

UNIVERSIDADES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: apostas em outra educação¹

UNIVERSITIES OF SOCIAL MOVEMENTS AS ANOTHER POSSIBLE EDUCATION

Júlia Figueredo Benzaquem²

Resumo

O artigo objetiva conceituar as Universidades dos Movimentos Sociais enquanto apostas em outra educação. Para esta definição, o texto está embasado na ideia de Boaventura de Sousa Santos de Sociologia das Ausências e das Emergências. Essa perspectiva é utilizada como forma de apostar em uma concepção de educação que herda os princípios da educação popular de Paulo Freire, acrescentando as ideias de interculturalidade e de tradução intercultural. Interessa estudar a forma que o conceito de universidade é ressignificado a partir das iniciativas de Universidades dos Movimentos Sociais. A escolha foi por realizar quatro estudos de casos de Universidades dos Movimentos Sociais bastante distintos. Os quatro estudos de caso referem-se à Escola de Formação de Educadores(as) Sociais no Recife – Brasil, à Escola Nacional Florestan Fernandes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil, à Universidad de La Tierra, ligada ao Movimento Zapatista do estado de Chiapas no México e à Universidade Popular dos Movimentos Sociais. A pesquisa concluiu que as Universidades dos Movimentos Sociais são experiências bastante plurais e experimentais, ou seja, são iniciativas que trilham o seu percurso ao longo do seu caminhar.

Palavras-chave

Universidades dos Movimentos Sociais. Sociologia das Ausências e das Emergências. Educação.

Abstract

The paper aims to conceptualize the Universities of Social Movements as another possible education. To this definition, the text is grounded in theories of Boaventura de Sousa Santos' Sociology of Absences and Emergences. These theories are used as a way to invest in a concept of education that inherits Paulo Freire's popular education principles, adding ideas of interculturality and intercultural translation. For that analyzes the way that the concept of university acquires a new meaning for these initiatives. We chose to perform case studies of four very different Universities of Social Movements. The four case studies refer to the Escola de Formação de Educadores(as) Sociais in Recife, Brazil, the Escola Nacional Florestan Fernandes of the Brazilian Movement of Landless Rural Workers, the Universidad de la Tierra linked to the Zapatista movement of Chiapas in Mexico, and the Popular University of Social Movements. The research concluded that the University of Social Movements' experiences are very pluralistic and experimental, that is to say, they are initiatives, which are finding their path as the journey continues.

Key words

University of Social Movements. Sociology of absences and emergences. Education.

Introdução

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

A ideia de universidade popular está no imaginário dos movimentos sociais. Quando os movimentos sociais fomentam espaços de produção e difusão de saberes, que denominam de universidade, isso indica uma apropriação e uma ressignificação do termo universidade. Significa desafiar o conceito de universidade e apostar na ideia de universidade como espaço de saberes, práticas e sujeitos descoloniais, ou seja, saberes, práticas e sujeitos que combatem a colonialidade³, que se contrapõem às variadas formas de opressão.

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

Segundo Santos (2009.a: 45): “A aposta é a metáfora da construção precária, mas minimamente credível, da possibilidade de um mundo melhor, ou seja, a possibilidade de emancipação social [...]”. A educação é em si “prenhe” de futuro, de desejos de mundos possíveis melhores, pois educar significa formar para a sociedade que queremos. E os movimentos sociais são em si agentes da emancipação social, ou seja, confiam que é possível transformar a realidade opressora. Dessa maneira as Universidades dos Movimentos Sociais apostam duplamente: acreditam na educação como um dos caminhos para a transformação social e confiam nos movimentos sociais como sujeitos desta transformação. Estas universidades são espaços que não apenas pretendem formar para outro mundo, mas são também em si práticas de outros mundos possíveis⁴.

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

Apostar na educação

O termo educação abrange um universo que extrapola o escolar. A escola é uma instituição com o papel central na formação dos indivíduos que por ela passam, principalmente no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade e propiciadora de organização do pensamento. Existem outras instituições educacionais paralelas além da escola. Para este artigo o conceito de educação não-formal⁵ é bastante importante, visto que caracterizo as Universidades dos Movimentos Sociais como espaços de educação não-formal.

Este é o terreno dos movimentos sociais populares que, sintomaticamente, foi o solo fértil do surgimento de experiências que depois foram denominadas por estudiosos de educação não-escolar, extraescolar, não-formal, informal; e, na América Latina,

permitiu a construção da Educação Popular, enquanto uma teoria da educação capaz de fecundar um amplo leque de experiências educativas, não-escolares, mas também, escolares (SOUZA, 2006: 62).

