



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Erick José Carvalho Morris

DESAPRENDIZAGENS, UNIVERSIDADES
POPULARES E EPISTEMOLOGIAS DO SUL
UM DIÁLOGO A PARTIR DA UNIVERSIDAD
TRASHUMANTE E DA UNIVERSIDADE POPULAR
DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Tese no âmbito do Programa de Doutoramento em Pós-Colonialismos e Cidadania Global, orientada pelo Professor Doutor Boaventura de Sousa Santos, co-orientada pela Professora Doutora Shirley Aparecida de Miranda e apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Dezembro de 2022



Erick José Carvalho Morris

Desaprendizagens, Universidades Populares e Epistemologias do Sul

Um diálogo a partir da Universidad Trashumante e da Universidade Popular dos Movimentos Sociais

Tese no âmbito do Programa de Doutoramento em Pós-Colonialismos e Cidadania Global, orientada pelo Professor Doutor Boaventura de Sousa Santos, co-orientada pela Professora Doutora Shirley Aparecida de Miranda e apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra para a obtenção do grau de doutor.

Coimbra, Dezembro de 2022

Dedicatória

Às pessoas que lutam para construir um mundo mais justo.

Agradecimentos

Engana-se quem pensa e afirma que a escrita de uma tese é um processo individual. O longo e tortuoso caminho para sua finalização só foi possível graças a muitas pessoas, movimentos e instituições que, em distintos momentos e lugares, colaboraram e me ajudaram. Gostaria de poder nomear a todas, muitas das quais nem imaginam como foram importantes. Mas, com certeza, pessoas significativas no processo ficarão ausentes por lapso meu, às quais peço desculpas.

Começo agradecendo ao meu orientador, prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos, e à minha orientadora, prof. Dra. Shirley Aparecida Miranda, pela confiança no meu trabalho e dedicação, tendo servido de inspiração política e acadêmica e de motivação para o trabalho e prática docente.

Às universidades públicas nas quais eu estudei na minha graduação, mestrado e, por fim, no doutoramento, com recursos e financiamentos públicos, que representam um investimento coletivo da classe trabalhadora: Universidade Federal de Pernambuco, Florida International University e Universidade de Coimbra. Ao CES, à FEUC, ao Projeto Alice e à coordenação do meu Programa. À FCT, pelo financiamento que tornou minha pesquisa possível. Às várias bibliotecas que me acolheram nos tempos de leitura e de escrita, em especial à Norte/Sul do CES e à sua equipe maravilhosa, Maria José, Acácio e Inés.

Como parte fundamental da minha trajetória anterior ao doutoramento, gostaria de agradecer pelos ensinamentos de vida, educação, militância social e de formação, às/aos companheiras/os da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), sobretudo Ana Pizeta e Rosana Fernandes, e do Instituto Paulo Freire (IPF), em especial ao Gadotti e ao pessoal da sala 9. À comunidade escolar da EMEF Manoel Barbosa e do Jardim Bonança, em Osasco. Ao PPGE da Uninove, sobretudo à Roberta Stan e ao Edu Santos. Vocês me guiaram pelo chão da escola e dos movimentos sociais a pensar a educação popular.

Minha pesquisa percorreu diferentes territórios e, portanto, diversos grupos e comunidades. Em Coimbra, gostaria de destacar meu agradecimento a toda comunidade CES, um agradecimento especial para Lassaete Paiva, por toda paciência e apoio. À minha turma do Pos-Col: Begoña, Catarina, Fabián, Fernanda, Gabi, Isabel, Maísa, Tiago. Às/aos profs. Dhadha, Maria Paula Meneses, António Sousa Riberio, Catarina Martins, Bruno Sena

Martins, Toní Aguiló, Pedro Hespanha e Teresa Cunha. Às/aos camaradas da EBRAC. Às grandes amigadas, companheiras/os de militância e parcerias acadêmicas: Jonas Vossole, Marcela Uchôa, Deise Recoaro, Sidney Jard, Rui Calado, Pedro Brandão, Nayara Scalco, Rita Kácia, Irina Castro, Sergio Tapia, Edu Ojuara, Ivan Baraldi, Maurício Hashizume, Betânia Suano, Isabel Félix, Raquel Batista, Cláudia Cristina, Aline Mendonça, Vico Melo, Klaus Reis, Luna Siqueira, Guilherme Gonzaga, Julia Nuroga, Felipe Milanêz, Luísa do Vale, Cristina Valentim, Luísa Gadelha. Às Repúblicas do Bota-Abaixo, das Rosas (Luxemburgo) e das Marias. À ONG Gatos Urbanos que me proporcionou uma incrível convivência com Fidel e à seção Acadêmica da Yoga.

Agradecimento à coordenação internacional da UPMS, ao Clacso, ao CEAAL, sobretudo ao Oscar Jara, ao Instituto Rosa Luxemburgo (Argentina), às Universidades Populares que construíram o FUP. Todas essas organizações ajudam a construir uma articulação de movimentos sociais e populares numa perspectiva contra-hegemônica, fundamentais para o que se trabalhou nesta tese.

Na Argentina, muitos coletivos e pessoas me ajudaram a entender o contexto e cultura local, abrindo-me as portas e a amizade: A República de Tacuarí: Paula, Giba, Iriel e Paula. Pañuelos en Rebeldía, o Centro de Formación Popular de Pompeya, os Bachileretos Populares, a Frente Popular Darío Santillán, a Reevo, a Pátria Grande de Quilmes/Avellaneda/Florencio Varela, a Universidad Jauretche. À Universidad Popular Barrios de Pie, sobretudo à Ceci Zsögön e Lucía Bianchi. À Caos Violeta, Martí Quintana, Inés Moujan e Anchu Llorente. À Norma Fernández da UNC. Ao Alvaro Guaymás e ao CISEN e Revista Tramas/Maepovo. Pela colaboração na transcrição de entrevistas à Darío Mendez e Josefina Ciconeti. À Cooperativa de Traslasierra, pela acolhida e ensinamentos. À Pupi, Ana e ao Gato. Ao Encuentro de Organizaciones (EO).

Um agradecimento especial a todas/os da Universidad Trashumante e coletivos próximos, à Comunidad 12 de Julio, sobretudo à Mari, Guillermo, Norma, Ana, Evelyn, Tomy, à Comunidad Sol Naciente, ao Sembrando Rebeldías, sobretudo Diego, Seba, Ruth. Ao Transformador de Haedo, ao Tato Iglesias, Piter, Mariana Iglesias, Elias (El Negro), Raqui Fierro, Raly Barrionuevo, Dina. E, principalmente, ao Turco y à Belén, por toda a amizade, acolhida, companheirismo e solidariedade.

Em Pernambuco, um agradecimento especial a todas as pessoas, movimentos sociais, coletivos e grupos que construíram a oficina da UPMS e/ou a Campanha de defesa do Legado de Paulo Freire: CFPF/MST, Serta, Equip, Fetape, Fórum de Mulheres de Pernambuco, Povo Xucuru de Ororubá, Observatório de Movimentos Sociais da América Latina, Rede Nacional de Parteiros Tradicionais do Brasil, Sindicato dos Bancários e CEAAL local. À Joana Santos, Geraldo Times, Andrea Alice, Germano, Marília Nepomuceno, Tábata Morais, Janaína Guimarães e Hugo Menezes. Aos Curupiras: Caetano De'Carli, Júlia Benzaquen, Chico de Sá Barreto e Bella Medeiros. À Confraria da Escrita e ao grupo de estudos Baleia: Mari Azevedo, Marcela Santana e Laura, que força vocês deram! À comunidade acadêmica da Faculdade dos Palmares. À Maria Sobral e à Eliene Rodrigues, pela escuta atenta e cuidadosa ao longo dos anos.

Às/os amigas/os Uós, Mambazos, do De Repente e do Bloco de Carnaval Sobrec...

Pessoas muito especiais na minha vida que me ajudaram com leituras, críticas, sugestões, incentivos, amor e amizade: Adriana Dall'Onder, Irving Alves, Juliano Barreto (que me ajudou tanto com os mapas e fotos), Martin Hissa, Sara Araújo, Roberta Scatolini, Luana Vilutis, Marina Sobral, Rodrigo Peixoto, Ana Perrota, Patrícia Amaral, Ana Chaves, Júlia Benzequen e Rodrigo Nery. À Kelly Heitor, por toda a parceria, amizade, ensinamentos e intercâmbios. À Júlia Zuza, pela leitura cuidadosa, mas sobretudo por sua amizade, solidariedade, generosidade e poesia.

No plano familiar, gostaria de agradecer à Lia, Wagner e Tom, por todo o carinho. À Nara e a família Pavão. À Neide. Ao meu pai, pela sabedoria e inspiração de luta. À Francisca e José, que já partiram mas continuam comigo. Ao meu tio Henrique, que sempre me mostrou tanto da vida e transformou a minha. À Chiquinha, minha companheirinha. E, sobretudo, à minha mãe, pelo amor e apoio e por tudo que passamos desde 2018.

Sem vocês não teria sido possível.

Agradeço, ainda, aos rios do meu caminho e ao mar de Tamandaré.

Trabalho realizado com o apoio e financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia,
por meio da Bolsa de Investigação Ref.: PD/BD/52254/2013



Epígrafe

Colhe dos velhos plantadores que sabem com jeito e experiência debulhar as espigas do passado e dar vida aos cereais da vivência. Quanta informação antiga, quanta sabedoria inaproveitada...

Cora Coralina, *Vintém de cobre*

Resumo

Esta tese é um estudo comparativo entre a *Universidad Trashumante* (UT) na Argentina e a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) no Brasil, ambas Universidades Populares (UPs) na América Latina/Abya Yala. Com base nas epistemologias do Sul, que propõem a aprendizagem na co-presença com movimentos sociais e uma “ecologia de saberes”, o objetivo do trabalho é compreender a emergência de saberes nascidos da luta social na construção de uma concepção “pós-abissal” de conhecimento, refletindo sobre a colonialidade e as limitações das universidades convencionais e dos possíveis aportes da educação popular para transformá-las. Desse modo, trata-se sobre a “batalha de ideias”, contra o “latifúndio do saber” e a “monocultura do saber científico”, travada por grupos historicamente marginalizados na luta pela construção de um mundo mais plural e socialmente justo. As hipóteses trabalhadas são de que a UT e a UPMS, cada uma com suas particularidades, são embrionárias de um conhecimento “pós-abissal” e de que a aproximação mais efetiva de UPs com universidades convencionais contribui para a superação da crise de legitimidade dessas. Dividida em seis capítulos, a tese primeiramente faz um debate das correntes teóricas dos pós-colonialismos, dos estudos decoloniais e das epistemologias do Sul, justificando a escolha por essa última ao se fazer um recorte histórico-crítico da colonização europeia da região, hoje conhecida como continente Americano, com enfoque nos processos de dominação cultural e educacional, no qual a universidade teve um papel preponderante, desdobrando-se ao longo dos séculos. Em segundo lugar, aborda-se a contraposição de resistência ao processo colonial hegemônico com a formação da educação popular, oriunda dessa mesma região, traçando um panorama das experiências de UPs e a evolução dessas ao longo dos séculos XX-XXI, com as mais recentes agrupadas em três categorias de acordo com sua relação com o Estado e construção de autonomia. Em terceiro lugar, a opção metodológica é apresentada, sendo ela o estudo de caso alargado por meio da investigação militante e da observação participante, valendo-se das “Sociologias das Ausências e das Emergências”, que permitiu um envolvimento mais profundo com ambas as UPs, tanto nos aspectos pedagógicos como organizativos, percebendo os modos artesanais de produção de saberes e de outras formas de se fazer política. As trajetórias de investigação e de trabalho de campo, analisadas nos dois capítulos empíricos e no diálogo estabelecido na parte final, instigaram a desaprender

verdades estabelecidas. Por meio da “escuta profunda” e do “estar junto”, foi possível aprender e construir novos conhecimentos, socialmente comprometidos, destacando a autonomia e a alegria como elementos fundantes desse processo no caso da UT e da tradução intercultural e interpólitica no caso da UPMS.

Palavras-chave: Universidades Populares; Educação Popular; Epistemologias do Sul; Universidad Trashumante (UT); Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS).

Resumen

Esta tesis es un estudio comparativo entre la Universidad Trashumante (UT) en Argentina y la Universidad Popular de Movimientos Sociales (UPMS) en Brasil, ambas universidades populares (UPs) en América Latina/Abya Yala. Basado en las epistemologías del Sur, que proponen el aprendizaje en co-presencia con los movimientos sociales y una "ecología de los saberes", el propósito del trabajo es comprender el surgimiento del conocimiento nacido de la lucha social en la construcción de una concepción "post-abisal", reflexionando sobre la colonialidad y las limitaciones de las universidades convencionales y las posibles contribuciones de la educación popular para transformarlas. Por lo tanto, se trata de la "batalla de ideas" contra el "latifundio del conocimiento" y el "monocultivo del conocimiento científico", librado por grupos históricamente marginados en la lucha por la construcción de un mundo más plural y socialmente justo. Las hipótesis trabajadas son que la UT y la UPMS, cada una con sus particularidades, son embrionarias de un conocimiento "post-abisal" y que la articulación más efectiva de UPs con universidades convencionales contribuye a superar la crisis de legitimidad de esa. Dividida en seis capítulos, la tesis primero hace un debate sobre las corrientes teóricas de los poscolonialismos, los estudios decoloniales y las epistemologías del Sur, justificando la elección de estos últimos al hacer un recorte histórico de la colonización europea de la región, centrándose en los procesos de dominación cultural y educativa a lo largo de los siglos, en los que la universidad desempeñó un papel preponderante. En segundo lugar, se trabaja la oposición de la resistencia al proceso colonial hegemónico con la formación de la educación popular en la región, rastreando una visión general de las experiencias de UPs y su evolución a lo largo de los siglos XX y XXI, con las últimas agrupadas en tres categorías de acuerdo con su relación con el Estado y la construcción de su autonomía. En tercer lugar, se presenta la opción metodológica, y es el estudio de caso extendido a través de la investigación militante y la observación participante, utilizando las "sociologías de las ausencias y de las emergencias". Eso permitió una participación más profunda con ambas UPs, tanto en los aspectos pedagógicos como organizativos, pudiendo observar los modos artesanales de producción de conocimiento y otras formas de hacer política. Las trayectorias de investigación y trabajo de campo, analizadas en los dos capítulos empíricos y el diálogo establecido en la parte final, instó a desaprender verdades establecidas. A través de la

"escucha profunda" y del "estar juntos", fue posible aprender y construir nuevos conocimientos, socialmente comprometidos, destacando la autonomía y la alegría como elementos fundadores de este proceso en el caso de la UT y la traducción intercultural e interpolítica en el caso de la UPMS.

Palabras clave: Universidades Populares; Educación Popular; Epistemologías del Sur; Universidad Trashumante (UT); Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS).

Abstract

This thesis is a comparative study between the Universidad Trashumante (UT) in Argentina and the Popular University of Social Movements (UPMS) in Brazil, both Popular Universities (UPs) in Latin America/Abya Yala. It is based on the epistemologies of the South, which proposes learning in co-presence with social movements and an "ecology of knowledges." The research aims to understand the emergence of knowledge born out of the social struggle in the elaboration of its "post-abysal" conception. It analyzes the colonality and limitations of conventional universities and the possible contributions of popular education to transform them. Thus, it is about the "battle of ideas" waged by historically marginalized groups against the "latifundium of knowledge" and the "monoculture of scientific knowledge." The hypotheses developed are that the UT and the UPMS, each with their own particularities, are embryonic of a "post-abysal" knowledge and that the more effective approximation of UPs with conventional universities contributes to overcoming their legitimacy crisis. Organized in six chapters the thesis first discusses the theoretical currents of post-colonialisms, decolonial studies and epistemologies of the South. It justifies the choice for the latter by making a historical-critical cut of the European colonization of the region, now known as the American continent, focusing on the processes of cultural and educational domination, in which the university had a preponderant role, unfolding over the centuries. Secondly, opposing the hegemonic colonial process, the formation of popular education is presented as an original development of the region. It traces an overview of UPs experiences and their evolution throughout the 20th-21st centuries, with the most recent ones grouped into three categories according to their relationship with the State and construction of autonomy. Thirdly, the methodological option of is presented, which is the extended case study carried through "militant research" and participant observation. It makes use of the "sociologies of the absences and of emergencies", which allowed a deeper involvement with both UPs, both in the pedagogical and organizational aspects, perceiving the artisan ways of producing knowledge and alternative ways of doing politics. The research and field work trajectories, analyzed in the two empirical chapters and in the dialogue established in the final part, instigated the unlearning of established truths. Through "deep listening" and "being together", it was possible to learn and build new

knowledge, socially committed, highlighting autonomy and joy as founding elements of this process in the case of UT and intercultural and inter-political translation in the case of UPMS.

Keywords: Popular Universities; Popular Education; Epistemologies of the South; Universidad Trashumante (UT); Popular University of Social Movements (UPMS).

Lista de Acrônimos

ALCA – Área de Livre Comércio das Américas

AMPM – Associação das Mães da Praça de Maio

ANA – Articulação Nacional de Agroecologia.

ASA – Articulação do Semiárido

CEAAL – Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe

CES – Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra

CFPF – Centro de Formação Paulo Freire

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CLACSO – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais

CONAIE – *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador*

CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

CORREPI – *Coordinadora Contra la Represión Policial e Institucional*

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRDH Semiárido – Centro de Referência em Direitos Humanos da UFERSA

EEPU – Encontro da Educação Popular e Universidades

ENEQB – *Encuentro Nacional de Estudiantes y Organizaciones de Base*

ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes

EO – *Encuentro de Organizaciones*

EPEPE – Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco

EQUIP – Escola de Formação Quilombo dos Palmares

EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional

FEUH – *Federación de Estudiantes de la Universidad de la Habana*

FETAPE – Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Pernambuco

FLACSO – Faculdade de Ciências Sociais da América Latina

FMPE – Fórum de Mulheres de Pernambuco

FME – Fórum Mundial de Educação

FME-Caruaru – Fórum Municipal de Educação de Caruaru

FMI – Fundo Monetário Internacional

FSEP – Fórum Social da Educação Popular

FSM – Fórum Social Mundial
FUP – Fórum de Universidades Populares
GRITT–UFPE – Grupo de Pesquisa em Inovação, Tecnologia e Território
HIJOS – *Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio*
MMM – Marcha Mundial das Mulheres
MMTR – Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais
MOCASE – *Movimento Campesino de Santiago del Estero*
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
MTDH – *Mesa de Trabajo de Derechos Humanos*
NEABI-UFPB – Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas
ONG – Organização Não Governamental
RENAP – Rede Nacional de Advogadas e advogados populares
SERTA – Serviço de Tecnologias Alternativas
SVCAENM – Seminário Internacional Superar Violências, Construir Alternativas, Escrever um Novo Mundo
UBA – *Universidad de Buenos Aires*
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unitierra – *Universidad de la Tierra*
UNC – *Universidad Nacional de Córdoba*
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNICAM SURI – *Universidad Campesina - Sistemas Rurales Indocampesinos*
UNSL – *Universidad Nacional de San Luis*
UP – Universidade Popular
UPBP – *Universidad Popular Barrios de Pie*
UPE – Universidade de Pernambuco
UPGB – Universidade Popular Gregório Bezerra
UPMPM – *Universidad Popular Madres de la Plaza de Mayo*
UPMS – Universidade Popular dos Movimentos Sociais
USAID – *United States Agency for International Development*
UT – *Universidad Trashumante*

Lista de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: Entrevistas com a UT | 94 |
| Tabela 2: Levantamento de atividades de educação popular e outras formas educativas das organizações, movimentos e instituições que iniciaram a construção da UPMS em Pernambuco..... | 163 |
| Tabela 3: Expectativas dos movimentos e das/os participantes para a UPMS | 164 |
| Tabela 4: Organizações participantes da Oficina da UPMS em Caruaru | 169 |
| Tabela 5: Programação da Oficina de Caruaru | 177 |
| Tabela 6: “Como o coletivo UPMS pode fortalecer o grupo?” | 190 |
| Tabela 7: “O que podemos fazer juntos em termo de formação?” | 191 |
| Tabela 8: “O que podemos fazer juntos em relação a articulação e mobilização?” | 193 |

Lista de Mapas

| | |
|---|-----|
| Mapa 1: Sudamérica. Torres Garcia (1946) | 5 |
| Mapa 2: Cartografia das UIs na América Latina/Abya Yala | 62 |
| Mapa 3: Cartografia das UPs na América Latina/Abya Yala | 65 |
| Mapa 4: Atividades do campo de pesquisa com a UPMS | 99 |
| Mapa 5: Rede Trashumante 2010 | 120 |
| Mapa 6: Universidad Trashumante e espaços/movimentos de educação popular em Buenos Aires..... | 130 |
| Mapa 7: Universidad Trashumante e espaços/movimentos de educação popular em Córdoba | 135 |
| Mapa 8: Oficinas da UPMS..... | 150 |

