabalhadores de um novo projeto hegemônico de esquerda. A proposta de Laclau e Mouffe (2001) sobre uma necessidade para que a esquerda enfrente simultaneamente os temas da redistribuição e do reconhecimento, encontraria na pedagogia descolonial um espaço para ser pensada, articulada e recriada.²⁰

2.6 A pedagogia como ato revolucionário e contra-hegemônico

Em um trabalho sobre Ensinar a transgredir, onde bell hooks (1994) visa “compartilhar visões, estratégias e reflexões críticas sobre a prática pedagógica” (p. 10, *tradução nossa*), a autora oferece outras possibilidades para idear e estimular um pensamento e prática pedagógica descolonial. hooks, a partir da sua experiência como estudante negra proveniente de um contexto operário na Região Sul dos Estados Unidos, onde se enfrentou a uma educação fundamental precária e racialmente segregada que depois contrastou com o ambiente burguês e elitista na educação superior, apresenta uma série de ensaios críticos sobre o caráter revolucionário, transgressor e libertador da educação. Igualmente, a partir da sua experiência como estudante de pós-graduação, professora universitária e testemunha das práticas opressoras e não estimulantes dos professores e colegas ao longo da sua formação como professora, escritora e intelectual, ela reflete criticamente sobre a labor docente no ensino superior.

²⁰ Vale a pena referir-se sintética e especificamente ao conceito de equivalências de Laclau e Mouffe (2001, p. 127-134). O casal propõe uma teoria sobre a cadeia de equivalências a partir da diferencia gerada pela negação do social. Quer disser, eles argumentam que as identidades são elaboradas por causa de não pertencer à norma ou de se opor a uma identidade completa (por exemplo, ser negro em oposição a ser branco, ser mulher em oposição a ser homem), o que eles chamam de antagonismo. Porém, este antagonismo pode dar-se de formas múltiplas, pois a diferenciação causa numerosas identidades objetivadas e subordinadas. Laclau e Mouffe diferenciam esse antagonismos nas sociedades de industrialização avançada e na periferia do capitalismo mundial. Para eles, as formas centralizadas e brutais de exploração, como acontece e aconteceu na periferia do capitalismo, proporcionariam às lutas populares um inimigo central claramente definido, diferente do que acontece com as lutas democráticas nos centros do capitalismo. O casal também leva em conta que se as lutas democráticas fossem entendidas a partir de um sentido clássico, a única saída verdadeiramente radical seria a toma do poder e as outras seriam lutas secundárias, isto dividiria o espaço do político em dois campos. Cada uma dessas lutas democráticas requereria uma autonomia e os antagonismos gerados dentro de tais autonomias explicariam a divisão do campo do político. Esta divisão do político implicaria o afastamento das lutas políticas e democráticas – por um lado, as demandas pela redistribuição e, por outro lado, as demandas pelo reconhecimento –, logo, isto faria com que as lutas sociais sejam direcionadas contra referentes empíricos simples, ignorando a especificidade dos espaços políticos de onde surgem outros antagonismos democráticos. Assim, esta proposta da cadeia de equivalências democráticas ajudaria na construção de uma lógica política para diminuir a brecha entre o espaço político e a sociedade. Em consequência, as lutas democráticas atingiriam um outro patamar, onde a unificação como lutas populares, amplas e abrangentes abriria de novo o espaço do político.

Influenciada profundamente por Paulo Freire, hooks retoma a pedagogia crítica a partir de uma ressignificação e recriação para abrir as possibilidades dentro da sala de aula. Entende que a proposta de Freire fornece as ferramentas para uma autocrítica e coloca que “a sala de aula continua sendo o espaço mais radical de possibilidade na academia” (bell hooks, 1994, p. 12, *tradução nossa*). Assim, trata assuntos como o compromisso político na educação, o reconhecimento dentro da sala de aula como estratégia de inclusão, a celebração da diversidade, a estimulação da habilidade para pensar criticamente, o intercâmbio dialógico e, entre outras, a valorização de quem vem de entornos não burgueses por meio de estratégias que confrontem o conceito de classe social na sala de aula, já que isto geraria possibilidades de inclusão e aprendizagem conjunta.

Em um diálogo consigo mesma em torno às propostas de Paulo Freire, hooks admite o vínculo que existe entre o processo de descolonização e o enfoque na conscientização de Freire. Ela responde à pergunta sobre se existe uma relação entre esses dois conceitos da forma seguinte:

Absolutamente. Porque as forças colonizadoras são tão poderosas neste patriarcado capitalista de supremacia branca, que parece que os negros estão sempre tendo que renovar um compromisso com um processo político descolonizador que deveria ser fundamental para as nossas vidas, mas não é. (bell hooks, p. 47, *tradução nossa*)

Ademais, complementa comentando o ênfase que fazia Freire, no seu entendimento global das lutas de libertação, em que a conscientização é uma etapa inicial no processo de transformação social. No entanto, não é possível afirmar que a conscientização seja um fim em si próprio, senão que sempre tem que estar acompanhada de uma práxis significativa (bell hooks, 1994, p. 47). Assim, uma parte do processo de descolonização poderia ser entendido como uma etapa inicial de tomada de consciência sobre a exploração e exclusão que se exerce em função de atributos de classe, raça, gênero, orientação sexual, religião e local de nascimento, entre outras.

Este debate poderia ser colocado em contexto a partir da experiência popular da Rede Emancipa. A rede de cursinhos, como espaço amplo que acolhe e celebra a diversidade, bem como um movimento que reivindica o legado e espírito freireano, poderia ser interpretada como um lugar propício para esse momento inicial de tomada de consciência. Nos espaços de sociabilização e interação, mas especialmente nos círculos e o tempo livre, há uma intenção para introduzir e debater assuntos estimuladores da consciência crítica. Alguns dos temas mais comuns nos círculos são a exclusão estrutural da negritude, a opressão e violência de gênero, a precarização da educação pública, a violência estatal e policial nas periferias e as provas vestibulares como mecanismos de

exclusão para aceder ao ensino superior público. Já o tempo livre, utilizado às vezes para realizar apresentações artísticas que abordem questões de identidade e das lutas dentro dos cursinhos, é um outro momento para refletir e tomar consciência desses assuntos que poderiam estar invisibilizados ou precisariam de mais atenção.

Já que a Rede Emancipa propõe uma educação que seria para além do vestibular, as questões políticas e de identidade cobram bastante importância. A partir das experiências e as conversações ao longo do período de participação no Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi e as atividades em outros locais onde a Rede Emancipa realiza ações, seria possível notar uma ênfase em tratar temas de raça e gênero, pois são assuntos latentes e que interpelam muitas das situações e questionamentos dos e das educandas e educadores. É possível que muitas das pessoas que chegam aos cursinhos já demonstrem uma consciência ou interesse nessas questões, contudo, refletir e dialogar sobre as diferentes opressões que acontecem estruturalmente e se evidenciam de forma cotidiana teria uma relevância dentro de contextos pedagógicos que tentam disputar a formação política e escolar da juventude.

A partir desses caso poderíamos considerar um entrelaçado para elaborar uma pedagogia descolonial. Esta pedagogia intercalaria questões no campo das lutas a partir das identidades e subjetividades, assuntos em um nível mais concreto, com um projeto político de esquerda que seja abrangente, com a capacidade de articular, enriquecer e direcionar as demandas sociais e populares. Ao entendermos a pedagogia como um campo de luta e as lutas democráticas como cenários pedagógicos, resgatamos o espaço pedagógico como um lugar plausível para o projeto político democrático e para as lutas sociais que se apresentam a partir de uma conjuntura política, social, cultural e econômica particular. Esta pedagogia descolonial, igualmente, seria um campo onde ressurgiriam os aportes da educação popular, a partir dos movimentos sociais e das lideranças históricas que contribuíram para construir esse legado.

hooks (1994), a partir da sua experiência pessoal como estudante, destaca o compromisso político das professoras, quase todas negras, do colégio que ela frequentava antes das mudanças subsequentes à integração racial (1954 – 1968). As professoras entendiam que uma educação intelectual era um caminho para que as estudantes pudessem se tornar acadêmicas, pensadoras e trabalhadoras da cultura em geral. hooks (1994) considerou que esse caminho para rejeitar o destino das garotas negras no trabalho braçal e precário dos Estados Unidos era “um ato contra-hegemônico, uma forma fundamental para resistir toda estratégia da colonização branca e racista”

(p. 2, *tradução nossa*). Assim, entendendo a educação das garotas negras como “uma pedagogia revolucionária de resistência que era profundamente anticolonial” (bell hooks, 1994, p. 2, *tradução nossa*), poderíamos traçar um paralelo com o que significa realizar um projeto de educação popular com jovens em contextos periféricos no Brasil. Nesses contextos, onde os e as jovens, cada vez mais cedo, estariam sendo induzidos a trabalhar sob condições precárias em detrimento dos estudos no colégio e de uma formação profissional, disputar o campo pedagógico e político estaria na contramão dos planejamentos e propósitos que são oferecidos para eles e elas. De tal modo, este seria um dos caminhos para contribuir a construir projetos de emancipação, onde os e as jovens não estejam determinados a servir como mão-de-obra barata para interesses corporativos, senão que procurem mais os percursos construtivos para a sociedade e onde possam se aproximar mais a ser o que eles queiram ser.

Para este fim, hooks (1994) propõe uma metodologia pedagógica baseada em escutar e compartilhar conhecimentos, experiências, medos e desejos. Este ponto aborda diretamente a questão de como desenvolver uma metodologia para uma pedagogia descolonial dentro da sala de aula. Algumas das motivações de hooks (1994) para elaborar uma práxis de uma pedagogia comprometida podem ser encontradas no trecho seguinte:

Entrei nas salas de aula com a convicção de que era crucial para mim e para cada estudante ser um participante ativo, não um consumidor passivo. A educação como prática de liberdade era diminuída continuamente pelos professores que eram ativamente hostis com a noção de participação estudantil. (hooks, 1994, p. 14, *tradução nossa*)

Para motivar uma participação dos estudantes seria importante escutar aos outros, valorar as diferenças e as intervenções dos colegas e os professores, assim como também seria importante promover o pensamento crítico por meio de ler e analisar textos ativamente. Ademais, a “pedagogia comprometida não procura simplesmente fortalecer aos estudantes. Qualquer sala de aula que implique um modelo holístico de aprendizagem será também um lugar onde os professores crescem e são fortalecidos pelo processo” (hooks, 1994, p. 21, *tradução nossa*). No entanto, para que os estudantes arrisquem participar com intervenções profundas e pessoais seria necessário que os professores deem o primeiro passo, pois senão as relações de poder dentro da sala de aula estariam mais acentuadas. Nesse sentido, hooks (1994) coloca o seguinte:

Quando os professores trazem narrativas das suas experiências dentro das discussões na sala de aula, isto elimina a possibilidade de que possamos funcionar como interrogadores silenciosos que sabemos tudo. É frequentemente produtivo que se os professores arisquem primeiro, ligando narrativas confessionais às discussões acadêmicas para que se mostre como a experiência pode iluminar e reforçar o nosso entendimento do material acadêmico. (hooks, 1994, p. 21, *tradução nossa*)

Esta seria uma reflexão que caberia no componente metodológico da Rede Emancipa, a fim de fortalecer o diálogo e questionar as relações de poder dentro e fora da sala de aula. Em alguns dos espaços fora da aula, como o círculo e o tempo livre, existiria um diálogo e reflexões coletivas (ou individuais) que colocariam em questão, como referido, temas principalmente referentes à exclusão negra e a opressão de gênero, assim como o papel dos jovens na apropriação de espaços públicos e a participação ativa na sociedade. Seria apropriado aos educadores populares continuarem abrindo esses espaços de fala, agindo a partir de uma união entre mente, corpo e espírito. Igualmente, seria vital seguir atuando como educadores que expressam seus sentimentos e pensamentos dentro da sala de aula, para se aproximar aos jovens e seguir crescendo na disputa do social, do político e do cultural, com esse projeto pedagógico-político.

3 SOBRE O COTIDIANO, OS CONTEXTOS E A ESTRUTURA DA REDE EMANCIPA

Neste capítulo, pretende-se caracterizar e contextualizar os sujeitos de pesquisa, as organizações que conformam esses sujeitos e os projetos que desenvolvem. Deste modo, primeiro se explica em que consistiria a Rede Emancipa para conhecer as atividades e o programa que desenvolve. No capítulo seguinte, se aborda o Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi e as reflexões que surgiram a partir das atividades de pesquisa, visando entender as motivações e ações das pessoas que participam, ajudam e trabalham na iniciativa. No entanto, o objetivo desta parte seria contextualizar a vivência cotidiana da luta político-pedagógica, a partir desse conhecimento empírico e da produção bibliográfica que tem surgido em torno da Rede Emancipa, a fim de entendê-la sob seus próprios termos.

Segundo o proposto por Paulo Freire²¹ (2016), “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (p. 169). Em termos de metodologia, essa parte empírica se fundamentaria na etnografia, que também é adotada não só como metodologia senão como técnica de pesquisa (RESTREPO, 2016), junto com as técnicas de observação participante e diário de campo. Assim, para apresentar os elementos de contexto do Cursinho Mirna Elisa Bonazzi, que faz parte da Rede Emancipa Movimento Social de Educação Popular, distingo aspectos como os tempos, técnicas e atividades de pesquisa, que caracterizaram as etapas de observação e participação na pesquisa.

Esta caracterização corresponde ao tempo de trabalho de campo e à participação em atividades da Rede como pesquisador e educador popular entre julho de 2016 e junho de 2018. Esta apresentação tem como objetivo identificar os elementos que constituem os processos de

²¹ Paulo Freire (1921 – 1997) fez contribuições incalculáveis à educação popular e à transformação social na segunda metade do século vinte. O método de alfabetização que implementou, primeiro em Pernambuco, foi depois replicado no Plano Nacional de Alfabetização, no governo de João Goulart, para atingir extensamente o território brasileiro. Quando a ditadura militar iniciou, em 1964, o programa de alfabetização foi cancelado e Freire encarcerado. Assim, Paulo Freire foi obrigado a um exílio de 16 anos, primeiro na Bolívia, depois no Chile, onde participou do Movimento da Reforma Agrária e publicou o livro seminal *Educação como prática da liberdade*, sendo uma grande referência para intelectuais e movimentos sociais. Igualmente, foi convidado para participar como professor visitante da Harvard University, nos Estados Unidos, e depois foi trabalhar no setor da educação do Conselho Mundial de Igrejas, na Suíça. Durante esse último período de consultoria, Freire participou de reformas e processos pedagógicos na África, em países como Guiné-Bissau, Moçambique e Angola. Quando voltou para o Brasil, em 1980, lecionou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Paulo Freire foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo, cargo que exerceu entre 1989 e 1991, sob a gestão de Luiza Erundina entre 1989 e 1993, elegida prefeita quando fazia parte do Partido dos Trabalhadores (PT).

socialização realizados pelo cursinho, bem como suas bandeiras de luta e as formas de realizar ações tendo em conta ditas bandeiras.

As atividades em que participei foram como educador popular do Cursinho Mirna na área de línguas, em que cada aula tinha uma duração de 50 minutos, sendo até seis turmas a cada dois sábados. Gradualmente, porém, ao final de semestre a quantidade das turmas diminuía, tendo até três ou dois aulas por dia – sendo que uma turma significa uma aula. Isto dá um total de dez sábados durante um semestre, o que em quatro semestres resultaria em aproximadamente 40 sábados. Já que o método da pesquisa está motivado pela investigação-ação participativa, estabeleceu-se uma troca onde eu assumiria as aulas de espanhol no cursinho e, assim, eu poderia participar não só como observador senão como um educador que contribuiria ativamente ao cursinho.

Outras atividades em que tive a oportunidade de participar como educador da Rede Emancipa e do Cursinho Mirna Elisa Bonazzi foram as saídas de campo pedagógicas com os e as educandas, participação nas reuniões da coordenação e do comitê político-pedagógico do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi. Igualmente, tive participação em atividades da Rede Emancipa, entre julho de 2016 e outubro de 2017, como as aulas inaugurais de cada semestre, escolas de formação de educadores antes do início de atividades cada semestre, o dia na USP, uma vez cada ano, atividades da celebração dos 10 anos, duas reuniões da coordenação regional, participação do acampamento de *Juntos!* no Rio de Janeiro²², em abril de 2017, e atividades da Universidade Popular Emancipa como o lançamento da universidade, reuniões de planificação dos eventos e retroalimentação do projeto, assim como as sessões desenvolvidas durante seu primeiro semestre que faziam parte da etapa prévia à estruturação da universidade.

Finalmente, esta seção teria dois desdobramentos. Um interesse acadêmico para destacar o cotidiano da Rede com foco nas práticas. Simultaneamente, se pretenderia refletir desde dentro de uma experiência para que os participantes envolvidos, a maneira de troca, recebam uma memória e umas reflexões.

3.1 O percurso histórico da Rede Emancipa

²² Este evento, mesmo que não fosse uma atividade organizada pela Rede Emancipa, tem uma relação direta com ela porque no acampamento participam muitos educadores populares da Emancipa ligados a *Juntos!*, e muitos educandos compareceram como uma das saídas de campo do cursinho. *Juntos!* é um coletivo que pertence à organização do movimento estudantil de uma das tendências internas do PSOL, o Movimento Esquerda Socialista (MES).

A Rede Emancipa nasceu como um movimento social de cursinhos populares no ano 2007. O primeiro cursinho nasceu em Itapevi, na Grande São Paulo, a partir da mobilização de um grupo de jovens, estudantes universitários e professores, principalmente de instituições públicas ou estudantes bolsistas de universidades privadas, preocupados com os projetos de vida dos adolescentes nas periferias, a situação da educação pública e a democratização da universidades públicas. Alguns dos fundadores, como Roberto Goulart²³ e Alex da Mata²⁴ reivindicariam o início da Rede como um processo de resgate do Cursinho da Poli (USP)²⁵, que depois de obter um prestígio, passou gradualmente de um rumo social para uma abordagem mercantil²⁶. Outra das fundadoras, Taline Chaves²⁷ (2015), preocupada com a precarização da educação pública no Brasil, explica quais foram esses princípios norteadores da organização: gratuito e destinado a jovens das escolas públicas, organizado sob uma gestão democrática entre professores e estudantes e comprometido com a preparação para o ingresso à educação superior, com o pensamento crítico, a cultura e a cidadania.

O primeiro cursinho, sob o nome do ambientalista Chico Mendes, começou as aulas em 2008. Desde então, a Rede cresceu em número de educadores, educandos e iniciativas. Em 2009 inaugurou um cursinho popular em Porto Alegre (RS), porém o primeiro processo de ampliação aconteceu em 2010, com a fundação de várias unidades em São Paulo. Já o ano 2011 marcou a expansão da Emancipa para outros estados além de São Paulo, pois foi inaugurado outro cursinho em Porto Alegre (RS) e a primeira unidade em Belém (PA), nos anos seguintes no estado do Pará foram criados vários cursinhos populares. O 2017 foi um ano de mudanças e ampliação do trabalho de base feito pela Emancipa. Atualmente, mais de 50 cursinhos populares estão espalhados nas

²³ Doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo, Professor Associado do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de Brasília. Foi professor do Cursinho da Poli do Grêmio Politécnico USP e depois, com as transformações desse cursinho, passou a fazer parte do movimento pelo resgate do Cursinho da Poli, que resultou no nascimento da Rede Emancipa.