A defesa da educação não-formal feita neste estudo sobre as Universidades dos Movimentos Sociais, não significa uma negação da educação formal. A educação não-formal, em diversos contextos, não basta. É preciso atentar para quando a diferença se transforma em desigualdade, ou seja, se uma determinada população só acessa a educação não-formal ela é prejudicada em relação ao conjunto da sociedade. Com o fortalecimento de espaços de educação não-formal, não se pode abandonar a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. A educação formal proporciona recursos políticos, profissionais e técnicos necessários para formular propostas políticas, legais e institucionais. Além disso, a educação formal facilita a defesa de direitos, a realização de diferentes atividades e ajuda a colocar em prática projetos que estejam em consonância com a agenda contra-hegemônica⁶.

O contra-hegemônico ou o emancipatório na educação sempre foi muito mais vigoroso fora dos espaços de educação formal. No entanto, é possível fazer educação popular nos espaços escolares e é possível fazer educação antipopular em espaços não-escolares. O que caracteriza a educação popular não é o espaço onde ela é desenvolvida, mas sim as suas intenções de superação da realidade de dominação e exploração (FREIRE: 1996, 2002 e 2006).

Existe uma pluralidade de pedagogias alternativas, ou outras formas de educação que não a escolar, engendradas por Universidades dos Movimentos Sociais. A teoria da educação popular de Freire é uma contribuição significativa para a sistematização e estudos dessas outras pedagogias na América Latina. Boaventura de Sousa Santos conseguiu avançar em um ponto central da educação popular, explicitando o que Paulo Freire não havia, em seu momento, explicitado, que é a intertematicidade e os interconhecimentos. O trabalho de tradução intercultural (SANTOS, 2006) reinventa a metodologia de Freire sem se contrapor a ela. A tradução é o que torna as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permite os atores coletivos conversarem sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam. Com o trabalho de tradução entre práticas e saberes é possível pensar em aglutinações, alianças. As eventuais alianças fortalecem a diversidade ao identificar pontos de encontro, ao serem fronteiras que delimitam e fortalecem a pluralidade.

Boaventura de Sousa Santos sugere o conceito de pedagogia da aposta (SANTOS, 2009.a) e de pedagogia do conflito (SANTOS, 2009.b). São propostas pedagógicas fortemente enraizadas na teoria epistemológica do autor, que se fundamentam basicamente em dois princípios: a ecologia dos saberes⁷ e a tradução intercultural. São propostas inovadoras de educação popular, de educação contra-hegemônica e desestabilizadora do status quo.

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

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

A aposta em outra educação significa estar atento a pluralidade de realidades, aos detalhes locais e específicos. Assim, a pedagogia da aposta é uma forma contra-hegemônica de pensar a educação, que se insere no contexto das pedagogias críticas, mas que também vai além.

As chamadas pedagogias críticas, próprias de uma teoria crítica ocidental, estão integralmente ligadas à suposição da existência de uma consciência unitária e autocentrada do sujeito, embora momentaneamente alienada e mistificada, apenas à espera de ser despertada e desreprimida. A educação, sob essa perspectiva, é vista como formadora de pensamento crítico e possui a dimensão utópica de querer transformar o mundo. As metanarrativas educacionais, tão necessárias a um projeto educacional, têm servido frequentemente apenas para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas como universais, às de outros grupos. As metanarrativas, às vezes, podem impedir a discussão pública e aberta, uma vez que suprimem antecipadamente perspectivas que se opõem a elas. Dessa forma, a perspectiva descolonial e a pedagogia da aposta trazem um avanço para a pedagogia crítica, ao colocar em relevo a diversidade.

Sociologia das Ausências e das Emergências de Universidades dos Movimentos Sociais

Este é um trabalho de Sociologia das Ausências e das Emergências que coloca em relevo o invisibilizado, as possibilidades de reação à colonialidade imperante. Santos (2002) defende que o paradigma epistemológico emergente, ou uma teoria crítica eficaz, que designa por “conhecimento prudente para uma vida decente”, precisa identificar e valorizar o que o cânone moderno, com a sua razão indolente, marginalizou, suprimiu e subverteu.

A razão indolente possui uma maneira específica de conceber o tempo, que contrai o presente e expande o futuro. A contração do presente se caracteriza pela sua fugacidade; a expansão indefinida do futuro desloca todas possibilidades de transformações e melhorias para longe do momento atual (SANTOS, 2006). O objetivo da Sociologia das Ausências e das Emergências é expandir o presente e contrair o futuro. A Sociologia das Ausências faz uma arqueologia do presente, transformando ausências em presenças. A Sociologia das Emergências contrai o futuro ao tornar práticas que, em uma Sociologia guiada por uma razão indolente, seriam imagináveis apenas num futuro longínquo, no entanto são vividas na atualidade, são possibilidades concretas. A Sociologia das Emergências substitui o vazio do futuro por um futuro de possibilidades plurais e concretas, utópicas e realistas, que se constroem no presente através das atividades de cuidado. A Sociologia das Ausências evidencia as alternativas disponíveis, já a Sociologia das Emergências, as alternativas possíveis (SANTOS, 2006).