Lista de Imagens

| | |
|--|-----|
| Conj. de imagens 1: 1: Plenária na Oficina de Córdoba; 2: GT de Educação na Oficina de Caruaru; 3: (Rafa Rafuagi) Hip-Hop como uma das linguagens no FUP; 4: Encontro de representantes das UPs (UPMS, ENFF, UPP, UPEA, UIN, USF) no FUP. | 107 |
| Conj. de imagens 2: 5: Boaventura com representantes da Universidad Trashumante no FUP; 6: No momento da entrevista com o grupo da Comunidad 12 de Julio; 7: Com Tato Iglesias, Laura e Maria em San Luís; 8: Entrevista coletiva com integrantes da Comunidad Sol Naciente, no centro comunitário La Soñada. | 108 |
| Conj. de imagens 3: 9: Assembleia semanal na ocupação da Comunidad 12 de Julio; 10: Normita, com foto do filho, assassinado em democracia por forças policiais, durante protesto na Marcha de la Gorra; 11: Encontro de formação de formadoras/es de Pañuelos en Rebeldía (Buenos Aires); 12: Roda de discussão na Oficina da UPMS de Buenos Aires; 13: Mutirão para construção de cisterna na Comunidad 12 de Julio; 14: Sistematização de atividade formativa..... | 139 |
| Conj. de imagens 4: 15: Peña Trashumante 2016 (Club Atenas); 16 Varietté do Sembrando Rebeldías com Suzy Shock; 17: Outdoor de divulgação da Peña com Raly Barrionuevo; 18: Elaboração de empanadas na cozinha da Peña..... | 140 |
| Conj. de imagens 5: 19: Vista parcial de casas do Assentamento de Normandia; 20: Casarão sede da fazenda expropriada para a Reforma Agrária; 21 Plantação de macaxeira (uma das várias culturas produzidas no assentamento); 22: bolos feitos pelas boleiras do assentamento; 23: ônibus do CFPF para transporte das/os estudantes na área rural. | 157 |
| Conj. de imagens 6: 24: Fachada do Armazém do Campo (Recife); 25: Reunião de coletivos em Recife (Armazém do Campo); 26: Reunião de coletivos em Caruaru (UFPE); 27: Reunião de coletivos em Recife (Armazém do Campo); 28:Reunião de coletivos em Caruaru (UFPE) | 170 |
| Conj. de imagens 7: 29: Foto coletiva da Oficina com o Casarão do CFPF; 30: Plenária; 31: Ane e Átila, jovens lideranças Xucurus do Ororubá compartilhando sobre a vivência do sincretismo religioso como resistência ao colonialismo; 32: Dinâmica de interconhecimento; 33: Boaventura de Sousa Santos com Ane e Átila Xucuru..... | 195 |

Conj. de imagens 8: 34: IP da Cidade; 35: Debate preparatório da IP de Gênero; 36: Vivência coletiva da Instalação da Educação; 37: IP da Educação; 38: Vivência musical da IP de Gênero 196

Sumário

| | |
|--|----|
| Introdução Geral..... | 1 |
| Capítulo 1 - Colonialismos e a Universidade | 7 |
| Introdução ao capítulo..... | 7 |
| 1. Colonialismos e Epistemicídio..... | 7 |
| 1.1 Pós-Colonialismos | 13 |
| 1.2 Decolonialidade..... | 16 |
| 1.3 Epistemologias do Sul | 20 |
| 1.3.1 Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências..... | 25 |
| 2. A Universidade como projeto colonial..... | 26 |
| 2.1 A Universidade argentina | 31 |
| 2.1.1 A Reforma universitária de Córdoba de 1918 | 32 |
| 2.2 A Universidade brasileira..... | 35 |
| 2.3 A crise da Universidade..... | 40 |
| 2.4 Descolonizando a universidade..... | 42 |
| Capítulo 2 - Universidades Populares no século XXI | 47 |
| Introdução ao capítulo..... | 47 |
| 1. Educação Popular..... | 48 |
| 2. O que são as Universidades Populares? | 53 |
| 3. Uma breve trajetória histórica das UPs na América Latina/Abya Yala..... | 57 |
| 4. Uma cartografia de Universidades Populares contemporâneas, alguns modelos e as suas relações com o Estado | 60 |
| 4.1 Universidades Interculturais | 61 |
| 4.2 Universidades Populares | 64 |

| | |
|---|-----|
| I - Pluriversidade..... | 70 |
| II – Nacionalização da UP ou ocupação do governo | 73 |
| III - Uso estratégico da relação com o Estado | 75 |
| Capítulo 3 – Percursos Metodológicos | 81 |
| Introdução ao capítulo..... | 81 |
| 1. Construindo uma Investigação pós-abissal | 82 |
| 1.1 Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências | 82 |
| 1.2 Estudo de caso alargado, Investigação militante e investigação participante..... | 85 |
| 2. Objetivos..... | 88 |
| 3. Hipóteses | 89 |
| 4. Trabalho de campo | 90 |
| 4.1 <i>Universidad Trashumante</i> – UT..... | 91 |
| 4.2 Universidade Popular dos Movimentos Sociais – UPMS | 97 |
| 5. Autorreflexividade metodológica: desaprendizagens do caminho percorrido da educação popular às epistemologias do Sul..... | 102 |
| Capítulo 4 – A <i>Universidad Trashumante</i> (UT) | 109 |
| Introdução ao capítulo..... | 110 |
| 1. Ser Trashumante..... | 110 |
| 1.1 Nova geração de movimentos sociais: O surgimento da UT na luta antineoliberal e os movimentos autonomistas..... | 115 |
| 1.1.1 Governos progressistas e o descenso dos movimentos autonomistas | 120 |
| 1.2 A autonomia como princípio educativo da Educação Popular | 123 |
| 2. Contexto da investigação..... | 127 |
| 3. Processos formativos..... | 132 |
| 4. Algumas desaprendizagens <i>Trashumantes</i> | 138 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 5 – A Universidade Popular dos Movimentos Sociais – UPMS | 141 |
| Introdução ao capítulo | 141 |
| 1. A Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) | 142 |
| 1.1 Carta de princípios e orientações metodológicas | 147 |
| 1.2 Cartografia das oficinas | 149 |
| 2. Processos formativos: A Oficina de Caruaru | 154 |
| 2.1 O Centro de Formação Paulo Freire (CFPF) e a luta pela terra como processo pedagógico | 154 |
| 2.2 Oficina de Caruaru: “Movimentos Sociais ocupando a universidade pública” .. | 158 |
| 2.2.1 Construção a partir da horizontalidade, autogestão e articulação de movimentos sociais com a universidade convencional..... | 158 |
| 2.2.2 Reafirmação temática e elaboração dos critérios de participação na oficina | 167 |
| 2.2.3 Pedagogia da informalidade e a comensalidade..... | 171 |
| 2.2.4 Autogestão financeira | 173 |
| 2.3 Seminário Internacional Superar Violências, Construir Alternativas, Escrever um Novo Mundo (SVCAENM)..... | 174 |
| 2.4 A Oficina de Caruaru: tradução intercultural e ecologia de saberes | 176 |
| 2.4.1 Estrutura e programação | 176 |
| 2.4.2 As instalações Pedagógicas | 178 |
| 2.4.3 Síntese das IPs | 185 |
| 2.4.4 Refletindo sobre a Conjuntura | 186 |
| 2.4.5 O que nos une como coletivo da UPMS? | 187 |
| 2.4.6 Olhando para o futuro da UPMS em Pernambuco..... | 189 |
| 2.4.7 Plenária final e a Carta de Normandia | 193 |

| | |
|---|-----|
| 3. Pós-Oficina e a pandemia de Covid: Distanciamento social e formação continuada e convênio com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) | 197 |
| 4. Algumas desaprendizagens da UPMS..... | 200 |
| Considerações finais: Desaprendizagens da educação popular para descolonizar a universidade | 203 |
| Lista de Referências Bibliográficas..... | 211 |
| Apêndice..... | 227 |
| Guión para la entrevista colectiva con la Universidad Trashumante | 228 |
| Anexos | 231 |
| Anexo I - Manifiesto de La F. U. De Córdoba | 233 |
| Anexo II – Carta de Normandia (Oficina de Caruaru - UPMS) | 239 |
| Anexo III - Carta de Princípios da Universidade Popular dos Movimentos Sociais | 243 |

Introdução Geral

Este trabalho trata dos processos coletivos e sociais de construção do conhecimento, das chamadas universidades populares, a partir das epistemologias do Sul. A opção é por metodologias participativas, embasadas no pensamento de diversos intelectuais engajadas/os¹ do passado, como Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Camilo Torres, Ivan Ílliach, Florestan Fernandes, Francisco Gutierrez, bell hooks,² entre outras/os; e intelectuais militantes contemporâneos e muitas vezes próximos, como Boaventura de Sousa Santos, Shirley Miranda, Catherine Walsh, Claudia Korol, Tato Iglesias, Moacir Gadotti, Carlos Brandão.

Movimentos sociais, coletivos e organizações, com suas pedagogias da práxis e do exemplo, também são fundamentais nesse processo, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Sembrando Rebeldías, Universidad Trashumante, Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), Centro de Formação Paulo Freire (CFPF), Pañuelos em Rebeldía, Encuentro de Organizaciones (EO), Madres de la Plaza de Mayo, Barrios de Pie, Fórum Social Mundial, Fórum de Universidades Populares, Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), La Tinta, Esquerda Brasileira em Coimbra (EBRAC), Universidade Popular Empenho e Arte (UPEA), Instituto Paulo Freire (IPF), Fundación Rosa Luxemburg, Casa da Esquina, Centro de Estudos Sociais (CES), Conselho Latino Americano de Ciências Sociais (Clacso), Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), Universidad Nacional de Salta, Revista Tramas-Maepova, Universidade Federal de Pernambuco, Curupiras.

¹ Existem algumas propostas distintas de linguagens mais inclusivas, desde a binária a/o, como utilizar o “e” como alternativa indefinida. Essa última opção é bastante utilizada pelos movimentos sociais na Argentina, mas entendo que, na língua portuguesa, a opção perde sua força e simbologia, pois muitas palavras masculinas são definidas exatamente pelo “e”. Portanto, caso fosse possível no formato acadêmico, optaria pelo uso do “x”, que mantém uma indefinição do gênero e uma abrangência mais inclusiva, embora tenha uma desvantagem na fluidez da leitura e na oralidade, mas que ao mesmo tempo cumpre com o propósito de causar incômodo e reflexão de como construímos e usamos a linguagem. Sempre que possível, buscarei utilizar uma linguagem com gênero “neutra”, como pessoas, por exemplo. Quando estiver no masculino, o uso é intencional, como ao me referir aos conquistadores, invasores, por exemplo. A tese foi escrita de acordo com as novas regras ortográficas da língua portuguesa.

² A escritora bell hooks opta pela escrita do seu nome sempre com as iniciais no minúsculo (Hooks, 1994).

O que quero conhecer? O que quero construir? Com quem quero estar? Por quê? Contra quem? A minha tese é contra várias coisas. Começa, como também começa a análise de John Holloway (2002), com um grito contra as injustiças impostas às pessoas pelos que detêm historicamente o uso da força e da dominação político-social, sobretudo na América Latina/Abya-Yala. Antes de propor alguma construção, é uma denúncia da invisibilização intencional, nos dizeres de Boaventura de Sousa Santos (2018a), dos conhecimentos dos mais diversos povos desse continente e das maneiras populares de auto-organização e formação de alternativas. Denúncia esta que inclui o papel das universidades convencionais latino-americanas em geral e da própria Universidade de Coimbra, que teve papel ativo nesse epistemicídio. Sem essa crítica, sem esse grito, sem esse “não” ao que está, conforme Ernst Bloch (2004), não podemos avançar ao ponto em que queremos chegar, pois é o nosso ponto de partida que nos dará as bases para direcionar a nossa intencionalidade ao ponto de chegada.

Como organizar esta tese para que as diversas vozes sejam ouvidas no movimento de individualização do texto escrito? Como fazer transparecer a voz das comunidades de *Sol Naciente* e de *12 de Julio*, na periferia de Córdoba, ou dos diversos movimentos sociais reunidos na Oficina de Caruaru, sem ser uma apropriação intelectual ou uma forma de extrativismo acadêmico? Considero isso como um dos grandes desafios pessoais desta escrita e sistematização do processo investigativo. Percebo a “escuta profunda” e o estar comprometidamente junto (co-presença), aprendendo na convivência e na luta, como das maiores aprendizagens ao longo do meu doutoramento e do trabalho com a Universidad Trashumante, com a UPMS e com os outros movimentos com que estive e estou articulado.

“Desaprendizagens, Universidades Populares e Epistemologias do Sul: Um diálogo a partir da Universidad Trashumante e da Universidade Popular dos Movimentos Sociais” é um estudo sobre a “batalha de ideias”, contra o “latifúndio do saber” e contra a “monocultura do saber científico”, por grupos historicamente marginalizados na luta pela construção de um mundo mais plural e socialmente justo. O título é um reflexo da trajetória de investigação e de trabalho de campo, que sempre me instigou a desaprender verdades estabelecidas e, por meio da “escuta profunda” e do “estar junto”, aprender e construir novos conhecimentos, socialmente comprometidos. Trashumante, na metáfora a partir da prática de pastoreio, na busca por terras férteis de rebeldia e de alegria dos grupos de

educação popular da Universidad Trashumante. Intercultural na produção de encontros e traduções de lutas e saberes produzidos pela Universidade Popular dos Movimentos Sociais.

Para o estudo sobre universidades populares, a tese está organizada da seguinte maneira: no capítulo 1 faço um debate sobre os colonialismos na América Latina/Abya Ayala, sobretudo no colonialismo epistêmico, no qual a universidade convencional teve um papel decisivo, a partir das teorias decoloniais e das epistemologias do Sul, que embasam teórico-metodologicamente a pesquisa. Também apresento a transformação e as continuidades da universidade convencional, e seu colonialismo do saber, ao longo do século XX e XXI, com enfoques na Argentina e no Brasil.

O capítulo 2 é uma contraposição pedagógica aos saberes coloniais, com a educação popular e uma trajetória das universidades populares (UPs), com uma discussão sobre as suas conceptualizações e a elaboração de uma cartografia das UPs contemporâneas e de três categorias a partir da busca por autonomia epistêmica e das respectivas relações com o Estado: (I) a incorporação de distintas cosmovisões enquanto saberes universitários num sistema plural de universidades, ou uma Pluriversidade; (II) iniciativa dos movimentos sociais de ocupação do governo ao ponto de nacionalizar a UP e incorporá-la no sistema público; (III) uso estratégico da relação com o Estado.

O capítulo 3 retrata o percurso metodológico, articulador entre a parte teórica e histórica da tese com o meu campo de investigação. Nele discorro sobre as “sociologias das ausências e a das emergências”, as “ecologias de saberes”, as metodologias participativas vinculadas à educação popular, o estudo de caso alargado, a pesquisa-participante e a pesquisa militante e auto-reflexiva. Também discuto os meus objetivos, problematizações e hipóteses. Por fim, apresento os percursos metodológicos no trabalho de campo em ambas as UPs.

No capítulo 4, apresento a Universidad Trashumante, sua história, suas lutas e seus eixos de atuação e as vozes das/os participantes, sujeitas/os desta pesquisa, analisando-a a partir de duas matrizes estruturantes que se entrecruzam: (1) ser de uma nova geração de movimentos sociais, com características de horizontalidade e de trabalho em redes e (2) a autonomia como princípio educativo e político da Educação Popular. Ao final apresento algumas desaprendizagens produzidas por e com essa experiência.

No capítulo 5 analiso a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) a partir da minha trajetória militante nessa UP e com enfoque na construção da oficina “Movimentos Sociais Ocupando a Universidade Pública”, realizada em Caruaru (2019). Analiso também as traduções interculturais e interpolíticas ali produzidas, por meio de uma descrição etnográfica da construção da oficina. Além disso, abordo movimentos de aproximação entre a universidade convencional e a educação popular, bem como da articulação do Fórum de Universidades Populares. Ao final apresento algumas desaprendizagens produzidas por e com essa experiência.

Por fim, faço uma reflexão sobre estas “desaprendizagens” teórico-práticas a partir do diálogo das duas iniciativas, dos diálogos da educação popular com as epistemologias do Sul e da aposta num novo tipo de “universidade” e de construção de conhecimentos.

A fim de alargar a construção do trabalho, trago outros elementos que complementam o texto escrito. No começo dos capítulos sempre trago um poema ou canção relacionados com a temática e com a própria forma de atuação dos movimentos de educação popular, dos quais alguns são produtos das próprias UPs. A partir do capítulo 3, que trata das escolhas metodológicas, trago *links* de músicas como o *rap*, a *chacarera* argentina e o repente nordestino, que acompanharam o meu percurso investigativo e de co-presença com os movimentos.

Também considero uso de fotos na tese como algo necessário, mostrando as/os sujeitas/os da investigação, também a partir do capítulo 3. Optei por organizá-las em agrupamentos de 4 a 6 fotos por página para que evidenciassem outra leitura da pesquisa e dos processos formativos, de forma que não fossem uma repetição imagética do texto escrito.

Todos os mapas regionais ou globais elaborados para a tese têm o Sul em cima, como uma opção política-epistêmica. Mapas, como todo documento, são construções sociais e políticas de como entendemos o mundo ou de como queremos construí-los. As projeções cartográficas predominantes na contemporaneidade, baseadas na de Mercator, são reflexo de uma visão eurocêntrica, conforme o cap. 1, com o Norte no topo do mundo e a Europa ao centro, dominando o globo. Além disso, essas projeções tendem a distorcer o tamanho das massas terrestres, aumentando-as na medida em que se afasta da linha do Equador e se aproximam dos polos. Como a maioria dos países do Sul global estão mais

próximos do centro, há uma grande disparidade visual, em detrimento dos países do Sul. Embora esse tipo de mapa tenha historicamente sido vantajoso para o uso nas navegações a partir da Europa, em termos geográficos e cartográficos não há nenhuma justificativa para seu uso atual quase exclusivo, reforçando essa visão de mundo. Assim, inspirado em artistas como Torres Garcia (1946), no Sulear de Paulo Freire (1997b) e Márcio D'Olne Campos (2016), nas epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos (2010a), inverte o olhar sobre os mapas, mas não os territórios.



Mapa 1: Sudamérica. Torres Garcia (1946)

Capítulo 1 - Colonialismos e a Universidade

*Mi destino serán los misterios
Mi destino será una canción
Mi destino será la memoria
De una tierra de fiesta y dolor*

(Raly Barrionuevo, *Mochileros*)

Introdução ao capítulo

Neste capítulo, abordo a estruturação teórica e conceitual de dominação colonial epistemológica na região conhecida como América Latina e a sua continuidade, após as independências políticas, por meio do sistema de conhecimento montado pelos antigos colonizadores e perpetuado pelas novas elites dominantes, sobretudo pelas universidades. Para isso, a seção está dividida em duas partes principais: a primeira traçando um panorama sobre a questão colonial e o “epistemicídio”, a partir das teorias pós-coloniais, da decolonialidade e das epistemologias do Sul. Esta última é a base teórica deste trabalho, por entender que são as mais adequadas para analisar estudo de campo produzido e de perceber a construção de conhecimentos a partir das lutas sociais, numa co-presença investigativa/militante. A segunda parte é dedicada à trajetória histórica e ao papel da universidade no processo colonial e a sua transformação e continuidades ao longo do século XX e XXI, com enfoques na Argentina e no Brasil.

1. Colonialismos e Epistemicídio

O fenômeno histórico do colonialismo moldou o mundo como conhecemos, na sua geopolítica, economia, cultura, demografia, relações de trabalho, organização social, idiomas falados, sexualidade e estruturas do conhecimento e de investigação. Iniciado no final do século XV, no período chamado eufemisticamente de “era das descobertas” ou de expansionismo europeu e que oficialmente perdurou até a segunda metade do século XX, foi um processo marcado não só por extrema violência física, expropriação e pilhagem, mas também por violências socioculturais. As invasões europeias nos diversos continentes

tiveram um forte impacto que extrapolou os países subjugados e afetou todo o globo, transformando as relações econômicas e comerciais em níveis globais, contribuindo na conformação, a longo prazo, do novo sistema-mundo capitalista, assim denominado por Immanuel Wallerstein e Aníbal Quijano (1992).

Diante dos inúmeros problemas do legado sociopolítico, cultural e econômico do colonialismo histórico, diversas tentativas foram propostas e articuladas ao longo dos últimos dois séculos para sua superação, por meio das independências políticas, revoluções socialistas e tentativas de desenvolvimento econômico dentro dos mesmos paradigmas estabelecidos globalmente pelos colonizadores. No entanto, repetidamente esses processos ou são frustrados, interrompidos, cooptados ou terminam em maior ou menor intensidade reproduzindo elementos estruturais das relações de opressão: “O século XX provou com uma crueldade imensa que tomar o poder não é suficiente, e que em vez de tomar o poder é necessário transformá-lo” (B. de S. Santos, 2010b, p. 485).

Na área do conhecimento, uma das questões centrais para os estudos anticoloniais é a permanência das estruturas de pensamento colonial nos sistemas educacionais e científicos das sociedades que em maior ou menor grau romperam com os elos formais de dominação política. Nas últimas décadas têm se fortalecido a crítica ao modelo de dominação epistemológica, associada à “capacidade de definição dos critérios que permitem estabelecer o que é e não é conhecimento e como este pode ser validado” (Nunes, 2008, p. 239). A epistemologia ocidental “[...] que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de pesquisa, sistemas de peritos, pareceres técnicos – e tornou [...] mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência e os outros saberes” (B. de S. Santos & Meneses, 2010, p. 11).