²⁴ Professor de ensino médio, foi um dos fundadores do primeiro cursinho da Rede Emancipa, o Chico Mendes em Itapevi. Também tem sido candidato a vereador, vice-prefeito e prefeito de Itapevi (SP), pelo PSOL.

²⁵ A Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (POLI-USP) é uma das faculdades de engenharia com o ingresso mais disputado do país, devido ao prestígio e a influência desta Escola na vida pública e privada do Brasil. É importante levar isto em consideração, porque como se argumenta a partir da história da Rede Emancipa ligada a uma discrepância com o Cursinho da Poli, evidencia-se como a Rede consegue disputar tais espaços.

²⁶ Para uma análise detalhada do processo de transformação do Cursinho da Poli (USP), assim como das disputas administrativas e políticas, ver os documentos de Taline Chaves intitulado Cursinho Popular: abrindo as portas do universo (2013, p. 25-37) e de Roberto Goulart (2012) O movimento pelo resgate social do Cursinho da Poli e a criação da Rede Emancipa.

²⁷ Uma das fundadoras da Rede Emancipa e do Cursinho Chico Mendes em Itapevi, é graduada em Ciências Econômicas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atualmente faz parte ativa da Rede Emancipa.

cinco regiões do Brasil. No evento de comemoração da primeira década de vida, o cursinho imprimiu 10.000 revistas dos 10 anos, onde se relatam algumas histórias ao longo dessa luta (Rede Emancipa, 2017).

Atualmente, a Rede Emancipa se organiza principalmente em cursinhos populares pré-universitários, onde convergem jovens das zonas periféricas e semiperiféricas das áreas onde tem unidades. Além dos cursinhos, a Rede Emancipa desenvolve projetos como o Emancipa Esporte em Minas Gerais, o trabalho de educação popular no sistema prisional do Emancipa DEGASE, os saraus emancipados nos territórios onde existe presença da Rede, as oficinas de Libras (Rede Emancipa, 2017) e recentemente vem-se trabalhando no projeto da Universidade Popular.

O projeto da Universidade Emancipa se iniciou com uma série de palestras ao longo do segundo semestre de 2017, involucrando educandos, educadores, militantes do PSOL (Partido Socialismo e Liberdade)²⁸ eleitos popularmente como representantes políticos na Assembleia e na Câmara Legislativa de São Paulo, e professores universitários, principalmente da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de São Paulo (USP).

De tal modo, as formas de atuação, a organização e o alcance político como geográfico justificariam que a Rede Emancipa se reivindique como um movimento social de educação popular e com escopo nacional. No entanto, também poderia ser considerado como uma estrutura que realizaria trabalhos de base, onde disputaria o campo do político desde o pedagógico, entendendo as lutas políticas como processos e espaços pedagógicos.

Desta forma, a Rede Emancipa poderia ser pensada como um movimento que realizaria ações pedagógicas, assim como partidárias, onde se entenderia que a educação popular seria um espaço que permitiria refletir desde posições políticas claras, sem isolar ética, política e educação. Esta discussão seria interessante porque, apesar da proximidade entre a Rede Emancipa e o PSOL e além do fato de que seja possível pensar em uma estratégia de formação política do partido, no cursinho se defenderia uma autonomia acadêmica. Assim, mesmo que várias das pessoas que entrem na Rede Emancipa como educadores ou educandos sem filiação política e que terminem fazendo parte do PSOL, não é possível validar a hipótese de que está ocorrendo uma

²⁸ O PSOL 50 é um partido político brasileiro fundado em 2004, a partir de uma dissidência parlamentar do Partido dos Trabalhadores (PT) que não concordava com políticas do governo Lula, por exemplo, em relação à reforma da previdência. Essa dissidência foi inicialmente integrada por Luciana Genro, Heloísa Helena, Babá e João Fontes. Muitos dos e das intelectuais, políticos e figuras públicas que reprovaram o rumo levado pelo PT uma vez no poder arribaram no PSOL, transformando-o numa alternativa real e relevante da esquerda partidária e social.

instrumentalização por parte do Partido, principalmente pela falta de sinais de uma propaganda aberta do PSOL dentro da Rede Emancipa. Além disso, e de acordo as nossas observações, a maioria das pessoas que chegam aos cursinhos populares seriam jovens críticos e capazes de perceber as nuances da política partidária.

O projeto da Rede Emancipa proporia iniciativas populares capazes de construir uma sociedade mais democrática, inclusiva e generosa. Nas palavras de Lisete Arelaro²⁹ (2012), poderíamos transcender esta frase que definiria a Emancipa como uma “rede de pessoas que aposta que no processo de emancipação artística, científica, física e literária pode estar a descoberta de um projeto mais generoso para o Brasil” (p. 9). Assim, em um país marcado pelas desigualdades econômicas e sociais, o acesso à educação, cultura, lazer e trabalho digno se tornariam bandeiras de luta. A proposta que planteia Emancipa se enquadraria dentro de um âmbito amplo para a projeção e transformação da sociedade. Esta proposta consistiria em um projeto de sociedade estruturado em ações comunitárias e solidárias em oposição a anti-valores tais como o individualismo, a competitividade, a meritocracia, a mercantilização da educação e das relações humanas e contra a reprodução de injustiças, desigualdades e opressões como o racismo, sexismo e classismo. Igualmente, vale a pena lembrar que a Rede Emancipa é um movimento com política de gênero, pelo que se promoveria a liderança das mulheres.

Emancipa se assentaria sobre um tripé que estrutura várias das suas dimensões de organização e ação. De acordo com Maurício Costa³⁰ e Cibele Lima³¹ (2017), a Rede Emancipa agiria em direção da luta pelo acesso às universidades, incorporaria a ação dentro das escolas públicas e incluiria a pauta do direito à cidade. Estas bases de luta junto com os pilares de gratuidade, criticidade e trabalho militante comporiam o projeto do movimento.

Um dos objetivos da organização seria fornecer ferramentas que permitam a entrada de educandos nas universidades públicas³². Esse objetivo se atingiria ao articular os cursinhos em uma rede, onde cada cursinho teria autonomia para agir de acordo com seu contexto, porém existiriam

²⁹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, trabalho com a equipe de Paulo Freire na Secretária Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992), professora da Universidade de São Paulo, tem apoiado e acompanhado à Rede Emancipa e foi candidata à Governança do Estado de São Paulo pelo PSOL, no ano de 2018.

³⁰ Mestre em Geografia pela Universidade de São Paulo, professor de ensino médio, é Coordenador da Rede Emancipa e foi candidato a Vice-governador do Estado de São Paulo na chapa com a Prof. Dra. Lisete Arelaro.

³¹ Pós-graduanda pelo programa de mestrado profissional em ensino de História da Universidade Federal de São Paulo, é Coordenadora da Rede Emancipa.

³² Porém, em Emancipa também se preveria a possibilidade de entrar em universidades privadas por meio de bolsas. Para isso se forneceria informação sobre o ProUni, que é um programa governamental que concede bolsas de estudo integrais e parciais para estudar em instituições privadas de educação superior.

algumas premissas básicas com o fim de manter a coesão da rede. Emancipa compreenderia um projeto político-pedagógico que possibilitaria uma preparação crítica para o ENEM³³, o vestibular e também um espaço para o debate, criação e recriação do saber e para entender, refletir e intervir criticamente no mundo.

Esse projeto político-pedagógico incluiria uma posição de autonomia pedagógica para os educadores e educadoras no desenvolvimento das suas aulas e seus programas curriculares. Essa posição seria intencional e marcaria a linha pedagógica do cursinho, que articularia uma crítica aos cursinhos comerciais, onde os conteúdos seriam disciplinados e o interesse consistiria exclusivamente na produção de estatísticas sobre os estudantes que conseguem introduzir dentro das universidades, indistintamente da formação e os conhecimentos transmitidos. De acordo com algumas reflexões ocorridas na reunião de retroalimentação da primeira sessão da Universidade Popular Emancipa, em agosto de 2017, a liberdade das aulas dentro de Emancipa responderia a uma decisão de não focar as aulas apenas na aprovação do ENEM, mas em permitir uma formação ampla e abrangente para o plano de vida, a compreensão da realidade e a transformação da sociedade.

Este debate estaria presente entre os educadores populares, já que a discussão sobre a técnica seria um tema de reflexão constante, conforme foi constatado na observação participante. Ao final, “recuperar a discussão pedagógica seria central na prática da educação popular” (MEJÍA, 2011, p. 82, *tradução nossa*) e, portanto, fundamental para um movimento com o acúmulo, alcance e escopo da Emancipa.

Finalmente, para entender melhor a proposta da Rede Emancipa, seria fundamental analisar os aspectos que dariam uma coesão à rede desde outros âmbitos como o político-pedagógico. Esses aspectos político-pedagógicos que vamos descrever para entender melhor o funcionamento interno da Emancipa seriam os círculos, o tempo livre, a aula inaugural, o dia na USP, as escolas de formação e outras de cunho mais organizativo como as reuniões da coordenação regional, nacional, encontros e a participação em eventos que abrangem outros movimentos ou iniciativas.

3.2 Os círculos e o tempo livre na Rede Emancipa

³³ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova realizada por um órgão do Ministério da Educação para avaliar a qualidade e os estudantes que terminam o ensino médio no país. Os resultados serve para aceder ao ensino superior público e ganhar bolsas para estudar em universidades privadas por meio do ProUni.

Os círculos de debate da Rede emancipa basear-se-iam na pedagogia de Paulo Freire (1967), segundo a qual o Círculo de Cultura junto com o Centro de Cultura são “duas instituições básicas de educação e de cultura popular” (p. 102). Em consequência, Maurício Costa e Cibele Lima, que fazem parte da coordenação de Rede Emancipa, apontam que os círculos seriam a espinha dorsal da rede (2017, p. 10). O tempo do círculo seria transversal a toda a Rede Emancipa, uma vez que seria um espaço presente em todas as unidades onde há cursinhos populares da Rede. O círculo seria um dos traços que assinalam – pode se interpretar – uma característica da herança freireana desta rede de cursinhos populares.

Assim, o círculo como proposta político-pedagógica consistiria em um espaço dialogal e participativo, onde os educandos debateriam sobre questões cotidianas, atuais, históricas e políticas (termo entendido desde uma perspectiva ampla que não se limita ao jogo tradicional da política eleitoral) e que promoveria uma participação e reflexão que para muitas pessoas se daria por primeira vez nesse contexto.

O círculo da Rede Emancipa estabelecer-se-ia como uma prática fundamental no político-pedagógico. Dada a autonomia dos e das educadoras, um dos poucos mecanismos que gerariam unidade dentro da Rede seria o círculo. Em um artigo onde refletem sobre as escolhas político-pedagógicas a partir das experiências de Mendes e Rufato (2015) na Rede Emancipa, as autoras discutem o caráter popular da educação desde uma perspectiva mais focada na técnica. Por outras palavras, esse seria um artigo que refletiria sobre uma educação popular a partir de uma perspectiva que compreenderia as “escolhas pedagógicas (logo políticas) acerca do currículo praticado nos cursinhos” (p. 104), além do caráter popular do cursinho desde um aspecto econômico. Então, a procura de uma educação popular a partir um ponto de vista político-pedagógico seria fundamental, dada a falta de reflexões sobre isto, em favor da prevalência que teria a formação política e ideológica na educação popular.

Com o fim de incidir mais nos sujeitos que participam da educação popular como possíveis sujeitos de transformação social, seria preciso calibrar o discurso contra-hegemônico com uma prática pedagógica contra-hegemônica (MENDES; RUFATO, 2015, p. 111). Assim, o círculo cobraria uma importância não só a fim de manter uma linha político-pedagógica unificada da Rede desde o Rio Grande do Sul até o Pará, senão também como uma escolha que definiria o caráter freireano e popular da educação que se faz em Emancipa. Essa prática contra-hegemônica seria dada pelas propostas na dimensão pedagógica que permitiriam a reflexão, o debate, o

entendimento, interpretação e recriação do mundo e a procura da autonomia, liberdade e pensamento crítico e coletivo, entre outros objetivos.

Por sua parte, um outro aspecto que determinaria a dimensão político-pedagógica e a consistência através das geografias onde a Rede Emancipa está localizada seria o tempo livre. De acordo com Mendes e Rufato (2015, p. 113), o tempo livre, estaria

Inspirado nas discussões e experiências educativas e curriculares do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) sobre o tempo de não-trabalho, [e] corresponde a reserva de uma parte do tempo do cursinho sem atividades disciplinares fixas e/ou regulares.

O tempo livre seria um momento que estaria presente nos cursinhos populares e que buscaria a interiorização e socialização dos conhecimentos curriculares e não curriculares dos participantes, educandos, educandas e educadores. Igualmente, o tempo livre seria uma dinâmica que conectaria à Rede Emancipa com outras propostas, lutas e movimentos sociais que agem em torno de causas equivalentes.

O tempo livre seria um diferencial com outros cursinhos populares, comunitários ou alternativos e permitiria estabelecer a segunda coluna da dimensão político-pedagógica da Rede Emancipa. Em algumas ocasiões, educadores e educadoras populares que vêm de outras experiências poderiam ter encontrado que não é uma prática comum em outros contextos onde se privilegia o tempo para abarcar mais conteúdo disciplinar. Assim, os diferentes cursinhos reservariam um tempo livre que teria como objetivo uma educação refletiva, crítica e emancipadora.

Tanto o círculo quanto o tempo livre seriam os pilares mais amplos na estrutura político-pedagógica da Rede Emancipa. Ambos momentos seriam responsáveis por uma coesão e uma unidade apesar da distância geográfica entre as unidades da Rede. Também seriam um diferencial, pois estabeleceriam as linhas fundamentais da Rede Emancipa no campo pedagógico. O objetivo desses dois momentos geraria uma unificação em torno ao caráter pré-universitário dos cursinhos populares da Rede Emancipa. Já que o objetivo não seria limitar a proposta a uma educação focada nos exames de acesso à educação superior, como o vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), senão propor uma educação para além das provas padronizadas que serve para a vida mesma, o círculo e o tempo livre seriam parte fundamental dessa proposta e desse objetivo abrangente e solidário.

3.3 Outras atividades político-pedagógicas: a aula inaugural e o dia na USP

Para as unidades que estão localizadas na área da Região Metropolitana de São Paulo, existem dois momentos que marcariam as atividades dos cursinhos e as trajetórias dos participantes, seja como educadores ou educandos. Esses momentos seriam a aula inaugural que acontece no início das atividades, duas vezes por ano, e o dia na USP³⁴ logo depois do início das atividades no começo do ano letivo. Estas atividades teriam uma grande relevância pelo seu caráter pedagógico, mas também seriam importantes para gerar uma socialização entre os e as participantes, assim como permitiriam dimensionar e reconhecer o tamanho e os sujeitos do processo de luta.

A aula inaugural é um evento que acontece duas vezes, ao início de cada semestre do ano. Este momento seria crucial para entender o projeto e as motivações individuais e coletivas da Rede Emancipa e seria significativo desde uma perspectiva simbólica. Aqui se apresentam educadoras, educandas, ex-educandos, coordenadores e militantes que apoiam ou seriam partidários do projeto. Igualmente, a aula inaugural seria um espaço onde se refletiria sobre temas como o acesso à educação superior pública e de qualidade, se apresentariam os diferentes cursinhos que há na Grande São Paulo, se contariam histórias de transformação possibilitadas pela Rede Emancipa e se fariam apresentações artísticas, entre outras atividades.

As últimas aulas inaugurais, no 2016 e 2017, foram realizadas no Vão Livre do MASP (Museu de arte de São Paulo Assis Chateaubriand)³⁵. A apropriação desse espaço para uma aula inaugural teria uma carga simbólica relevante. O lugar se caracteriza porque ali é onde se agrupam muitos protestos devido a causas históricas, políticas e sociais. Ademais, o Vão do MASP fica sobre a Avenida Paulista que concentra, em São Paulo, prédios e escritórios de bancos e multinacionais emblemáticas do capitalismo financeiro atual e está localizado embaixo de um dos museus que mais materializa o conceito de cultura elitizada. Assim, o Vão do MASP seria um

³⁴ A Universidade de São Paulo, como uma das universidades mais importantes do Brasil, teria um lugar de destaque para a Rede Emancipa porque provavelmente representa o estandarte de uma lógica de elitização da educação superior pública. Esta instituição poderia ser percebida como o lugar que poderia mudar o futuro de muitos jovens, no entanto também seria uma instituição que evidenciaria as disparidades educacionais entre as classes sociais e onde as políticas e ações afirmativas teriam sido implementadas de maneira bastante conservadora.

³⁵ O Vão Livre do MASP é o maior vão de museus do Brasil e é um símbolo arquitetônico. No dia da aula inaugural a Rede Emancipa se encarrega de alugar cadeiras plásticas para que todos os assistentes possam estar sentados durante o evento.

espaço representativo e propício para levantar as vozes e posicionar os corpos em sinal de subversão. A aula inaugural nesse vão faria com que se planteiem as lutas pela democratização da educação superior nos centros econômicos e culturais da cidade.

Algumas pessoas, possivelmente, conheceriam o Vão do Masp, que fica no meio da avenida de prédios elevados pela primeira vez, durante essa aula inaugural. Para aqueles que são relegados às margens da cidade, participar de um evento pedagógico-político em um dos centros da cidade causaria surpresa, admiração e geraria várias questões. Este ato reivindicaria uma das pautas do tripé (luta pelo acesso às universidades, ação dentro das escolas públicas e o direito à cidade) que sentaria as bases de luta da Rede Emancipa, que seria o direito à cidade. Assim, esta ação seria uma forma de ocupar espaços que são proibidos por barreiras econômico-geográficas e que exemplificariam o problema da democratização e acesso à cultura e lazer nas cidades.

A educação se entenderia, então, não como um ação que se daria unicamente no interior da sala de aula nas escolas, senão como um processo que abrangeria outras dimensões. O acesso a atividades e espaços culturais, atividades de lazer e às experiências que permitiriam desenvolver conhecimentos mais amplos e interconectados não seriam comuns dentro dos espaços educativos tradicionais, a pesar de que seriam cobrados no momento de tentar ingressar a uma universidade ou a um emprego.

A gestão do prefeito João Dória PSDB, (2017-2018)³⁶ colocou travas burocráticas para que a aula inaugural do ano 2018 não pudesse ser realizada no Vão Livre do MASP. Assim, por meio destes acontecimentos, essa gestão se declarou inimiga das iniciativas populares que apostariam por uma sociedade mais justa e democrática. A aula inaugural, dessa vez, foi feita no Vale de Anhangabaú, como forma de continuar ocupando os espaços públicos da cidade.