É possível realizar uma Sociologia das Ausências e das Emergências das Universidades dos Movimentos Sociais visto que são iniciativas disponíveis e possíveis, e que são marginalizadas ou invisibilizadas pela razão indolente. Há uma diversidade de proponentes e de participantes das Universidades dos Movimentos Sociais. Algumas são frutos de projetos de extensão universitária, ou são propostas de movimentos estudantis insatisfeitos com a universidade convencional, ou iniciativas que surgem dos movimentos e buscam apoio e legitimidade com parcerias com universidades convencionais ou com intelectuais provindos delas. As Universidades dos Movimentos Sociais são iniciativas de educação não formal, ou seja, não escolar, ou não legitimada pelo Estado, e que em sua maioria adotam a filosofia e a metodologia da educação popular. São espaços de formação que servem aos interesses dos movimentos sociais. Desta forma, são instituições que reclamam da tradição da universidade, isto é, de ser uma instituição de saber, mas que vão fazer aquilo que não é possível fazer dentro de uma universidade convencional. Nem todas elas se autointitulam Universidade, outras preferem se chamar Escola, por exemplo.

O caráter de experimentalidade das Universidades dos Movimentos Sociais implica em dificuldades metodológicas. Essas experiências se apresentam na realidade de maneira muito plural e fluída então é difícil defini-las com conceitos universais e abrangentes. A dificuldade de nomear o que uma Sociologia das Ausências e das Emergências estuda é patente. Os cientistas críticos precisam de uma nova linguagem que dê conta dos processos invisibilizados, sem depender da velha gramática das ciências sociais que reproduz e reforça a razão indolente.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre o conceito de universidade e o

conceito de movimentos sociais. A universidade⁸ moderna ocidental, a qual serve de modelo pra grande maioria das universidades ao redor do globo, se refere à instituição de produção e reprodução das formas mais elevadas do conhecimento. O que se considera como formas mais elevadas do conhecimento é uma definição das próprias universidades, ou seja, são considerados superiores os saberes de quem está em um lugar mais alto na escala hierárquica da colonialidade. As Universidades dos Movimentos Sociais tentam, justamente, negar esta forma de conceber o saber, que deslegitima o que não se enquadra no paradigma da ciência moderna. Quando os movimentos sociais nomeiam suas experiências formativas de “universidade”, existe um uso estratégico do termo para subvertê-lo. Dessa forma, uma nova gramática também surge das ressignificações feitas.

Sobre o conceito de movimentos sociais⁹, busco uma concepção alargada que dê conta da pluralidade de coletivos. Em um contexto em que os mecanismos de exploração, exclusão e opressão se multiplicam e intensificam, se faz particularmente importante não desperdiçar nenhuma experiência social de resistência por parte dos oprimidos, explorados ou excluídos. A maioria das teorias sobre movimentos sociais se sustentam em argumentos baseados em dicotomias modernas: reconhecimento-redistribuição, autonomia-dependência, atraso-desenvolvimento, local-global, centro-periferia, etc.; uma lógica binária que hierarquiza as dinâmicas sociais segundo seu maior ou menor distanciamento a um modelo moderno-ocidental-colonial (Flórez, 2007). Desta forma, é infrutífero distinguir os movimentos sociais no tempo (o conceito de Novos Movimentos Sociais, por exemplo), assim como também é infrutífera a divisão no espaço (movimentos do Norte e movimentos do Sul). O que é necessário é contextualizar os movimentos sociais e é partir desse contexto espacial e temporal é que surgem as suas reivindicações, que são relevantes para uma globalização contra-hegemônica.

Para além das dificuldades conceituais, o segundo desafio que identifico na adoção da Sociologia das Ausências e das Emergências é o de estudar experiências fluidas e plurais. Muitas dessas universidades não se institucionalizaram, são entidades que estão trilhando os seus caminhos ao caminhar. Muitas são bastante recentes e algumas desempenham suas atividades por apenas um curto período de tempo deixando de existir logo depois. Para analisar o processo de consolidação e-ou fracasso dessas iniciativas, a escolha do campo de estudo é essencial para superar a segunda dificuldade da Sociologia das Ausências e das Emergências, que é o de lidar com realidades plurais e fluidas.

Os casos estudados¹⁰

Para melhor caracterizar as Universidades dos Movimentos Sociais realizei uma pesquisa empírica. A intenção foi analisar mais de perto e comparativamente algumas dessas experiências e não fazer uma catalogação exaustiva dessas universidades. A pesquisa se concretizou através de quatro estudos de caso. Stake (1995) faz a diferença entre estudo de caso intrínseco e instrumental. O primeiro acontece quando há o interesse de conhecer melhor um caso específico. Já no estudo de caso instrumental, um caso particular é examinado para promover mais informações a respeito de um tema, ou para refinar uma teoria, o caso tem um papel de suporte, de facilitador da compreensão de outra coisa. O conjunto dos quatro campos de pesquisa foram estudos de caso instrumentais no sentido de melhor compreender as universidades dos movimentos sociais.