Refletindo sobre como o colonialismo histórico forjou as bases da hegemonia da Europa ocidental e do conhecimento científico, Claude Alvares nos propõe uma questão fundamental sobre a organização do conhecimento atual: “*The question few people ask is: why do Indians or Iranians or Chinese for that matter allow themselves to continue to be fed*

a diet of what Europeans or Americans decide is social science?” (Alvares, 2011, p. 73).³ Em síntese, por que o mundo não-ocidental toma como base para seu entendimento social o que o mundo euro-americano define como ciência? Será que esses povos, de culturas milenares ou de culturas forjadas por consequência da violência colonial, não têm uma maneira própria e boa o suficiente para se organizar socialmente e cientificamente?

Analisando o processo no contexto indiano, Alvares associa a ciência moderna inexoravelmente à violência, mesmo após o período colonial. O autor afirma que *“Knowledge is power, but power is also knowledge. Power decides what is knowledge and what is not knowledge. Thus modern science actually attempted to suppress even non-competitive but different ways of interacting with man, nature and the cosmos”*⁴ (Alvares, 2010, p. 256). Ele aponta que isso ocorreu e ainda ocorre na Índia independente e democrática, inclusive nos esforços de democratização da ciência:

*The various ‘people’s science movements’ in India took this job quite seriously, by functioning as an unofficial establishment, gallantly attempting to replace the science of the village sorcerer or tantrik with the barbarism of modern science’s electric shock treatment or frontal lobotomies*⁵. (Alvares, 2010, p. 256)

A crítica à ciência moderna feita por Alvares também é compartilhada por outros pensadores, como Ivan Illich (2006) e Gustavo Esteva (2009), ambos referências importantes para a educação popular e para formas alternativas de educação, como no caso da *Unitierra*, universidade popular no México, em que Esteva foi um dos articuladores. Também é corroborada por setores da corrente de crítica decolonial num movimento de repulsa por tudo decorrente do processo colonizador, idealizando tudo o que for nativo.

³ Tradução livre do autor: “A pergunta que poucas pessoas fazem é: porque indianas/os ou iranianas/os, ou até mesmo chinesas/es, se permitem continuamente serem alimentados por uma dieta do que europeias/eus e norte-americanas/os decidem do que é ciência social?” (Alvares, 2011, p. 73).

⁴ Tradução livre do autor: “Conhecimento é poder, mas poder também é conhecimento. O poder decide o que é conhecimento e o que não é conhecimento. Portanto, a ciência moderna de fato tentou suprimir até os diferentes modos, inclusive os não competitivos, de relacionamento com o homem, a natureza e o cosmos” (Alvares, 2010, p. 256).

⁵ Tradução livre do autor: “Os diversos ‘movimentos populares de ciência’ indianos levaram esse projeto muito a sério, funcionando com um *establishment* não-oficial, tentando galantemente substituir a ciência do feiticeiro ou *tantrik* da vila pelo barbarismo dos tratamentos de choques elétricos e lobotomias frontais da ciência moderna” (Alvares, 2010, p. 256).

Não obstante, é uma problematização profunda que coloca em questão se é possível, em última instância, pensarmos numa ciência fora dos contextos de opressão e do colonialismo.

Santos (1987) também reflete sobre os contextos de opressão da ciência, mas apontando ser possível disputar os espaços de produção de conhecimentos modernos/coloniais. Parte do seu pressuposto é que o processo de consolidação da ciência moderna também foi um tempo/espaço de disputa, mesmo dentro do Norte global. Ressalta que se pode aproveitar os avanços benéficos construídos pela ciência moderna, inclusive para um uso contra-hegemônico.

Numa crítica ao conceito de “desenvolvimento” e as suas implicações desiguais nas relações entre as nações, Wolfgang Sachs aponta a relação do termo com o processo histórico de violência colonial. Não obstante as críticas feitas pelos movimentos de emancipação de regiões ocupadas pelas potências ocidentais, o “desenvolvimento” seria incorporado aos objetivos dos novos estados do Sul. Na verdade, *“the desire for recognition and equity is framed in terms of the civilizational model of the powerful nations, the South has emerged as the staunchest defender of development”* (Sachs, 2010, p. viii).⁶ Mais adiante, ele continua a desenvolver o argumento ao defender que, *“Countries in general do not aspire to become more ‘Indian’, more ‘Brazilian’ or for that matter more ‘Islamic’[..], they long to achieve industrial modernity”* (2010, p. ix).⁷ O quadro que Sachs descreve é corroborado por Santos, Meneses e Nunes, que afirmam que esse problema tem se reproduzido após os processos de independência política, como em África e na Ásia, que

[...] à semelhança do que acontecera na América Latina, a emergência dos movimentos nacionalistas, já no século XX, viria a reacender os debates em torno do caráter e da função da ciência. Em muitas regiões do mundo, esses debates constituíram-se no epicentro das discussões sobre as políticas do conhecimento, não se restringindo ao uso do conhecimento para o desenvolvimento e emancipação dos povos colonizados. Pelo contrário, visavam trazer o direito das diferentes formas de conhecimento a uma existência sem marginalização ou subalternidade por parte da ciência oficial, defendida e apoiada pelo Estado.

⁶ Tradução livre do autor: “como o desejo por reconhecimento e igualdade é moldado em termos do modelo civilizacional das nações mais poderosas, o Sul emergiu como o maior defensor do desenvolvimento” (Sachs, 2010, p. viii).

⁷ Tradução livre do autor: “Países em geral não aspiram se tornar mais 'indianos,' mais 'brasileiros,' ou até mesmo mais islâmicos [...], anseiam alcançar a modernidade industrial” (Sachs, 2010, p. ix).

Mas estes debates terminaram rapidamente com a independência dos territórios coloniais. A palavra de ordem passou a ser a de 'vencer o subdesenvolvimento' (Santos, B.S.; Meneses, M.P. E Nunes, 2005, p. 34).

Em contraposição à visão de um desenvolvimento a ser copiado das nações do Norte global, numa nota sobre o termo “Sulear”, utilizado por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Esperança*, Ana Maria Araújo Freire questiona os significados e as implicações que essa negação dos conhecimentos locais pode vir a ter e quem seriam as/os beneficiárias/os:

[virar as costas para o Sul] – não seria esta uma atitude de indiferença, de menosprezo, de desdém para com as nossas próprias possibilidades de construção local de um saber que seja nosso, para com as coisas locais e concretamente nossas? Por que isso? Como surgiram e se perpetuaram entre nós? A favor de quem? A favor de quê? Contra quem nessa forma de ler o mundo? (Freire, 1997, Nota de fim de texto 15, por Ana Maria Araújo Freire).

É a partir da perspectiva freiriana que este trabalho se “vira para o Sul”, para combater as relações de dominação estrutural e epistêmica, pois compartilho do entendimento de que “sem justiça cognitiva não teremos justiça social” (B. de S. Santos, 2014).

O próprio termo América Latina não poderia ser mais eurocêntrico e colonial, pois refere-se a um dos conquistadores espanhóis, Américo Vespúcio, e ao latim, língua europeia que viria dar origem a diversas línguas contemporâneas: português, espanhol, italiano, francês, romeno etc. O termo foi cunhado pela França no século XIX numa tentativa de criar uma área de influência francesa nas novas repúblicas independentes do continente, que haviam se separado da Espanha, tentando criar uma oposição à Inglaterra, na época a maior potência comercial e aos Estados Unidos (EUA), então potência regional integrante da chamada América anglo-saxônica. Apesar da artificialidade de uma união continental baseada nas línguas latinas, o nacionalismo e o anti-imperialismo contra os EUA terminaram consolidando a noção de unidade desse subcontinente, incorporado nos movimentos revolucionários de meados do século XIX e do século XX, inclusive inspirados no texto de José Martí sobre *Nuestra América*:

¡Porque ya suena el himno unánime; la generación actual lleva a costas, por el camino abonado por los padres sublimes, la América trabajadora; del Bravo a Magallanes, sentado en el lomo del cóndor, regó el Gran Zemí, por las naciones

românticas del continente y por las islas dolorosas del mar, la semilla de la América nueva! (Martí, 1891)⁸.

Atualmente muitos movimentos populares têm reivindicado o uso do termo Abya Yala, que na língua Kuna, povo originário do Panamá, significa Terra de Sangue e como nos ensinam desde a Pluriversidad Amawtay Wasi, do Equador, *“Si la sangre es la esencia de la vida, entonces será: Tierra de sangre vital o Tierra de Vida. Nombre que los pueblos originarios contemporáneos han dado al llamado continente americano”* (De la Torre Saransig & Sarango M., 2017, p. 7). Por considerar que o termo América Latina conseguiu ganhar uma significância coletiva própria e com potência e, ao mesmo tempo, também concordar com a reivindicação de nomear a partir da história dos povos originários, doravante utilizarei a dupla nomeação América Latina/Abya Yala.⁹

Os estudos anticoloniais têm buscado entender o legado do colonialismo europeu a partir de diferentes vertentes e tradições do pensamento crítico, sendo as três principais o pós-colonialismo, os estudos decoloniais e as Epistemologias do Sul (Freitas & Meneses, 2021; B. de S. Santos, 2021b). Essas linhas de investigação surgem em contextos e regiões diferentes, mas num sequenciamento temporal e com abordagens que podem ser consideradas complementares para tentar entender a complexidade do problema, embora muitas vezes existam disputas departamentais dentro do espaço da universidade convencional como afirma Santos (2021b, p. 2).

Assim, na sequência apresento brevemente as três correntes teóricas que fazem um deslocamento epistemológico do eurocentrismo para análises mais complexas das formas de produção e validação do conhecimento a partir de outras culturas e regiões do mundo, aqui com enfoque nos territórios de América Latina/Abya Yala. Em comum, entendem que a conformação do sistema-mundo atual originou-se do processo histórico

⁸ Optei por incluir traduções livres minhas apenas nas citações diretas em inglês, mantendo apenas o original nos casos em espanhol. Isso decorre do espanhol e português serem as línguas dos movimentos sociais e das UPs com que trabalhei, de serem as principais línguas oficiais da região da América Latina/Abya Yala, além da proximidade linguística entre as duas, que facilita o fluxo da leitura.

⁹ Walter Mignolo faz uma discussão interessante sobre a criação e uso da ideia de América Latina no seu livro *The Idea of Latin America* (2005b). Para uma discussão do tema a partir dos movimentos feministas comunitários dos povos originários ver o livro de Francesca Gargallo, *Feminismos desde Abya Yala* (2013).

de sobreposição militar e cultural europeu no contexto da modernidade e do colonialismo histórico, com um silenciamento ativo das culturas subjugadas.

1.1 Pós-Colonialismos

As guerras de libertação e os processos de independência política em África e Ásia após a Segunda Guerra Mundial também trouxeram reflexões sobre as formas de construção do conhecimento, das narrativas históricas e de como são elaboradas as ciências sociais, apontando o eurocentrismo e colonialismo, sobretudo o racismo, na tradição acadêmica ocidental (Ballestrin, 2013; Freitas & Meneses, 2021; B. de S. Santos, 2021b). Além disso, os movimentos também reivindicaram a importância de contribuições locais e/ou nacionais para o conhecimento mundial (Bhabha, 1998; Bhambra, 2014; B. de S. Santos, 2021b).

O deslocamento epistêmico provocado pelos estudos pós-coloniais ganhou destaque a partir de debates literários e culturais elaborados por acadêmicas/os diaspóricas/os nos anos 1970 e 1980, em universidades convencionais do Norte global. No entanto, textos seminais do pós-colonialismo, que apontam a dicotomia da relação colonizador e colonizado, foram escritos desde espaços coloniais décadas antes do próprio termo ser definido como corrente de pensamento e de organização curricular, como, por exemplo, os livros dos autores considerados clássicos do pós-colonialismo, da “triade francesa” (Ballestrin, 2013, p. 92), Aimé Césaire, com *Discurso sobre o colonialismo* (Césaire, 1977 [1955]), Franz Fanon, com *Os Condenados da Terra* (Fanon, 1979 [1961]), ambos caribenhos da colônia francesa de Martinica, e Albert Memmi, da então colônia francesa da Tunísia, com seu *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador* (Memmi, 2007 [1965]). Os três autores trataram da contradição das sociedades colonizadas, das implicações desse processo nas metrópoles coloniais e de como a libertação do colonizado estava imbricada à superação da condição do próprio colonizador. A esses pensadores seria somado outra grande referência pós-colonial, Edward Said, intelectual e ativista palestino, que com sua obra *Orientalismo* (Said, 2008) apontou o viés eurocêntrico nas construções narrativas do outro, como base de justificação da expansão e colonização do chamado “oriente”.

Um grupo fundamental para a consolidação e divulgação do pós-colonialismo foi o de Estudos Subalternos (*Subaltern Studies*), tendo sido formado na Índia nos anos 1970. Entre autoras/es referentes, nomes como Ranajit Guha (1982), Gayatri Spivak (2010) e Dipesh Chakrabarty (2000). O grupo é oriundo de uma tradição marxista e incorporou elementos do pós-estruturalismo e pós-modernismo numa análise crítica tanto da historiografia europeia da história indiana como da historiografia marxista ortodoxa nacionalista indiana, que desconsideravam elementos locais e sujeitas/os subalternizadas/os das suas narrativas (Ballestrin, 2013, p. 93).

Em termos educacionais, a crítica pós-colonial ajudou a desvelar as continuidades dos sistemas coloniais nas sociedades emancipadas e a transformação das relações para se reestabelecerem novas bases de dominação, que passam pelos currículos, tanto oficiais como os ocultos, que seguiram sendo eurocêntricos, mesmo quando críticos do passado colonial. Como afirmam Freitas e Meneses:

la educación postcolonial aborda la presencia del imperialismo cultural, reconociendo su legado en los currículos escolares y los supuestos occidentales sobre el conocimiento y el mundo que lo mantiene, promoviendo una pedagogía de crítica y transformación tanto de la vieja metrópoli como de los nuevos territorios independientes (2021, pp. 862–863).

A partir da crítica pós-colonial, entende-se que a transformação educacional é necessária tanto nos antigos espaços metropolitanos como nas antigas colônias, inclusive com a reivindicação da “reintrodução de outros saberes e pedagogias na educação como resposta à expropriação cultural” (Freitas & Meneses, 2021, p. 863).

Vale destacar que o termo pós-colonialismo carrega uma contradição no sentido temporal a que se refere, pois estamos no período após o colonialismo histórico, mas com outras formas de colonialismos. Passaram-se cerca de duzentos anos das independências políticas do continente americano/Abya Yala e várias décadas do processo de descolonização do século XX, pós-Segunda Guerra Mundial, sobretudo em África e Ásia, mas ainda temos a permanência de muitas relações e estruturas de dominação, do conhecimento inclusive. Desse modo, as teorias pós-coloniais não tratam de propor/discutir uma ordem a partir apenas da superação do período colonial histórico nos contextos específicos dos países colonizados, mas apontando para uma teia mais global.

É bastante evidente que o mundo ainda é palco de enormes conflitos coloniais, tanto os que se estabelecem nas relações internas das sociedades (racismo, expulsão de terras, perseguição a imigrantes etc.) quanto remanescentes dos antigos impérios e na construção de novas relações de dominação, tais como os exemplos das possessões europeias e estadunidenses pelo Caribe, Pacífico, América do Sul e África (Martinica, Curaçao, Anguila, Aruba, Bermudas, Bonaire, Guadalupe, Ilhas Cayman, Porto Rico, Ilhas Virgens Britânicas, Ilhas Virgens Americanas, Guiana Francesa, Malvinas, Groenlândia, Ceuta, Gibraltar, Melila, Canárias, Polinésia Francesa, Guam, Nova Caledônia etc.). Além dessas há novas colonizações, como a ocupação do Marrocos no Saara Ocidental, de Israel na Palestina, da China no Tibete, entre outras.

Há também os chamados “colonialismos internos” (Casanova, 2006 [1965]), que são os processos de colonialismo regional, feito pelas elites dos novos estados emancipados, normalmente levados a cabo pelas/os descendentes dos antigos colonizadores. No estudo de Casanova sobre as relações de dominação e exploração impostas pela elite *criolla* mexicana sobre povos rurais e indígenas das regiões menos “desenvolvidas” do país, permanece a mesma lógica extrativista da colonização espanhola, mesmo que numa escala reduzida. Esse fenômeno pode ser observado na maioria dos países da América Latina/Abya Yala.

As guerras de agressão e disputa pelo controle de recursos naturais contemporâneos têm se tornado cada vez mais frequentes (Iraque, Afeganistão, Líbia etc.) e os argumentos retóricos para justificá-los cada vez mais vazios de significado (“levar a democracia”, “libertar os povos”, “garantir a paz”), já que na verdade realizam o contrário do que anunciam, como numa tragédia real orwelliana. O cenário também é composto pelas principais empresas multinacionais, cada vez mais dominantes e poderosas, com lucros anuais maiores que o produto interno bruto (PIB) da maioria dos Estados-nação, além do fato de as empresas dos setores de comunicação e tecnologia (Google, Facebook, Twitter, Microsoft, Apple, Samsung) terem um papel cada vez mais decisivo na manipulação eleitoral e ideológica das sociedades, garantindo em muitos casos governos subservientes aos interesses transnacionais do capital. Quando essa via não funciona, tem sido posto em prática o chamado golpe parlamentar, jurídico e midiático, como nas recentes mudanças de

governo (*regime change*) na América Latina, com os casos notórios de Honduras (2009), Paraguai (2012) e Brasil (2016).

Desse modo, conforme aponta Santos (2018, 2021), em vez de buscar explicar que o pós-colonialismo não se refere a uma superação efetiva do colonialismo, é mais eficaz tratar dos fenômenos analisados como variantes do colonialismo histórico, ou como um colonialismo do século XXI. As transformações dessas relações não alteraram o caráter extrativista da dominação que baseia tantos aspectos da vida contemporânea.

1.2 Decolonialidade

A partir dos estudos pós-coloniais e dos consequentes questionamentos epistêmicos, surgiu um movimento de renovação da teoria crítica das ciências sociais latino-americana em meados dos anos 1990 em diversas universidades do continente e dos EUA, primeiramente o grupo *Latin American Subaltern Studies* e posteriormente o Grupo Modernidade/Colonialidade (Ballestrin, 2013; Bhambra, 2014; Latin American Subaltern Studies Group., 1993). Essa corrente acadêmica, nas mais diversas áreas de estudo (histórica, social, educacional, econômica etc.), desloca parte dos argumentos pós-coloniais (eurocentrismo, construção do outro e subalternização) para o período e os territórios das invasões europeias no continente americano (B. de S. Santos, 2021b).

A narrativa hegemônica eurocêntrica sempre construiu o discurso de que a modernidade europeia ocorreu graças a processos internos de desenvolvimento econômico, social e cultural, com contribuições localizadas de outras culturas e povos. O Iluminismo, a revolução industrial, as revoluções burguesas, dentre outros marcos históricos, estariam na base da modernidade ocidental, notadamente a partir do século XVIII. O “giro decolonial” (Castro-Gomez & Grosfoguel, 2007; Lander, 2005) desvela alguns ocultamentos importantes nesse processo, desde o papel da modernidade ibérica, que antecede em séculos o processo dos países da Europa Ocidental (França e Inglaterra, sobretudo), como o papel do colonialismo como base estruturante da modernidade e do desenvolvimento econômico europeu (Castro-Gomez & Grosfoguel, 2007).

Enrique Dussel (2005) aponta que, a partir do início da conquista, em 1492, a Europa moderna passa a definir as demais culturas como periféricas, colocando-se no

centro da história mundial. A imposição dos impérios ibéricos nos territórios de Abya Yala permite à Europa uma acumulação de capitais e de recursos naturais sem precedentes que retroalimentarão o poderio bélico, econômico e cultural, permitindo assim a construção de uma ordem epistemológica a partir dos seus referenciais.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005, 2010) articula o projeto da modernidade europeia com o projeto colonial, no binômio modernidade/colonialidade ou modernidade/racionalidade colonial. A “colonialidade do poder” é o conceito que escolhe para nomear o prolongamento das estruturas de dominação econômica e cultural além do período colonial (no caso do continente americano/Abya Yala do século XVI a meados do século XIX), em que o eurocentrismo é forjado. Como afirma Quijano, “o eurocentrismo não é exclusivamente [...] a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (Quijano, 2010, p. 75). Para o autor, o problema está na naturalização da experiência dos indivíduos no padrão de poder do capitalismo colonial/moderno (Quijano, 2010).

Decorrentes da colonialidade do poder (Lander, 2005; Quijano, 2005), são elaborados os conceitos da colonialidade do saber e a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2005a), que trazem aspectos mais específicos da colonialidade sobre o controle das subjetividades e da produção de conhecimento:

si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

Walter Mignolo insere a questão colonial/racial como sendo constitutiva da própria modernidade tanto em termos econômicos como epistêmicos, que só pode ser entendida partindo da perspectiva do outro lado da colonização. Para ele, a conquista dos territórios que viriam a ser conhecidos como as Américas significou

al mismo tiempo, la emergencia de un nuevo sistema-mundo, así como el inicio de la modernidad/colonialidad. En otras palabras, la coexistencia histórica entre la expulsión de los judíos y los musulmanes de España y el «descubrimiento» de América fue simultáneamente una señal tanto del colonialismo moderno como de las modernidades coloniales, esto es, de la modernidad/colonialidad (Mignolo, 2003, p. 111).

O colonialismo é constitutivo e pilar da modernidade, embora seja o lado perverso e ocultado pelo poder hegemônico, aspecto cunhado por Mignolo como “diferença colonial e geopolítica do conhecimento”. A sua continuidade contribui para situar uma suposta periferia mundial (países subdesenvolvidos, não ocidentais etc.) como passivos depositários da ação histórica, política e cultural europeia (Mignolo, 2005a). Isso engloba o aspecto da reorganização neoliberal do ensino superior por meio dos conglomerados internacionais da educação e de publicação, mantendo a assimetria entre o Norte e o Sul globais.