O dia na USP, por outro lado, também corresponderia a dita pauta do direito à cidade, relacionada diretamente com a apropriação de lugares públicos e a luta por um acesso mais democrático à educação superior pública. Semelhante ao que acontece na aula inaugural, no dia na USP também seria possível ouvir estudantes falando que não reconheciam o lugar onde ficava tal evento. Paralelamente, durante as atividades da experiência em campo foi possível ouvir educandos que permitiriam vislumbrar uma atitude repetitiva de não incentivar aos estudantes a ingressar às universidades públicas ou, inclusive, uma desmotivação para se aproximarem à educação superior pública.

³⁶ O período de gestão foi desde 1 de janeiro de 2017 até 6 de abril de 2018.

Este dia pode ser que seja a primeira e talvez a única vez que esses jovens entrem em uma das mais importantes universidades do país, como analisa Cloves Castro (2011, p. 211). A luta das camadas populares pelo acesso à universidade pública incluiria este tipo de ações que procurariam aproximar mais os educandos e educandas aos locais que lhes são negados. Ocupar esse lugar seria uma forma de apresentar a universidade pública como um espaço que também lhes deveria pertencer, ademais de pensar na possibilidade de que esta ação também seria uma forma de se apropriar da universidade pública como um bem comum.

Uma experiência que vale a pena recapitular foi a jornada em favor das cotas raciais, acontecida na USP em junho de 2017. Naquele dia, educadores, coordenadores e educandos, chegaram no Paço das Artes da USP, para preparar materiais sobre a temática e para caminhar até o Portão 1, o portão principal da universidade, na frente do prédio da FUVEST. O trajeto passou pela Av. da Universidade, a Av. Prof. Luciano Gualberto até a Praça do Relógio e chegou finalmente ao prédio da Reitoria. Esse dia, educandos e educadores de várias unidades da Rede Emancipa se encontraram para conhecer, reconhecer e ocupar a Cidade Universitária em favor de uma luta histórica do movimento negro, que tem envolvido muitas associações, grêmios e grupos de estudantes e ativistas negros, pelas cotas raciais na USP. Depois das falas e intervenções de diferentes representantes dos cursinhos populares, se encerrou o dia com um lanche e um sarau emancipado³⁷ no Vão de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

Algumas semanas depois desta jornada, o Conselho Universitário da USP aprovou um esquema que combina critérios sociais e étnico-raciais com o objetivo de reservar vagas gradualmente, a partir de 2018, para estudantes de escolas públicas e, entre esses estudantes, para aqueles que se autodenominem pretos, pardos ou indígenas. Esta aprovação seria o resultado de uma luta histórica que envolve muitos participantes, ativistas e associações do movimento negro dentro e fora da USP, como o Núcleo de Consciência Negra. Estamos cientes que este é um ganho para o movimento negro e para a sociedade em geral que abrange muitas histórias, detalhes e nuances políticas e culturais.

Já que este é um tema demasiado amplo que ultrapassa os alcances e as capacidades desta pesquisa, aqui apenas se narra um acontecimento onde se tentaria aproximar os jovens a este debate,

³⁷ Um sarau emancipado é uma atividade habitual da Rede Emancipa onde educandos e educandas apresentam suas músicas, bailes ou poesias, entre outras atividades artísticas. Estes saraus seriam muito relevantes para os educadores e educandos, assim como para a Rede Emancipa em geral, pois representaria e materializaria uma grande parte da intenção político-pedagógica e cultural da Emancipa.

a sua importância e a alguns dos envolvidos ao longo da luta. Igualmente, vale a pena lembrar que muitas das pessoas que participaram desse dia na USP, como educandos ou educadores, se identificam ou poderiam se identificar como negros ou herdeiros de uma cultura africana. Evidentemente o Conselho Universitário não aprovou o esquema de cotas a partir da ação do cursinho na USP, mas poderia considerar-se como uma coincidência grata para a Rede Emancipa e para quem participou desse dia na USP. Esta atividade teria um caráter mais pedagógico do que ativista e seu objetivo consistiria mais em levar os jovens da Rede Emancipa a conhecer e ocupar a universidade pública.

Ato por cotas na USP, Vão da História (FFLCH), São Paulo, 3 de junho de 2017.

3.4 Financiamento, recursos e sustento das ações

A Rede Emancipa incorpora várias fontes de financiamento para o funcionamento e as atividades que se desenvolvem ao longo de cada ano. Uma das principais consignas seria a auto-gestão e a autonomia, com o fim de evitar a burocratização do movimento. Semelhante à maneira como aconteceria no aspecto político-pedagógico, cada cursinho popular da rede possui uma autonomia financeira, assim como agiria com independência respeito aos recursos e as atividades para arrecadar dinheiro. Geralmente, cada educador ou educadora popular cuida, procura ou

compra os materiais para realizar as aulas. Muitos, quando é possível, utilizam recursos próprios para pagar xerox ou trazer elementos didáticos úteis para desenvolver os conteúdos. Outros solicitam dinheiros dos fundos coletivos, quando houver, que geralmente vêm das rifas ou vendas coletivas de doces e bolachas dentro do mesmo cursinho.

Para o trabalho da tese de doutorado de Cloves Castro (2011) que indaga sobre o movimento socioespacial de cursinhos populares desde uma perspectiva geográfica, o pesquisador entrevista Maurício Costa, uma das lideranças da Rede Emancipa, e pergunta sobre o sustento das ações do movimento. A resposta de Maurício Costa (2010) seria crucial para entender o aspecto de financiamento da Rede. Ele respondeu que para sustentar as ações “a gente ‘se vira’ já que nosso objetivo não é o capital, não é o lucro” (p. 296). Assim, se poderia sublinhar o caráter precário que atravessa a luta popular atualmente, que tenta confrontar a lógica comercial ou de mercado apesar da escassez de recursos materiais.

No entanto, Emancipa tem organizado outras formas de arrecadação de dinheiro. Por exemplo, para a aula inaugural do 2017 e a impressão massiva da revista dos 10 anos da Rede Emancipa – que seria a versão mais acabada da proposta político-pedagógica e uma das mais acabadas da história do movimento –³⁸ se fez uma campanha de arrecadação solidária de dinheiro pela internet, na qual se reuniram mais de 15 mil reais. Esta forma de arrecadação de dinheiro tem-se repetido para outras atividades ou casos específicos. Além disso, Mendes (2011) trata particularmente uma forma de financiamento que foi a criação de uma organização não governamental (ONG), Associação 19 de Setembro (S19), para apoiar na captação de recursos, embora não esteja vinculada estruturalmente à Rede. Esses recursos seriam captados de iniciativas privadas e, também, teria como objetivo permitir a participação em projetos governamentais por meio de editais. No entanto, devido à possível procedência desses recursos, se enfatizaria na autonomia que a Rede Emancipa teria com respeito à Associação 19 de Setembro.

Na construção do projeto da Universidade Popular Emancipa, uma das alternativas consistia em conglomerar militantes e simpatizantes que pudessem aportar por meio de contribuições constates e regulares para o desenvolvimento e manutenção da universidade. Este processo mais ambicioso requeria desta e outras fontes de financiamento. Assim, mesmo que em parte se esperava que o projeto recebera doações, também representaria um desafio para a Rede, já que os professores

³⁸ Esta conclusão surge a partir do diálogo com várias educadoras populares da Rede que coincidem com esta premissa e se ratificaria na participação das reuniões da coordenação da Rede Emancipa.

universitários que apoiariam ou trabalhariam no projeto, atuariam, ao mesmo tempo, como financiadores e como capital simbólico, quer dizer figuras públicas que dariam um respaldo intelectual e político ao projeto.

Lançamento da Universidade Popular Emancipa com educandos, educadores populares e professores da UNICAMP, USP e UFSCAR no espaço do Cursinho Popular Vladimir Herzog em Grajaú, São Paulo, 15 de julho de 2017.

Neste ponto, Bonaldi (2015) aponta uma discussão que seria central para entender o projeto da Emancipa e o sustento das ações. O sociólogo, na sua tese de doutorado sobre as experiências de socialização e aprendizagem no Cursinho Popular Salvador Allende, vinculado à Rede Emancipa, plantea uma divisão dos educadores em professores militantes e professores voluntários que estruturaria grande parte do seu entendimento da Rede Emancipa. A separação estabelece uma divisão entre quem estaria mais e menos envolvido nas atividades dos cursinhos da Rede. Esta interpretação se poderia estender para os professores filiados ao PSOL ou participam mais de atividades políticas e os que se limitariam mais às atividades pedagógicas do cursinho. Aqui, Bonaldi (2015) assinala uma contradição que decorre dessa filiação ao PSOL de alguns dos educadores. Segundo ele, “essa interseção assegura preciosos recursos políticos e organizacionais” (BONALDI, 2015, p. 18), mas também geraria divergências internas, principalmente entre filiados e não filiados. Vale a pena ressaltar que o apoio às atividades da Rede não necessariamente seria

monetário³⁹. Sobre a questão da divisão entre professores militantes e voluntários voltaremos mais adiante, pois seria fundamental ao entender aspectos do funcionamento dos cursinhos para além da parte financeira.

3.5 Escolas de formação de educadores populares e o primeiro encontro que tive com a Rede Emancipa

As escolas de formação político-pedagógica seriam os espaços destinados ao debate, reflexão e reconhecimento das motivações, a história e o horizonte da educação popular e as lutas sociais desde a perspectiva da Rede Emancipa. Estas escolas de formação também teriam o objetivo de fortalecer os laços entre os e as educadoras populares dos diferentes cursinhos, assim como manteriam uma coesão nas linhas políticas e pedagógicas da Rede. Além disso, também seria um momento onde se intercambiariam experiências e conceitos sobre o tipo de educação popular nas aulas, tempo livre e círculos nas diferentes unidades. De tal modo, as escolas de formação seriam jornadas onde educadores e educadoras populares com experiência ou que chegam pela primeira vez compartilhariam, refletiriam e aprenderiam sobre educação popular.

Meu primeiro contato com a Rede Emancipa aconteceu em uma escola de formação para educadores populares. No segundo sábado de julho de 2016 compareci à escola de formação, na qual tinha me inscrito previamente pelo site de Internet da Rede Emancipa, e que aconteceria na EMEFM Derville Alegretti, sede do Cursinho Popular Salvador Allende, e que fica em Santana, Zona Norte de São Paulo. Depois de cinco meses de ter chegado em São Paulo para começar os estudos de mestrado e após pesquisar sobre cursinhos e educação popular na cidade, me interessei em participar dessa escola de formação porque era organizada por uma rede de cursinhos populares que expressava agir como movimento social e porque era uma escola aberta e divulgada ao público, características que até esse momento não tinha encontrado em outras propostas na cidade.

Outra característica que no primeiro momento foi importante, consistiu no foco que apresentava a Rede Emancipa em ser um movimento em favor de uma educação pré-universitária e não simplesmente pré-vestibular. Isto faria uma diferencia com respeito a outras propostas como os cursinhos ligados às faculdades como o Cursinho Popular da EACH ou da FFLCH da

³⁹ Por exemplo, várias atividades e reuniões da Rede Emancipa, assim como as primeiras aulas da Universidade Emancipa ocorrem na Casa da Mulher, ligada a militantes do PSOL.

Universidade de São Paulo, que aparentemente apresentam estruturas mais rígidas e focadas no vestibular.

A alternativa de estudar a Frente de Cursinhos Populares em lugar da Rede Emancipa também teria sido interessante pela experiência da Frente com a educação popular. No entanto, possivelmente o acesso teria sido mais difícil devido ao caráter menos centralizado da organização e à forma de como esta instituição atua, mais como uma plataforma para reunir informações sobre cursinhos populares do que como uma organização que realiza ações em direção de alguns objetivos conjuntos e em diferentes ramos.

Aquele dia começou com uma apresentação do passado e os acontecimentos históricos da Rede Emancipa. Logo, houve apresentações de coordenadores e coordenadoras, algumas falas e um lanche coletivo. Muitas das intervenções estavam ligadas ao projeto de lei da Escola Sem Partido⁴⁰, que estava tentando ser tramitado nesse momento na Câmara Municipal de São Paulo. Na tarde fizemos grupos de seis ou sete pessoas para debater sobre os objetivos e as propostas da Rede Emancipa, o ensino na rede pública, o acesso das camadas populares à universidade e a relação da escola com a sociedade. Depois do debate em grupos fomos convidados a fazer um círculo com todos os participantes dessa jornada de educação popular, para nos apresentar e compartilhar as nossas reflexões sobre os debates em grupos. No local, o pátio da escola, havia ao redor de 50 pessoas, algumas com muita experiência e outras com certa ou nenhuma experiência na educação popular. Eu me apresentei e expus minhas expectativas: aprender sobre a educação popular no Brasil e pesquisar participando de uma iniciativa de educação popular para meu projeto de mestrado.

Nessa escola de formação fui recebido de forma amável e com curiosidade pelo fato de ser estrangeiro. Expliquei meus interesses pessoais e acadêmicos na educação popular, que tinha me mudado ao Brasil para fazer um mestrado em Estudos Culturais na EACH-USP e que no meu país, Colômbia, já tinha tido uma experiência com movimentos de educação popular. Essa primeira experiência tinha motivado muito interesse nas especificidades da educação popular em diferentes partes da América Latina e por isso queria conhecer e aprender de outros processos na região. Minha visão incluía o grande potencial da educação popular como processo pedagógico e político. Assim, fui recebido e convidado a participar do processo e das atividades da Rede Emancipa.

⁴⁰ Este projeto de lei visava limitar a liberdade acadêmica dos professores nas salas de aula das instituições públicas de educação fundamental e média. Por meio dessa lei, se pretendia que os professores agiram como “agentes neutros”, onde as questões políticas, religiosas e de identidade de gênero, entre outras, ficavam banidas na sala de aula.

Esse dia conheci vários educadores e educadoras com bastante experiência na Rede Emancipa e conversei com uma das fundadoras e coordenadora nacional. Ela me apresentou a Rede desde uma perspectiva histórica e ampla, o que me facilitou entender Emancipa e gerou um interesse por trabalhar e pesquisar com esta experiência. Desde esse primeiro momento foi possível notar uma abertura e um interesse para minha proposta. Para mim, que tinha como principal referente a Colômbia, esta atitude era inesperada, pois lá há uma maior dificuldade para estabelecer laços entre o trabalho acadêmico e o trabalho dos movimentos sociais. Foi uma surpresa positiva ter sido recebido como alguém que potencialmente podia contribuir para o projeto. Desde esse momento, ela foi um apoio para me explicar assuntos da Rede e para me compartilhar documentos, eventos e experiências do trajeto da Rede Emancipa.

Ao final da jornada, houve uma atividade para conhecer os cursinhos populares que conformam a Rede Emancipa na Grande São Paulo e, assim, as pessoas que chegavam pela primeira vez teriam a oportunidade de contatar um cursinho para participar como educadores populares. Os coordenadores ou representantes dos cursinhos apresentavam os processos, a localização e as matérias nas quais estavam precisando mais educadores. Nesse momento, em uma conversação com uma das fundadoras, ela me falou de um processo que ia começar em Taboão da Serra, perto da Zona Oeste de São Paulo, liderado por dois educadoras populares experientes. Esta era uma oportunidade que se enquadrava com as minhas expectativas e necessidades. Nesse momento eu estava morando no CRUSP (Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo), dentro da Cidade Universitária, no Butantã, e nos meus primeiros cinco meses na cidade ainda não conseguia me locomover com muita facilidade em São Paulo. Assim, as conversações com ela serviram para me indicar o cursinho de Taboão da Serra, pois ia ter a experiência de conhecer um processo desde seu início e fundação, as educadoras populares experientes na liderança deste projeto podiam me guiar e ajudar a esclarecer muitas dúvidas e o cursinho não ia ficar tão longe de onde eu estava morando. Assim foi como conheci a Carla e Gilda⁴¹, estruturadoras do cursinho popular em Taboão da Serra, e comecei a fazer parte da Rede Emancipa.

Esse momento marcou meu primeiro contato com o cursinho popular que ia iniciar atividades em Taboão da Serra. No meu primeiro diálogo com Carla e Gilda conversamos sobre algumas questões do cotidiano dos cursinhos, mas principalmente falamos sobre as matérias que eu podia ministrar. Minha condição de estudante de mestrado já me concedia uma credibilidade

⁴¹ Os nomes das pessoas que participam do movimento têm sido trocados para proteger as identidades.

para poder participar das áreas de ciências sociais ou história e minha natureza de hispano-falante me outorgava uma vantagem para ser educador na área de línguas. Esta segunda característica se sobrepôs à minha condição de estudante universitário, pois nesse momento meus conhecimentos sobre os conteúdos e o currículo das ciências sociais no Brasil, assim como a minha noção da história e a conjuntura do país eram mais limitadas e não me faziam sentir confortável nas áreas de ciências sociais e história. Ao final, iria me tornar professor de espanhol do cursinho da Rede Emancipa que ia começar atividades em Taboão da Serra.

4 O CURSINHO POPULAR MIRNA ELISA BONAZZI: UMA INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO POPULAR

O Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi, localizado no município de Taboão da Serra, ao limite oeste de São Paulo⁴², faz parte da Rede Emancipa, desde que iniciou atividades em julho de 2016. Da mesma forma que os cursinhos populares da Rede, o Mirna – como é chamado informalmente pelos educadores e educandos – recebe uma grande proporção de estudantes do ensino médio das escolas públicas da região. Estes jovens, entre 16 e 20 anos, estão cursando primeiro, segundo ou terceiro ano do ensino médio. Alguns deles trabalham, além de estudar, e pretendem ingressar ao ensino superior com a ajuda do cursinho popular. No entanto, ao Mirna também têm chegado jovens mais velhos que já terminaram o ensino médio, são trabalhadores ou estão desempregados, alguns têm realizado estudos técnicos e também estão à procura de ingressar ao nível superior ou profissional.

O Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi funciona todos os sábados, desde março até novembro⁴³, das 9:00 às 17:00 na Escola Estadual Laurita Ortega Mari, localizada no bairro Jardim Clementino, na parte sul de Taboão da Serra, no limite com a parte sul-oeste de São Paulo. O cursinho utiliza o espaço do programa Escola da Família, que é um programa governamental que abre as portas das escolas públicas para a comunidade aos sábados, com o fim de fornecer espaços de lazer, e concede bolsas de estudo para estudantes universitários que em troca trabalham cuidando do programa Escola da Família. Vale a pena esclarecer que este programa governamental não tem nada a ver com o cursinho, mas o cursinho aproveita o espaço escolar que o programa Escola da Família possibilita. Esses estudantes que participam do programa de Escola da Família estão encarregados de estar sempre presentes nas escolas aos sábados e algumas vezes terminam colaborando com o cursinho.

O Mirna, que no 2016 foi primeiro chamado Cursinho Popular Dandara dos Palmares, foi renomeado Mirna Elisa Bonazzi⁴⁴ em honra da memória da aguerrida professora fundadora e inspiradora do cursinho. Depois da recusa em nos deixar realizar as atividades em outra escola da

⁴² Ver mapa anexo.

⁴³ Há umas férias de inverno de quatro finais de semana, além dos feriados em que fecha a escola, como por exemplo na Páscoa.