A escolha dos casos se justifica por serem iniciativas que buscam combater a colonialidade na América Latina. A Escola de Formação de Educadores(as) Sociais (EFESR) tinha a proposta de fomentar uma rede de economia solidária, ou seja, pretendia resolver um dos efeitos da colonialidade: a falta de emprego e renda. A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) está intimamente ligada às lutas contra a concentração fundiária. Já a Universidade da Terra (Uniterra) além da questão da terra tem como forte marca a luta pelo reconhecimento racial, por ter uma forte vertente indígena. E por fim a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) que busca a articulação em nível global de sujeitos contra-hegemônicos.

A Escola de Formação de Educadores (as) Sociais no Recife foi um

importante campo já que foi uma experiência vivida intensamente por mim. Por esse motivo é a partir do estudo crítico dessa vivência que pude trazer elementos analíticos na observação dos demais casos. Durante quase três anos me engajei profissionalmente e politicamente na construção da Escola de Formação de Educadores(as) Sociais no Recife. A Escola tinha três objetivos principais que se inter-relacionam, são eles: a qualificação dos educandos (as), a formação profissional e a criação de redes de solidariedade popular com base nos princípios da economia solidária. Tal experiência, que não se encontra mais em funcionamento, foi resultado de um projeto de parceria entre italianos¹¹, onde a principal entidade é IPSIA¹², e brasileiros – sendo a instituição central a Associação dos Trapeiros de Emaús Recife¹³. A proposta da Escola era a de que se realizassem, através de seus educandos, práticas e intervenções concretas na realidade local.

A escolha da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi feita por despontar como uma experiência reconhecida, legitimada e estável na América Latina. É uma experiência recente, a ENFF começa as suas atividades em 2005, mas por pertencer a um movimento social de longa data e reconhecido, herda a sua legitimidade.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) é o movimento social brasileiro que mais vem se destacando a nível nacional e internacional desde a década de 1980. Os motivos da existência do MST remontam à história colonial de concentração fundiária que se perpetuou desde que os colonizadores fatiaram o território brasileiro de acordo com suas conveniências e desconsiderando as populações locais. O MST entende que seu papel como movimento social é organizar os pobres do campo, conscientizando-os de seus direitos e mobilizando-os para que lutem por mudanças.

Ao longo de sua história o MST vem se preocupando com a educação dos seus militantes. O MST passa a ter uma relação mais estreita com as universidades convencionais com o objetivo de criar cursos de nível superior, inicialmente na área de pedagogia, tendo como referência a proposta pedagógica elaborada pelo MST em suas escolas de acampamento e assentamento. Sendo assim, a partir do final da década de 1990 vão se abrindo várias possibilidades de cursos em parceria com as universidades, respeitando sempre o conhecimento metodológico produzido pelo MST (www.mst.org.br).

O MST concluiu pela necessidade de uma Escola Nacional para os militantes dos movimentos populares, projeto que culminou na inauguração, em janeiro de 2005, da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), no município de Guararema, no Estado de São Paulo. Segundo Leher (2009), a ENFF é a iniciativa de maior envergadura edificada por um Movimento para viabilizar a sua autoformação. O autor afirmou “a Escola Florestan Fernandes, do MST pode ser o embrião da primeira universidade popular do país”. Pelo vigor dos debates que a ENFF vêm provocando, justifica-se o estudo dessa universidade.

A Universidade da Terra (Unitierra) em Chiapas no México é vinculada a outro importante movimento social na América Latina: o Movimento Zapatista. A Unitierra é uma comunidade de aprendizagem, estudos, reflexões e ações articuladas com comunidades indígenas, lutas anti-capitalistas e movimentos populares. Na Unitierra Chiapas, o conhecimento se produz coletivamente com o “Sistema Indígena Intercultural de Educação não-formal”, que é integral, aberto e flexível. Um sistema cujo centro são as práticas e conhecimentos dos povos indígenas; um sistema baseado na democracia radical onde o conhecimento se produz “desde abajo con las fuerzas de la sociedad, dando pasos pequeñitos, para recuperar la capacidad de autodeterminación” (SÁNCHEZ BARRAZA, 2005). Os princípios políticos e metodológicos da Unitierra são inspirados na teoria de Ivan Illich (2007) de “desescolarização da sociedade”.

Foi interessante ainda, adotar a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) como o quarto campo de pesquisa, por ser uma iniciativa que estava em gestação e que pode se beneficiar da análise feita dos outros três casos. Acompanhar de perto essa gestação também contribuiu para melhor entender os outros casos. A proposta da

UPMS, ideia do Professor Boaventura de Sousa Santos, foi lançada no Fórum Social Mundial de 2003 e desde então algumas instituições estão nela se engajando. A proposta da UPMS surge pela necessidade de “aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possível coligações entre eles e ações coletivas” (SANTOS, 2006: 168).