María Lugones expande o conceito de Quijano de colonialidade do poder para indicar que a modernidade/colonialidade é simultaneamente moldada pelas articulações de raça, gênero e sexualidade. Com isso ela aponta que a conquista impôs visões eurocêntricas dos dois últimos elementos, que limitaram a pluralidade dos povos da região e que continuavam invisibilizadas pelas análises a partir das relações raciais e socioeconômicas (Lugones, 2008).

Como já mencionado, a independência política da América Latina/Abya Yala não foi acompanhada por uma transformação radical das estruturas de poder nas relações internas locais. Pelo contrário, as elites *criollas* assumiram o papel dos colonizadores, uma “colonização interna” como definido por Pablo Gonzáles Casanova (2006, pp. 410–411), e intensificaram, não sem resistência, o processo de dominação dos povos originários, dos povos escravizados e trazidos de diversas regiões da África e da massa que foi sendo formada pela união violenta no contexto da colonização.

As universidades, além de outras instituições, continuaram com o seu papel de reproduzir a mentalidade e a forma de conhecimento europeu, pois as novas elites dominantes não se consideravam diferentes dos antigos colonizadores, inclusive por serem seus descendentes diretos. Isso fica evidente na racialização socialmente estratificada nos países latino-americanos, em que quanto mais clara a pele, mais próxima a pessoa está do centro do poder e, inversamente, quanto mais escura a pele, mais excluída pelo sistema.

O conhecimento produzido em regiões como a América Latina/Abya Yala tem sido construído sobre a égide do conhecimento dos dominadores, os homens brancos, europeus, modernos e capitalistas, ou como propõe Ramón Grosfoguel, de acordo com o “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu” (2008, p. 118). A história

“moderna” do continente é marcada exatamente por essa dominação, seja no campo militar com a conquista e o colonialismo, como de modo mais profundo pelas estruturas políticas e de reprodução da mentalidade dos conquistadores, desconsiderando os saberes locais e as diferentes formas de conhecimento dos povos originários, das/os afrodescendentes, das comunidades populares e dos movimentos sociais.

Numa conexão do pensamento decolonial com as pedagogias populares, libertárias e de resistência, Catherine Walsh nos propõe um olhar de longo prazo a partir de uma pedagogia da luta nas suas diversas formas históricas:

Me refiero a caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teoréticas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial.

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala — las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser (Walsh, 2013, p. 25).

Perceber a importância da tradição de resistência como ato pedagógico é fortalecer um combate à colonialidade do saber e do poder, pois as estratégias de luta têm na memória e na construção narrativa um papel preponderante. Retomarei a perspectiva de Walsh no processo analítico da Educação Popular no capítulo 2.

O panorama das análises interpretativas desse processo complexo que situa o continente latino-americano numa relação de submissão, não só econômica, mas também cultural e ideológica em relação ao pensamento euro-americano, e as consequências da sua dependência, são fundamentais para se pensar em possibilidades de superação.

1.3 Epistemologias do Sul

Partindo de pressupostos que se aproximam das teorias decoloniais a respeito da violência epistêmica, mas indicando alguns caminhos diferentes, a proposta original das “epistemologias do Sul” de Boaventura de Sousa Santos (1987) visa uma articulação da pluralidade de formas de conhecimento sem hierarquizações a priori. Os estudos foram levantados desde o final da década de 1980 com análises da crise do paradigma epistemológico hegemônico (B. de S. Santos, 1987), mas vêm sendo consolidados como uma contraposição à epistemologia hegemônica do Norte global sobretudo a partir dos anos 2000 (B. de S. Santos, 1995, 2000, 2006a, 2012, 2018a; B. de S. Santos & Meneses, 2010).

Uma pergunta levantada por Santos (2018a) irá traduzir-se num dos elementos que distingue as Epistemologias do Sul de outras correntes teóricas anticoloniais: devemos tratar o colonialismo apenas enquanto fenômeno histórico e fundador de uma nova era do capitalismo global e da modernidade ou devemos tratar as diferentes manifestações coloniais presenciadas atualmente como outras formas de colonialismos? Quais vantagens existem em termos de análise ao criar outras categorias para uma variação dentro do mesmo fenômeno? Evidentemente que isso não desconsidera as imensas contribuições das discussões pós-coloniais e decoloniais que, dentre tantas outras, deram evidência à construção das narrativas históricas a partir do ponto de vista de povos e culturas subalternizados e situaram a importância da conquista e do saqueamento das terras de Abya Yala não só para a acumulação de capital, como também para uma transformação muito mais profunda e estrutural do mundo.

No processo de construção de um pensamento contra-hegemônico e anticolonial, Santos indica dois pressupostos básicos que reforçam a necessidade do reconhecimento de epistemologias próprias do Sul global:

First, the understanding of the world is much broader than the Western understanding of the world. This means that the progressive change of the world may also occur in ways not foreseen by Western thinking, including critical Western thinking (Marxism not excluded). Second, the diversity of the world is infinite. It is a diversity that encompasses very distinct modes of being, thinking and feeling, ways of conceiving of time and the relation among human beings and between humans and non-humans, ways of facing the past and the future and of collectively organising life, the production of goods and services, as well as leisure. This immensity of alternatives of life, conviviality and interaction with the world is largely wasted because the theories and concepts developed in the global North

and employed in the entire academic world do not identify such alternatives (B. de S. Santos, 2012, p. 51).¹⁰

Como constata Santos, Meneses e Nunes, “em nome da ciência moderna destruíram-se muitas formas de conhecimento alternativas e humilharam-se os grupos sociais que neles se apoiavam para prosseguir as suas vias próprias e autônomas de desenvolvimento” (2005, p. 8). O processo de consolidação da epistemologia ocidental como a dominante nas diferentes partes do planeta foi logrado acompanhando a trajetória da expansão militar e colonial europeia.

Além da ocupação física, da exploração dos recursos naturais e das populações locais, houve uma forte ação para desacreditar as formas de conhecimento dos outros povos, um verdadeiro epistemicídio (Santos & Meneses, 2010). É esse silenciamento de outras culturas que produzirá o fenômeno das linhas abissais entre as formas europeias hegemônicas de sociabilidade e de conhecimento e as dos povos não-ocidentais (B. de S. Santos, 2010a), separando a própria existência entre diferentes formas de organização por parte do mesmo Estado para as pessoas, dependendo de que lado da linha se encontrem, na metrópole ou na colônia – embora essa divisão não seja apenas geográfica. Inclusive, com a progressão do tempo e com a transformação política das antigas colônias, essa distinção é cada vez menos geográfica, pois a linha abissal perpassa tanto as sociedades desenvolvidas contemporâneas, em geral as antigas metrópoles, como também as sociedades subdesenvolvidas ou em via de desenvolvimento. O próprio critério de desenvolvimento como hierarquização é estabelecido a partir do viés patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu.

A contraposição imposta pela colonização entre os saberes científicos e eurocêntricos e os saberes populares e oriundos de outras partes do mundo, gerou o que

¹⁰ Tradução livre do autor: “Primeiro, a compreensão do mundo é muito mais ampla do que a compreensão ocidental do mundo. Isso significa que a mudança progressista do mundo também pode ocorrer de maneiras não previstas pelo pensamento ocidental, incluindo o pensamento ocidental crítico (o marxismo não excluído). Em segundo lugar, a diversidade do mundo é infinita. É uma diversidade que engloba modos muito distintos de ser, pensar e sentir, formas de conceber o tempo e as relações entre os seres humanos e entre humanos e não humanos, formas de enfrentar o passado e o futuro e de organizar coletivamente a vida, a produção de bens e serviços, bem como o lazer. Essa imensidão de alternativas de vida, convívio e interação com o mundo é em grande parte perdida porque as teorias e os conceitos desenvolvidos no Norte global e empregados em todo o mundo acadêmico não identificam tais alternativas” (B. de S. Santos, 2012, p. 51).

Santos afirma como uma separação intransponível, abissal, de que “do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (B. de S. Santos, 2010a, p. 25). Mais ainda:

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade (B. de S. Santos, 2010, p. 25).

O poder atribuído a uma forma de conhecimento, como apontado por Santos, traz intrinsecamente uma limitação, em termos de conseguir abarcar a complexidade da nossa existência, pessoal, social, planetária. No entanto, o argumento científico, embora historicamente pregue a sua superioridade e hegemonia, não se baseia numa concepção revelatória do conhecimento e, tanto em termos teóricos como práticos, tem se mostrado incapaz de resolver ou mesmo compreender os problemas sociais, ecológicos e existenciais da humanidade. Em grande medida vemos um esgotamento do discurso dos modelos de progresso e de desenvolvimento baseados no cientificismo, embora a resposta política mais visível não seja a de uma abertura a outras formas de saber e de aprender do mundo, mas a um obscurantismo conservador e segregador que nega a ciência.

Parte do argumento de Santos é de que, mesmo com a evolução do conhecimento científico, muitos aspectos escapariam às possibilidades de entendimento e assim precisaríamos de outras formas de construir e validar o conhecimento, não numa competição, mas numa complementaridade quando possível, no que Santos define como uma “ecologia de saberes” (Carneiro et al., 2014; B. de S. Santos, 2014, 2018a), a ser debatida nas próximas páginas.

No mundo europeu, diferentes formas de conhecimento coexistiam, mesmo que em disputa pela hegemonia, sendo elas ciência, filosofia e teologia. Mas a colonização produz uma triangulação das esferas citadas para destruir e silenciar cosmovisões distintas e rivais. As linhas abissais criam a divisão entre o que é aceitável ou não e, nesse sentido, entre o que é digno de disputa ou o que tem que ser rigorosamente excluído do campo das possibilidades de ser e existir:

Estas tensões entre a ciência, a filosofia e a teologia têm sido sempre altamente visíveis, mas como defendo, todas elas têm lugar deste lado da linha. A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e falso. É inimaginável aplicá-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha (B. de S. Santos, 2010a, p. 25).

As consequências dessa separação abissal são fortemente sentidas até hoje nos modelos educacionais e culturais, tanto nos países do chamado Norte global, como do Sul global. É com base nesse entendimento que busco analisar o contexto de criação das universidades populares e a tentativa de romper/superar a dicotomia entre as produções de conhecimento dos saberes científicos e dos saberes populares, por exemplo.

Santos (B. de S. Santos, 2012, pp. 51–52), Meneses (2008, pp. 5–10) e Nunes (2008, pp. 45–47) afirmam que as epistemologias do Sul tratam da abertura para as diversas formas de conhecimento subjugadas pela dominação político, econômica e cultural eurocêntrica. Não se trata de apenas uma forma epistemológica sub-hegemônica, mas de uma pluralidade de epistemologias. Não obstante, essas epistemologias do Sul ainda partem do que Santos afirma ser um pensamento colonial, embora de forma negativa. Portanto, é uma estratégia de transição para uma teoria dos conhecimentos pós-abissal. Paradoxalmente, nesse momento transitório, seria necessária uma teoria geral negativa, “uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral” (B. de S. Santos, 2012, p. 46). Para alcançar essa transição, Santos, Meneses e Nunes (2005) afirmam que é preciso atuar em duas frentes no debate sobre a pluralidade epistemológica,

uma [...] 'interna', que questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e interroga-se sobre a relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade interna das práticas científicas, dos diferentes modos de fazer ciência, da pluralidade interna da ciência; a outra vertente interroga-se sobre o exclusivismo epistemológico da ciência e centra-se nas relações entre a ciência e outros conhecimentos, no que podemos designar por pluralidade externa da ciência (Santos, B.S.; Meneses, M.P. E Nunes, 2005, p. 17).

É interessante notar que a primeira vertente mencionada acima não trata de uma questão de inserir diferentes culturas na ciência, mas uma exigência dentro do próprio mundo científico, de modo a tornar a ciência mais aberta a outras maneiras de se fazer ciência. Um exemplo seria a maior participação feminina e feminista, não só quantitativamente, mas participando nas decisões do que se pesquisa, mas também na

autoria, na maior transparência nos resultados, maior diálogo com os anseios da população, entre outras propostas de democratização que se

[...] chocam, com frequência, com uma posição ainda arraigada em muitos cientistas e peritos, para quem o debate público sobre questões, que na sua perspectiva só poderão ter respostas técnicas e científicas, abre caminho à irracionalidade e a uma ilegítima politização desses problemas (Santos, B.S.; Meneses, M.P. E Nunes, 2005, p. 58).

Além disso, outro ponto destacado é a relação entre a democracia interna da ciência e a sua abertura às outras formas de saber e de perceber o mundo. Para essa questão, Santos propõe a ecologia de saberes (2006) como uma epistemologia que se detém sobre as diferentes concepções de conhecimento imanentes aos diversos sistemas de conhecimento, com uma renúncia da tentativa de estabelecimento de uma epistemologia geral.

A ecologia de saberes se contrapõe ao que Santos denomina como monocultura racional ou da ciência moderna, caracterizadas por, pelo menos, cinco modos de produção de não existência: monocultura do saber, monocultura do tempo linear, monocultura da classificação social, monocultura da escala dominante e monocultura da produtividade capitalista.

Santos sinaliza que “a reflexão epistemológica não deve incidir nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais” (B. de S. Santos, 2006a, p. 154) e entende a ecologia de saberes como “ecologia de práticas de saberes”. Mais adiante ele afirma que a eliminação de desigualdade no controle e uso da ciência não pode ser superada somente por meio da democratização do acesso à produção e ao consumo da ciência, mas exige recorrer a outros conhecimentos (2006a, p. 158). Seria necessário buscar estabelecer uma ligação mais estreita entre as práticas sociais e a teoria crítica, uma vez que os movimentos mais progressistas têm atuado de maneira que os teóricos progressistas do Norte global só têm conseguido explicar a posteriori. Do ponto de vista inverso, esses movimentos utilizam uma conceituação própria e distinta dos conceitos já consagrados na teoria crítica eurocêntrica.

A tradução intercultural e a ecologia de saberes conformam aspectos centrais nas apostas pedagógicas de transformação das epistemologias do Sul, conforme aponta a Carta de Princípios da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS):

A tradução intercultural e interpolítica: reconhece a existência de muitos conhecimentos possíveis que precisam ser visibilizados de modo a contribuir para formas híbridas de conhecimento emancipatório. A proposta do trabalho de tradução é condicionar a dinâmica intercultural e política para tornar visíveis não só as múltiplas formas de resistências à opressão e dominação como também as aspirações que as animam, contribuindo para fazê-las dialogar entre si.

A ecologia de saberes: consiste em um processo de revalorização da diversidade de saberes e práticas existentes no mundo que são invisibilizados ou tornados ausentes pelo conhecimento monocultural moderno ocidental. A ecologia de saberes é uma atitude que transcende a lógica dominante de produção do conhecimento e compreende um processo pedagógico de produção do conhecimento que vise combinação e enriquecimento mútuo de conhecimentos nascidos na luta e conhecimentos acadêmicos solidários (UPMS, 2012, pp. 3–4).

São os elementos listados que permitem romper com a monocultura do saber científico e eurocêntrico, sem negá-lo. As práticas da UPMS têm muito a ensinar a esse respeito, pois são diretamente pautadas nessa proposta. Assim, podemos nos perguntar: em que medida uma ecologia de saberes acontece em outros contextos pedagógicos e de luta social? Como parte da análise de práticas concretas de Universidades Populares e a partir da minha própria experiência em distintas oficinas, discutirei no capítulo 5 alguns aspectos da UPMS que contribuem na reflexão geral sobre as epistemologias do Sul e educação popular, além do estudo de caso da *Universidad Trashumante*, no capítulo 4.

1.3.1 Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências

Enquanto proposta metodológica de investigação para superar o pensamento abissal, Santos apresenta uma articulação entre a “Sociologia das Ausências” e a “Sociologia das Emergências”. A sociologia das ausências é a denúncia contra o que é tornado invisível intencionalmente na história e na sociedade, ou seja, uma análise do que é ativamente produzido como não-existente, como uma alternativa não credível ao que existe. Essa invisibilização é gerada na contraposição do que é produzido pelo paradigma dominante (das monoculturas) versus o outro, como científico/ignorante, avançado/residual, superior/atrasado, global/local e produtivo/não-produtivo (B. de S. Santos, 2012, pp. 52–56).

A sociologia das emergências, em contrapartida, é o anúncio, uma elaboração no campo das possibilidades (do ainda não), do desejo, da tendência ou latência: o devir. Nesse sentido, o dizer não é dizer sim para algo diferente. Negar a ciência moderna como absoluta

fonte da verdade é afirmar a possibilidade para outras e novas formas de organização do conhecimento. Por fim, substitui o determinismo pelo cuidado. É a luta contra o desperdício da experiência da luta social, no intuito de trazer as estratégias bem-sucedidas de resistência e de produção de mundos distintos para outros palcos. É o conhecimento forjado na luta social. Santos distingue três tipos de emergências: as “ruínas-sementes”, que são saberes marginalizados e/ou esquecidos pela sociedade em geral, mas que persistem existindo e tem um potencial transformador; as “apropriações contra-hegemônicas”, que são a disputa e a subversão de conceitos, teorias e práticas em favor das lutas sociais; e as “zonas libertadas”, espaços organizados em pressupostos radicalmente opostos às estruturas de dominação colonial, patriarcal e capitalista (B. de S. Santos, 2018a).

A partir da sociologia das ausências¹¹ e numa perspectiva histórica discuto os conhecimentos e as formas de construção de saberes que foram excluídos e silenciados nos contextos latino-americanos, com enfoque na Argentina e no Brasil neste capítulo. Com a Sociologia das Emergências e a partir da realidade dos movimentos sociais e grupos que compõem a *Universidad Trashumante* (Argentina) e da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (Brasil), busco perceber a teia de relações na construção de um pensamento pós-abissal.

2. A Universidade como projeto colonial

Historicamente, a instituição universitária, a partir do modelo europeu,¹² teve um papel fundamental na dominação colonial e nas estratégias de permanência dessa dominação após as independências políticas no século XIX. Isso por meio dos mecanismos de validação do conhecimento e da sobreposição da visão europeia de mundo sobre as

¹¹ Retomo as Sociologias das Ausências e das Emergências no capítulo 3 – Percursos metodológicos.

¹² Existem outros modelos de universidades não europeus e/ou eurocêntricos. Inclusive, as três universidades mais antigas estão fora da Europa. O ano de 859 marca a fundação da Al-Karaouine (Marrocos); em 970 a criação da Al-Azhar (Egito) e em 1065 a Nizamiyya (Irake) foi iniciada (College Stats, 2009). O fato de não serem muito conhecidas fora dos seus respectivos contextos também está relacionado ao silenciamento epistêmico eurocêntrico. No entanto, para este trabalho o foco principal é como o modelo eurocêntrico atuou na dominação epistêmica dos povos conquistados a partir do século XVI, sobretudo nos territórios que viriam a ser chamados de América Latina.

diferentes formas de saberes e cosmovisões dos povos originários das Américas e dos povos trazidos e escravizados de algumas regiões da África.

Não se trata de sobrevalorizá-la como única instituição desse processo, pois havia outras instituições na discussão, produção e validação do conhecimento científico na Europa e nos espaços coloniais. No entanto, a universidade era a instituição que sustentava o projeto colonial em dois sentidos: na validação da monocultura do conhecimento e na teorização sobre a inferioridade dos povos originários, com a elaboração de representações étnico-culturais. Tampouco se trata de pensá-la como uma instituição totalmente fechada e monolítica, pois existem diversos casos de iniciativas contra-hegemônicas e plurais dentro da universidade, mesmo que com atuação e impacto limitados para alcançar uma transformação radical e democrática.

A própria origem etimológica da palavra “universidade” remete a uma monocultura do saber, nos termos propostos por Santos (2010a), conforme nos aponta Antoní Aguilló, destacando o caráter indivisível e monolítico do saber científico e universitário, que não permite um diálogo com saberes outros:

La palabra universidad, en efecto, procede del sustantivo latino universitas, que significa universalidad, totalidad, el entero de cosas. El vocablo «universidad», en este sentido, está emparentado etimológicamente con universo (universus), referido al todo, el conjunto del mundo. Las palabras «universidad» y «universo» están compuestas por el adjetivo numeral unus —uno, aquello que no admite división— y versus, el participio pasado del verbo verto, que significa girar o hacer girar. Universidad, por tanto, según el análisis de su etimología, significa aquella institución o espacio que, siendo uno, está vuelto hacia todos los conocimientos, de los que ella misma es generadora, atesoradora y transmisora (Aguilló Bonet, 2009).

No contexto latino-americano, a universidade tem ficado a cargo das elites sociais, políticas e étnicas. Isso em grande parte se deve ao legado colonial deixado pelos impérios ibéricos, que foi incorporado pelas elites que lideraram as independências políticas nas diversas regiões do continente no século XIX, mas que não transformaram as relações sociais dentro das novas nações. Inclusive, o modelo de organização social seguiu o que se implantava na Europa. As universidades, desse modo, foram, durante muito tempo, reprodutoras das estruturas de poder das antigas metrópoles e, ainda hoje, em grande parte estão pautadas por formas eurocêntricas de se pensar e estruturar o conhecimento.