⁴⁴ Após lutar contra uma doença terminal, a professora Mirna faleceu no dia 23 de setembro de 2016 depois do início das atividades do cursinho.

região, a professora Mirna Elisa Bonazzi intercedeu para poder conseguir um espaço na EE Laurita Ortega Mari.

Mirna Elisa Bonazzi foi reconhecida por sua qualidade humana e profissional nos municípios de Taboão da Serra e Embu das Artes (LINHAS POPULARES, 2016). Ela teve uma influência fundamental na concepção e organização do cursinho em Taboão da Serra. Quando ela conheceu as histórias de alguns estudantes que compareciam ao cursinho popular desde Taboão da Serra e Embu das Artes até o Butantã, em São Paulo, ademais de coincidir com o projeto da Rede Emancipa, decidiu apoiar o projeto de criar uma unidade da Emancipa em Taboão. Ela sempre agiu e lutou pelo bem-estar dos seus estudantes e entendia que esta era uma possibilidade para lhes oferecer um espaço de aprendizagem. Mirna era a mãe de Carla, uma das coordenadoras e estruturadoras do cursinho em Taboão. Infelizmente, Mirna não conseguiu conhecer o cursinho popular, mas o projeto foi renomeado para honrar e conservar seu nome em Taboão da Serra, por mérito da educação popular.

Devido ao pouco tempo de atividades do cursinho, ainda não há um enraizamento profundo no território. Isto dependeria de um processo que envolveria diferentes atividades e estratégias, porém o mais importante seria o compromisso e a constância com o território e a simpatia com as necessidades e lutas dos coletivos e as pessoas que ali se desenvolvem. Outros cursinhos da Rede Emancipa têm se enraizado nos seus territórios, como os casos do Chico Mendes em Itapevi e Vladimir Herzog em Grajaú, devido aos laços construídos com outras iniciativas e lutas da região e às atividades culturais abertas ao público como os saraus emancipados. No caso do Mirna, depois de mais de um ano e meio de atividades já seria possível ver algumas características que permitam vislumbrar um enraizamento como parte de um processo ao longo prazo.

4.1 Os educandos e as educandas do cursinho

Em uma caracterização dos estudantes que assistiram à aula inaugural de 2013 do cursinho Salvador Allende, Bonaldi (2015) conclui que essa população estudantil estaria conformada principalmente pelas facções relativamente privilegiadas das camadas populares. Por meio da aplicação de um questionário socioeconômico (147 respondentes) e informação coletada de entrevistas em profundidade (26 entrevistados), Bonaldi estabeleceria que os estudantes “experienciam condições relativamente privilegiadas ante a juventude atingida pelos mais altos

níveis de exclusão na região metropolitana de São Paulo” (2013, p. 33). Essas condições de privilegio teriam como causa o fato de ter certo acesso à educação, transporte, atividades complementares de lazer e cultura, renda, condições de local de moradia e por ter parentes ou conhecer pessoas próximas que tenham tido acesso à educação superior. Porém, esses jovens se encontram em profunda desvantagem quando comparados aos seus pares das classes médias e altas.

Dentro da nossa experiência em campo, foi possível ver como os educadores, especialmente aqueles que são professores da rede pública, seriam cientes desse fato. Durante as reuniões de educadores do Mirna, em várias ocasiões surgiria uma autocrítica e reflexão sobre a questão de que a maioria de educandos que assistem ao cursinho seriam aqueles que teriam mais disposição para aprender e construir projetos individuais que incluam estudar na universidade. Assim, muitas vezes se admitia que estava-se lidando com muitos dos melhores estudantes de cada sala da escola pública. Esta reflexão seria fundamental, pois propiciaria muitos dos debates político-pedagógicos e condicionaria as práticas cotidianas dentro do cursinho.

Muitos dos e das educandas são estudantes das escolas públicas de Taboão da Serra, Embu das Artes e Campo Limpo, em São Paulo. Uma grande parte está cursando o ensino médio e pretenderia continuar os estudos, quando se formar, na educação universitária. A rotatividade de educandos é alta e sempre decrescente ao longo do ano. Na aula inaugural do cursinho, que acontece depois da aula inaugural da Emancipa, o momento de maior concentração de estudantes, em 2016 compareceram ao redor de 70 estudantes, nas duas de 2017 foram aproximadamente de 150 pessoas e na primeira aula inaugural de 2018 assistiram quase 200 estudantes. Por diferentes razões, muitos educandos desistem ao longo do período. Alguns não conseguem equilibrar o cursinho com as atividades que surgiriam da família, o trabalho, os estudos, a igreja, as amizades, as relações típicas da adolescência ou prefeririam dedicar seu tempo a outras atividades. Outros se desencantariam com a proposta política ou pedagógica. Assim, é difícil manter um contato prolongado com muitos dos educandos, pois os períodos de permanência no cursinho são irregulares. No entanto, os educandos que ficam envolvidos com o cursinho conseguiriam acabar pelo menos um ciclo completo (um semestre), outros conseguiriam completar os dois ciclos do ano e ao final, alguns, se tornariam educadores, coordenadores, colaboradores ou acompanhantes do cursinho, ademais dos casos de educandos que conseguem entrar em alguma universidade pública ou privada. Com estes últimos seria mais fácil estabelecer um contato e uma relação.

Os casos de educandos que conseguem vagas na universidade não seriam a maioria, poderíamos estimar entre cinco e quinze estudantes cada ano. Emancipa, de certa forma se perceberia a si próprio como um projeto para ocupar esse vácuo entre a educação média e a educação superior pública, porém esse não seria o único propósito. Muitos dos educandos agradecem ao projeto Emancipa, aos educadores, coordenadores e colegas de aula, por ter lhes apresentado outras perspectivas para entender e agir no contexto social. Embora seja difícil para todos os educandos passar os vestibulares e tirar pontuações altas no ENEM, a educação ampla da Rede Emancipa iria além disso e se preocuparia pelos projetos de vida daqueles que não conseguiram a vaga na universidade pública. Alguns conseguiriam bolsas para faculdades privadas ou conseguiriam conciliar um trabalho para estudar ou ajudar em casa. Assim, os educandos da Rede Emancipa não seriam só alunos medidos pela sua capacidade de ter sucesso em provas padronizadas, mas seriam entendidos como pessoas com dimensões sociais, políticas e humanas múltiplas.

4.2 Os educadores e as educadoras populares

Muitos professores, educadores e colaboradores têm passado pelo Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi. Entre os educadores e as educadoras populares que conheci, alguns ficam até hoje, outros completaram um ciclo e alguns foram passageiros. Com muitas dessas pessoas construímos laços de amizade, solidariedade, compreensão, simpatia e cumplicidade. Alguns deles tornaram-se meus guias para aprender sobre assuntos políticos e pedagógicos.

Assim, como já se mencionou, Bonaldi (2015, p. 313) distingue dois grupos de professores: os militantes e os voluntários. No entanto, o autor determina que essas duas categorias seriam “extremos opostos de um contínuo ao longo do qual os sujeitos da pesquisa estão dispostos” (BONALDI, 2015, p. 316), pois há muitas pessoas que se localizariam em vários pontos intermédios entre as duas categorias. De fato, ele mesmo definiria seu papel como um comprometimento maior daquele dos professores voluntários, mas nunca igual ao comprometimento dos professores militantes (BONALDI, 2015, p. 66). Assim, de acordo com o propósito de entender as motivações e interesses dos educadores dentro do marco da cotidianidade do cursinho, se propõe uma abordagem diferente.

Entendemos que quem se involucra em processos educativos populares e trabalho de base com movimentos sociais reivindicaria suas práticas como educador ou educadora popular. As motivações poderiam mudar de pessoa a pessoa, porém isso não determinaria completamente a participação dos sujeitos nas ações populares. As condições materiais, pessoais e políticas permitiriam garantir mais a participação e pertencimento de uma pessoa a um processo de longo prazo. Partimos da ideia que quem chega a um processo de educação popular estaria procurando participar de processos de transformação social por meio da pedagogia como campo de reunião, reflexão e luta. Assim, a motivação maior seria acreditar na práxis da educação popular que nos herdou Paulo Freire, mas que pode ser recriada e reinterpretada.

O professor Cardoso (2012), em relação aos desafios das práticas pedagógicas nos cursinhos populares, nos apresenta três reflexões sobre o papel da educação nestes contextos: a construção de uma prática pedagógica própria dos cursinhos populares, uma renovação pedagógica devido a uma crise da escola pública e uma busca por saberes que incorporaria a diversidade do saber que provem dos subalternizados. A primeira reflexão, na qual vamos nos focar, apresentaria os cursinhos populares como “espaços privilegiados de formação de professores, alimentando experiências muito significativas que articulam projeto pedagógico, inovação metodológica, autogestão, envolvimento na organização administrativa da instituição e formação política” (p. 124). Assim, esses espaços tornar-se-iam em lugares que não somente formariam estudantes, preparando-os para um vestibular e para a vida com um pensamento crítico, senão que também locais onde os educadores realizariam suas primeiras experiências e ganhariam confiança. Deste modo, o debate sobre a formação docente chegaria a ser intrínseco aos cursinhos populares e à educação popular.

Na experiência em campo pudemos observar como alguns dos meus colegas avançariam nesse processo de adquirir experiência, ganhar confiança e se formar em aspectos político-pedagógicos. Eu mesmo tive um processo de crescimento que me permitiu entender os contextos e necessidades dos educandos, assim como entender melhor a política, a história e a sociedade brasileira. No entanto, este processo não teria acontecido de forma individual. Seria um processo coletivo construído com várias pessoas, onde seria possível identificar uma continuidade e comprometimento em um corpo que estrutura o Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi.

Esse pertencimento a e permanência em um processo de educação popular também dependeria da forma como os educadores chegam ao cursinho e à Rede Emancipa. Esta maneira

de se aproximar à uma forma específica da educação popular estaria relacionada com as expectativas geradas e recriadas pelos participantes. Muitos chegam por meio do site de Internet da Rede Emancipa, por campanhas de divulgação do cursinho, pelas escolas de formação de educadores populares, indicados por conhecidos ou outros educadores e também haveriam casos de educandos que depois de completar um ciclo ou após um tempo como educandos se tornariam educadores. As motivações de cada indivíduo seriam particulares, porém seria possível identificá-las em dois grandes marcos: políticas e pedagógicas.

Entre essas motivações estariam aquelas em torno a contribuir ou fazer um retorno à sociedade. Confluem interesses em querer participar de um projeto político e pedagógico nos bairros, como uma forma de praticar ações políticas por outros meios. Também estariam as motivações de quem quer aprender ou verificar o exercício docente em espaços não burocratizados, como uma forma de constatar que seria uma atividade atraente e se enquadraria nas suas aspirações profissionais. Por último, existiriam os posicionamentos de educadores mais experientes que além de dar aulas em instituições pública ou privadas estariam tão vinculados à sua profissão que dedicariam os sábados para continuar dando aulas nos cursinhos. Assim, propomos identificar dois traços principais onde se enquadrariam as motivações dos educadores, que seriam o aspecto pedagógico e o aspecto político. Não obstante, nenhum educador ou educadora estaria motivado por questões puramente pedagógicas ou políticas, senão que harmonizariam interesses pedagógicos e políticos privilegiando algumas questões específicas.

Por exemplo, poderíamos distinguir um primeiro conjunto de educadores filiados ao PSOL que associaria seu papel no cursinho como parte da sua militância no movimento político. Aqui, a pedagogia poderia ser concebida como uma arma política de luta e transformação social. Um segundo conjunto consistiria em professores da rede pública (ou às vezes privada) que estão totalmente comprometidos com a educação. Neste conjunto, os educadores costumariam ter posicionamentos políticos que coincidem com a proposta da Rede Emancipa e que vão além das filiações no campo da política formal. Assim, o cursinho se tornaria um espaço político onde se contribuiria desde a labor pedagógica. O terceiro conjunto agruparia pessoas que queiram aprender ou procurem ganhar experiência no trabalho docente para constatar ou se dedicar de fato a essa labor dentro de seus planos profissionais futuros. Neste caso, também poderia existir um entendimento da realidade congruente com muitas outras pessoas do cursinho. Existe outro conjunto que seriam os educadores que moram na região, perto do cursinho ou em Taboão da Serra.

Eles talvez sejam os mais orgânicos e, entre eles, alguns podem também ser professores de escolas públicas, estar filiados ao PSOL ou não. Muitas das labores territoriais e administrativas do cursinho dependeriam destes educadores e educadoras. Por último, um conjunto composto por aquelas pessoas que antes foram educandos e continuaram no cursinho para tornar-se educadores populares, seja como professores na sala de aula ou como coordenadores. Assim, o cursinho também viraria um espaço popular de formação contínua.

4.3 As matérias, atividades e saídas de campo do Mirna

Desde que um grande foco do cursinho seria o ENEM, se tentaria acentuar nos temas e matérias que são mais cobradas nessa prova. No Mirna se estudam as áreas gerais e se trabalham alguns temas específicos nas matérias. Matemática, ciências da natureza e português são as áreas com maior presença porque seriam as que mais aparecem no ENEM. Estas matérias duram 100 minutos e são chamadas de dobradinhas. Português é dividida em duas partes: literatura, e gramática e interpretação, que geralmente tem dois educadoras responsáveis por cada parte. As outras matérias são de 50 minutos e abarcam geografia, história geral, redação, inglês ou espanhol, história do Brasil, sociologia e filosofia. Da mesma forma que seria comum na Rede Emancipa, o Mirna realiza o círculo e tempo livre intercalando estas atividades a cada sábado. As matérias também são alternadas entre os sábados, a metade durante um final de semana e a outra metade no seguinte.

O número de educandos em cada aula pode variar, pois depende do número de pessoas que houver no cursinho. Nos últimos inícios de ciclo se começou com cinco ou seis turmas, onde em cada turma podia haver entre 20 e 30 estudantes. Os educadores se distribuem as turmas e vão seguindo a grade horária até completar todas as turmas no dia. São jornadas longas. No entanto, o número de pessoas vá diminuindo ao longo do ciclo devido à evasão e, assim, a quantidade de turmas também decresce.

Além das atividades na sala de aula, no cursinho também se realizam outro tipo de ações, acorde com os objetivos político-pedagógicos. Têm acontecido tempos livres com a presença de convidados especiais, a fim de realizar saraus e promover a participação dos e das educandas. Igualmente, se organizaram saídas de campo como estratégia pedagógica fora da sala de aula, além da aula inaugural e o dia na USP que se faz com todos os cursinhos da Rede Emancipa em São

Paulo. Incluso houve uma saída que foi organizada pelo coletivo Juntos, para o Rio de Janeiro, e que teve a participação de 25 educandos e 7 educadores do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi.

Acampamento Internacional das Juventudes em Luta, Rio de Janeiro, 13 de abril de 2017.

Na assembleia de educadores do cursinho Mirna, em julho de 2017, para realizar um balanço das atividades do primeiro semestre daquele ano, se entregou um balanço positivo em relação às atividades fora da sala de aula. De acordo com a conversação dos educadores que estivemos presentes nessa reunião, durante o primeiro semestre de 2017 se realizaram quatro saraus e três saídas de campo, incluindo o Acampamento Internacional das Juventudes em Luta organizado pelo movimento nacional de juventude *Juntos!*.

Dois saraus tiveram convidados especiais no mês de junho de 2017. Houve um sarau com o poeta Sérgio Vaz e outro com o Grupo de Capoeira Angola Irmãos Guerreiros. Sérgio Vaz é um poeta estabelecido em Taboão da Serra que tem desenvolvido projetos de promoção da poesia nas periferias, além de saraus e espaços para recitar poesia em ambientes periféricos. Os Irmãos Guerreiros são um grupo de Capoeira Angola com sede em Taboão da Serra, também, que visa reivindicar e difundir a herança cultural afro-brasileira. Durante a apresentação dos Irmãos Guerreiros, eles convidaram os educandos e educadores para participarem. Ao final do encontro, todos os assistentes acabamos envolvidos ativamente na dança que nos ensinaram.

Irmãos Guerreiros no Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi, Taboão da Serra, 17 de junho de 2017.

Estas atividades dentro do espaço onde normalmente se realiza o cursinho foram promovidas principalmente pelos educadores que moram na região de Taboão. As atividades teriam a dupla função de apresentar atividades de cunho cultural aos educandos, ao mesmo tempo que se fortaleceriam os laços com a região e o território onde está localizado o cursinho. Assim, os educandos e educadores do cursinho aprenderiam sobre temas culturais, do mesmo modo como reconheceriam as práticas que existem no território. Igualmente, este tipo de atividades reivindicaria o papel dos e das educadoras que têm um vínculo mais forte com o território onde se realiza o cursinho.

Em relação às saídas de campo, a primeira foi realizada dentro da cidade de Taboão da Serra e a outra foi na cidade de São Paulo. A primeira saída foi para o casarão do MTST em Taboão da Serra, onde os educandos e educadores compartilharam e intercambiaram experiências com militantes de uma das lutas urbanas mais vigentes, a luta pela moradia dos trabalhadores nas cidades. A segunda saída de campo foi ao Parque Ibirapuera, em São Paulo, para conhecer o Museu Afro Brasil. Nesta saída muitos educandos e educandas tiveram a experiência de apreciar um museu dedicado à preservação e promoção da história e a cultura negra do Brasil. Assim, teria sido possível reconhecer práticas fora das ementas e programas das matérias, que muitas vezes seriam cobradas no ENEM e nos vestibulares, mas que normalmente não seriam abordados na escola.

Deste modo, também se reivindicaria a pauta por utilizar e usufruir os espaços culturais que oferece a cidade.

Nessa assembleia de educadores de metade do ano em 2017, o balanço permitiu algumas reflexões importantes para a planificação e estruturação do cursinho. No debate, um dos educadores colocou que o mais importante para o propósito amplo do cursinho, e portanto da Rede Emancipa, não seriam as aulas dentro da sala, mas as saídas de campo e as outras atividades que seja possível promover como movimento educativo. Esta colocação reproduziria dois debates que seriam fundamentais para o cursinho e para a Rede. Primeiro, a questão do objetivo amplo da prática como educadores populares e como movimento social, uma vez que não se educaria somente para um vestibular, senão que se educaria para a vida mesma e a transformação social. Este seria um tema central dentro do debate político-pedagógico ao interior da Rede. Uma outra questão teria a ver com a pauta de apropriação da cidade e da luta cultural implicada. As saídas de campo seriam uma forma de recriar o espaço urbano e lutar pelo acesso ao conhecimento (CASTRO, 2011, p. 191) que tem como local de produção a cidade e, por isso, se tornaria fundamental levar os cursinhos populares da Rede às escolas públicas, bem como tirar o local de reprodução e socialização do conhecimento da sala de aula para leva-lo à cidade.

4.3.1 As aulas de espanhol

Como parte da proposta de pesquisa, eu ia me encarregar das aulas de espanhol no cursinho Mirna Elisa Bonazzi, com o propósito de conhecer desde dentro a educação popular no Brasil. Assim, esta seria uma relação de troca, pois eu contribuiria desde a minha posição como estudante, assim como aprenderia das ações e das pessoas que fazem parte dos cursinhos da Rede, focando-me especificamente em um deles. Desta forma, conheceria as relações que se dão dentro do cursinho e contribuiria na construção da experiência popular.