Cada caso, devido as suas peculiaridades, exigiu instrumentos de análise específicos. Para estudar a Escola de Formação de Educadores (as) Sociais a ênfase foi na análise documental, ou seja, analisei os relatos de momentos formativos representativos. Foi muito rico também entrevistar pessoas que estiveram envolvidas com a Escola desde seu início. Para a ENFF e para a Unitierra, os momentos de observação foram fundamentais. Passei dois meses em cada uma das duas experiências, acompanhando, na medida do possível, as suas atividades e também entrevistando seus participantes e recolhendo documentos. A UPMS foi analisada a partir de relatos de sessões realizadas e de reuniões para discussão da proposta; e entrevistas com alguns proponentes da UPMS.

Dessa maneira, os quatro casos escolhidos foram complementares e fundamentais para realizar uma Sociologia das Ausências e das Emergências das universidades propostas pelos movimentos sociais. Não foi um estudo exaustivo e generalista a respeito de como se caracteriza um “tipo-ideal” de Universidade dos Movimentos Sociais, mas a diversidade dos campos escolhidos permitiu a reflexão a respeito de quais são os saberes, práticas e sujeitos envolvidos e mobilizados nessas alternativas.

Reflexão integrada dos casos

A reflexão integrada dos casos é feita no intuito de visualizar as semelhanças e as diferenças entre os quatro casos. A reflexão persegue o propósito de promover um diálogo entre as experiências estudadas e fornecer elementos para pensar o conceito de Universidades dos Movimentos Sociais. Para tanto parto de três perguntas básicas: o quê, como e quem; as quais respectivamente são as unidades de análise: os saberes, as práticas e os sujeitos. As unidades de análise foram para onde estava direcionado o meu olhar durante a pesquisa de campo. As perguntas que procurei responder estão no quadro que se segue:

Quadro 1: Unidades de análise e perguntas a ser respondidas

UNIDADES DE ANÁLISE	PERGUNTAS A SER RESPONDIDAS
Saberes	Quais tipos de saberes mobilizados Produz saberes. De que maneira. Difunde saberes. De que maneira.
Práticas Pedagógicas	Que tipo de metodologia usa Como se dá a relação educador-educando
Sujeitos	Quem são os educandos, cursantes Quem são os formadores

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

Com relação aos tipos de saberes mobilizados, a análise das atividades desenvolvidas pela EFESR demonstra uma grande recusa em relação aos saberes acadêmicos. A desconfiança em relação à Universidade convencional e a tudo que venha dela, parte de sujeitos que de alguma forma já foram “objetos” de estudos acadêmicos, os quais, de uma maneira ou de outra, sofreram com esses estudos. Por outro lado, os participantes da primeira turma da EFESR receberam um diploma de curso de extensão por parte da UFPE, o qual foi bastante valorizado pelos educandos, e as outras turmas que não tiveram esse direito, ficaram bastante ressentidas. Então a recusa à universidade convencional é feita no momento dos debates e das discussões, no entanto um reconhecimento oficial, dado por essa mesma Universidade outrora criticada, é extremamente valorizado e desejado, pois com esse diploma se adquire além de status, possibilidades concretas de melhorar o currículo e, conseqüentemente, a renda.

Na ENFF, também há uma forte desconfiança com a universidade convencional, como ficou comprovado com a minha dificuldade de realizar a pesquisa¹⁴. No entanto, há uma valorização extrema dos saberes acadêmicos contra-hegemônicos, principalmente aqueles de vertente marxista. A valorização do saber formal é tão grande, que praticamente todos os formadores da ENFF possuem formação universitária, sendo inclusive na maioria doutores. Muitos deles trazem os vícios da universidade convencional para a ENFF, como por exemplo, a dissociação entre teoria e prática. Outra análise que precisa ser feita é a falta de espaço de saberes populares na ENFF, que continuam a ser vistos como aqueles mais ligados à esfera cultural e, dessa forma, perpetuando uma colonialidade do saber.

De maneira contrária, na Unitierra, a maioria dos formadores não possuem formação em universidades convencionais. O saber predominante na Unitierra são aqueles relacionados aos povos originários e que buscam a autonomia. A Unitierra não nega os saberes acadêmicos convencionais, mas sim os utiliza de maneira contra-hegemônica. A UPMS busca adotar os princípios da ecologia dos saberes, então nas oficinas, os saberes legítimos são aqueles capazes de realizar determinadas tarefas num contexto dado.

Com relação à produção de saberes, todas as UMS estudadas produzem saberes ao realizar ecologias de saberes, assim a produção é na verdade uma reelaboração ao conjugar os saberes. No caso da ENFF e da Unitierra existem momentos dedicados para a produção de saberes que são os trabalhos de conclusão de curso. No caso da Unitierra, para além desses trabalhos finais, as comunidades indígenas demandam a produção de saber por parte da Unitierra. Um exemplo foi um pedido de uma comunidade para analisar se a água do rio próximo era própria para consumo. A partir dessas demandas, a Unitierra realiza pesquisas e produz saberes.