Tendo como base o modelo de racionalidade que predomina na ciência moderna, construído a partir da revolução científica do século XVI e desenvolvido nos séculos seguintes, a universidade atuou ostensivamente para excluir outras formas de conhecimento não-científicas, sobretudo as que eram das culturas e dos povos subjugados pelos conquistadores europeus, pois não compartilhavam seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Esse é o novo paradigma científico que passa a dominar no contexto da colonização da América Latina/Abya Yala (B. de S. Santos, 1987, 2021a).

Partindo do entendimento de colonialidade do poder de Quijano (Cf. supra), percebo a constituição das universidades e outras formas e instâncias de educação na América Latina/Abya Yala como um prolongamento do poder colonial e de sua reprodução nas mentalidades das elites locais, seja no período colonial na chamada América hispânica ou em todo o continente já após as independências políticas no século XIX, e mesmo nos projetos nacionalistas do século XX.

Esquemáticamente, o histórico das universidades na América Latina/Abya Yala pode ser apresentado em quatro fases principais: a colonial, a republicana do século XIX, a nacional do século XX e a do projeto neoliberal do século XXI. Em síntese, na fase colonial, no caso espanhol temos uma reprodução do modelo da Universidade de Salamanca, com universidades nos centros administrativos do poder colonial, como Santo Domingo, México e Peru (Sader et al., 2006, pp. 1197–1205). Essa organização acarretou consequências posteriores para os processos emancipatórios, como destacado pelo historiador brasileiro José Murilo de Carvalho:

A política educacional da Espanha teve duas consequências importantes para a formação de elites. Em primeiro lugar, a ampla distribuição geográfica das universidades permitiu a formação de elites intelectuais praticamente em todas as subdivisões administrativas que posteriormente se transformaram em países independentes (de Carvalho, 2010, p. 71).

No caso específico da Argentina, Colabella e Vargas afirmam que,

En la Argentina, la tradición universitaria se remonta al siglo XVII siendo la Universidad de Córdoba la única creada durante el período colonial, en 1613 y fundada por la orden religiosa de los jesuitas. El alumnado universitario durante ese período – que no llegaba al centenar – estaba compuesto por los hijos de los funcionarios coloniales dependientes de la corona española. En los tiempos independientes fueron los hijos de las familias de la oligarquía, tanto de Buenos Aires como de las provincias, los únicos en condiciones de ingresar a sus claustros (Colabella & Vargas, 2014, p. 153).

Portanto, como fica patente na descrição, o fato de terem sido criadas universidades nas colônias espanholas não significou a democratização do acesso ao ensino superior ou do conhecimento, nem um maior diálogo com os saberes de outras culturas.

No colonialismo português houve uma política de centralização do ensino superior na metrópole, especificamente na Universidade de Coimbra. Os objetivos eram bem explícitos e manifestados diretamente pelas autoridades coloniais. Ainda segundo Carvalho:

Foi política sistemática do governo português nunca permitir a instalação de estabelecimentos de ensino superior nas colônias. Quando em 1768 a capitania de Minas Gerais pediu permissão para criar por conta própria uma escola de medicina, o Conselho Ultramarino respondeu que a questão era política, que a decisão favorável poderia enfraquecer a dependência da colônia e que “um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias era a necessidade de vir estudar a Portugal”. Aberto o precedente, continuou o Conselho, criar-se-ia uma aula de jurisprudência até o corte do vínculo de dependência (de Carvalho, 2010, pp. 69–70).

Apesar de diversas implicações que essa diferença teve na história da emancipação e formação das nações latino-americanas, ambos os modelos convergiam no objetivo colonial de imposição da cultura europeia e da educação dos filhos dos nobres. No caso espanhol, em que a proximidade geográfica dos centros universitários com os povos subjugados poderia resultar numa interculturalidade, não havia nenhuma busca por diálogo com as culturas locais, mas uma ênfase em suplantá-las.

Com as independências políticas no século XIX, as universidades coloniais passaram a ser universidades estatais das novas nações, com exceção do Brasil, que se tornou independente como um império monárquico e que só criaria sua universidade no século XX, décadas depois de se tornar uma república. As universidades nacionais do México, Peru, Argentina e República Dominicana passaram a ser os centros de pensamento de projetos nacionais e do próprio colonialismo interno (Casanova, 2007) nos respectivos territórios. Mignolo reflete sobre esse processo, inclusive com as universidades contribuindo para a formação de uma identidade nacional e “latina”:

When the idea of “Latin” America was born, the colonial universities (in Mexico, Peru, Argentina, and the Dominican Republic) became state universities in the service of building new nations, and no longer universities serving the church and the king. “Latin” America was born under the sign of the so-called Kantian-Humboldtian university, the university of the Enlightenment in which philosophy supplanted theology and culture and disseminated the idea of “national” cultures. It was state-oriented, although it also contributed to the formation of

*intercontinental identities, such as “Europe” and “Latin” America (Mignolo, 2005b, p. 121).*¹³

O ensino universitário na América Latina/Abya Yala ao longo do século XX foi marcado por uma expansão da universidade pública, em alguns momentos com maior ênfase nacionalista para o projeto de formação do Estado moderno. A presença da Igreja Católica foi sempre marcante na universidade latino-americana, sendo originalmente parte do projeto estatal universitário, mas já nos séculos XIX e XX, com os esforços de construção de uma educação pública, as universidades católicas passaram a fazer concorrência com as públicas, junto com as outras universidades privadas que foram sendo criadas.

A expansão do setor privado nas últimas décadas do século XX viria fortemente entrelaçada com “a terceira onda de democratização” (Huntington, 1991, p. 12), em meados dos anos 1980, com o fim das ditaduras civis-militares em diversos países da região. Esse período foi marcado pela explosão da dívida externa, do México à Argentina, sendo seguido por ajustes financeiros guiados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, que deram início ao processo neoliberal de desmonte do Estado e de sua instrumentalização em prol dos mercados. Isso incluiu a precarização da universidade pública em todo o continente, enquanto parte do projeto chamado Consenso de Washington.¹⁴

Nos anos 2000, vários países da América do Sul elegeram governos de centro-esquerda, os chamados governos progressistas, liderados por Hugo Chávez (Venezuela), Luís Inácio Lula da Silva (Brasil), Néstor Kirchner (Argentina), Evo Morales (Bolívia), Tabaré Vázquez (Uruguai) e Rafael Correa (Equador). Apesar de não serem um movimento

¹³ Tradução livre do autor: “Quando a ideia da América “Latina” nasceu, as universidades coloniais (no México, Peru, Argentina e República Dominicana) tornaram-se universidades do Estado a serviço da construção de novas nações, e não mais universidades a serviço da Igreja e do rei. A América “latina” nasceu sob o signo da chamada universidade kantiana-humboldtiana, a universidade do Iluminismo em que a filosofia suplantou a teologia e a cultura e disseminou a ideia de culturas “nacionais”. Foi orientada para o Estado, embora também tenha contribuído para a formação de identidades intercontinentais, como a “Europa” e a América ‘Latina’” (Mignolo, 2005b, p. 121).

¹⁴ O Consenso de Washington (CW) baseava-se na articulação de medidas econômicas de ajuste fiscal e orçamentário como pressuposto para novos empréstimos e financiamentos por parte de organismos como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, ambas com sede na capital dos EUA. O receituário do CW incluía cortes nas linhas de pesquisa das universidades latino-americanas e enfoque no ensino técnico, além da abertura do mercado universitário para o capital internacional.

homogêneo, os governos listados compartilharam algumas diretrizes econômicas e políticas, chegando a articular fóruns internacionais, como a União de Nações Sul-Americanas (Unasur), e a fortalecer espaços já existentes, como o Mercado Comum do Sul (Mercosul). No âmbito das universidades, verificou-se um avanço em todas as nações mencionadas, com políticas de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior, como a criação de novas universidades e, em alguns casos, com grandes inovações na política pedagógica, criação e/ou fortalecimento de mecanismos de financiamento de pesquisa, como a ampliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Brasil, inclusive com a triplicação do orçamento para o ensino superior entre 2003 e 2010 (MEC, 2010), e do *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* (Conicet), na Argentina, que inclusive teve o seu orçamento para salários e bolsas científicas aumentado em 45% a partir de 2004 (Página 12, 2004).

2.1 A Universidade argentina

A Argentina teve uma das primeiras universidades na chamada América espanhola, a Universidade de Córdoba, fundada pela ordem jesuíta em 1613 nos moldes da universidade medieval europeia. Por mais de um século essa instituição teria como formação exclusiva a teologia. Apenas no final do século XVIII que o curso de direito seria incorporado após a expulsão dos jesuítas da Espanha e de suas colônias. Mas a universidade ainda permaneceu em mãos religiosas, a partir de então com a ordem franciscana, cuja influência perduraria até a Reforma Universitária de 1918.

No contexto da guerra de independência, do início do século XIX, com a emergência política de Buenos Aires, foi criada a segunda universidade argentina, a Universidade de Buenos Aires (UBA), em 1821 (Buchbinder, 2017). A criação da UBA tem uma importância simbólica significativa na formação do estado-nação argentino, pois representa a modernização da universidade, a criação do projeto de nação e um passo relevante na vitória da centralização do poder político-econômico do porto de Buenos Aires, representado metaforicamente na bandeira argentina pelo sol. Ao longo do século XIX várias guerras civis marcaram essa disputa entre a província de Buenos Aires e as demais, afetando, inclusive o funcionamento das duas universidades. Sobre a mudança de modelo de universidade a partir da criação da UBA, Buchbinder assinala que

Aquí, la Teología ocupó un lugar secundario. La UBA se construyó a partir de la incorporación de un conjunto de escuelas existentes en la ciudad y que habían sido fundadas desde finales del siglo XVIII para resolver problemas concretos de la vida de la comunidad porteña integrada por comerciantes, navegantes y burócratas. Las instituciones que surgieron del Protomedicato o de las Escuela de Náutica o Dibujo conformaron las bases de los Departamentos de Medicina y Ciencias Exactas que, junto a los de Primeras Letras, Estudios Preparatorios, Ciencias Sagradas y Jurisprudencia integraron la casa de estudios (Buchbinder, 2017).

As duas universidades tiveram como papel ao longo do século XIX formar e capacitar os agentes de Estado, tanto nacionais como provinciais e da pequena burguesia com aspirações sociais, sempre restringida a um público pequeno, “*a pesar de nuclear a un muy reducido número de alumnos, eran el lugar que los hijos de las familias de la “gente decente” pero sin fortuna elegían para preservar un sitio de privilegio en la sociedad y obtener un puesto en la estructura política*” (Buchbinder, 2017).

2.1.1 A Reforma universitária de Córdoba de 1918

Um acontecimento marcante e incontornável na história latino-americana e em especial da Argentina foi o movimento estudantil que culminou com a Reforma Universitária de Córdoba de 1918. Os impactos e os desdobramentos para a universidade latino-americana ainda são sentidos e, a influência política, sobretudo nos movimentos sociais, também foi extremamente significativa. Existem muitas explicações para os acontecimentos, sendo de bastante relevância a luta manifesta contra o modelo colonial e monástico ainda muito forte dentro da instituição, que havia resistido aos processos de modernização na UBA. Isso fica evidente no manifesto dos estudantes de Córdoba, sobretudo nas passagens abaixo:

La Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica.

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana. [...]

Nuestro régimen universitario – aun el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar

contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando. [...] (MCRU, 2015).

Essa dupla luta estudantil, pela democratização interna da universidade e pelo rompimento com o modelo tradicional e religioso de ensino, dialogava com um movimento mais amplo de lutas sociais nacional e internacional. Não por acaso, os estudantes articularam elementos republicanos e democráticos aos aspectos pedagógicos na declaração. A Reforma foi iniciada por uma greve estudantil e pela ocupação dos espaços da Universidade Nacional de Córdoba por contestarem uma eleição para a reitoria, na qual consideraram restrita a participação estudantil e não havia o mínimo de democracia interna:

La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombre ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de hoy para ti, mañana para mí, corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia (MCRU, 2015).

A greve estudantil, que durou de março a junho de 1918, pressionava para introduzir mudanças na lei universitária em nível nacional, maior participação dos estudantes nas decisões acadêmicas, modernização curricular e maior integração social. No contexto do centenário da Reforma, autoras/es como Martha Linares e Eduardo Díaz de Guijarro argumentam que o panorama social e político teve um impacto muito maior do que normalmente considerado. Para elas/es, o grande diferencial no movimento dos estudantes da Universidade de Córdoba foi a aliança com o movimento proletário cordobense, que vinha de dois anos de intensa mobilização e greves. Tanto é assim que, apesar de contarem com cerca de três mil estudantes, as manifestações tornaram-se rapidamente massivas, pressionando o governo provincial e nacional a implementarem reformas e conterem maiores agitações (Díaz de Guijarro & Linares, 2018).

Um dos pontos importantes a ressaltar é a influência da Reforma de Córdoba no modelo de extensão universitária, que mesmo não tendo sido criada nesse evento, ganhou uma dimensão muito maior (Rubião, 2010). Esses aspectos e a repercussão em nível latino-americano serão aprofundados no capítulo 2. Aqui vale ressaltar o impacto imediato na ampliação do público universitário, incorporando setores mais populares, na reforma dos estatutos das universidades argentinas existentes e na elaboração das que foram criadas nos anos seguintes.

Nas décadas seguintes, quando a história política argentina foi marcada por rupturas democráticas e regimes militares, a universidade seguiu sendo um campo de batalha política e ideológica, inclusive sobre os projetos de nação que seriam construídos, alternando-se em propostas nacionalistas e mais inclusivas, associadas ao programa peronista e a um projeto mais elitista e com características mais liberais, identificados com a União Cívica Radical e com os regimes militares.

Após a retomada democrática nos anos 1980, com o fim da última ditadura civil-militar (1976-83), foram introduzidos aspectos democratizantes na universidade, como uma reformulação no acesso e posteriormente a expansão universitária. Em relação ao primeiro ponto, a universidade argentina deixou de exigir exame de ingresso, ampliando o público universitário, embora isso não garantisse a permanência estudantil das camadas mais pobres, pois a seleção ocorria previamente na qualidade do ensino público e nos primeiros anos de graduação, com o exigente ciclo inicial.

A universidade argentina passou nos anos 1990 e início dos anos 2000 por um processo agudo de vinculação ao setor privado, por meio de convênios que determinavam em grande medida os interesses das pesquisas universitárias, tal como o modelo neoliberal prescrito pelo Banco Mundial. A partir de meados dos anos 2000, com a sequência dos governos de Nestor Kirchner (2003-07) e Cristina Fernández Kirchner (2008-15), houve uma expansão das universidades para todas as províncias, embora ainda haja uma concentração de recursos nas principais regiões. Também se destaca a criação de muitas universidades na região conhecida como o conurbano bonaerense, cordão periférico e proletário da região metropolitana de Buenos Aires. Dessas destaco a Universidade Nacional de Jauretche, em Florêncio Varela, a Universidade Nacional de La Matanza, em Morón, entre outras, que além de estarem voltadas para um público mais popular, também se

propuseram a ter uma proposta pedagógica voltada para o seu contexto social com um trabalho articulado com a comunidade local. Essa expansão, contudo, segue o mesmo modelo universitário convencional.

2.2 A Universidade brasileira

O Brasil teve um percurso *suis generis* no contexto latino-americano, no sentido de que apenas no século XIX surgiram as primeiras faculdades, como as de Direito de Recife/Olinda e de São Paulo. Somente no século XX as primeiras universidades seriam formadas, conforme aponta José Murilo de Carvalho:

O quadro da educação superior da colônia só começou a mudar com a chegada da Corte em 1808. Uma Real Academia dos Guardas-Marinhas e uma Academia Real Militar foram logo criadas (1808 e 1810), seguidas pelas Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador (1813 e 1815) e, em 1820, pela Academia de Belas Artes. Mas as escolas dedicadas explicitamente à formação da elite política só surgiram após a Independência. Trata-se dos dois cursos de direito criados em 1827 e iniciados em 1828, um na cidade de São Paulo, outro em Olinda, transferido em 1854 para Recife. [...] Após o Ato Adicional de 1834, a educação superior se tornou responsabilidade tanto do governo geral como dos governos provinciais, mas nenhuma escola superior foi criada pelas províncias durante o Império, reproduzindo-se internamente efeito semelhante ao buscado pela política colonial na centralização e homogeneização da formação das elites (de Carvalho, 2010, pp. 73--74).

Apenas na década de 1930 que se verificaria a formação plena de universidades no Brasil. Como visto, já existiam faculdades e outras formas de ensino superior, que mais adiante seriam incorporadas pelas futuras universidades. Desde o primeiro momento, houve uma disputa de modelos institucionais e curriculares, com o predomínio de uma sobreposição do sistema universitário francês ao lusitano, com algumas adaptações à realidade local, em detrimento de uma formação própria, como nos aponta Naomar Almeida Filho¹⁵:

A história oficial diz que a primeira universidade brasileira, enquanto projeto acadêmico e institucional pleno, surgiu na década de 30 do século passado. Competiram, naquele momento, dois modelos distintos de universidade: um foi vitorioso e o outro foi reprimido. Venceu o modelo da Universidade de São Paulo (USP), que trazia uma matriz de universidades europeias tradicionais para a

¹⁵ Naomar Almeida Filho é ex-reitor das Universidades Federais da Bahia e do Sul da Bahia (UFBA e UFSB), sendo esta última parte do esforço de transformação curricular e do formato da universidade brasileira a partir do projeto de expansão da universidade brasileira, sendo ele uma referência importante nos estudos dessa temática.

implantação de um símile institucional, com inegável dinamismo próprio. O que perdeu foi o modelo da Universidade do Distrito Federal (UDF) – que propunha uma universidade com identidade nacional, na visão dos representantes intelectuais da geração modernista (de Almeida Filho, 2008, pp. 95–96).

O modelo perdedor fora proposto pelo então secretário da Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, sugerindo pensar a aplicação dos princípios da Educação Democrática na universidade. Para isso ele havia articulado a colaboração de intelectuais de destaque em diversas áreas no Brasil, tais como Josué de Castro (sociologia), Mário de Andrade (folclore), Gilberto Freyre (antropologia), Oscar Niemeyer (arquitetura), Sérgio Buarque de Holanda (história), Villa-Lobos (música), Cândido Portinari (pintura), Jorge de Lima (literatura), resultando num projeto inovador de universidade, que seria rejeitado e reprimido pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas (1930-1945)(de Almeida Filho, 2008).

No início dos anos 1960 houve uma nova tentativa de se pensar a universidade brasileira a partir dos parâmetros nacionais nos governos de Juscelino Kubitschek (1956-61) e de João Goulart (1961-64), com pensadores como Darcy Ribeiro e o próprio Anísio Teixeira, mas esse processo seria novamente interrompido pelo golpe civil e militar de 1964, que alinharia o modelo brasileiro aos ditames dos Estados Unidos, com as parcerias do Ministério da Educação com a *United States Agency for International Development (USAID)*.

Vale destacar que o movimento estudantil brasileiro teve um papel ativo na resistência à ditadura civil-militar, com a União Nacional dos Estudantes (UNE). O movimento já tinha tido destaque na luta pela nacionalização do petróleo e criação da Petrobrás, conseguindo promover grandes mobilizações pela democracia, que culminaram na “Marcha dos Cem Mil” em 1968. Com o Ato Institucional número 5 (AI-5) que aumentou a repressão e foi considerado como um “golpe dentro golpe”, grande parte da direção da UNE foi presa e perseguida. Parte das/os militantes foram para a clandestinidade, exílio e/ou para luta armada.

A partir da redemocratização nos anos 1980, voltou-se a pensar nacionalmente o papel da educação e da Universidade como aspectos democratizantes, que passaram a ter respaldos significativos na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Houve uma gradativa universalização da educação básica no país, embora esta não tenha sido acompanhada por maiores investimentos para garantir a qualidade do ensino.

No entanto, nos anos de 1990 ocorreu um realinhamento latino-americano com os EUA sob a égide do Consenso de Washington, em que as orientações do Banco Mundial para a educação foram implementadas no Brasil pelos governos neoliberais de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com uma precarização da universidade pública e abertura do mercado de faculdades e universidades privadas, dentro do aspecto da mercantilização da educação.

A partir dos anos 2000 houve uma ampliação da universidade e de sua interiorização, com políticas públicas para democratização do acesso e de diversificação do público universitário, com destaque para políticas de ações afirmativas, especialmente com a lei de cotas (Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012) e, em termos curriculares, com as leis de ensino de história africana e afro-brasileira (Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003) e de história indígena (Lei 11.645, de 10 de março de 2008) nas escolas e nas universidades. Também ocorreram algumas tentativas de inovações nos tipos de universidades e de reforma universitária entre outras medidas contra a lógica hegemônica, ainda que dentro da oficialidade estatal. Exemplos disso são a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), de 2009, e a Universidade da Integração Latino-Americana (Unila), de 2010 (Benicá & Santos, 2013; Romão & Loss, 2013; E. Santos et al., 2013; E. Santos & Del Vecchio, 2016). Uma questão que perpassa esses casos, em sua proposta oficial, é a da diversidade cultural. Existiu uma busca de integração regional, geográfica, linguística, ou a de ampliação da participação da população no ensino superior.