Uma das minhas maiores responsabilidades no Mirna, então, foram as aulas de espanhol. Desde o início foram um grande desafio e permitiram muito aprendizado do trabalho com jovens e adolescentes das facções relativamente privilegiadas das camadas populares das periferias de São Paulo. Pelo fato do ENEM obrigar uma escolha entre inglês e espanhol, no Mirna se oferecem estas duas matérias ao mesmo tempo, levando a que as turmas se dividam para as aulas em línguas estrangeiras.

Por uma parte, essa divisão foi positiva porque permitia dar aulas a grupos menores. Isto fez com que fosse possível um melhor controle sobre o processo de aprendizado e os conteúdos, assim como permitiria uma relação mais próxima com os educandos e educandas. No entanto, isso também impediu que eu participasse com uma turma completa dentro do ambiente escolar e parcializou meus conhecimentos dos educandos que assistiam ao cursinho.

A aula de espanhol, então, era ministrada ao mesmo tempo que a aula de inglês, cada dois sábados e com uma duração de 50 minutos. Na maioria dos casos, um número maior de educandos preferiam ficar na aula de inglês, por isso a aula de espanhol quase sempre era minoria em quantidade. Os interesses dos e das educandas principalmente se concentravam na escolha de espanhol para o ENEM. Para alguns, a semelhança entre o português e o espanhol daria uma maior oportunidade para obter uma pontuação melhor. A maioria tinha pouco ou nenhum conhecimento de espanhol, porém quase sempre participava alguém com educação prévia na língua devido a aulas de espanhol na escola.

A abordagem foi focar as aulas para uma aproximação da língua e a cultura hispano-americana, assim como abordar o tipo de treinamento para a compreensão de leitura da língua estrangeira em provas padronizadas. A frequência cada dois sábados da aula de espanhol permitia pouca continuidade nos temas abordados, sendo este um assunto recorrente nesta forma de educação popular. Assim, as atividades se planejavam para a duração de uma aula só, sem intenção de deixar trabalho para uma aula seguinte ou para casa. Os materiais e temas a tratar consistiam em artigos sobre atualidade, exercícios tipo ENEM, aulas expositivas sobre temas pontuais de gramática e análise de histórias curtas ou letras de músicas em espanhol. Ao final, vários educandos ficavam com curiosidade dos temas culturais e da cotidianidade vivida nos países vizinhos.

4.4 A organização do cursinho

A organização do cursinho estaria nas mãos dos educadores populares, sejam professores ou coordenadores. Além das aulas, existem muitas tarefas organizativas, comunicativas e outras burocráticas. A parte organizativa recai mais sobre a coordenação do cursinho, porém a concepção horizontal da Rede Emancipa faz com que, na prática, as ações dentro dos cursinhos sejam realizadas de maneira conjunta e colaborativa. Emancipa, igualmente, tenta retomar a estrutura organizativa dos movimentos sociais, de forma exemplar, como o MTST.

A reorganização da Rede Emancipa e, portanto, do Cursinho Popular Mirna Bonazzi adotou uma estrutura de coletivos. Três grandes coletivos para questões territoriais, organizativas e políticas, cada um com suas divisões e tarefas específicas internas. Estes coletivos entrelaçariam com a coordenação regional e nacional para manter canais de comunicação e transmitir os debates que acontecem nas reuniões nacionais e regionais aos cursinhos. Os educadores populares podem participar destes coletivos, sendo que os coordenadores normalmente se responsabilizam pela organização, distribuição e comunicação entre os diferentes comitês, entre os coletivos e entre as coordenações nacional, estadual e regional com a coordenação do cursinho.

Os coordenadores geralmente também teriam mais labores organizativas. Por exemplo, eles costumam dispor as salas, mesas, cadeiras e também cobrir educadores em salas de aula, conduzem os debates nos círculos e apoiariam tudo que seja necessário para o decorrer cotidiano do cursinho. Finalmente, eles também seriam os encarregados de recolher as marmitas para esquentar a comida antes da hora do horário de almoço.

As reuniões do cursinho não acontecem com uma frequência rígida, porém existem momentos que exigem uma planificação conjunta dos e das educadoras. Esses momentos infalíveis seriam as reuniões de início de ciclo (ao começo de cada semestre), para planejar as atividades e propósitos ao longo de semestre, e de fechamento de ciclo, para refletir sobre as atividades feitas. Estas reuniões são abertas aos educadores e educandos, se tratam questões específicas do cursinho e também temas relacionados ao território e a conjuntura nacional e internacional. Até este momento, nunca se conseguiu agrupar a totalidade de educadores em uma reunião só, porém já seria possível identificar um grupo recorrente que comparece, participa e dissemina as reflexões tratadas. Sempre se tenta organizar pelo menos uma reunião da coordenação do cursinho ao longo do semestre para planejar atividades, saídas de campo e tratar assuntos que surjam, mas sempre é difícil coincidir os tempos de todos. Assim, este espaço de reunião seria fundamental para reconhecer e refletir sobre as práticas político-pedagógicas do cursinho e para manter uma coesão e organização dentro da experiência.

O papel que desempenham os educadores e as educadoras que pertencem à região de Taboão também seria central no componente da organização do cursinho. Estes educadores realizariam algumas das labores que talvez sejam as mais louváveis. Por exemplo, os educadores que trabalham como professores na mesma escola assumiriam a responsabilidade de mediar entre o cursinho e a diretoria para utilizar o espaço da escola. Por uma parte, eles responderiam aos

requerimentos exigidos como entregar o documento com a informação dos e das educadoras e as autorizações dos e das educandas assinadas pelos pais. Também velariam pela utilização do espaço físico da escola. Por outra parte, estes educadores, especialmente aqueles que constituem o componente territorial, seriam os responsáveis pelas atividades de divulgação e articulação com a região. Graças a eles o cursinho já teve a participação nos saraus dos referentes culturais citados e também tem sido divulgado consideravelmente. Essa divulgação tem ocorrido por meio de várias estratégias, inclusive utilizando espaços na imprensa local, e atingindo um público amplo desde uma perspectiva geográfica.

4.5 Clara⁴⁵: aprender é a alma

Em junho de 2018, depois de ter organizado e articulado as informações e dados recolhidos na parte empírica desta pesquisa, considerou-se que estava faltando uma perspectiva mais próxima e concreta por parte dos e das educandas. As aulas do primeiro semestre do cursinho Mirna estavam acabando e ia começar um período de férias de inverno. Neste contexto, entrei em contato com alguns educandos e educandas para conhecer suas perspectivas sobre o que tinham percebido do cursinho em geral, e do funcionamento, organização e metodologia das aulas, debates e círculos em particular, assim como do seu desenvolvimento pessoal durante o semestre. Tinha estabelecido alguns contatos com estudantes e, inclusive, colaborei para o desenvolvimento do projeto de história de uma educanda no colégio, em que tinha que fazer uma apresentação sobre a Colômbia com seu grupo. Este seria um ponto de partida para realizar contatos mais próximos que pudessem enriquecer uma análise na reta final da pesquisa.

A fim de conhecer o processo de lutas pelo acesso à universidade pública, em relação com as demandas de raça, gênero e classe, no trabalho de campo realizamos uma entrevista semiestruturada com a educanda Clara que faz parte dos processos de educação popular da Rede Emancipa. Assim, com o objetivo de abordar aspectos específicos que surgiram após o processo de articulação de dados das notas de campo e a escrita, decidimos realizar uma entrevista semiestruturada que, ao incluir uma perspectiva pessoal, nos permitiria analisar e cotejar as interpretações surgidas do cursinho e da Emancipa. Consideramos que esta técnica seria a mais

⁴⁵ Nome fictício para proteger a identidade da entrevistada, uma estudante do cursinho, de 37 anos, mãe solteira de dois filhos e artesã que participa de atividades comunitárias e pedagógicas.

apropriada nessa altura da pesquisa, porque a informação que se requeria era bastante específica: conhecer os aspectos mais importantes de sua trajetória e suas experiências, e compreender o crescimento pessoal no período em que ela tem feito parte do cursinho.

De tal modo, depois de algumas tentativas para realizar uma reunião com algumas das educandas do cursinho que frequentavam a aula de espanhol, ficou decidido que a entrevista para determinar as suas percepções do cursinho seria realizada com Clara.

Clara tinha comparecido ao cursinho desde o segundo semestre de 2017 e tinha participado inicialmente das aulas de espanhol, mas, com o decorrer do tempo, seu interesse principal se focou nas aulas de inglês, que aconteciam no mesmo horário. No entanto, já tínhamos conversado algumas vezes nos tempos livres ou intervalos durante o cursinho, devido a sua personalidade aberta e ao conhecimento e interesse que ela tinha pelo espanhol. Um dia, em um corredor da escola, ela tinha me convidado para conhecer sua casa e o bairro onde ela mora porque, provavelmente, achava que eu ia gostar da tranquilidade daquele lugar.

Clara nasceu em São Paulo, a sua mãe chegou de Alagoas, com a mãe dela e mais quatro irmãos, para se tratar de uma doença terminal. A avó de Clara morreu depois de pouco tempo de eles terem chegado em São Paulo, assim que seus filhos tiveram que se sustentar. A mãe de Clara começou a trabalhar em um mercado, onde conheceu o pai de Clara, um pernambucano dono do mercado, e ficou grávida com 13 anos. Clara nasceu e depois de um tempo, ao descobrir que o pai de Clara tinha uma outra família, a mãe se afastou dele e começou trabalhar como empregada doméstica. Uma das patroas de uma casa onde trabalhou a incentivou a estudar. Assim, Clara comentou que a sua mãe completou o magistério, estudou pedagogia e tem trabalhado como docente até hoje, quando falta um ano para se aposentar. Clara tem também um irmão menor que estudou advocacia, enquanto ela é artesã e ainda não se formou em uma faculdade. Dentre os planos dela está prestar o ENEM ao final de 2018 e, embora ela tinha uma inclinação para estudar jornalismo, optou pela área de letras.

Quando escrevi para Clara e lhe perguntei se estava disposta a participar de uma entrevista para minha dissertação, respondeu positivamente e me convidou para fazer a entrevista na sua casa, onde ela se sentia confortável. Clara me enviou o seu endereço e as indicações detalhadas para chegar na sua casa localizada no bairro Educandário, em São Paulo, e combinamos para nos encontrar alguns dias depois.

O Educandário é um bairro localizado no distrito Raposo Tavares na região oeste da cidade de São Paulo. É um bairro principalmente residencial, com incidência comercial, onde predomina o tipo de moradia para as classes média e média-baixa. Existem grandes conjuntos habitacionais (Cohab) que geram uma sensação de transitar por um lugar urbano e onde moram famílias com diversos membros geracionais. Era possível ver pessoas de todas as idades, como crianças brincando, jovens e adultos na rua e pessoas maiores sentadas nas entradas dos prédios. Igualmente, existem algumas moradias precárias e informais do lado dos complexos habitacionais, gerando uma ruptura com o tipo de prédio uniforme e padronizado dos cohab. Clara mora em um desses conjuntos habitacionais, relativamente perto do Cemitério Israelita. Igualmente, várias zonas verdes e arborizadas oferecem uma sensação de afastamento urbanístico e de espaço para a densidade produzida pelos cohab.

No dia marcado, cheguei à casa de Clara, que me apresentou seu lar, a tranquilidade do local e a vista que tinha da janela do seu quarto. Também, ela me mostrou o quarto dos seus dois filhos, de nove e doze anos, o banheiro e a cozinha. Observei a decoração, alguns livros e as plantas na sala. Nos sentamos e lhe expliquei sobre a minha pesquisa, o que eu estava narrando do cursinho e o que eu queria dialogar e refletir com ela.

Comecei pedindo para ela me contar sobre a sua vida, o seu trabalho, como tinha conhecido o cursinho e por que estava participando de um processo pré-universitário de educação popular. Clara começou explicando que chegou ao cursinho porque ouviu as pessoas falarem, talvez parentes, vizinhos ou conhecidos, sobre a unidade em Taboão da Serra, e decidiu participar com o objetivo de prestar o ENEM. A fala de Clara é muito determinada em relação ao objetivo de prestar o ENEM para entrar em uma faculdade, especificamente na área de letras, embora ela fale do seu interesse pelo jornalismo. Igualmente, o seu objetivo ao longo prazo é ter uma renda fixa, já que o trabalho como artesã oferece um dinheiro variável e, assim, é mais difícil atingir uma estabilidade econômica. Este objetivo de querer prestar o ENEM para entrar em uma faculdade parece apresentar uma relação relevante com a finalidade de ter uma renda fixa e uma estabilidade econômica, onde o cursinho pré-universitário teria um papel relevante, especialmente para alguém que se formou do colégio há vários anos.

O interesse de Clara por uma carreira universitária parece ser recente, pois, como ela diz, isso parecia difícil quando ela estava terminando o ensino médio. No entanto, a sua relação com o estudo é diferente. Ela exterioriza um compromisso com o pensamento crítico e, embora sua

dedicação ao estudo tenha se incrementado nos últimos anos, ressalta a importância de estudar e o interesse que ela sempre teve por aprender. Este interesse, talvez, explicaria também o fato de Clara estudar inglês no Cidadão Pró-Mundo, que é uma ONG de ensino voluntário que aponta à integração social por meio do ensino de inglês. Quando ela foi elegida para o programa de inglês, que tem uma duração de cinco anos, me disse que isso fez ela ficar muito feliz.

A visão que Clara tem sobre a sociedade, poderíamos analisar, estaria influenciada pelos problemas sociais e econômicos do Brasil, como o acesso a emprego, educação, moradia e renda, decorrentes de um mundo onde o capitalismo selvagem impera, assim como a inserção desses problemas em um contexto global marcado pelo materialismo e imediatismo. Ela me falou sobre a injustiça de um apresentador de programas de rádio e televisão ganhar mais de um milhão de reais, enquanto o salário mínimo do Brasil não atinge mil reais. Isto também contrasta com a situação de moradores de ocupações como as pessoas que estavam na tragédia do Largo do Paissandu⁴⁶, onde muitas famílias ocupavam um prédio que se incendiou, resultando em muitas pessoas falecidas e em situação de rua. Assim, ela contextualiza esses problemas dentro de um panorama geral onde as pessoas são apreciadas de acordo com seus bens materiais, estabelecendo uma relação direta entre ser e possuir.

Ao falar com Clara, caracterizamos o Brasil como um país abundante, embora as oportunidades não se apresentem da mesma maneira para todos. Clara descreve o Brasil como “um país que realmente não abre as portas”, onde os salários desmesurados são para alguns, enquanto outros não tem oportunidades, nem um lugar onde morar. Por exemplo, ela traz o caso de uma amiga, quem estudou pedagogia, mas depois de dois anos de ter se formado, ainda não conseguiu um emprego. Isto também poderia influenciar a posição de Clara com respeito ao estudo. Embora para ela seja importante, não considera necessariamente que os estudos em instituições formais e os diplomas sejam um caminho direto para obter um emprego ou uma renda fixa. Assim, ela enfatiza que o estudo, mesmo que dê uma vantagem, não garante um trabalho e vai além do sucesso unicamente no âmbito laboral. Como aconselha a seu filho, o conhecimento é importante para agir de forma apropriada na sociedade e se desenvolver no mundo.

⁴⁶ No centro de São Paulo, perto do Largo do Paissandu, o edifício Wilton Paes de Almeida, ocupado pelo movimento Luta por Moradia Digna (LMD), que abrigava mais de 140 famílias, foi consumido pelo fogo durante a noite do 1 de maio de 2018. Várias pessoas faleceram, duas não foram encontradas, e a maioria das famílias ficaram acampando em barracas no Largo do Paissandu. Em um círculo do Mirna se abordou esta tragédia, solidarizando-se com as vítimas e analisando o contexto e o papel dos atores implicados.

Voltando à Rede Emancipa e ao Cursinho Mirna, Clara destaca a capacidade organizativa do cursinho e a qualidade das aulas de vários professores. Para ela, a organização é muito importante, e vê nas pessoas do cursinho uma habilidade para coordenar e conduzir as ações, realizar as atividades e envolver as pessoas. Igualmente, ela ressalta positivamente que a maioria dos professores sejam estudantes, alguns formados, o que ajuda ao desenvolvimento do cursinho. Ela destaca, especificamente, o trabalho dos professores de ciências da natureza de 2017 e do professor de matemáticas⁴⁷, pois eles conseguem, entre outras coisas, realizar aulas estimulantes, exigentes e construtivas. Isto não é um dado menor, especialmente se entendemos estas áreas como umas das matérias em que mais se apresentam dificuldades para conseguir professores nos processos populares. Finalmente, também reflete sobre a baixa qualidade de outras matérias e professores, pois para Clara, ensinar, assim como estudar, demandam um desejo profundo que permitiria desenvolver certas características e habilidades, mas que não necessariamente todas as pessoas conseguem realizar.

Em um momento determinado, perguntei pela percepção que ela tinha respeito aos círculos e às saídas de campo que acontecem no Mirna, com a intenção de refletir sobre a conscientização e o debate que propõe a Rede Emancipa em relação às lutas e demandas sociais e democráticas. Um círculo que ela lembrou com detalhe foi aquele onde se tratou a tragédia do Largo do Paissandu. A sensibilidade que ela tem com situações tão difíceis como esta, fez com que ela gerasse uma empatia e ficasse com uma lembrança desse círculo. Para ela, este tipo de atividades é muito positivo, pois permitiria pensar e questionar enunciados de uma sociedade onde, por exemplo, se prega direitos iguais para todos, mas que na prática é atravessada por distintas situações de exclusão econômica, racial, de gênero e, entre outros de idade. Ela entende os círculos como momentos de diálogo para conhecer as perspectivas dos outros e interagir por meio de opiniões e argumentos. Assim, seria um diálogo que permitiria aproximar-se aos sentimentos, reflexões e visões do mundo das outras pessoas.

Igualmente, a fala de Clara permitiria entender os círculos e as saídas de campo como canais de informação para se aproximar aos problemas sociais e elaborar um pensamento crítico. Para ela, realizar saídas de campo, como atividades centrais dentro do cursinho, possibilita uma aproximação de forma empírica às lutas sociais, fomentando vivenciar a realidade para contrastá-la com as discussões no cursinho. Por outro lado, os círculos também agiriam como lugares onde, para poder

⁴⁷ O professor de matemáticas não tem mudado desde o início do cursinho.

dialogar e debater, seria necessário informar primeiro, mas essa informação teria que ser mais crítica e de uma forma mais aberta para que permita o diálogo. Assim, para ela, abrir espaços para informar, expressar opiniões, conhecer as colocações dos outros e contrastar as discussões com visitas e saídas de campo, estimularia uma tomada de consciência, assim como um pensamento crítico com respeito ao mundo, à conjuntura e às situações específicas. Esse pensamento crítico seria possível por meio de uma forma de ensinar, aprender e refletir que abra caminhos e possibilidades.