Sobre a difusão dos saberes produzidos e discutidos nos casos estudados, todas as experiências acreditam e investem que os seus participantes sejam multiplicadores de conhecimento, ou seja, que os participantes difundam aquilo construído na UMS. Para a UPMS, a Internet é considerada um importante meio para a difusão de saberes.

A respeito das práticas realizadas pela UPMS, o meu foco foram as práticas pedagógicas. A educação popular está presente como metodologia nas quatro experiências estudadas. Todas elas se referem, de uma maneira ou de outra, ao legado de Paulo Freire. A Unitierra e a ENFF se preocupam bastante em realizar análises de conjuntura. Dessa forma, existe a preocupação em analisar a realidade circundante constantemente, como forma de compreensão do que acontece e, a partir dessa compreensão, a possibilidade de assumir posturas políticas contra-hegemônicas. As UMS estudadas procuram realizar processos de tradução intercultural ao dialogar com diferentes perspectivas, incorporando assim a ideia de diversidade na educação popular.

Por todas partirem dos princípios da educação popular, há uma busca por horizontalidade e por participação, e sujeitos dos quatro casos estudados afirmaram que tanto o educador ensina e aprende como o educando também. No entanto, é na UPMS que essa relação entre educador e educando se torna completamente horizontal, sendo impossível identificar quem é o educador e quem é o educando, o que há é o facilitador da oficina, mas esse facilitador é apenas responsável

por conduzir os momentos da oficina e não é um detentor privilegiado de saber. Na Unitierra, essa não distinção entre educador e educando acontece nos momentos abertos ao público. Nos seminários semanais de análise de conjuntura¹⁵, por exemplo, há uma pessoa responsável de apresentar os textos e conduzir o debate, mas ela não é detentora de um saber privilegiado, todos estão ali em pé de igualdade. Já nas oficinas que os educandos permanentes da Unitierra participam, ou seja, nos cursos profissionalizantes dos cursantes, há uma clara distinção entre o “maestro” e os “cursantes”, e os cursantes são aprendizes dos mestres. Na ENFF, pelo que pude observar, há uma clara distinção entre educador e educando e não se tem uma preocupação em diminuir essa assimetria. Pelo pouco que percebi, o objetivo é que os educandos aprendam com os educadores, que em certo momento aparecem como figuras iluminadas, se aproximando de uma concepção de educação bancária¹⁶, por mais que o conteúdo seja contra-hegemônico. No caso da EFESR, havia um estímulo para a autonomia dos educandos e para que eles fossem responsáveis juntamente com o educador para conduzir o processo pedagógico. A autonomia dos educandos, em alguns momentos, prejudicou as atividades da EFESR, na medida em que alguns educandos monopolizavam o uso da fala e os outros educandos não intervinham, por não ter maturidade para tanto e o educador não intervinha porque achava importante que o processo fosse conduzido pelos educandos. A não distinção entre educador e educando leva ao extremo os princípios da educação popular e da tradução intercultural, no entanto, se não houver maturidade por parte dos educandos e sensibilidade por parte do educador, pode prejudicar os processos pedagógicos.

Depois de analisar as práticas pedagógicas, passo a analisar os sujeitos das UMS. Os educandos da EFESR são representantes de movimentos sociais locais, que não possuem projeção a nível nacional. Já no caso da ENFF, os participantes são militantes de movimentos sociais reconhecidos a nível nacional e internacional. Os cursantes da Unitierra são jovens das comunidades indígenas vizinhas, muitos deles, inclusive, não participam de movimentos sociais, mas a partir da vivência na Unitierra se engajam e passam a ser referências importantes pra o movimento indígena local e/ou para o Movimento Zapatista. Na Unitierra, há uma forte participação da comunidade internacional interessada. Por Chiapas ser o berço da revolução zapatista, há muitos estrangeiros que vão até a cidade para conhecer melhor este movimento e, ao ir a Chiapas, acabam participando nas atividades da Unitierra, principalmente nas conferências e nos seminários de análise de conjuntura. Os participantes da UPMS são lideranças de diferentes movimentos sociais que possuem projeção local, nacional e internacional.

A respeito dos formadores, como já foi dito, na UPMS não há formadores, mas sim facilitadores. Os maestros da Unitierra, que ministram as oficinas profissionalizantes, não possuem formação universitária, mas sim um grande saber prático-teórico adquirido no exercer da profissão. Já as conferências da Unitierra são proferidas por acadêmicos renomados que se sentem atraídos para conhecer e contribuir com a experiência da Unitierra, principalmente pela Unitierra estar ligada a um movimento social reconhecido mundialmente: o Movimento Zapatista. O mesmo acontece na ENFF, a maioria do seu quadro de professores é constituído por professores-doutores, muitos já aposentados, de universidades convencionais de renome. Na EFESR, aconteceu um certo equilíbrio entre formadores com formação universitária, a maioria jovens e sem reconhecimento em universidades convencionais e também a presença de formadores sem formação universitária, considerados sábios da cultura popular, como foi o caso do mestre de capoeira que foi um dos formadores da EFESR.