Um aspecto que deve ser realçado dentro do modelo brasileiro são as atividades de extensão, em que a universidade leva seus saberes para as comunidades populares, definido como um dos pilares básicos da universidade na Constituição Federal de 1988, em seu art. 207, “As universidades [...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”(BRASIL, 1988). Paulo Freire (2011a) analisa em profundidade os significados da extensão universitária dos anos 1960. Ele considera um nome e modelo bastante inadequados, pois significa literalmente ‘estender’ os conhecimentos universitários para fora dos muros da instituição num movimento não-dialógico e autoritário, negando a validade dos saberes não acadêmicos. Opondo-se a isso ele propõe uma comunicação educativa como prática da liberdade, em que há uma troca de saberes

entre as comunidades populares e a universidade, construindo articuladamente os interesses e objetivos das pesquisas.

Desde o período dessa crítica contundente, feita durante o regime ditatorial nos anos 1960 ao período democrático e da Constituição Federal cidadã no final dos anos 1980, produziu-se grandes inovações nas práticas extensionistas. Com isso conseguiu-se subverter em parte a lógica não-dialógica, apesar de a maioria dos projetos de extensão, mesmo que bem-intencionados, terem seguido a lógica monocultural do saber científico denunciada por Freire em outros termos. Não obstante, a extensão é considerada como a parte mais fraca nesse tripé universitário, sendo tratada por muitos departamentos como uma atividade complementar, o que reforça seu distanciamento da sociedade. Contudo, ao longo das décadas, muitas ações de pesquisa-ação foram levadas a cabo a partir de projetos de extensão que tinham um compromisso com os grupos envolvidos.

No processo recente de expansão universitária, a partir dos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), algumas experiências de extensão têm constituído aquilo que Santos (B. de S. Santos, 2006b, pp. 66–67) denomina de “extensão ao contrário”: ao invés da universidade unicamente levar o seu conhecimento para fora de seus muros, estar aberta para identificar e valorizar outros saberes que já existem em outros grupos sociais, como por exemplo com povos tradicionalmente excluídos dessa instituição, como grupos indígenas e quilombolas, tendo espaço pontual dentro dela. André Rubião (2010, p. 384) também aposta num modelo de “universidade participativa” a partir de uma visão da extensão como método e não como função secundária, entrelaçando profundamente o ensino, a pesquisa e a extensão. Contudo, a via de regra é uma manutenção da monocultura do conhecimento científico e eurocêntrico.

Mesmo com esse cenário mais tradicional, vivemos um breve período de reposicionamento e expansão dessa universidade, com novas experimentações, seja no caráter pedagógico, na abrangência geográfica e/ou cultural, nas formas de acesso etc. Em 2012 foi aprovada a Lei nº 12.711/2012, a lei de cotas, que estabeleceu para todas as universidades públicas a reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos da escola pública, considerando também aspectos étnico-raciais (pessoas pretas, pardas e indígenas) (MEC, 2012). O debate sobre as cotas nas universidades foi parte de um grande movimento que surgiu fora dos muros universitários, sendo uma reivindicação histórica dos

movimentos negros brasileiros e que pautou um intenso debate na sociedade, com manifestos pró e contra essa política afirmativa (Folha de São Paulo, 2006).

Entre 2006 e 2016 houve aumento de 62,8% de matrículas no ensino superior no Brasil (INEP, 2017). O significativo aumento em (relativamente) curto período tem dois lados: se, por exemplo, as ações afirmativas e a criação de diversos campi universitários mudaram o perfil da universidade pública, 3 em cada 4 estudantes matriculados no ensino superior estão em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Em 2016 aproximadamente três milhões de estudantes ingressaram na educação superior, dos quais 82,3% em instituições privadas (INEP, 2017), de modo que é inescapável falar da consolidação de um modelo de capitalismo acadêmico predominantemente marcado pela transnacionalização e pelo caráter mercadológico da educação superior (Azevedo, 2015). A expansão ao ensino privado de forma aligeirada, precarizada e mercantilizada com ênfase à adequação da formação aos princípios mercantis e privados - nascida no governo Fernando Henrique Cardoso e consolidada no governo Lula - criou o que hoje podemos chamar de processo de oligopolização do ensino superior privado no Brasil, sendo a Kroton Educacional S/A o principal exemplo disso.¹⁶ O processo de oligopolização que vimos se sustentou na financeirização e hipermercantilização da educação superior privada, indissociável no Brasil da predileção da ação do Estado pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Especialmente a partir de 2010, quando passaram a vigorar o financiamento de até 100% do valor do curso, a redução nas taxas de juros, o aumento no prazo de carência e amortização, a expansão dos critérios de elegibilidade e a retirada a necessidade de um fiador, acarretou no crescimento em ritmo exponencial das inscrições e dos contratos (Leher, 2018), em flagrante detrimento do investimento público nas universidades públicas.

¹⁶ Com a aquisição em 2018 do Somos Educação, até então principal grupo de educação básica do Brasil, a Kroton Educacional S/A. ampliou sua atuação e se tornou a maior empresa privada do país no ramo da educação. Hoje, a Kroton atua na educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), cursos livres, pré-vestibular, ensino superior (graduação e pós-graduação) e investe na distribuição de livros didáticos e diversas publicações de natureza pedagógica. A Kroton fechou o ano de 2017 com faturamento de R\$ 7,151 bilhões e lucro líquido de R\$ 2,230 bilhões, salto de 12,9% em relação ao ano anterior (Kroton SA, 2018).

2.3 A crise da Universidade

A universidade ainda tem grande influência nas disputas estratégicas sobre a hierarquização dos conhecimentos e, em grande medida, de como se pensa a sociedade. No entanto, passa por uma profunda crise de reconhecimento para a sociedade e em conseguir apresentar respostas para as demandas atuais. O quadro é definido por Santos como uma tripla crise da universidade, que engloba aspectos de hegemonia, de legitimidade e institucionais (B. de S. Santos, 2006b, 2021a). A respeito da primeira crise, de hegemonia, Santos aponta que a universidade não conseguiu incorporar com sucesso demandas contraditórias que passaram a ser exigidas com o desenvolvimento do capitalismo europeu. Por um lado, a elaboração da alta cultura de formação das elites e, de outro, a expansão do público universitário para qualificação de mão de obra para as sociedades do conhecimento. Nessa encruzilhada, a universidade perdeu sua exclusividade histórica na preparação das elites dominantes, ao mesmo tempo em que não se consolidou como principal capacitadora da força laboral para o mercado emergente (B. de S. Santos, 2021a, p. 133).

A segunda crise, de legitimidade, é, de acordo com Santos, decorrente da anterior, ao deixar de ser uma instituição consensual e situar-se num lugar contraditório. A universidade está entre a hierarquização do conhecimento especializado, que implica restrições de acesso e acreditação de competências, e as demandas político-sociais de expansão e democratização do ensino superior, que visam incluir a juventude das classes trabalhadoras e demais grupos sociais historicamente excluídos dessa educação (B. de S. Santos, 2021a, p. 134).

A terceira crise, a institucional, decorre da terceira contradição, entre a demanda de autonomia para a definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão para manter os critérios de eficiência, produtividade, de relevância e responsabilidade social (B. de S. Santos, 2021a, p. 134). A interconexão de crises históricas e estruturais da universidade dificilmente será superada internamente, inclusive por ser em parte causada por transformações mais amplas da sociedade, que operam inclusive numa comodificação e/ou mercantilização da mesma (Cowden & Singh, 2013; Gadotti & Stamgherlim, 2013; B. de S. Santos, 2021a)

De Almeida Filho aponta que as limitações impostas ao modelo brasileiro, com as constantes interrupções no seu projeto próprio, tiveram consequências profundas na perda de legitimidade: “o fato de a universidade brasileira, historicamente, ter abdicado de construir o novo, fez com que a sociedade fosse buscar a inovação em outras instituições. Por isso, a instituição universitária foi perdendo paulatinamente seu valor perante a cultura nacional” (de Almeida Filho, 2008, p. 179).

Uma das consequências geradas pelo cenário histórico apresentado anteriormente é a exclusão de grandes setores populacionais por questões sociais, econômicas, étnicas, de gênero, dentre outros do seio da universidade. A necessidade de se pensar outro modelo de universidade tem sido uma importante questão no combate ao quadro de desigualdade epistêmica. Nas últimas décadas, algumas propostas alcançaram relativa evidência no cenário latino-americano. Essas foram pensadas em duas direções: a primeira busca por diversificação das pessoas e ampliação dos objetivos sociais do conhecimento dentro do marco oficial das instituições públicas e estatais. A segunda direção das propostas seria a estabelecida pelos movimentos sociais e indígenas/afrodescendentes, com proposições imbuídas da elaboração de outros modelos de sociedade, como um projeto de construção de uma contra-universidade, que aqui designo como universidade popular.

Considerando a crise da universidade convencional e seus limites, Júlia Benzaquen aponta que uma articulação com universidades populares poderia ser o caminho para superar esse impasse e garantir maior legitimidade, ao mesmo tempo em que também traz benefícios para as UPs:

A universidade convencional é um importante espaço de produção de ideias contra-hegemônicas e também nesta instituição acontecem práticas contra-hegemônicas. É assim que as Universidades dos Movimentos Sociais não pretendem esvaziar o papel transformador das universidades convencionais, mas sim fortalecê-lo. As universidades convencionais têm muito que contribuir com as Universidades dos Movimentos Sociais, assim como a recíproca também é verdadeira (Benzaquen, 2011, p. 99).

No entanto, diante da crise de legitimidade e com os crescentes ataques por parte dos novos governos ultra-neoliberais e autoritários, como Jair Bolsonaro e Maurício Macri recentemente, fica a questão de quem defenderá uma instituição que sempre excluiu os setores populares. No momento em que ela se abre para uma democratização do seu

público e, lentamente, para repensar seu currículo e seus objetivos de pesquisa, é também o momento em que mais precisa de respaldo. O que entendemos é que, para superar o contexto de ataque e disputa, a universidade precisa aprofundar ainda mais os seus esforços democratizantes, não só internos, mas também externos, num duplo movimento. Pensamos que para tal ação seja necessária a ampliação do acesso, mas sem se restringir apenas a isso, pois não basta mudar a cor do fenótipo da universidade. Vale destacar que completamos dez anos da lei de cotas étnico-raciais no Brasil, um grande passo na democratização do acesso ao conhecimento. Há também que se mudar o currículo, os conhecimentos trabalhados, além de cada vez mais ir ao encontro da educação popular e de outras formas de construir conhecimentos, como veremos em algumas experiências de universidades populares no capítulo seguinte.

2.4 Descolonizando a universidade

Refletindo sobre o colonialismo, a colonialidade do saber e o eurocentrismo acadêmico surge a questão de como “descolonizar” a universidade. Mas o que significaria esse processo na prática? Bhambra et al. (2018) discutem a implicação do uso do termo descolonização para o conhecimento a partir do alerta de que descolonizar não é uma metáfora, ou seja, que significa devolver as terras invadidas para os povos nativos. Argumentam que o uso metafórico proporciona um esvaziamento do sentido político e o seu “embranquecimento”. Ao mesmo tempo, apontam que, conforme demonstrei na seção 1. “Colonialismos e Epistemicídios”, tivemos e temos diferentes formas de colonialismos, para além da usurpação do território. Sendo assim, pensar a descolonização da universidade é um processo complexo, mas com um sentido concreto: trazer os conhecimentos historicamente invisibilizados e as/os suas/seus sujeitas/os, além de combater as diferentes formas de opressão patriarcal e racial, bem como da mercantilização acadêmica.

Nessa perspectiva, o processo de descolonizar a universidade passa por considerá-la como um terreno em disputa contra as formas hegemônicas de elaboração e validação do conhecimento, as monoculturas do saber (B. de S. Santos, 2010a, 2021a). Conforme visto na seção sobre as epistemologias do Sul, é a condição monocultural que produz um silenciamento ativo de outros conhecimentos e de outras formas de existência, sendo a

universidade um agente ativo do processo. Essa disputa é uma intervenção epistêmica, mas também uma intervenção onde fisicamente acontece o debate de ideias (Richardson, 2018), pois é a partir da presença de grupos e setores populacionais marginalizados dessa instituição que se pode efetivar uma “ocupação do latifúndio do saber” (Arroyo, 2009).

Um dos caminhos nessa disputa pelos espaços de construção e validação do conhecimento, inclusive de descolonização da academia, tem sido a criação de universidades indígenas e/ou interculturais, que trazem outro público e outro currículo para a concepção universitária, conforme os inúmeros exemplos em diversas partes do mundo (Mato, 2013; Smith et al., 2019), que serão tratadas em mais detalhe no capítulo 2.

Outra forma de entender o silenciamento epistêmico é o processo de *Undone Science* (Frickel et al., 2010; Richardson, 2018), algo como uma ciência não produzida, desfeita ou desperdiçada, como no epistemicídio no continente latino-americano/Abya Yala, pois todas as possíveis elaborações de construção do conhecimento foram interrompidas e subjugadas a uma forma específica de se fazer ciência. Dentro da academia atual, a *Undone Science* manifesta-se na disputa política para definir a agenda de pesquisa e de financiamentos, que impede e/ou invisibiliza determinados sujeitos sociais de produzirem suas investigações e o desenvolvimento de certos conhecimentos que podem ser importantes para etnias e/ou grupos minoritários. Desse modo, o que se investiga nas universidades está intimamente vinculado à hierarquização política com base nos grupos hegemônicos, mesmo que isso aconteça de maneira velada, por meio de seleções e editais.

A descolonização da universidade também precisa levar em conta a unidade mais básica do colonialismo no espaço universitário, a sala de aula e o que se processa dentro dela, o currículo (Dennis, 2018; Furo, 2018; Richardson, 2018). A concepção física do espaço e pensar o quê e como se ensina fazem parte do processo colonizador ou descolonizador da educação. A sala de aula, portanto, pode ser tanto um espaço de reprodução das desigualdades sociais e epistêmicas, como um instrumento de libertação e ruptura desse sistema.

Considerando os aspectos vistos sobre a sala de aula e do currículo, a relação docente-estudante também precisa ser descolonizada. Muitas vezes se reproduz a noção de um polo detentor de todo o saber a ser transmitido para o outro polo, desprovido de conhecimentos, num modelo “bancário” de depósitos de conhecimento (Freire, 1970), que

também é retratado na organização das pessoas dentro da sala, com a/o professora/or no espaço de destaque ativo e as/os estudantes como receptoras/es passivas/os. Essa concepção de educação que, por ser a hegemônica, na maioria das vezes não é adjetivada, reproduz as relações unidirecionais do conhecimento, partindo de alguém (um povo/docente) que sabe tudo para outro infantilizado (povo conquistado/estudantes).

A dicotomia entre docentes-estudantes, que possui resquícios da educação colonial, acrescida das relações de classe e de gênero, ajuda a entender como diferentes movimentos estudantis de transformação social associam pautas e demandas gerais com as questões pedagógicas internas das suas respectivas universidades. É o caso da já mencionada greve estudantil pela Reforma Universitária de Córdoba de 1918 que, a partir de questões internas e pedagógicas, passou a criticar o próprio modelo de universidade e as desigualdades sociais argentinas (MCRU, 2015).

Outro caso mais recente, quase cem anos depois de Córdoba, foram as ocupações secundaristas e universitárias no Brasil em 2016. As mais de 1200 ocupações em todo o país surgiram principalmente em oposição ao Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 55/241, de limitação dos investimentos públicos em áreas sociais como saúde e educação por vinte anos, conhecida como “PEC do fim do mundo”, e ao governo golpista de Michel Temer (Lima, 2016). Contudo, em muitas ocupações, tanto de escolas de ensino médio como em universidades, a pauta estudantil também esteve marcada pelas questões da política interna, bem como pedagógicas, com questionamentos contra o autoritarismo docente, com professoras/es sendo proibidas/os de acessarem os espaços ocupados e com ações contra as salas das/os docentes. O gesto reflete o autoritarismo da sociedade que ainda rege as relações dentro das salas de aulas (S. de Carvalho, 2018).

A descolonização do saber, no entanto, não pode acontecer de maneira isolada. O recente debate sobre a descolonização da universidade no Norte global, a partir de movimentos de contestação estudantil e de professoras/es de universidades como Oxford, tem revelado uma interconexão com lutas do Sul global, como o movimento iniciado na África do Sul de derrubada de estátuas de Cecil Rhodes, colonizador britânico da África austral no século XIX, “*Rhodes must fall*” (Bhambra et al., 2018). A derrubada de estátuas de personagens históricos opressores virou uma marca das ações de descolonização das universidades e do espaço público em diversos lugares, como Martinica, EUA, Brasil,

Inglaterra, dentre outros. As autoras/es apontam que esse tipo de relação esteve presente em muitas lutas anticoloniais do século XX, com movimentos a partir de universidades das antigas metrópoles se retroalimentando dos movimentos de libertação em África e Ásia:

there are rich and increasingly visible histories of how anti-racist and anti-colonial resistance in the imperial metropole were central to building connections across anti-colonial movements in the global South. At the same time, numerous national liberation struggles in the colonies refracted back into struggles around racism and citizenship conducted in the imperial centre. In some instances, anti-racist and anti-colonial struggles were articulated in, through, and against Western universities. Campus mobilisations, the formation of student societies, and the publication of student papers knitted higher education and anti-colonialism into a rich tapestry of radical activism in the colonial metropole (Bhambra et al., 2018, p. 3).¹⁷

Mais importante do que a derrubada das estátuas em si é a reflexão sobre o simbolismo desses monumentos, com que narrativa histórica corroboram e qual modelo de universidade e de sociedade pretende-se construir. Derivando da ponderação sobre qual tipo de ambiente universitário queremos, o principal argumento defendido por Bhambra et al. é a relação entre universidades e movimentos do Norte e Sul global pela descolonização, pois esse é um processo demasiado amplo para ser realizado localizadamente e apenas intramuros universitários, reforçando a ideia da interconexão da justiça social com a cognitiva.

Como demonstrado, parte do processo de descolonização da universidade está ligado à democratização interna da ciência (Santos, B.S.; Meneses, M.P. E Nunes, 2005). O pensamento inclui romper com o racismo institucional, o sexismo na academia e a mercantilização da educação. Passa pela ampliação do público e transformação curricular e das práticas pedagógicas dentro da sala de aula, incorporando conhecimentos historicamente excluídos dessa instituição. Envolve rever a estrutura política de financiamento e publicação de autoras/es e das assimetrias das universidades do Norte e Sul global. Entretanto, mesmo considerando iniciativas e transformações citadas como

¹⁷ Tradução livre do autor: há diversas e cada vez mais visíveis histórias de como a resistência antirracista e anticolonial na metrópole imperial foi fundamental para a construção de conexões entre os movimentos anticoloniais no Sul global. Ao mesmo tempo, numerosas lutas de libertação nacional nas colônias refletiriam em lutas em torno do racismo e da cidadania conduzidas no centro imperial. Em alguns casos, lutas antirracistas e anticoloniais foram articuladas nas, por meio de e contra as universidades ocidentais. As mobilizações no campus, a formação de sociedades estudantis e a publicação de trabalhos estudantis uniram o ensino superior e o anticolonialismo em uma rica tapeçaria de ativismo radical na metrópole colonial.

importantes e necessárias, permanece o questionamento se é possível construir uma universidade descolonizada dentro da formalidade acadêmica, científica e burocrática, pois essas propostas partem do mesmo paradigma eurocêntrico, embora que criticamente.

Assim, parte do que Richardson (2018) e mais especificamente Santos (2006b, 2006a, 2018a, 2021a) argumentam é que, além das transformações internas da universidade e da democratização da ciência, é preciso que as culturas e os movimentos de lutas do Sul global articulem outras possibilidades de construção e validação de conhecimento nessa batalha das ideias, evidenciando também as experiências já existentes. A partir da compreensão das epistemologias do Sul, do conhecimento nascido nas lutas sociais, analisarei no capítulo seguinte a educação popular como uma forma de resistência epistêmica e as universidades interculturais e as universidades populares da América Latina/Abya Yala como espaços potenciais para descolonizar a construção do conhecimento.

Capítulo 2 - Universidades Populares no século XXI

(CARTOGRAFIA PRA ESCAPAR DOS LATIFÚNDIOS)

sambódromo
Guarulhos
naufrágio no Seixas
museu Brennand
escola Florestan Fernandes
os Andes
o MST
qualquer reserva indígena
ou tentativa
de reforma agrária
o pouso de uma borboleta
no terraço de um velho sítio
desenho do lodo
como mapa no cimento
árvore genealógica
da família que se mudou

Tassyla Queiroga, *Sargaço*

Introdução ao capítulo

Este capítulo sobre Universidades Populares é uma contraposição ao anterior, em que foi apresentado o modelo de universidade imposto na América Latina/Abya Yala como parte dos processos de epistemicídio iniciados com a colonização europeia. Mas, também uma proposição de alternativas. Dentre as inúmeras respostas e resistências dos povos originários e dos movimentos sociais, apresento experiências de construção de modelos contra-hegemônicos de universidade, sejam estas Universidades Interculturais (UIs) ou Universidades Populares (UPs), no esforço de perceber a emergência de outras formas de construir e validar conhecimentos além da tradição eurocêntrica.

A primeira parte é uma discussão do que são e do que não são as UPs, fazendo um breve recorrido histórico da trajetória de UPs no continente, com destaque para as repercussões continentais da Reforma Universitária de Córdoba em 1918. Em seguida apresento uma cartografia de UIs e UPs, enfatizando a multiplicidade de experiências por toda a América Latina/Abya Yala, destacando alguns casos paradigmáticos de UPs contemporâneas a partir de três categorias, de acordo com sua construção de autonomia

e sua relação com o Estado, considerando implicações concretas e/ou potenciais para os desdobramentos político-pedagógicos dessas experiências: (I) a incorporação de distintas cosmovisões enquanto saberes universitários num sistema plural de universidades, ou uma Pluriversidade; (II) iniciativa dos movimentos sociais de ocupação do governo ao ponto de nacionalizar a UP e incorporá-la no sistema público; (III) uso estratégico da relação com o Estado, buscando uma aproximação intermediada por outras instituições para obtenção de recursos e incidência curricular, evitando uma maior dependência e/ou controle estatal (Pluriversidad Amawtai Wasi, UP de las Madres de Plaza de Mayo e a Escola Nacional Florestan Fernandes).