Quando Clara chegou no Mirna, talvez tinha algumas incertezas com respeito ao contexto que podia enfrentar. No entanto, desde o início percebeu o cursinho como um espaço inclusivo, onde havia várias estudantes mais velhas do que ela. Isto poderia ter ajudado na sua determinação para se manter perseverante e na reafirmação da sua vontade de prestar o ENEM, que lhe permitiria entrar em um programa de graduação. Ela conseguiu a isenção para o ENEM e já está inscrita para realizar a prova em novembro de 2018. Seu discurso é crítico contra esse sistema que cobra taxas para realizar uma prova de conclusão de ensino médio, no entanto é consciente das estratégias possíveis para driblar as dificuldades. Clara transmite uma reflexão fundamental ao apontar que “estudar é a alma do negócio”, o que coloca a aprendizagem como uma forma de afirmar um compromisso pelo conhecimento e com a construção e transformação da sociedade. Assim, estudar seria um caminho para entender melhor o mundo, aceder a melhores possibilidades, estabelecer uma posição crítica em relação às adversidades que apresenta o mundo e, finalmente, para se sentir bem consigo mesma e como parte de uma comunidade.

5 CAMINHOS PARA PENSAR EM UMA PEDAGOGIA DESCOLONIAL: ENTRELACANDO PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS

O conjunto das reflexões, contribuições e sistematizações do pensamento descolonial têm uma inclinação e interesse pelos conhecimentos que foram submetidos pelo norte epistemológico hegemônico. Os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas, afros e mestiços, entre outros, são reorganizados, relacionados e em alguns casos recuperados para levantar uma voz e um precedente em contraposição ao saber hegemônico. Estas epistemologias ancestrais e próprias têm se expandido em várias áreas do conhecimento, incluindo discussões sobre educação e pedagogia.

Neste capítulo propomos discutir sobre a educação popular e o aparato descolonial, a partir de dados colhidos no trabalho de campo e nos referentes bibliográficos. O objetivo é contribuir para as reflexões sobre o cruzamento entre a educação popular e as epistemologias descoloniais, isto é, sobre a pedagogia descolonial a partir da experiência do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi, em particular, e da Rede Emancipa, em um contexto mais geral. Nessa discussão são relevantes categorias constituintes da colonialidade como raça, gênero e classe. O propósito, em consequência, consiste em abordar a pedagogia descolonial como um desdobramento da educação popular, em diálogo, construção e articulação com as perspectivas que problematizem e questionem a ordem epistemológica imperante.

É importante enriquecer as discussões sobre a educação popular e o descolonial porque estas não são simplesmente categorias teóricas e, além disso, isto aproximaria o debate aos atores sociais. Assim, as conversações, sentimentos, discórdias, hesitações e gestos que estão em jogo na experiência cotidiana das pessoas, que participam e sustentam as lutas sociais, permitem ver determinados pontos de vista. Deste modo, a pedagogia descolonial seria discutida a partir do concreto.

5.1 Para pensar sobre a pedagogia descolonial a partir desta experiência com a Rede Emancipa

Um exercício que vise relacionar reflexões em torno do pensamento e, em particular, a pedagogia descolonial com informações e dados coletados por meio de um processo etnográfico e de participação em um contexto pedagógico popular apresentaria diferentes aristas. Neste processo de tentativa e erro encontramos caminhos frutíferos para pensar em formas de abordar o campo do

político, a partir das lutas sociais, de forma mais compacta, assim como limitações para pensar a intangibilidade das relações e desafios sociais, a partir de campos concretos e em desenvolvimento.

No caso desta pesquisa, descrever de forma densa, dentro de um marco temporário, e analisar as práticas, ações e teorizações da Rede Emancipa no social, político, cultural e pedagógico permite gerar opções para contribuir ao debate em torno das práticas no contexto da educação popular e as reflexões no campo da pedagogia descolonial. Por exemplo, um espaço relevante na seção das ações, como seriam os círculos e o tempo livre nos cursinhos da Rede Emancipa, adquire protagonismo quando se enfatiza o assunto da pedagogia descolonial, pois esses momentos evidenciam parte das discussões neste debate. De fato, tem-se enfatizado este tema devido à possibilidade de pensar a prática cotidiana e constante à luz da reflexão escrita.

A entrevista semiestruturada com Clara nos lembra como os círculos são espaços de reflexão, reconhecimento e conscientização. Isto faz com que seja plausível dimensionar a proposta da educação popular e as contribuições de Paulo Freire como as bases da pedagogia descolonial. Assim, os cenários de debate, formação e reflexão teriam uma nuance política, do mesmo modo que as lutas políticas poderiam ser pensadas como cenários pedagógicos. Os círculos da Rede Emancipa, como vimos, baseados na proposta freireana dos círculos de cultura, seriam espaços de reflexão de questões descoloniais como opressões matéricas derivadas do sistema capitalista e debates em torno a temas de representação e identidade como o negro, feminino, a diversidade afetiva e o papel dos e das jovens periféricas no contexto social atual, entre outras.

Além destes espaços, vale a pena refletir sobre outros aspectos que permitam pensar as articulações entre as lutas sociais pelo reconhecimento identitário, dos sujeitos, e a disputa pelo poder econômico e político. Por exemplo, como já foi descrito de maneira etnográfica, as atividades político-pedagógicas organizadas pela Rede Emancipa, como a aula inaugural e o dia na USP, apresentam uma intenção por ocupar espaços públicos e aproximar os e as jovens periféricas aos âmbitos que lhes são negados estruturalmente no transcurso do cotidiano. Aqui, a pedagogia descolonial nos permitiria pensar as exclusões a partir do lugar de moradia e o papel que tem as pessoas dentro da sociedade e a cidade, dependendo dos seus atributos geográficos e socioeconômicos.

Em consequência, esta abordagem levanta perguntas como quais seriam os lugares de lazer ou os espaços destinados, econômicos e culturais, para ser ocupados por estes jovens. De acordo aos depoimentos escritos nos diferentes canais e materiais de divulgação da Rede Emancipa que

foram abordados nesta pesquisa, uma pauta central dentro da organização seria lutar pela ocupação dos espaços públicos e a ocupação da cidade como estratégia política e pedagógica para alcançar os objetivos estabelecidos. A partir destas pautas surgem atividades como tais ocupações, que em certos casos chegam a ser banidas pelas gestões executivas contrárias e retardatárias, e procuram provocar um interesse pelo acesso não necessariamente ao poder, mas aos campos que também são apresentados de forma limitada e excludente. Aqui, poder-se-ia entrever a relação de correspondência entre cultura e poder, que se alimentam mutuamente para estabelecer marginalizações de tipo educativo, logo econômico, com base em certos privilégios. As atividades para gerar um interesse pelos espaços públicos da cidade teria outros objetivos conectados, por exemplo, aproximar aos e às educandas de um conhecimento particular que se obtém por meio das práticas de interação dentro de certos espaços específicos.

De forma semelhante, propostas na metodologia pedagógica da Rede Emancipa, como as saídas de campo dentro dos cursinhos, apresentariam características similares às ocupações de espaços públicos para realizar uma análise. A forma como é entendida a educação pré-universitária popular envolve dimensões onde o conhecimento na sala de aula se enriqueceria com atividades complementárias. Há informações que seriam adquiridas por meio de outras ações pedagógicas e que precisariam ser articuladas com um projeto político-pedagógico geral e com uma estratégia que permita lutar com os e as educandas simultaneamente. Projetos em torno do político e do acesso à educação superior teriam uma relação direta com as atividades que permitem se apropriar da cidade e dos espaços públicos e culturais, os quais ajudam a forjar uma visão mais ampla para os diferentes contextos, experiências e situações.

Por outra parte, é importante também abordar o que poderíamos chamar como a intenção de disputar no campo do ideológico-político a formação dos e das jovens. Como tínhamos interpretado no capítulo dedicado à Rede Emancipa, existiria uma intenção por questionar e problematizar posições com respeito a temas políticos, a fim de motivar reflexões críticas entre os e as educandas, a partir de posturas concretas que não se pretendem neutrais. Talvez este seja o ponto mais polêmico porque, em certos casos, tem trazido discussões e rupturas ao interior da Rede Emancipa. No entanto, tem que ser esclarecido que a educação popular não se pretende neutra e asséptica, pois, ao contrário, procura disputar no campo político e por meio do pedagógico e argumentativo, setores e grupos sociais para conformar um projeto amplo, robusto e a longo prazo.

No caso da Rede Emancipa, devido aos vínculos com o PSOL, caberia uma análise mais profunda com respeito aos postulados e projetos do partido. Embora tal objetivo esteja fora do leque desta pesquisa, poderíamos entrever que a Rede Emancipa não escapa e, ao contrário, está sintonizada com as disputas partidárias e políticas que se vivenciam atualmente no Brasil, procurando disputar e ganhar terreno em uma batalha em que os projetos sociais e democráticos estão em uma situação de desvantagem. Para tal contexto seria necessário afiançar propostas políticas estáveis e amplas, a fim de combater os projetos reacionários que visam debilitar as lutas e demandas populares. Igualmente, poderíamos entender esta relação entre as duas organizações como uma evidencia e uma tentativa de aproximação entre o PSOL e os movimentos populares, as lutas locais e os setores sociais nos territórios populares.

A pedagogia descolonial nos lembra que a educação em contextos de opressão tem conotações profundamente políticas e se desenvolve com agendas emancipatórias. Por exemplo, Walsh (2013) traz exemplos como manuscritos indígenas (huarochirí e o Popol Vuh) e estratégicas de resistência negra (os *palenques* e o *cimarronaje*) com a intenção de evidenciar o aspecto pedagógico dentro dos projetos que buscam resistir ao poder e subverter uma ordem opressora e violenta. Ao entender o pedagógico como revolucionário e o revolucionário como pedagógico, estar-se-ia confrontando a ideia de uma suposta neutralidade das práticas educativas. Igualmente, Mota Neto (2016), quem enfatiza nas propostas e trajetórias de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, desenvolve argumentos para construir uma perspectiva da pedagogia descolonial a partir do pensamento dos dois educadores com intenções, propostas e trajetórias marcadas por aspectos políticos.

Assim, seguindo as palavras de Clara, aprender é alma, tanto para educandos quanto para educadores que procuram seguir construindo espaços e reflexões em torno das lutas sociais e democráticas. Pensar esses espaços como cenários pedagógicos e políticos ao mesmo tempo permitiria construir propostas e projetos abrangentes para ampliar o campo do político nas lutas sociais e populares pelo acesso à educação superior, pela cidadania e pertença à cidade, pela contribuição a um pensamento crítico, pela articulação das diferentes pautas econômicas e subjetivas, assim como pela elaboração de projetos individuais dentro de contextos comunitários, a fim de contribuir na construção do tecido social.

6 REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, propusemo-nos a conhecer uma parte do movimento popular e as lutas sociais reivindicadas por meio da educação popular no Brasil. Essa proposta nos permitiria vivenciar e participar do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi e da Rede Emancipa por meio do trabalho de campo, baseado na etnografia e na observação-ação participante, tendo um rol de educador dentro da Rede. Com base nessa aproximação, pensaríamos e refletiríamos como abordar alguns dos desafios dessas lutas, a partir, principalmente, da proposta descolonial. Esse processo nos permitiu adquirir e oferecer uma perspectiva interna e, quando necessário, distante da organização que nos abriu as portas e permitiu o acesso. Assim, depois de dois anos de participação e pesquisa poderíamos refletir sobre alguns assuntos e propor um certo retorno.

Este processo nos permitiu ver como a educação popular está vigente e oferece um leque de possibilidades na região. Isto talvez permitiria pensar as possíveis mudanças da educação popular ao longo do tempo e dos desafios específicos que estabelece um local de trabalho ou uma pauta específica. Assim, seria mais acertado falar de educações populares, onde se poderia manter, às vezes mais ou às vezes menos notável, uns traços, legados e heranças de uma matriz na qual Paulo Freire desempenharia como pensador um papel central.

Não nos propusemos, porém, analisar um encaixamento dentro de uma matriz freireana rígida, senão que entenderíamos que a correlação de forças exige mudanças e formas de agir, de acordo aos desafios que demandam estratégias que às vezes se afastam ou desligam das ideias iniciais. Ao contrário, entendemos que cada experiência determina suas próprias variáveis, estratégias e caminhos. Por exemplo, seria difícil determinar até que ponto a luta pelo acesso à educação superior pública seria um objetivo “original” da educação popular, já que uma leitura mais clássica indicaria uma intenção da educação popular por se libertar, diferente de entrar e fazer parte do sistema institucional que materializa alguns dos projetos nacionais da organização social baseada nas hierarquias.

Neste caso, em particular, propusemos que esse desdobramento, considerado dentro do campo das educações populares, poderia ter algumas características que o aproximariam a uma pedagogia descolonial. A implicação desta proposta visaria contribuir a uma leitura para as demandas levantadas em torno de uma democratização da educação no Brasil, um acesso amplo e justo ao sistema superior de ensino público e de qualidade, mas também incluiria uma consideração

das pautas em favor das demandas pela raça, gênero, opção afetiva, condição geracional, acesso às formas de cultura e lazer e de apropriação dos espaços públicos como forma de afirmar um pertencimento a uma sociedade. Várias dessas demandas levantadas teriam uma origem nas opressões derivadas do capitalismo, racialização e patriarcado como sistemas insígnies da modernidade, que é ao mesmo tempo colonialidade, para a opressão de setores sociais amplos e específicos. Uma pedagogia descolonial, então, procuraria articular as lutas contra esses sistemas opressores, apontando a fornecer ferramentas para pensar as lutas classistas, antirracistas, feministas, entre outras, como componentes de um projeto democrático ou revolucionário em geral. Isto, igualmente, teria um fundamento na educação popular e seu legado como fonte de luta.

Os desafios que nos propõe o mundo atual forçam a pensar em formas de ação alternativas, emergentes e opositoras. É assim que uma luta pela democratização do acesso ao ensino superior público e de qualidade poderia ser, ao mesmo tempo, uma luta pela reparação histórica de setores oprimidos como os negros, as mulheres e as dissidências sexuais, e também uma disputa pelo campo político a partir do trabalho de base. Estas frentes divergentes nos permitiriam articular várias ideias que têm sido recorrentes na educação popular, a proposta descolonial e o histórico amplo das lutas populares. Em consequência, o resultado procuraria agrupar e fortalecer mais as organizações e ações a fim de incidir e reunir projetos com uma capacidade maior contra os sistemas opressores.

Igualmente, um dos maiores desafios apresentados, no decorrer desta pesquisa teria sido o fato de como pesquisar estas questões e propor perspectivas desde olhares que talvez sejam provenientes principalmente das reflexões dos movimentos sociais e intelectuais da Hispano-América. No entanto, acreditamos que poderiam ser debates cabíveis e enriquecedores para os processos populares de um projeto que abarcaria uma grande região com passados divergentes, embora semelhantes, processos históricos, sociais e culturais particulares e abundantes em detalhes e nuances, mas que poderiam ser pensados com alternativas e saídas similares.

Quanto a metodologia, uma reflexão importante se situaria com respeito à forma de se aproximar à população que participa dos processos de educação popular como educandos e educandas. Embora o fato de ser educador e pesquisador ao mesmo tempo permitiria aceder e chegar às pessoas, espaços e informações privilegiadas, talvez teria feito um pouco mais difícil romper uma relação dada entre professor e estudante. Apesar de que esta condição fez possível ouvir e perceber que as relações entre educandos e educadoras pareciam mais próximas do que em

um contexto educativo tradicional, em nosso caso particular achamos alguns traços que impediram pensar em uma ruptura total da verticalidade entre professor e estudante. No entanto, isso não impediu realizar a grande maioria de atividades e desenvolver relações fortes com educandos e educandas. Assim, permanece um debate constante na educação popular, como nos debates metodológicos propositivos, sobre essa relação entre educandos e educadores.

Além disso, caberia também uma reflexão sobre a labor acadêmica dos estudantes e intelectuais latino-americanos. Esta pesquisa poderia entender-se também como uma opção política e metodológica por dirigir a mirada para os fenômenos e teorias próprias. Isto com o propósito de priorizar as possibilidades e os campos menos predominantes política e academicamente. Assim, permite-se privilegiar temas e abordagens que atingem mais a nossa realidade social, privilegiando o local sobre o externo. Seria um dever para a pesquisa acadêmica destas geografias do mundo conhecer tanto da cultura popular quanto erudita dos nossos contextos, assim como das teorias estrangeiras quanto das locais. Igualmente, dentro do marco dos estudos culturais, seria necessário não só pesquisar criticamente sobre um assunto, senão intervir no andamento social para mudar o curso de injustiça e opressão.

A partir dessa perspectiva e sob critérios de respeito foi que se fez uma proposta para participar ao mesmo tempo que se pesquisava e, como resultado se abriria uma inquietação com respeito ao processo da Rede Emancipa. Essa inquietação, que tem surgido depois de participar constantemente das atividades da educação popular, apontaria a conhecer se cabe pensar a Rede também como uma luta popular para articular elementos de campos aparentemente um pouco separados. Por um lado, uma luta concreta pelo acesso à universidade pública e de qualidade, por parte das camadas populares. Por outro lado, uma luta também que brota da exclusão, marginalização e exploração de amplos setores sociais por questões de identidade. Finalmente, as lutas por uma hegemonia política que permita disputar e reivindicar pautas no campo mais institucionalizado da política. Cabe pensar estas questões com mais cuidado e considerar se seria possível aprofundar nas articulações a partir de perspectivas que ajudem ou contribuam para tal objetivo.

REFERÊNCIAS⁴⁸

ARELARO, L. **Às portas da universidade**: alternativas de acesso ao ensino superior. São Paulo: Xamã, 2012.

bell, h. **Teaching to Transgress**. Education as the Practice of Freedom. New York; London: Routledge, 1994.

BONALDI, E. **Tentando chegar lá**: as experiências sociais de jovens em um cursinho popular de São Paulo. 2015. 404 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CABRAL, A. La Cultura, fundamento del movimiento de liberación. In: COLOMBES, A. (Comp.). **La Cultura Popular**. 4. ed. México: Premiá Editora, 1984, p. 137-145.

CARDOSO, M. Desafios da prática pedagógica nos cursinhos populares. In: ARELARO, L. **Às portas da universidade**: alternativas de acesso ao ensino superior. São Paulo: Xamã, 2012. p. 121-128.

CASTRO, C. **Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares**: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito à cidade. 2011. 322 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, S.; & GROSGOUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO-UC: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar, 2007.

_____. (Ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Instituto Pensar, 2000a.

_____. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". In LANDER, E. (Ed.). **La colonialidad del saber**: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000b, p. 88-98.

CEVASCO, M. E. **Cultural Studies**: a Brazilian Perspective. São Paulo: Humanitas, 1997.

CHAVES, T. **O processo de precarização da educação pública e suas consequências**. 2015. 107 p. Monografia (Bacharelado em Economia) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____. **Cursinho Popular**: abrindo as portas do universo, jovens da periferia e os acessos à educação ao mundo do trabalho. 2013. 86 p. Relatório Final (Departamento de Economia) -

⁴⁸ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023 (2016)).

Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

COSTA, M. Entrevista com Maurício Costa – Outubro de 2010. In: CASTRO, C. **Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares**: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito à cidade. 2011. 322 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

_____.; LIMA, C. Se muito vale o que foi feito, mais vale o que será. **Emancipa**: 10 anos educando para a liberdade, São Paulo, 2017.

CUEVAS, P. Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. In: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías descoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

DÍAZ, C. Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. **Tabula Rasa**, Bogotá, No. 13, p. 217-233, jul./dic. 2010.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. In LANDER, E. (Ed.). **La colonialidad del saber**: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 24-33.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 1, p. 51-86, 2003.

ESCOSTEGUY, A. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Uma introdução aos estudos culturais. **Famecos**, Porto Alegre, n. 9, p. 87-97, dez. 1998.

FALS BORDA, O. Orígenes universales y retos actuales de la IAP. **Análisis Político**, Bogotá, n. 38, p. 71-88, sep. / dic. 1999.

FANON, F. **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid: Akal, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: Teoria e prática em educação popular. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

GOULART, R. O movimento pelo resgate social do Cursinho da Poli e a criação da Rede Emancipa. In: ARELARO, L. **Às portas da universidade**: alternativas de acesso ao ensino superior. São Paulo: Xamã, 2012. p. 121-128.

GROSFOGUEL, R. Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad: entrevista realizada por Luis Martínez Andrade. **Metapolítica**, n. 83, p. 38-47, 2013.

GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE COLONIALIDAD. Modernidad / Colonialidad / Descolonialidad: aclaraciones y réplicas desde un proyecto epistémico y político. **Pacarina del Sur**, n. 4, jul. / sep., 2016. Disponível em: <<http://www.pacarinadelsur.com/ediciones/numero-4>>. Acesso em: 23 de abr. 2017

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. Diasporas, or the Logics of Cultural Translation. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA, 7., 2000, Salvador. **Anais eletrônicos...** ABRALIC, 2000. Disponível em: <[file:///C:/Users/Lenovo/AppData/Local/Temp/Rar\\$EXa0.527/VII-congresso-2000/atividades/artigos/Stuart%20Hall.html](file:///C:/Users/Lenovo/AppData/Local/Temp/Rar$EXa0.527/VII-congresso-2000/atividades/artigos/Stuart%20Hall.html)>. Acesso em: 10 de abr. 2017.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and Socialist Strategy**: Towards a Radical Democratic Politics. 2. ed. London; New York: Verso, 2001.

LANDER, E. (Ed.). **La colonialidad del saber**: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LINHAS POPULARES. Admirada em Taboão da Serra e Embu, professora Mirna Elisa Bonazzi falece de câncer. **Linhas Populares**, Embu das Artes, 23 Set. 2016. Disponível em: <<http://www.linhaspopulares.com.br/2016/09/admirada-em-embu-e-taboao-da-serra-professora-mirna-elisa-bonazzi-falece-de-cancer/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

LÓPEZ, F. Abrir, impensar, y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región?. In _____. (Ed.). **La colonialidad del saber**: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 108-121.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In CASTRO-GÓMEZ, S.; & GROSFOGUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO-UC: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar, 2007. p. 127-167.

MARTÍN-BARBERO, J. Nosotros habíamos hecho estudios culturales mucho antes que esta etiqueta apareciera. Entrevista a Jesús Martín-Barbero. **Dissens**. Bogotá, n. 3, p. 47-53, 1997.

MATO, D. Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. **Clacso**, Buenos Aires, 2002.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educaciones y pedagogías críticas desde el sur** (cartografías de la educación popular). Lima: CEAAL, 2011.

MENDES, M. T.; RUFATO, M. A. Por que não passam? Cursinhos Populares e tempo curricular: Uma problematização a partir de experiências da Rede Emancipa. In: Claudia Gomes. (Org.). **Educação, Sociedade e Teorias Pedagógicas**. 1ed. Curitiba: CRV, 2015, p. 103-118.

_____. **Inclusão ou emancipação?** Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo. 2011. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In CASTRO-GÓMEZ, S.; & GROSGOUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO-UC: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar, 2007, p. 25-46.

_____. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In LANDER, E. (Ed.). **La colonialidad del saber**: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 34-52.

MOTA NETO, J. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PERICÁS, L. Mariátegui e a questão da educação no Peru. **Lua Nova**: revista de cultura e política, no. 68, p. 169-204, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In CASTRO-GÓMEZ, S.; & GROSGOUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, D.C.: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO-UC: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar, 2007, p. 93-126.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In LANDER, E (Ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In LANDER, E. (Ed.). **La colonialidad del saber**: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 122-151.

REDE EMANCIPA. Mas vale o que será!. **Rede Emancipa**, São Paulo, 25 Nov. 2017. Disponível em: <<https://redeemancipa.org.br/2017/12/mais-vale-o-que-sera/>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

RESTREPO, E. Estudios culturales en América Latina. **Revista de Estudos Culturais**, São Paulo, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.each.usp.br/revistaec/?q=revista/1/estudios-culturales-en-am%C3%A9rica-latina>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. **Etnografía**: alcances, técnicas y éticas. Bogotá: Envión Editores, 2016.

_____. **Antropología y estudios culturales**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

_____; ROJAS, A. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca, 2010.

SCHEPER-HUGHES, N. **Death without Weeping**: the violence of everyday life in Brazil. Berkley; Los Angeles; Oxford: University of California Press, 1992.

WALLERSTEIN, I. **Análisis de sistemas-mundo**: una introducción. México: Siglo Veintiuno Editores, 2006.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías descoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías descoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

APÊNDICE A – ENTREVISTA ETNOGRÁFICA COM CLARA

Julián: eu cheguei aqui no Brasil para fazer o mestrado em Estudos Culturais, na USP Leste, e meu projeto é sobre um debate que existe nas Ciências Sociais sobre a questão descolonial, que é uma teoria que fala que a colonialidade é um fenômeno que ficou além do colonialismo. Como os povos brasileiros e os hispanos da América Latina, a gente foi colonizada pelos espanhóis e pelos portugueses, a gente teve um período que se chama a colonização, mas existe uma teoria que diz que tem outro conceito de colonialidade que ficou além do colonialismo. Por exemplo, essas coisas da gente pensar que o que vem do norte, dos Estados Unidos, da Europa é melhor ou que a gente deve aprender mais o inglês do que o espanhol, essas coisas são umas questões que ficam sem muito argumento e o debate da descolonialidad tenta explicar isso. Então, o que eu tento fazer é, a partir da experiência no Cursinho Mirna, uma narração do cotidiano, das atividades que a gente faz, os professores, estudantes e o que tento ver e se existem algumas características e alguns traços que a gente possa pensar nessa linha de luta também pela descolonialidade... É um projeto de educação popular e educação popular que tem muitas lutas, que tem muita inclusão, mas também eu acho que é importante pensar esses espaços como espaços que ajudam a gente também a sair desse esquema de pensamento de não dialogar muito com os vizinhos e tentar se parecer mais ao que é europeu o foi imposto aqui. Assim, foi uma cultura muito particular que era ser um homem branco que fala as línguas romances, né, e a gente não olha muito para a herança cultural da África e dos povos indígenas. Então, é mais ou menos isso e eu aí eu queria que você falasse um pouco de como você vê isso, mas primeiro eu queria saber um pouco de você, de como é seu cotidiano, o que você faz e como é que você chegou no cursinho, essas coisas. Eu gostaria que você me contasse como você chegou no cursinho, quem são seus professores de preferidos ou também as matérias né, o que você mais gosta e o que você não gosta do cursinho também.

Clara: Eu sou a *Clara*, Tenho 37 anos, eu estudo no Emancipa desde o ano passado, que essa foi minha ideia mesmo, porque a minha ideia é prestar – e vou prestar – o vestibular esse ano.

Julián: você está participando do Emancipa desde o segundo semestre, não é?

Clara: sim, do ano passado, e como eu cheguei lá?

Julián: mas, primeiro, você quer prestar o vestibular para o que?

Clara: olha, sinceramente eu sempre tive vontade de prestar jornalismo, porque eu tenho uma... eu gosto da comunicação, eu sou uma pessoa super comunicativa né, mas eu vejo o mercado do Brasil como é que está, está muito zuado o negócio e eu quero arrumar emprego, emprego fixo, porque seu sempre trabalhei, na verdade, sou artesã, você está aqui na minha casa, só que... eu sempre tive dinheiro, graças a Deus, porque eu sempre dei conta das minhas coisas. Mas eu, faz um tempo que eu estou querendo ter uma renda fixa, porque trabalhar como artesã é muito bom, é maravilhoso, é um trabalho assim maravilhoso, só que não é um dinheiro que eu posso contar sempre, não é. Então, por exemplo, a renda fixa, não é uma renda fixa.

Julián: sim, tem momentos que tem mais e outros que são difíceis.

Clara: exato, é assim mesmo. Então eu cheguei num ponto que eu já... eu já estou com 37 anos né, já está na hora de estabilizar, dar uma estabilizada, então é por isso que eu entrei para fazer pré-vestibular e fiquei muito feliz de conhecer a Rede Emancipa. Como eu conheci a Rede Emancipa? Eu conheci através de pessoas, que foi falando, aí eu ouvi que tem a rede tal... porque aqui em São Paulo tem vários grupos que estão nesse conceito né, e eu achei muito interessante, porque essa coisa de estudar, eu nunca tive interesse, quando era mais jovem imagina, mas imagina que eu vou prestar vestibular, mas imagina que eu vou entrar numa faculdade sem ganhar dinheiro, e de fato. Hoje é o segundo ano que eu estou na Rede Emancipa e eu estudo muito, tenho estudado bastante e eu vejo que realmente para estudar tem que estar muito afim, se não, não vai, é muita coisa é muita coisa e tem que se dedicar muito mesmo, e eu vejo como é complicado, né, porque eu falo nossa, tipo, quantas pessoas que eu conheci que tiveram que trabalhar e estudar, falei gente realmente não é fácil, você tem que trabalhar e prestar uma faculdade para sair. Dar conta da faculdade não é fácil, não é brincadeira, e aí eu vejo o mercado do Brasil né, que isso na verdade é uma... o Brasil, se mostra tão né, um país tão... como é que eu posso dizer?

Julián: tipo, abundante?

Clara: abundante, de fato é um país muito abundante, mas é um país que ele realmente não abre as portas, não abre, como posso dizer, aqui só entra quem a gente quer né, então eu acho muito sério, e voltando para o curso Emancipa que eu acho fantástico na Rede Emancipa, o que eu achei assim que me pegou assim. Eu sou uma pessoa que trabalho com a organização e o Emancipa, ele tem um jeito, uma forma de se organizar e de repente tá uma bagunça e de repente dá tudo certo, isso é uma coisa que me encantou, de verdade, porque isso na verdade... são estudantes, ainda, que dão aula para gente, pessoas pelo que observei, acho que são formadas né.

Julián: é, a maioria é formada né.

Clara: e pessoas, eu vejo assim numa responsabilidade de ensinar, de passar o que sabe, fantástico. Aí tem a pergunta do que eu gosto e do que eu não gosto. Como eu me formei no ensino médio em 2000, então eu vejo assim, a aula da Emancipa é uma vez por semana, é o dia inteiro né, o que acho muito bom, só que eu vejo que tem pessoas que não estão preparadas para dar aula.

Julián: no cursinho?

Clara: é, tem professores lá, eu acho que foi um ou dois que eu tive assim que eu falo, meu, não está preparado, porque eu me formei em 2000 e estou chegando agora, estou pegando o bonde andando, e para quem está estudando e entra no Emancipa, eu acredito que consegue pegar tudo muito rápido, só está acrescentando. Eu estou meio que virgem, cheguei no Emancipa... há 17 anos atrás eu me formei no ensino médio né, então, eu consegui entrar no pique... a maioria dos professores, porque os outros professores no emancipa têm uma levada muito bacana, isso eu acho fantástico, mas tem professores que deixou muito a desejar. Teve professores do ano passado que não voltaram a dar aula esse ano e que eu senti muito. Nossa o professor de Ciências da Natureza do ano passado, gente, ele era fantástico e esse ano ele não deu aula, como assim? O cara era muito bom. Ele entendia o que estava se passando sabe, é legal isso, dá uma segurança. Mas é isso, tem um ou outro que eu falo, meu, não rola, não dá para dar aula, é, mas é verdade.

Julián: é verdade, a gente tem que ser sincero. Também é uma discussão que sempre tem.

Clara: porque claro, você sempre tem até as pessoas daqui, eu vejo que estão todas muito interessadas, que tem o pessoal que vai lá, que dá ala. Por exemplo, o professor de matemática, cara é muito bom, ele é maravilhoso, dá licença, eu participo das aulas dele, assim tipo transbordando sabe, porque é muito bom, ele sabe o que está passando e é muito legal isso. Eu, por exemplo, que me formei em 2000, e chegar no pré-vestibular, em 2017, foi ano passado e continuar esse ano, pegar uma pessoa que sabe é muito bom e ele ainda incentiva, tipo, estuda isso, estuda aquilo sabe, levanta, empolga a gente. Agora, tem professora ali que não, eu falo mano, tudo bem que se formou, tudo bem que está estudando ainda, mas tipo não rola ser professor, porque tem que ter o dom de ensinar. Ensinar é uma arte, eu falo isso com todas às vezes. Eu me formei no magistério em 2000. Eu larguei a área da educação porque eu vi, eu vejo que a educação no Brasil tá zuada, eu não acredito, é um modelo de educação que para mim... que eu não acredito nesse modelo de educação, sinceramente, eu larguei, e eu falo, tem que ser quem acredita, tem que gostar muito e tem que acreditar muito, e eu vejo assim que tem pessoas lá que não sabem dar aula, de verdade, não sabe. Está ali por uma boa vontade, mas não sabe dar aula, tem que saber dar aula, é uma ou outra opção, porque o restante eu tiro o chapéu, para a maioria dos professores eu tiro o chapéu mesmo, são fantásticos.

Julián: e os colegas?

Clara: olha, a questão colegas é muito interessante... porque eu tenho percebido, não só lá na Rede Emancipa, mas em geral as pessoas são muito de grupinhos. Eu não sou nada de grupinho, nem gosto dessa coisa de ter que me juntar aqui. Se eu posso me juntar com todos, por que é que eu vou ter que ficar ali na panelinha e, lá no... quando você pergunta dos colegas é lá do Emancipa?

Julián: sim.

Clara: eu vejo que as pessoas são muito grupais né, mas é coisa de escola, é grupinho aqui, grupinho ali. Eu acho um saco, sinceramente, eu acho uma perda de tempo tão grande. Não sei, mas isso é um sistema do mundo, deste mundo globalizado né, não é? Todo mundo sabe de muita coisa e não sabe de porra nenhuma, a real é essa, isso eu falo não só no Emancipa, é uma coisa geral. As pessoas muito sabem de tanta coisa né. Eu vejo até um lance da liberdade sexual... é uma auto afirmação

tão grande e, na verdade, eu nunca vi pessoas tão só, pessoas só... eu falo isso por pessoas que eu conheço, a maioria das pessoas estão muito só. E as pessoas vão acreditando no progresso que na verdade, olha o que é que está acontecendo com as pessoas, está cada uma, cada vez um mais individualizadas, cada vez mais, é um sistema capitalista que fala que você tem que ter cada vez mais prazer e eu não acredito nesse sistema. Como é que você tem que ter para ser alguma coisa? Eu já sou alguma coisa, é muito triste esse sistema capitalista. Olha o que está acontecendo com as pessoas, as pessoas se olham pouco se olham e como é que eu vou acreditar nisso.

Julián: a gente nem sabe o que as outras pessoas sentem ou pensam, a gente não tem um diálogo...

Clara: não, não tem, cada vez menos, isso é muito sério, eu acho isso muito sério. Foi uma discussão que eu tive com uma conhecida, eu falei, olha o mundo do jeito que está, cada um querendo só para si e puxa daqui, puxa dali, e aí? Mas voltando no lance da educação. Eu acredito muito na, agora mais que nunca, né, porque desde o ano passado eu engatei num esquema de estudar no Emancipa...

Julián: mas, você chegou a prestar o vestibular no ano passado?

Clara: Não. Consegui a isenção do ENEM que eu acho também isso o fim da picada, o pessoal cobrar para você fazer uma prova. Eu acho isso tão louco né, porque aí você vai... tá bom. Por exemplo, eu tenho uma grande amiga que ela se formou em pedagogia, não lembro o nome da faculdade, há dois anos atrás, ela se formou direitinho, até hoje ela não arruma emprego. Mas isso é uma realidade geral. Então, assim, não significa que você vai se formar na faculdade que você tem um emprego garantido. Mas uma coisa é certa, porque eu falei para ela, que é uma experiência que eu estou tendo através da Emancipa, o conhecimento que você teve, obteve, o aprendizado que você adquiriu, ninguém vai tirar de você, e não tem preço não. Claro né, vivemos num mundo capitalista que você precisa ter para ser, é triste isso né, é isso.

Julián: mas, por que você escolheu estudar jornalismo?

Clara: não, eu não vou prestar jornalismo. A minha vontade sempre foi prestar jornalismo, mas eu não vou porque tá difícil emprego... então, eu estou querendo prestar vestibular a entrar numa faculdade para arrumar um emprego fixo, certo?

Julián: sim, mas o que é que você vai prestar?

Clara: letras, que eu gosto também.

Julián: até é semelhante, né

Clara: não sei se tem, tem? Mas eu gosto de letras, sabe, porque eu gosto muito de ler, eu gosto muito de estudar, estou gostando né, então isso para mim tá sendo muito legal.

Julián: e aí, tipo, você falou que tem que trabalhar às vezes os sábados, como e que concilia ou consegue conciliar o cursinho com o trabalho?

Clara: não, esse trabalho que vou fazer hoje é um trabalho voluntário.

Julián: mas é só hoje?

Clara: é, por enquanto sim. Quando eu quero ir lá trabalhar, eu trabalho. É um trabalho voluntário, não é um trabalho fixo.

Julián: mas você trabalha na semana e no sábado vai no cursinho, né?

Clara: então, por exemplo, o ano passado eu estudava lá no cursinho o dia inteiro e aí eu tinha que matar a última aula, não ir na última aula, no cursinho o ano passado, porque eu fazia inglês aqui em São Paulo, então para eu poder chegar no horário do inglês, eu não assistia a última aula, para dar certinho né. Aí, olha, como são as coisas, interessantes. Eu fazia no Bom Caminho, que é uma rede também, uma instituição gratuita, são professores que dão aula por conta própria, também, voluntários, né, só em inglês, e aí bom. Eu estava estudando, estava adorando, estava curtindo

bastante, só que aí eu pensei, quando for chegando mais no final do ano, uma conhecida minha falou de um curso que estava tendo aqui perto da minha casa, que é Cidadão Pro-mundo, da Rede Cidadão Pro-mundo, que são os alunos da USP, que eles estão dando curso de inglês. Aí eu fiquei sabendo, eu falei nossa, eu vou lá, né, perguntar como é que funciona. Porque a minha ideia qual era, como eu estava estudando inglês e fazendo pré-vestibular, a minha ideia, como eu vou prestar esse ano, era, falei, bom, não vai ter jeito, né, o ano que vem não vai dar para eu matar a última aula, então eu vou ter que largar um mês e pensei em largar um mês para continuar estudando. E aí tive essa oportunidade de ir lá nessa Rede Pró-mundo, Cidadão Pró-mundo, e eu me inscrever para o curso de inglês. Só que eu fiquei um tempão na lista de chamada de espera, acho que eu fiquei uns 4 meses. Eu tinha até desistido sinceramente, a minha ideia era continuar no pré-vestibular e largar o inglês, e aí eu recebi um e-mail para comparecer pessoalmente, que meu nome tinha sido aprovado e eu fiquei muito feliz, porque o inglês agora que eu estou fazendo é pelo Cidadão Pro-mundo, é pelos alunos da USP, e é um inglês completo, são cinco anos de curso. Eu fiquei felicíssima.