Dessa forma, a partir dos quatro casos estudados cheguei a algumas conclusões referentes respectivamente aos saberes, práticas e sujeitos: 1) As universidades propostas pelos movimentos sociais reivindicam saberes contextualizados e incorporados, e assim questionam o saber eurocêntrico que tem a pretensão de ser neutro, total e verdadeiro. Para além disso, as experiências buscam conjugar diferentes saberes no sentido de melhor informar as práticas transformadoras. 2) Ao facilitarem práticas da educação popular, os casos estudados desestabilizam estruturas hierárquicas e autoritárias de organização. 3) As iniciativas em questão permitem que os sujeitos sejam eles próprios

e possam se fortalecer na troca com os Outros, valorizando a interculturalidade.

A partir dessa análise dos saberes, práticas e sujeitos é possível pensar por que a EFESR, a ENFF, a Unitierra e a UPMS podem ser consideradas como Universidades dos Movimentos Sociais? Cada caso estudado responde de maneira diferente à essa pergunta. A EFESR é considerada uma universidade pelos educandos que passaram por ela, porque o saber construído “foi além do que já sabiam”, assim se constituiu como um saber superior ou universitário. Além disso o reconhecimento de uma universidade convencional, no caso a UFPE, faz com que o diploma adquirido na EFESR ganhasse o status de um diploma universitário. No caso da ENFF, a afirmação de ser uma Universidade, vem de seus vários cursos realizados, ao longo do país, em parceria com universidades federais. Para além dessa vinculação com a universidade convencional, a ENFF é considerada pelos militantes e por muitos acadêmicos como a “Universidade Popular” da contemporaneidade. Já na Unitierra, a denominação de universidade vem de uma intenção explícita de ironizar o sistema oficial, que precisa de diplomas universitários para legitimar o saber. A Unitierra, no entanto, sem o reconhecimento estatal, realiza profissionalização e garante o acesso, a produção e a difusão de saberes, podendo, dessa forma, ser considerada uma universidade. A UPMS poderia se chamar de forma diferente, no entanto foi feita uma opção de colocar no seu nome o termo universidade, para dessa forma democratizar a ideia de universidade, ao fazer um uso contra-hegemônico do termo.

O fato é que a ideia de Universidade Popular está muito presente no imaginário dos movimentos sociais. Uma ideia que remete às concepções históricas de universidades populares dos Partidos Comunistas, mas também uma ideia de universidade popular como um projeto para superar os “vícios” da universidade convencional. É dessa forma que a ideia de Universidade dos Movimentos Sociais aparece como um espaço de excelência do conhecimento-emancipação¹⁷.

Se as Universidades dos Movimentos Sociais não são certificadas pelo Estado, quais os mecanismos de legitimação desse espaço? É preciso que os movimentos sociais sintam uma necessidade visceral delas e que elas sirvam para fortalecer as lutas desses movimentos, dessa maneira ela não precisará ser uma universidade legitimada pelo Estado, mas sim legitimada por seus próprios protagonistas (os movimentos sociais).

Considerações finais

O artigo abarcou uma variedade de temas que revela a importância da fomentação da discussão científica a respeito das Universidades dos Movimentos Sociais, como parte de uma ciência comprometida com a transformação da realidade social injusta e de exploração. Os estudos de caso permitiram aprofundar essa reflexão, no entanto, ainda há muito por se refletir. São necessárias pesquisas futuras que dediquem maior atenção para cada caso estudado. Além disso, recomendo mais pesquisas quantitativas a respeito das Universidades dos Movimentos Sociais no mundo, com o sentido de catalogá-las e criar tipologias de classificação das diferentes formas que as UMS assumem¹⁸.

O tema deste artigo, assim como as Universidades dos Movimentos Sociais, foi uma aposta. Uma aposta que foi bem sucedida ao encontrar uma realidade tão diversa e tão interessante. No entanto, como uma aposta, ela não termina, pois ainda há muito o que aprender. Mas, o artigo necessita de um ponto final. Fecho o texto com a sensação de ter deixado vários fios desamarrados. A abertura para novos caminhos a partir desses fios aqui tecidos é o que instiga a continuar apostando em outras educações.

¹ Este artigo é uma tentativa de extrair o essencial do que se encontra na minha tese de doutorado (BENZAQUEM, 2012).

² Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (2003), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2006) e Doutorado em Pós-colonialismos e cidadania global pela Universidade

de Coimbra - Portugal (2012). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Atua principalmente nos seguintes temas: teorias pós-coloniais, educação não-formal e movimentos sociais.

[3](#)O conceito descolonialidade, assim cunhado por Quijano (2002), enfatiza a continuidade entre o tempo e os espaços coloniais e o tempo e espaços pós-coloniais. O conceito de colonialidade evidencia que as relações coloniais não se limitam ao domínio econômico-político e jurídico-administrativo dos centros sobre as periferias, mas também uma dimensão epistêmica, cultural e racial desse domínio. Dessa forma, descolonizar é colocar-se contra as diferentes formas de dominação que existiram e existem e que nos impõem uma lógica de pensar.