1. Educação Popular

Qual a necessidade de uma educação popular? Por que temos que adjetivar um processo que deveria contemplar a todas/os? Não bastaria falarmos de educação? Ao adotarmos a definição de popular, carregamos de sentido a nossa escolha por uma educação que não se contenta com o modelo hegemônico, por este ser excludente e antipopular. Modelo este não só constituído de silêncios políticos, num sentido mais estrito do termo, mas de um “epistemicídio”, calando diferentes formas de se compreender o mundo e de se produzir conhecimentos. A perspectiva da educação popular busca romper o silenciamento imposto por uma dominação bastante complexa, que perdura por séculos, embora metamorfoseando-se de diferentes maneiras. Trata-se, portanto, de uma opção transformadora da realidade e emancipadora dos grupos subalternizados ao longo da história (Walsh, 2013).

Contrariamente ao saber colonial ou ao saber instituído nas escolas públicas e universidades ao longo do século XX, a educação popular tem sido forjada nos processos coletivos dos movimentos de libertação dos anos 1960, que ajudaram a moldar grande parte das alternativas contra-hegemônicas no continente. Assim como Paulo Freire (1970) defendia na educação popular a intencionalidade política bem definida, a pesquisadora e educadora argentina, Adriana Puiggrós, argumenta que educação popular:

es siempre una posición política y político-pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación y no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa, tal como la educación no formal o a un recorte de los sectores, tal como los marginados, o a un grupo generacional, como los

adultos, o a una estrategia determinada como la alfabetización rural (Puiggrós, 1994, p. 13).

A visão de Puiggrós nos ajuda a evitar enquadramentos facilitadores e domesticadores da educação popular como um método mecanicamente replicável ou como é frequente ver se referir ao “método Paulo Freire”, como se a proposta por ele utilizada para alfabetização com pessoas de uma comunidade em Angicos, no estado do Rio Grande do Norte (Brasil), fosse uma receita pronta para os diferentes contextos. Não era disso que se referia a proposta de Freire e nem tampouco ao que se resume a educação popular.

Baseada no diálogo crítico, no contexto sociocultural, nos saberes prévios das pessoas e em princípios de horizontalidade, é impossível entender a educação popular sem perceber que é a construção de uma teoria do conhecimento do seu tempo e em constante transformação. Portanto, faz-se necessário compreender um pouco do seu contexto social de origem. Na América Latina/Abya Yala, a educação popular tem uma longa e diversa tradição, que remonta aos movimentos de resistência à ocupação europeia, à formação de quilombos, à luta pela independência política e pela abolição da escravatura.

Ganhou uma forma mais consistente desde meados dos anos 1960 por meio das inúmeras experiências de comunidades de base vinculadas a setores progressistas da Igreja Católica e de grupos de alfabetização de adultos, ao que Conceição Paludo se refere como um processo de formação de “Campos Populares” (Paludo, 2006, p. 45). Por todo o continente foram sendo articulados processos emancipatórios e participativos, com influências como a do “Concílio Vaticano II; dos documentos de Medellín e da proposta da Teologia da Libertação; do ideário de Paulo Freire; das experiências da Revolução Cubana e da Nicaraguense; dos processos do Chile, do México e de outros em curso no Continente” (Paludo, 2006, p. 45). No caso do Brasil, esses processos estiveram especificamente ligados a iniciativas como Movimentos de Cultura Popular (MCPs), Centros Populares de Cultura (CPCs) e do Movimento de Educação de Base (MEB) (Brandão, 2006, p. 252; Gadotti & Stamgherlim, 2013, pp. 23–24).

Embora seja um processo bastante coletivo, com expoentes, práticas e origens em diversas partes para além da América Latina/Abya Yala, tais como Myles Horton, Ivan Illich dentre outros, dois grandes pensadores latino-americanos se destacam na formação

teórico-política da educação popular e continuam incontornáveis para tratarmos do tema: Paulo Freire (1921-1997) e Orlando Fals Borda (1925-2008). No contexto brasileiro, Paulo Freire começa a ganhar destaque e a desenvolver suas propostas de uma educação libertadora por meio dos processos de alfabetização de adultos no nordeste brasileiro, contextualizados com a realidade das/os educandas/os em uma ação altamente política. A prática e a metodologia utilizadas por Freire na campanha nacional de alfabetização no governo de João Goulart (1961-64) e sua principal obra, “A Pedagogia do Oprimido” (1970), tiveram grande impacto na conotação emancipadora que o conceito de educação popular passou a carregar. Longe de sugerir um método de educação popular, o que Freire propôs foi uma concepção nova de educação, com conotações emancipadoras. Como afirma Garcés, “a Educação Popular, a partir dos anos 1960, relaciona-se com as contribuições que uma nova forma de educar (libertadora ou problematizadora, em sentido freireano) podia pôr em prática para favorecer o protagonismo histórico dos oprimidos” (Garcés, 2006, p. 77).

É importante ressaltar que, com o exílio após o golpe militar de 1964, Paulo Freire passa a percorrer diversas partes do mundo e a conviver com as mais variadas experiências político-educativas que vão aprofundar sua visão e práxis educativa, sobretudo na imersão com as lutas anticoloniais e de independência em África. Nesse cenário, vale destacar a influência de Amílcar Cabral a partir de suas vivências em Guiné-Bissau e Cabo Verde e a sua aproximação com o marxismo e com o socialismo africano, além de um profundo impacto dos contextos multilinguísticos no seu pensamento. Essas experiências foram responsáveis por conferir uma maior politização da obra freiriana (Gadotti & Romão, 2012). Assim, a educação popular ganha cada vez mais contornos sociais e de construção coletiva na superação da dicotomia opressor-oprimido.

No caso do pesquisador colombiano, Orlando Fals Borda foi um dos principais sistematizadores/as da metodologia investigação-ação participativa, que une propostas de educação popular com elementos mais acadêmicos de pesquisa, visando a uma transformação social a partir do empoderamento epistemológico dos grupos marginalizados socialmente. Nos anos 1960 foi bastante influenciado pelo pensamento e prática do padre guerrilheiro Camilo Torres Restrepo, que promovia o diálogo entre marxismo e cristianismo, fundando juntos uma das primeiras faculdades de sociologia da

América Latina/Abya Yala, em Bogotá, em 1959. Fals Borda continua tendo um profundo impacto na metodologia sociológica latino-americana e nos esforços para a descolonização da universidade ao buscar a aproximação desta com a sociedade.

Desde o período de sua formação, a educação popular teve um longo percurso e sofreu diversas mudanças que contribuíram para a construção de movimentos sociais e de sociedades mais democráticas na América Latina/Abya Yala, África e também com experiências no Norte global, inclusive com experiências alfabetizadoras em Portugal após a Revolução de 25 de Abril em 1974. Nessa trajetória, conquistou espaços na educação escolar, numa tentativa de elaborar uma educação pública emancipatória, mas parte desse sucesso resultou em efeitos imprevistos. A burocratização e a estagnação da força pulsante dessas experiências juntas com o avanço do neoliberalismo e do neodesenvolvimentismo colocaram em crise essa proposta educativa transformadora que tinha como principais referências as disputas de classes sociais.

Até os anos 1960, a educação popular, em geral, significava a educação do Estado para as classes populares, o povo, formando uma mão de obra minimamente qualificada para a crescente industrialização do país (Gadotti & Stamgherlim, 2013, pp. 24–25), ou “com o objetivo de moralizá-lo [ao povo], ‘civilizá-lo’ ou, em outras etapas, ‘integrá-lo’ ao desenvolvimento” (Garcés, 2006, p. 77). Assim, a história da educação popular pode ser resumida como uma contraposição entre dois projetos políticos, como apontam Padilha et al.:

A história da educação popular é, simultaneamente, a história das políticas de educação de massa, organizadas pelas classes dominantes para atingir determinados fins ligados aos seus interesses de classe (políticas estas criadas de acordo com conjunturas históricas determinadas), assim como a história da relação prática entre projetos populares educacionais de resistência e a luta real pela transformação da estrutura social, política e econômica opressora (Padilha, Paulo Roberto; Favarão, Maria José; Morris, Erick José Carvalho; Marine, 2011, p. 51).

Ao longo das décadas, a influência da educação popular ajudou a fomentar e fortalecer inúmeros movimentos sociais e políticos por todo o continente, que, junto com outros fatores e conjuntura internacional, ajudaram na derrubada dos regimes autoritários da América do Sul em meados dos anos 1980. No entanto, neste mesmo período houve um avanço das políticas neoliberais, iniciadas na ditadura de Augusto Pinochet no Chile (1973-1990) e depois com os governos de Margareth Thatcher (1979-90) na Inglaterra e de Ronald

Reagan (1981-88) nos Estados Unidos, sendo essas medidas político financeiramente impostas aos países latino-americanos ao longo das décadas de 80 e 90, com ápice no Brasil e na Argentina com os respectivos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Carlos Menem (1989-1999). Com essas transformações políticas regionais, junto com a queda do bloco soviético, houve um descenso dos movimentos sociais que colocaram a própria educação popular em questão.

Atualmente, muitos grupos tentam reinventar o legado da educação popular, buscando uma luta mais ampla e inclusiva, capaz de traçar novos percursos a partir da autonomia e de redes solidárias e colaborativas, como a Universidade Popular dos Movimentos Sociais, que procura articular diferentes saberes (popular, militante, artístico e acadêmico) num processo de tradução intercultural. Outro exemplo significativo é o grupo feminista argentino *Pañuelos en Rebeldía*, que aporta com a construção de uma educação popular feminista baseada em “emancipação integral, múltipla, complexa, dialética, alegre, colorida, diversa, ruidosa, desafiante, libertária, ética, polifônica, insubmissa, rebelde, pessoal, coletiva, solidária, desafiante” (Korol, 2007, p. 2).

Oscar Jara (2018) problematiza de que educação popular se fala atualmente, provocando a reflexão diante deste período de mudança paradigmática sobre qual educação precisamos para que aconteça a transformação social. Para ele, “*la relación entre educación y cambio social y la importancia de una acción ético-política y pedagógica coherente, no se colocan solamente como temas de análisis y estudio, sino como una exigencia teórico-práctica decisiva*” (2018, p. 26). A advertência contra um academicismo e/ou um fetichismo da educação popular é fundamental, pois a educação que aqui defendemos está vinculada com uma prática educativa e com um horizonte de transformação radical da sociedade, não se restringindo a meros instrumentos participativos de formação.

Algumas autoras/es da educação, como Moretti e Adams (2011, pp. 448–459) e Streck e Adams (2012, pp. 247–250), têm buscado articular as epistemologias do Sul com propostas de educação popular e de pesquisa participante. A perspectiva é muito coerente para a presente pesquisa, pois alinha os pressupostos teóricos que a embasam com as práticas educativas das UPs e dos movimentos sociais da América Latina, incluindo uma

metodologia participativa. Conforme afirmam Streck e Adams, um dos objetivos dessa articulação é de

[...] elucidar em que medida o atual estágio da educação e as pesquisas desenvolvidas em movimentos e organizações da sociedade civil de caráter popular **procuram conquistar um caminho próprio capaz de potencializar os saberes e conhecimentos produzidos em nosso continente** (Streck & Adams, 2012, p. 245 - Nossa marcação).

Brandão (2007, pp. 40–47) e Rabelo e Francischetto (2008, pp. 84–86) iniciam uma aproximação específica entre o pensamento de Paulo Freire com a obra de Boaventura de Sousa Santos, tanto da discussão das epistemologias do Sul como da construção da Universidade Popular dos Movimentos Sociais a partir da tradição da educação popular. Tratando especificamente sobre educação, em “A Pedagogia do Conflito”, Santos afirma que

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (2009, p. 19).

É precisamente com essa perspectiva de desnaturalização do sofrimento e das desigualdades sociais e epistêmicas que busco analisar as experiências das universidades populares, embasado nas epistemologias do Sul e na educação popular. Nesse sentido, uma questão que está posta há algum tempo é de como se contrapor ao modelo de universidade hegemônico e de pensá-la dentro de uma perspectiva popular e emancipatória.

Os aportes da educação popular, portanto, ajudam a problematizar as experiências analisadas no estudo de campo, favorecendo também o diálogo com as epistemologias do Sul. O que é importante ressaltar a partir dessa contextualização do debate sobre educação popular e de universidades populares é tentar responder: como a educação popular pode contribuir para a construção de uma universidade e pensamento pós-abissais?

2. O que são as Universidades Populares?

Contrariamente ao epistemicídio, que cala diferentes formas de se compreender o mundo e produz “conhecimento-come-regulação” (B. de S. Santos, 2018b), promovido nas escolas públicas e privadas, bem como nas universidades, existem outras formas de

produção de conhecimento, inclusive assentes noutros critérios de validade, que resultam em “conhecimento-como-emancipação”:

El conocimiento-como-regulación consiste en una trayectoria entre un punto de ignorancia designado por el caos y un punto de conocimiento designado por el orden. El conocimiento-como-emancipación, consiste en una trayectoria entre un punto de ignorancia llamado “colonialismo” y un punto de conocimiento llamado “solidaridad” (B. de S. Santos, 2018b, p. 552).

Os conhecimentos-como-emancipação são contra-hegemônicos e se tornam referências epistemológicas para uma educação pós-abissal (Santos, 1995, 2002, 2006, 2018a, 2018b). A educação popular tem se organizado e produzido conhecimento a partir das lutas sociais e, assim, Miguel Arroyo (2003) argumenta que as mobilizações populares ao longo da história vão se constituindo enquanto agentes pedagógicos:

Essas dispersas e diversas mobilizações populares se prolongam por todas as últimas décadas. Controladas, cooptadas ou reprimidas brotam e rebrotam tão persistentes quanto a exclusão e marginalização a que continuam submetidos os setores populares, ao longo destas décadas. Não é temerário, portanto, supor que essas mobilizações agiram como pedagogos no aprendizado dos direitos sociais, especificamente do direito à educação (Arroyo, 2003, p. 31).

Ele prossegue, caracterizando esses saberes construídos na luta social como um conhecimento com características próprias dos atores e contextos em que ocorrem, com uma diversidade contrastante com uma visão monolítica da produção de conhecimento hegemônica:

Os movimentos sociais têm seu modo de conhecer a realidade. Podemos captar neles modos diferenciados de conhecer a questão urbana, a questão agrária, o emprego e desemprego, e até modos de conhecer a escola, a educação, a saúde, o transporte, a segurança... Modos de conhecer a lógica social. Mostram um modo próprio dos sujeitos sociais se conhecerem, de lidar com sua memória coletiva, com seus direitos.

Neste sentido nos advertem que o conhecimento socialmente construído é muito mais diversificado do que as áreas curriculares pensam. Eles nos recolocam questões complexas no campo da sociologia do conhecimento. No campo da construção e apreensão do conhecimento.

Os movimentos nos colocam o difícil diálogo entre os conhecimentos socialmente construídos sobre dimensões do viver humano muito mais conflituosa do que as áreas do conhecimento e os currículos por vezes supõem. Nos advertem que a diversidade de sujeitos sociais, de protagonistas da construção da história, da cidade, do campo, tem formas diversas de conhecer a cidade, o campo e a história da qual participam (Arroyo, 2003, p. 43).

Moacir Gadotti (2008), corroborando com a visão de Arroyo da produção de conhecimento a partir da luta social, reforça o papel democratizante dos movimentos sociais, no vínculo já apontado por Santos entre justiça social e justiça epistêmica. Ele

afirma que os movimentos se constituem como produtores de conhecimentos emancipadores para toda sociedade:

Os movimentos sociais nos ensinam que o povo, as pessoas, se educam na luta. A luta é pedagógica. Na luta há um “saber de experiência feito” (Freire). Esse saber, essa cultura, nem sempre foram valorizados pelas nossas academias, pelas nossas Universidades, que têm muito a aprender com os movimentos sociais. O saber que vem das lutas. Esse é um grande espaço de aprendizado. Aprendemos sobretudo a radicalizar a democracia, para que seja, de fato, de todos. Os Movimentos Sociais são uma verdadeira universidade emancipadora. Eles propõem, na prática, a superação da dicotomia comunidade-sociedade ou, ainda, educação não-formal e formal (Gadotti, 2008, p. 2).

As Universidades Populares são uma dessas possibilidades de construção de conhecimento a partir das lutas sociais de que nos falam Santos, Gadotti e Arroyo. Mas, o que define uma Universidade Popular? Primeiramente parte-se de um entendimento de que o modelo ocidental de universidade, como argumentei no primeiro capítulo, é peça importante do processo de dominação colonial e de produção de um vasto epistemicídio. Santos (2018a, 2018b) afirma que a universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias classificadas como inferiores, como teorizou a sua inferioridade e estendeu-a aos conhecimentos que produziam, em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência. Esse é o primeiro entendimento sobre a universidade ocidental, ou colonial. A exclusão da maioria da população da universidade é parte importante do processo amplo de epistemicídio.

As propostas de universidade popular partem da reivindicação do direito de acesso à universidade e de reconhecimento epistêmico: a maioria da população latino-americana, composta por trabalhadoras/es informais, campesinas/os, indígenas e afrodescendentes, não tem acesso à universidade, pública ou privada, cujo papel assenta sobretudo na dominação social e cognitiva e não na emancipação. Do reconhecimento do papel opressivo da universidade surge a necessidade de repensar sua formação a partir de outras bases sociais e cognitivas. Os caminhos que se percorrem a partir daí são bastante amplos.

Apesar de existirem muitas experiências que se denominam como universidades populares (UPs), é difícil chegar a sua definição precisa, pois há uma grande variedade das mesmas e múltiplos entendimentos do que são. Temos alguns elementos que nos ajudam a perceber uma confluência a despeito do contexto em que se desenvolvem, como dito por Gadotti e Stangherlim, “[...] não pode haver universidade popular sem projeto político-

pedagógico popular, de poder popular, entendido como uma práxis, um processo de experimentação e construção de novas relações sociais não mercantilizadas” (Gadotti & Stamgherlim, 2013, p. 44).

As experiências assumem distintas configurações, a depender do contexto das lutas sociais que as sustentam. Algumas são fortemente pautadas na educação popular, outras pela educação intercultural indígena, mas também, em muitos casos, por um vínculo estreito com universidades convencionais, uma intervenção por dentro. Apesar da pluralidade, uma base comum às propostas é uma concepção de educação contra-hegemônica, mesmo num contexto tão adverso para as lutas sociais transformadoras e de avanço da extrema direita no espectro político-partidário e governamental de muitos países e regiões.

Aprofundando a análise de como seria a construção da universidade na perspectiva da educação popular, Gadotti e Stangherlim afirmam que ela deve “[...] ser entendida como uma instituição alternativa à universidade neoliberal, combatendo toda forma de mercantilização, privatização, alienação e desumanização, que são os paradigmas do opressor” (2013, p. 43). As autoras/es sugerem no texto que é preciso “refletir mais sobre a especificidade pedagógica dessa nova universidade, que deve manifestar esse novo espírito já em seu processo de construção” (Idem, 2013, p. 43), e continuam afirmando que:

Uma universidade popular é uma universidade sem fronteiras, aberta à diversidade, transversal, sem cercas ou poder acadêmico. Ao contrário da mercouniversidade e de uma educação submetida à lógica do mercado que cria empresas fornecedoras de professores, currículos e prédios, que avalia e certifica, a universidade popular ocupa-se do conhecimento cidadão, da democracia e da solidariedade, questões excluídas do projeto mercantil das indústrias do conhecimento (Gadotti & Stamgherlim, 2013, p. 44).

Santos destaca a importância da disputa pelo termo/conceito Universidade, que embora seja uma nomeação bastante hegemônica, tem um peso simbólico, que, se ressignificado e apropriado de modo contra-hegemônico pelos movimentos sociais, amplia o seu alcance, conforme afirma em entrevista a Benzaquen:

Chamamos de universidade como podíamos chamar de outra coisa; a Escola Florestan Fernandes chamou-se Escola, podia se chamar academia ou outra coisa, mas optamos por nos apropriarmos do termo universidade por pensarmos que é um termo que pode ser apropriado para fins contra-hegemônicos. Se tu quiseres, a UPMS é uma versão contra-hegemônica de um instrumento hegemônico ou de uma instituição hegemônica. Como eu tenho feito para o Direito e para outras áreas, os conceitos, os instrumentos, as instituições hegemônicas podem ser

usados para objetivos e para formas contra-hegemônicas ou para fins contra-hegemônicos. A UPMS é exatamente isso, uma maneira de utilizar a universidade de forma contra-hegemônica (Santos, entrevistado por Benzaquen, 2012, p. 920). Benzaquen (2011) em sua tese sobre a Universidade Popular dos Movimentos Sociais reflete sobre o uso do termo “universidade” pelas UPs:

[...] 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 (Benzaquen, 2011, p. 292).