Julián: interessante não sabia que isso existia, mas eu queria te perguntar o que você acha dos círculos da Emancipa.

Clara: olha, eu acho muito legal, porque normalmente são temas da atualidade, né, e eu acho bacana que são debatidos ali com um monte de estudantes, adolescentes, e é muito legal porque eu gosto de ver... claro, me coloco também né, dou a minha opinião, mas gosto de ouvir a opinião dos outros também, para saber como todos estão se sentindo perante as situações.

Julián: e você se lembra de algum do Círculo que tenha, assim, marcado... ou que você queira só lembrar.

Clara: não sei se foi que me marcou, mas foi o que mexeu muito comigo, porque é uma coisa que mexe comigo desde que eu tenho consciência da vida, né, por favor. Foi quando teve agora no Largo do Paissandu, da queima do prédio, que teve aquelas mortes. Que teve aquele monte de moradores que ainda estão morando... então isso para mim foi muito forte porque quando era pequena, eu nasci... eu tenho um irmão, é eu, mais o meu irmão e minha mãe. A minha mãe sempre

foi trabalhar muito cedo, pra poder me sustentar, sustentar eu e meu irmão, nós fomos criados sem pai, mas graças a Deus nunca faltou nada para a gente, minha mãe sempre deu conta, então eu tenho essa referência, sabe, de ter uma pessoa que sempre sustentou a gente, sempre nos ajudou muito, e foi muito forte isso do acidente do Largo do Paissandu porque gente, são muitas pessoas né, muito triste e é uma realidade, uma realidade de São Paulo, né. Quantos prédios ali não têm condições nenhuma e tem muitos moradores, e aí eu vi nas entrevistas de pessoas que pagavam R\$ 500 de aluguel, como assim! Umas condições precaríssima daquela, é triste demais, como é que eu não vou achar triste, gente, o que é isso. Eu falo nossa, graças a Deus eu tenho minha casa, tenho onde dormir, tenho que comer e beber, mas é triste saber que... e eu acho, uma casa de caridade também, né, e nós ajudamos as pessoas numa situações bem precárias, assim, então é triste de ver isso, sabe, num mundo tão globalizado, no mundo onde diz que é direitos iguais para todos, mas não é, de fato isso não acontece, é direitos iguais para quem? Para quem, de verdade? Então é triste isso, né, então isso foi uma coisa muito interessante que eu vi lá no, pela Rede Emancipa. O pessoal que estuda e acredita nos estudos, e... A primeira pergunta que você fez foi o que te levou até lá, né? Foi isso justamente eu, mais que nunca, eu acredito nos estudos. Eu sempre acreditei, mesmo sem querer continuar. Eu cheguei a cursar uma faculdade, começar a cursar na FAP, só que a faculdade fechou. E eu sempre acreditei muito nos estudos, muito, e eu vejo que é o que eu te falei, sim hoje em dia para estudante, para pessoas que estão se formando, não está tendo trabalho, mas conhecimento é uma coisa que ninguém tira. Então, eu estou estudando para isso mesmo, para ter uma renda estabilizada que eu acredito que a coisa vai mudar, né, daqui a um tempo, tem que mudar, as coisas estão mudando, na verdade, o tempo todo, eu acredito que vai ter uma mudança muito grande, do jeito que está não dá.

Julián: é, esse ponto que você falou... eu também acho, essa é minha perspectiva pessoal, que eu acho interessante do Emancipa também, né, que você falou, tem pessoas que se preocupam por estudar, por ser solidários, mas também pelas questões que são, tipo, que atingem as pessoas em situações mais difíceis, né. Então para mim é super importante e interessante, né. Não sei se você... como é que você percebe isso, tipo assim, as lutas que tem o Emancipa sobre a ocupação de escolas públicas, por isso é que Emancipa se faz em escolas da rede pública também, pelo direito à cidade, também acompanhando as pautas dos movimentos negros, também as lutas pela moradia, não sei se você esteve quando a gente foi no cassarão do MTST...

Clara: não, ah, foi o final de semana, eu não fui... Eu não fui nessa ocupação do MTST, mas muitos anos atrás eu trabalhei no Instituto Pólis que fica lá no centro da cidade, é uma ONG que fica ali perto da estação República, e eu trabalhei com o pessoal da Fome Zero, trabalhei com o pessoal muito engajado assim, sabe, com a sustentabilidade aqui, em geral, no Brasil, e a qualidade mesmo, né... porque é muito precário o negócio aqui no Brasil, é geral, não é só São Paulo, é geral, então eu tive a oportunidade de ir com um colega meu, o Ed, nós fomos numa ocupação de pessoas do MST, que queria ocupar uma área, que a ideia era justamente essa de plantar para poder tirar o alimento da terra, né, e eu achei muito interessante, muito interessante assim, a coragem, a coragem mesmo, mas depois eu pensei, mas gente, no final das contas, é uma doideira tão grande né, por exemplo, essa realidade que nós estamos vendo em São Paulo de prédios desmoronando, cada vez mais morrendo um monte de pessoas, prédios que estavam desocupados há muito tempo, e aí tem, sim, muito, pessoas que têm muito e tem pessoas que não têm nada. Um desequilíbrio tão grande, é muito surreal isso, sabe. Então, por exemplo, onde já se viu? O pessoal tem que ter um lugar para dormir, tem que ter uma casa, tem que ter uma moradia, é um direito nosso, não tem essa, entendeu, eu acho absurda essa renda mal distribuída. Eu até ouvi, acho que na Rádio Metropolitana, essa semana, que os caras estavam tirando o maior barato, que o Faustão apresentador do programa, que tem programa do Domingão do Faustão, né, ele recebe mais de um milhão por mês. Eu falei, meu, isso é a realidade, é triste. Você fala, um cara que recebe mais de um milhão por mês, no país onde o salário mínimo não passa de mil reais, e não tem emprego para a maioria das pessoas, não é triste? É muito injusto! É por isso que a galera está revoltada, fica revoltada e com razão, é triste, né, Por exemplo, a causa daquela mulher que foi assassinada, a vereadora...

Julián: a Marielle.

Clara: né, fazer um trabalho, ela fazia um trabalho fantástico, aí foi assassinada, aí até uma colega, foi uma tia minha que ela falou: mas você viu que eles estão perto de chegar, de descobrir os assassinos. Eu olhei para a cara dela e eu falei assim: sinto muito, eles não vão descobrir quem são os assassinos, ou seja, eles não vão falar quem são os assassinos, porque não é, não é, como que eu falei... não vale a pena eles falarem, porque eles já devem ter ganhado bastante dinheiro para eles ficarem calados, então não é para eles não é vantajoso eles falarem, porque se eles falam que não

estão descobrindo, claro que já descobriram, e se não descobriram, eles descobrem quando eles quiserem. Claro que descobrem, na hora que eles quiserem realmente mostrar quem foi que matou, eles mostram, mas para eles não é vantajoso. Já te falei, tenho certeza que já deram dinheiro para eles calarem a boca, certeza, porque é triste gente, mas nós vivemos em um mundo onde é o dinheiro que comanda, entendeu, então assim, não é a razão, a moral da pessoa, é o dinheiro que comanda, é triste, é real, é fato e realidade.

Julián: mas, como é que você percebe essas lutas que acompanha... tipo essas lutas das mulheres, o caso da Marielle que é uma mulher negra, né, você vê que isso tem um espaço no cursinho, no Mirna, porque essa é uma das pautas da Rede Emancipa, né, tentar acompanhar as lutas, não é somente um cursinho para prestar o vestibular, mas também para conscientizar sobre essas coisas. Então, você acha que é um espaço onde isso é possível, onde isso acontece...

Clara: claro, eu acho muito legal que lá no Emancipa eles mantêm os alunos bem informados, né. Claro que nós temos a televisão que informa muita coisa, mas eu, por exemplo, sou uma pessoa que eu não fico vidrada na televisão. Tenho essa televisão aí porque eu ganhei e meus filhos gostam de assistir desenhos, eles assistem uns desenhos bem legais, mas eu acho que o cursinho mantém muita gente informada, eu acho muito legal e eu acho legal que eles, por exemplo, teve esse dia lá que vocês foram no assentamento, né, e ainda propõe de levar os alunos, né, para vivenciar a realidade, porque é isso que é uma coisa muito interessante, que uma coisa é você ver o que está acontecendo, que de fato não dá para a gente ter noção de tudo porque é muitas coisas acontecendo aqui no Brasil e no mundo, mas é diferente quando você vivencia a situação, a realidade. Quando eu tiver essa oportunidade no assentamento e ver como é que funcionam as coisas, é muito diferente e isso é uma coisa muito legal lá no Emancipa, que eles levam, eles puxam mesmo, vamos lá e ver o que está acontecendo, isso é muito legal, sabe daquele, vamos ver, tipo aquela cortina de ilusão, e aterra na realidade, eu acho Fantástico.

Julián: eu também acho muito importante, para aprender e ter um pensamento crítico também, né?

Clara: é muito importante. Eu sou muito crítica, Julián, mas crítica com os pés na realidade. Uma vez, eu fui assistir uma palestra lá na Mário de Andrade, de um letrado da USP, e ele falou muito

claro que agora ele vai prestar vestibular novamente, que ele vai prestar um outro curso, eu não lembro bem se ele falou o nome do curso, mas ele deixou muito claro, ele falou a realidade é a seguinte: não tem emprego para todo mundo, tem muita gente, não tem emprego para todo mundo. Aí depois eu fiquei pensando, eu falei nossa, é tão louco isso, né, mas é triste a realidade mas é real, né, então assim, você vive no sistema que eles falam que você estuda, né, para estudar, cursar, se formar no segundo ano no Ensino Médio, prestar um vestibular, né, ingressar na faculdade, né, entrar numa faculdade, se manter na faculdade... eu não sei porque eu nunca vivenciei, mas escutei os comentários que não é nada fácil se manter, e aí você se forma e quando vai e entra na reta do trabalho, procurar emprego, você não encontra, é triste isso. E aí você numa realidade onde um apresentador ganha mais de um milhão de reais para apresentar o programa aos domingos, sabe, assim, é triste, é revoltante o negócio. Então, não tem... tem renda, claro que tem renda, mas não é ela não é distribuída como tem que ser. Porque assim, somos... eu... até houve uma vez, um discurso que eu achei fantástico, de um cara que falou assim: eu tampouco quero saber o país que moro, que eu morei, que eu nasci, eu sou um cidadão do mundo. Nossa, que interessante isso, pensar como cidadã do mundo, né. Porque pensamos, eu penso como brasileira, mas eu sou uma cidadã do mundo, né, então esses nomes, né, Brasil, Colômbia, Argentina, Inglaterra, Espanha... esses nomes que as pessoas usam... que os povos foram se juntando, né, e aqui é o Brasil, e ali é o país tal, mas nós somos do mundo, né, pensar numa coisa, num conjunto, né. Eu acho que é isso, eu sempre acreditei nisso que a coisa é, só vai conseguir... nós só vamos conseguir realmente mudar, de fato, quando todos se unirem em pro de uma coisa só, de verdade, não ficar nessa aí que eu acho que é uma mesquinhez tão grande, né, que o meu é melhor, que o meu é melhor... como assim? Estamos aqui todos somos merecedores, por quê é que eu tenho que ser melhor que você, somos merecedores de estarmos aqui, e por que eu tenho que ser melhor que você e você tem que ser melhor que eu, no final das contas...

Hoje eu estava lembrando, há um mês atrás eu estava indo no enterro de um rapaz, passou até na televisão, do Mateus, ele morreu aos 18 anos de idade, o pessoal mais velho costuma dizer assim, ao olhar para um rapaz jovem, né, uma pessoa jovem de 18 ou 15 anos: você tem a vida toda pela frente, e aí esse rapaz morreu atropelado. Então, assim, eu fui no enterro dele e eu falei assim, olha aí que o pessoal fala tanto da vida, que tem a vida toda pela frente, de repente vem, morre, né, então o que nós temos de fato aqui? A gente acha que a gente tem alguma coisa, mas não tem nada, velho. Aí vai, você tem uma casa e mobília aquela casa e coloca muito dinheiro, muito sangue e muito

suor, aí comprou um carro aí não sei o que, ao final você mora no mundo onde você é o que você tem. Você tem que ter carro, você tem que ter isso, você tem que ter. Aí vem uma baita de uma chuva, alaga tudo, acaba com tudo, acaba com teu carro, acaba com a tua casa aí o que é que você tem. Você tem a tua vida, isso é um bem precioso, agora as coisas materiais, velho, vai tudo. Vem e vai, né, é isso, na verdade nós vivemos num mundo capitalista que eu vejo que está se afogando cada vez mais, que espero que se afogue mesmo, porque é ridículo, né, é ridículo.

Julián: não dá para ter esses caras que ganham muito e outros que não têm nada.

Clara: não, é real, tem pessoas que não têm nada. Foi ontem, esses dias eu estava andando, aí eu vi uma senhora na rua, pessoas que moram na rua, dando mamar para um bebê, aí eu nem vou olhar muito, porque isso me machuca, sabe, porque é triste, eu acho triste, sinceramente, como é que um ser humano põe ainda filho no mundo, para que, que condições que tem ali quando se tem um filho. Para fazer viver um filho, né, é triste, né, eu acho muito triste. Quando eu fui nessa palestra, lá na Mário de Andrade, que ele falou que a real é que não tem emprego para todo mundo, olha, o negócio que é forte. E, estudando lá no Emancipa eu conheci umas meninas, meninas porque têm 17, 18 anos, e uma super sonhadora ela falou que quando ela se formar na faculdade, ela vai ver um emprego que acha que vai ganhar dois mil e poucos reais, acho que quase três mil reais, aí eu olhei para a cara e falei, meu, eu só fui acompanhando... mas eu achei legal, sabe por que eu achei legal? Porque ela me trouxe uma coisa que eu tinha muito quando eu era adolescente, adolescente é muito esperançoso, né, porque tem essa imagem mesmo, tem o mundo todo pela frente, né. Tem isso.

Julián: é, que para todo mundo vai ser igual...

Clara: exato, que todo mundo vai conseguir. Então achei tão legal essa chave de ânimo que ela me deu... Mas é assim, eu tenho 37 anos, eu estou estudando, desde o ano passado estou amando estudar, já estudei todos os textos que eles mandaram online. Estou estudando cada vez mais e, é o que eu te falei, eu estou tão impressionada com o nível de educação que é dado na Emancipa, para quem sabe dar aula, tirando duas pessoas ali que não sabem dar aula, mas tudo bem, faz parte, que o aprendizado é a alma do negócio. Porque é o que eu falo para os meus filhos, eles estudam numa

mega escola particular, muito bom mesmo, muito bom, muito bom, e eu falei para ele, meu filho, adolescente, agora 12 anos é adolescente, aí ele falou assim para mim, ele falou assim uma vez, mamãe eu acho que lá tem muitas matérias na escola e não sei o que, eu falei assim para ele, olha filho, vou te falar uma coisa, agradeça por você estudar numa escola muito boa, porque vou te falar a real, para quem estuda a situação não está fácil, imagina para quem não estuda, mas eu falei ‘imagina para quem não estuda’, não no sentido que você vai arrumar um emprego logo, mas no sentido que uma pessoa que é educada, bem educada, ela se vira em qualquer lugar. Eu falei assim, se você quiser se conformar de ser lixeiro, e eu, francamente Julián, eu admiro muito o trabalho dos lixeiros, porque os caras tem muita coragem, porque você ficar pegando o lixo dos outros, se submeter a qualquer doença, e você vê o que os cara ganha, é ridículo, o salário dos caras é ridículo. Os caras tinham que ganhar muito bem, cuidam do lixo da gente... tinham que ganhar muito bem e não, eles ganham uma porcaria, é triste. Mas é isso, é o mundo globalizado né e vamos aí...

Julián: muito obrigado.

Clara: acabou?

Julián: você quer acrescentar alguma coisa?

Clara: não sei, estou perguntando se acabou.

Julián: para mim está bom assim, para você está bom?

Clara: para mim sim.

Julián: se sentiu bem?

Clara: me senti bem, tá ótimo, mas é isso, a mensagem que eu deixo para todo mundo, quem tiver a oportunidade de ver e de ouvir é, como eu já te falei, estudar é a alma do negócio, porque pode ser, como o professor aquele letrado deu a palestra lá na Mário de Andrade, falou que não tem emprego para todo mundo, mas uma pessoa que estuda, ela não vai aceitar qualquer coisa, jamais,

nem tem que aceitar mesmo. Não só porque ela estudou, porque ela tem um diploma, não só por isso, mas como ser humano conscientemente, quem é que pode, que vai aceitar qualquer coisa? E por que é que eu tenho que aceitar qualquer coisa? Por que? De fato, por que? Então é isso gente, o que eu falei, se estudar... estude, eu falo porque eu vejo o bem que está me fazendo estudar, adquirir conhecimento, sabe, uma coisa que eu nunca, naquela época na adolescência, eu nunca dava importância era: por que eu tenho que estudar o que aconteceu no Brasil no ano de mil e quinhentos, por exemplo? Lá atrás sabe, de tudo isso né. De fato, eu não sei, por que eu tenho que saber de tudo isso? Mas isso faz parte da história, não faz? E é conhecimento, não é? É, então vamos estudar, vamos estudar. Esse mecanismo do vestibular e da Educação em geral, no Brasil, viu, eu não sei se é tão geral assim, mas vamos dizer geral, eu acho tão atrasado, mas se para entrar nessa mecânica, tem que entender tudo isso, então baixa a cabeça e vamos em frente, é isso. Eu estou num momento assim que estou estudando bastante e estou vendo o bem que está fazendo em mim, de verdade, o bem mesmo, é isso que eu falo para todo mundo, estudar, estudar mesmo, sem pretensões de que vai virar tanto, pode ser que nem chegue até o final. Como esse Matheus que morreu aos 18 anos, mas com bem de poder estar aprendendo, de estar sabendo. Isso é uma coisa maravilhosa que não tem preço, é isso, pode ser que não chegue ao final, que eu falei, é que a vida surpreende a gente, surpreende muito, então de repente você está aqui, mas de repente você pode não estar aqui. Isso é fato, então bora para frente.

Julián: tem que estudar, né.

Clara: tem que estudar. Isso que, por exemplo, você está fazendo eu acho fantástico.

Julián: obrigado.

Clara: tem que correr atrás...