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

[5](#) Para mais sobre este tema ver Benzaquem (2007).

[6](#)A ideia de contra-hegemonia está muito próxima à ideia de emancipação. O conceito de emancipação que subscrevo é o definido por Boaventura de Sousa Santos: “Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias. Relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior de relações de poder, não como o resultado automático de uma qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas”. (Santos, 2002: 250)

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

[8](#) Na minha tese (BENZAQUEN, 2012) há um capítulo específico para discussão do conceito de universidad

[9](#) Na minha tese (BENZAQUEN, 2012) há um capítulo específico para discussão do conceito de movimentos sociais.

[10](#) Na tese (BENZAQUEN, 2012), para cada caso discorri a respeito do contexto, da história, da estrutura e do funcionamento da iniciativa em questão. Após essa contextualização, os casos foram destrinchados a partir de três unidades de análise: saberes, práticas e sujeitos

[11](#)O projeto inicial foi co-financiado pelo Ministério das Relações Exteriores da Itália.

[12](#) Organização não-governamental italiana: Instituto Pace SviluppoInnovazione ACLI, ou seja “Instituto Paz Desenvolvimento Inovação ACLI” onde ACLI significa Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani - Associações Cristãs de Trabalhadores Italianos.

[13](#) Instituição que faz parte do Movimento Emaús Internacional, engajado há mais de 50 anos na luta por justiça social no mundo. Também foram

parceiros desde o princípio do projeto outras instituições não-governamentais como o CTC (Centro de Trabalho e Cultura) e o IFIL de Curitiba (Instituto de Filosofia da Libertação), além do apoio da Prefeitura da Cidade do Recife e da Universidade Federal de Pernambuco.

14 Antes de chegar em São Paulo para fazer a pesquisa de campo na ENFF, fui informada que o MST não tinha o interesse de que a experiência da ENFF fosse pesquisada e divulgada, visto a recente política de criminalização do movimento no contexto brasileiro. Depois do contato pessoal e de algumas conversas foi permitido que eu ficasse alojada na ENFF durante uma semana. Essa semana foi tão rica e intensa que me possibilitou fazer uma série de reflexões e incluir a ENNF como um dos casos estudados, com a posterior permissão da coordenação da ENFF.

15 Na Unitierra esses seminários são chamados “seminários del jueves” por acontecerem todas as quintas-feiras. É uma atividade semanal aberta ao público de debates de questões conjunturais.

16 “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2002: 58).

17 “O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por ordem” (SANTOS, 2002: 74) (grifos do autor).

18 Um estudo que vai nesse sentido é o de Mato (2011).

Referências

BENZAQUEN, Júlia Figueredo. 2007. *A Socialização para Cooperação: uma análise de práticas de educação não-formal*. Recife: Bagaço, Nupep.

_____. 2012. *Universidades dos Movimentos Sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais*. Tese (Doutorado em Pós-colonialismos e Cidadania Global) – Centro de Estudos Sociais e Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra.

FLÓREZ, Juliana Flórez. 2007. “Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos. Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad”, In *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 243 – 266

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

_____. 2002. *Pedagogia do Oprimido*, 32ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. 2006. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ILLICH, Iván. 2007. *Sociedade desescolarizada*, tradução de Luciana Reis, Porto Alegre: Deriva.

LEHER, Roberto. 2005. *Escola Nacional Florestan Fernandes: um grande acontecimento para a educação e para as lutas sociais no Brasil*. Disponível em www.rls.org.br – acessado em junho de 2009.

MATO, Daniel. 2011. Forms of intercultural collaboration between institutions of higher education and indigenous and Afro-descendant peoples in Latin America. *Postcolonial Studies*, 14:3, p. 331-346.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. 2011. <http://www.mst.org.br>, acessado em maio de 2011.

SÁNCHEZ BARRAZA, Raymundo. 2005. Una Universidad Sin Zapatos. Entrevista publicada en *In Motion Magazine*. 18 de diciembre. http://www.inmotionmagazine.com/global/rsb_int_esp.html - acessado em abril de 2009

SANTOS, Boaventura de Sousa. 2002. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento.

_____. 2006. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez.

_____. 2009.a. Um Ocidente Não-Ocidentalista?: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina. p.445-486.

_____. 2009.b. Por uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salette Campos de (Orgs.). *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Rede Editora.

SOUZA, João Francisco de. 2006. Paradigmas teóricos dos movimentos sociais e perspectivas da educação popular. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Org.). *Educação popular e movimentos sociais*. João Pessoa: Editora Universitária. p. 59 – 76.

STAKE, Robert E. 1995. *The art of case study research*. New York: Sage.

VENDRAMINI, Célia Regina. 2007. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

*Artigo recebido em abril de 2013
Aprovado em setembro de 2013*