Essas definições ajudam a perceber melhor as potencialidades e, sobretudo, o direcionamento e intencionalidade das propostas político-pedagógicas que as UPs assumem, obviamente com uma enorme variedade. Não há parâmetros fixos e nem receitas, pois são construções contextuais e baseadas nas respectivas lutas sociais. De todo modo, podemos perceber em linhas gerais dois movimentos, (1) UPs que constroem e reconhecem conhecimentos alternativos à forma hegemônica; (2) UPs que se valem de métodos pedagógicos próprios para atenderem aos interesses da classe trabalhadora.

3. Uma breve trajetória histórica das UPs na América Latina/Abya Yala

No final do século XIX e início do século XX começaram a surgir algumas experiências de universidades populares no norte da África (Alexandria, no Egito) e na Europa (França, Espanha e Portugal), fomentadas pelos movimentos anarquistas e comunistas para garantir o acesso da classe operária ao conhecimento científico e universitário (Gorman, 2005; López-Núñez & Lorenzo-Martín, 2009; Palacios Morini, 2002; Pita, 1989). Essas experiências tinham como objetivo a democratização do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade europeia, mas não se propunham a romper com estes ou ampliá-los. Algumas delas continuam em atividade, como a Universidade Popular do Porto e a rede de Universidades Populares francesas (Diniz Merladet, 2020), e tiveram um papel importante na formação de lideranças para as lutas progressistas e operárias, sobretudo na Europa, ao longo do século XX. Contribuíram significativamente nos processos autoformativos e na consolidação de uma cultura proletária de resistência.

No esteio desse movimento vindo da Europa, dos movimentos de massa e processos revolucionários internacionais, a Reforma Universitária de Córdoba de 1918, tratada no capítulo anterior, gerou repercussões por todo o continente, com a formação de federações universitárias que passaram a exigir maior participação na vida universitária e maior protagonismo social e político. O Primeiro Congresso Internacional de Estudantes, foi realizado no México em 1921, com representantes de diversos países do continente, além de outros países, como EUA, Japão, Alemanha, Suíça, Noruega e China. De acordo com Linares e Díaz de Guijaro, das propostas emitidas do congresso existia a recomendação de formação de Universidades Populares e de algumas reformas para as universidades existentes: “1. - *participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades*. 2.- *Implantación de la docencia libre y de la asistencia libre*” (Díaz de Guijarro & Linares, 2018, p. 92), ambas propostas bem similares com as reivindicações cordobesas.

Uma das repercussões mais emblemáticas foi o processo de construção de uma rede de universidades populares no Peru, a partir da Universidade Popular Gonzáles Prada (UPGP) nos anos 1920, impulsionada também pelo movimento estudantil local em aliança com o movimento *obrero* peruano, do qual José Carlos Mariátegui foi o principal expoente. No seu retorno de um período na Europa, Mariátegui participou das primeiras conferências da UPGP em 1923, “*La crisis y el proletariado peruano*”, na qual descrevia as principais funções da universidade popular:

La única cátedra de educación popular, con espíritu revolucionario, es esta cátedra en formación de la Universidad Popular. A ella le toca, por consiguiente, superando el modesto plano de su labor inicial, presentar al pueblo la realidad contemporánea, explicar al pueblo que está viviendo una de las horas más trascendentales y grandes de la historia, contagiar al pueblo de la fecunda inquietud que agita actualmente a los demás pueblos civilizados del mundo (Alcade, 2012).¹⁸

Fica patente, no trecho acima, a consonância com os demais processos de democratização do conhecimento, que visava a formar a classe operária dentro dos preceitos marxistas no intuito de formar as bases de uma revolução comunista. Sem querer impor uma visão anacrônica do processo, mas lendo-o dentro da perspectiva que aqui nos interessa, não se tratava de uma ruptura com a modernidade e/ou com a visão eurocêntrica.

¹⁸ Nossa marcação.

Pelo contrário, há uma reafirmação desse conhecimento e/ou visão de mundo, retratado no trecho negrito na afirmação citada. No início do século passado o reconhecimento da existência do “povo” como sujeito de direito era central e a estratégia era a integração na sociedade para a qual a educação era uma ferramenta, um instrumento. Não se colocava em questão os conhecimentos, mas o acesso a eles.

O programa de conferências reforça a visão eurocêntrica da época — e que permanece atualmente —, na qual o único tópico local é sobre a repercussão da crise europeia na América:

La guerra europea; la revolución Rusa; la Revolución Alemana; la Paz de Versalles; la agitación proletaria en Europa; el problema de las reparaciones; la crisis de la democracia; la paz de Sévres; la crisis filosófica; la repercusión de la crisis en América y la síntesis de la situación actual de Europa (Alcade, 2012).

Obviamente isto não significa desmerecer os méritos da UPGP, que se organizava e lutava dentro do seu contexto histórico. Dessa maneira, Mariátegui articulou as bases do que deveriam ser as Universidades Populares numa perspectiva marxista e os seus objetivos para uma educação libertadora do proletariado e das/os oprimidas/os, criando uma cultura própria operária:

Las universidades populares no son institutos de agnóstica e incolora extensión universitaria. No son escuelas nocturnas para obreros. Son escuelas de cultura revolucionaria. Son escuelas de clase. Son escuelas de renovación. No viven adosadas a las academias oficiales ni alimentadas de limosnas del Estado. Viven del calor y de la savia popular. No existen para la simple digestión rudimentaria de la cultura burguesa. Existen para la elaboración y la creación de la cultura proletaria (Mariátegui, 1923).

Nos anos seguintes, a instituição foi duramente reprimida e desmantelada, mas pode-se considerar que parte dos seus objetivos de conscientização foi alcançada, mesmo que precariamente, pela organização popular que se manifestou com inúmeras revoltas proletárias e camponesas nas décadas seguintes no Peru, além de ter plantado as sementes para as vindouras experiências de populares na América Latina/Abya Yala.

Em Cuba se formou a *Federación de Estudiantes de la Universidad de Habana* (FEUH), em 1922, com participação de Julio Antonio Mella, que foi um dos fundadores do Partido Comunista Cubano e da Universidade Popular “José Martí”. Influenciado pelas experiências da Reforma de Córdoba, refletia sobre o papel do movimento estudantil nas lutas revolucionárias e na articulação de classes sociais nesse processo. Para ele, algumas

características que a universidade moderna latino-americana deveria incorporar e que em parte ainda são referência para muitas UPs:

No debe ni puede ser el más alto centro de cultura una simple fábrica de títulos, no es una Universidad latina, una escuela de comercio a donde se va a buscar tan sólo el medio de ganarse la vida; la Universidad Moderna debe influir de manera directa en la vida social, debe señalar las rutas del progreso, debe ocasionar por medio de la acción ese Progreso entre los individuos, debe por medio de sus profesores arrancar los misterios de la ciencia y exponerlos al conocimiento de los humanos (Alcade, 2012).

Essa visão de progresso e de necessidade de incorporar as massas dentro do movimento, associado ao desejo de que a universidade influísse diretamente na vida social de maneira transformadora por uma sociedade mais justa, ainda permanece como um projeto em construção.

4. Uma cartografia de Universidades Populares contemporâneas, alguns modelos e as suas relações com o Estado

Ao longo do século XX, a América Latina/Abya Yala foi entrecortada por regimes autoritários, civis e/ou militares que buscaram reprimir avanços educacionais e propostas autônomas e populares. Mesmo assim, por todo o continente surgiram novas e diversas experiências de universidades populares, tanto a partir de dentro e como de fora da universidade convencional. Norma Giarracca, socióloga e militante da educação na Argentina, destaca o surgimento de algumas destas experiências por todo o continente:

Existen universidades que se han construido fuera de los moldes de las viejas instituciones y que cumplen importantes funciones dentro de los movimientos sociales o en algunas regiones con experiencias políticas y económicas muy interesantes. Mencionemos como ejemplo: la Universidad de la Tierra, en Oaxaca, México (liga al esfuerzo de comunidades autónomas, de intelectuales y artistas); la Universidad Trashumante de San Luis, la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo y la recientemente creada Facultad Libre de Rosario (vinculada al municipio socialista de la ciudad ribereña de Santa Fe), todas ellas en Argentina; y, por último, la ya conocida y valorada Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Ecuador (Giarracca, 2006, p. 14).

Dentre os modelos de busca de alternativas à universidade tradicional, seja de mercado ou pública, destaco dois que estão presentes na América Latina: as universidades interculturais (UI) e as universidades vinculadas a movimentos sociais, ou universidades populares (UP). Nas páginas seguintes, apresento as principais características de ambos.

4.1 Universidades Interculturais

As Universidades Interculturais estão diretamente relacionadas a promoção dos saberes ancestrais dos povos originários do continente americano/Abya Yala e/ou dos afrodescendentes. Essas instituições são fundamentais para a construção de uma justiça cognitiva e para a autonomia epistemológica e de cosmovisões dos diferentes povos que compõem a população do continente.

Daniel Mato (2011) analisa a relação de instituições de ensino superior com organizações e movimentos indígenas e afrodescendentes da América Latina/Abya Yala, no intuito de mapear ações de inclusão de indivíduos desses grupos e de reorientação curricular voltada para as especificidades desses povos. São mais de 40 experiências por todo o continente, cada qual baseada em contextos particulares e variados. O compêndio *Educación Intercultural a Nivel Superior* (Loeza Hernández et al., 2013) faz um balanço geral de experiências de UPIs no México, Peru e na Venezuela, articulando em rede grupos distintos com uma análise das questões conceituais que as embasam, sobre as propostas dos povos originários, sobre as próprias experiências das UPIs e das perspectivas para pesquisas futuras. No panorama traçado por Mato, são problematizados os pressupostos da dominação epistemológica ocidental, com a discussão da pluralidade epistemológica a partir do processo educativo superior no contexto das cosmovisões dos povos Náhuatl, Totonacos, Nahua, entre outros.

Traçando um panorama amplo das universidades interculturais (UIs) do continente, Mato (2013, pp. 155–171) destaca algumas das diversas experiências. Ainda que esta não seja uma listagem exaustiva e definitiva, permite identificar sinais da distribuição dessas UIs pelo continente, revelando uma maior concentração em regiões com maiores populações indígenas e um histórico forte de movimentos dos povos originários, como o altiplano andino e no México. Não obstante, é importante perceber como as experiências citadas estão extrapolando dessas localidades, ampliando espaços de discussão e de construção de saberes outros. Mato destaca, no entanto, a diversidade das propostas e da articulação de saberes indígenas e afrodescendentes com os saberes ocidentais e o fato de não existir uma receita pronta para UIs:

Todas las IIES que nuestro Proyecto ha logrado identificar buscan preparar profesionales con orientaciones que, de variadas maneras, responden a la diversidad cultural propia de las regiones en que han sido creadas, y todas ellas

ofrecen formación a partir tanto de conocimientos occidentales modernos, como de los pueblos indígenas o afrodescendientes de la región en que actúan. Pero debe enfatizarse que de ningún modo estas IIES responden a una suerte de formato único. Las maneras en que unas u otras integran los distintos tipos de conocimientos y modos de aprendizaje son muy diversos [...] (Mato, 2013, p. 171).

Ilustrando a diversidade cultural destacada por Mato, o mapa abaixo da distribuição das UIs pela região (mapa 2), onde percebemos uma maior concentração nas regiões mesoamericanas e andinas.

Cartografia das UIs na América Latina/Abya Yala



- 1 Universidad Indígena de Venezuela (Venezuela)
- 2 Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense-URACCAN (Nicarágua)
- 3 Bluefields Indian & Caribbean University (Nicarágua)
- 4 Universidad Intercultural de Chiapas (México)*
- 5 Universidad Intercultural del Estado de Puebla (México)*
- 6 Universidad Veracruzana Intercultural (México)*
- 7 Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (México)*
- 8 Universidad Intercultural del Estado de Mexico (México)*
- 9 Universidad Intercultural Del Estado De Guerrero (México)*
- 10 Universidad Comunitaria de San Luis Potosi (México)*
- 11 Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (México)*
- 12 Universidad Autónoma Indígena de México (México)*
- 13 Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (Bolivia, Peru e Equador)
- 14 Universidad Indígena Boliviana Aymara "Tupak Katari" **
- 15 Universidad Indígena Boliviana Quechua "Casimiro Huanca"***
- 16 Universidad Indígena Boliviana Guaraní y de Tierras Bajas "Apiaguayky Tumpa"***
- 17 Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba
- 18 Centro Amazônico de Formação Indígena - CAFI (Brasil)
- 19 Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (Argentina)

Universidades Populares Interculturais (UPIs)

- 1 Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (Colômbia)
- 2 Pluriversidad "Amawtay Wasi"
- 3 Universidad de la Tierra – Unitierra Chiapas

* Sistema de Universidades Interculturais e Indígenas do México

**Sistema de Universidades Indígenas Comunitárias Interculturais da Bolívia (UNIBOL)

Mapa 2: Cartografia das UIs na América Latina/Abya Yala

Outro aspecto a ressaltar, como identificado por Mato como característica comum à maioria das UIs, é o fato de originalmente, a interculturalidade estar associada ao bilinguismo. Aliás, antes da cosmovisão, ou de saberes tradicionais, o debate prioritário versava sobre a língua. Outra discussão relevante no âmbito dessas experiências está relacionada com a formação de professoras/es que atuarão no ensino da infância. Por isso, a língua entra como peça-chave: ensinar qual língua? Escrever qual texto? Também é um aspecto fundante de muitas dessas UIs o acesso de populações indígenas e afrodescendentes ao ensino superior, que não é permitido, simbolicamente e/ou materialmente, pelas universidades convencionais.

No caso do Brasil, conta apenas com a experiência do Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI), instituição que apesar de possuir uma história mais antiga de articulação, começou a funcionar enquanto centro de formação superior apenas em 2006. No entanto, o CAFI ainda enfrenta resistências para o seu reconhecimento oficial, tanto em relação ao Conselho Estadual de Educação, como no Ministério da Educação – MEC (Flores, 2009). Em 2014 foi criado um grupo de trabalho para discutir a criação da primeira universidade indígena no Brasil, embora existam indicativos do MEC de que se trataria de uma articulação dentro de universidades públicas já existentes. Com o golpe jurídico-parlamentar-midiático contra Dilma Roussef, em 2016, os planos para novas universidades públicas ficaram suspensos.

O fato de até hoje não existir uma universidade indígena intercultural no Brasil demonstra certo descompasso com o movimento mais amplo no contexto latino-americano, mesmo o Brasil contando com cerca de um milhão de pessoas que se declaram como indígenas. A negação e o silenciamento histórico das culturas indígenas no Brasil passam pela construção curricular das escolas e das universidades, bem como da noção histórica de tutela dos povos indígenas, como no “Estatuto do Índio” de 1973 e outros documentos, que foram em parte superados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), sendo que apenas em 2002, com o Novo Código Civil, lhes é retirada a classificação de “relativamente incapaz”,¹⁹ mas não totalmente na orientação das políticas públicas e na mentalidade da

¹⁹ ““Estatuto do Índio” é o nome como ficou conhecida a lei 6.001. Promulgada em 1973, ela dispõe sobre as relações do Estado e da sociedade brasileira com os indígenas. Em linhas gerais, o Estatuto seguiu um princípio estabelecido pelo velho Código Civil brasileiro (de 1916): de que os indígenas, sendo

sociedade brasileira sobre a autonomia e a construção de conhecimento pelos povos indígenas.

4.2 Universidades Populares

Assim como as UIs, as UPs oriundas das lutas de movimentos sociais no continente também têm uma grande variação e escopo. Apresento aqui uma amostra não exaustiva desse universo de UPs, com experiências vinculadas a movimentos sociais e/ou ONGs na América Latina/Abya Yala (Benzaquen, 2011; Giarracca, 2006; Princeswal, 2015), algumas das quais incipientes. Grande parte se propõe a construir alternativas para contornar a exclusão classista e social das universidades convencionais e que nos ajudam a perceber a riqueza, pluralidade e pulsação por outro tipo de educação e de universidade em todo o continente, com uma peculiar predominância de concentração atlântica dessas experiências. Na página seguinte temos um mapa ilustrativo da diversidade das UPs (mapa 3) e de sua distribuição pelo continente. Se no caso das UIs o México e os países andinos são as regiões de maior incidência, para as UPs a maior concentração está nos países do cone sul. As explicações para essas incidências podem estar nos próprios processos de colonização.

"relativamente incapazes", deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal (de 1910 a 1967, o Serviço de Proteção ao Índio - SPI; atualmente, a Fundação Nacional do Índio – Funai) até que eles estivessem “integrados à comunhão nacional”, ou seja, à sociedade brasileira” (ISA, 2018).

Cartografia das UPs na América Latina/Abya Yala



- | | |
|---|--|
| <p>Universidades Populares contemporâneas:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 Instituto Universidade Popular – Unipop (Brasil) 2 Unifreire (Brasil) 3 Unipalmars (Brasil) 4 Unipaz (Brasil) 5 Universidade Popular de Passo Fundo (Brasil) 6 Universidade Popular da Bahia (Brasil) 7 Universidade Popular de Arte e Ciência (Brasil) 8 Escola Nacional Florestan Fernandes-ENFF (Brasil) 9 Centro de Formação Paulo Freire-CFPF (Brasil) 10 Universidade Popular do Museu da Maré (Brasil) 11 Universidad Popular Barrios de Pie (Argentina) 12 Universidad Trashumante (Argentina) 13 Pañuelos en Rebeldía (Argentina) 14 Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo-UPMPM (Argentina) 15 Multiversidad Franciscana de América Latina-MFAL (Uruguai) 16 Universidad Popular de los Pueblos (Colômbia) 17 Universidad Sin Fronteras (Colômbia) | <p>Universidades Populares históricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 Universidade Popular José Martí (Cuba) 2 Universidade Popular Gonzáles Prada- UPGP (Peru) <p>Universidades Populares Interculturais (UPIs)</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (Colômbia) 2 Pluriversidad “Amawtay Wasi” 3 Universidad de la Tierra – Unitierra Chiapas |
|---|--|

Mapa 3: Cartografia das UPs na América Latina/Abya Yala

Benzaquen (2011) analisa a produção de um saber decolonial em quatro UPs: a *Universidad de la Tierra-Chiapas (Unitierra)*, vinculada ao *Ejército Zapatista de Liberación Nacional-EZLN* (México), aproximando-se mais das características das UPIs; a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), ligada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST); a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS); e a Escola de

Formação de Educadores/as no Recife, indicando os modos como os grupos trabalham a ecologia de saberes e a tradução intercultural. Ela evidencia o caráter contra-hegemônico em comum das 4 propostas pedagógicas e o fazer próprio dos respectivos caminhos, cada experiência traçando diferentes percursos, tanto em termos organizativos como ideológicos. E avança para uma definição das Universidades dos Movimentos Sociais da seguinte maneira:

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. Desta forma, são instituições que reclamam da tradição da universidade, ou seja, de ser uma instituição de saber, mas que vão fazer aquilo que não é possível fazer dentro de uma universidade convencional (Benzaquen, 2011, p. 99).

Marcelo Princeswal (2015) analisa as experiências da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) no Brasil e a Universidade Popular das Mães da Praça de Maio (UPMPM) na Argentina, a partir do materialismo histórico dialético. Ele entende que as UPs são movimentos de formação da classe trabalhadora e referem-se à

[...] criação de espaços alternativos propostos e/ou criados por diferentes movimentos sociais, a partir do acúmulo de experiência advinda da luta desenvolvida por eles. Neste caso, as universidades populares se constituíram como um dos espaços/estratégias formativas de tais organizações, visando à escolarização, à formação de quadros políticos, à elevação da cultura geral e/ou à formação para o mundo do trabalho. Podem manter relações de diferentes graus com o Estado (e geralmente o fazem), entendido aqui no seu sentido estrito, por serem vinculadas diretamente à alguma universidade ou centro de pesquisa, para buscarem reconhecimento formal do seu funcionamento, como também o estabelecimento de convênios em algumas das atividades formativas. Podem ter o propósito de garantir a socialização do conhecimento produzido historicamente para determinados grupos ou classes (classe trabalhadora, classes populares e/ou determinadas raças e etnias). Algumas ampliam seus horizontes à reivindicação de um modo de produção de conhecimento alternativo à forma hegemônica realizada principalmente pelas instituições de ensino convencionais (públicas e privadas), que parta dos saberes populares ou ancestrais. Visam desenvolver princípios e métodos pedagógicos próprios, buscando atender aos interesses da organização (organicidade) ou de forma mais ampla, da classe trabalhadora (Princeswal, 2015, p. 93).

O último entendimento das UPs tem, como mencionado acima, um viés mais específico, marxista, de formação como escolarização e acesso a uma “elevação cultural geral”. Por certo essa perspectiva ajuda a compreender melhor alguns casos, como o da ENFF e da UPMPM, mas talvez não se aplique tão bem a outras experiências. Mas, levanta um ponto que discutirei mais à frente, nas subseções I, II e III, sobre a relação com o Estado

e as estratégias de vinculação com universidades convencionais, pois se impõe com uma questão transversal aos diversos tipos de UPs.

A partir de toda essa diversidade de experiências, sejam UPs interculturais ou oriundas de movimentos sociais, um dos parâmetros para definir as UPs que busco perceber é a sua aproximação ou o seu distanciamento com o Estado, diante do problema de conjugar autonomia e o financiamento que garante a continuidade dos projetos e/ou a sua sustentabilidade. Em que medida a relação com o Estado tem implicações concretas e/ou potenciais para os desdobramentos político-pedagógicos dessas experiências? Assim, o conceito de autonomia das iniciativas terá um papel fundamental. A construção de uma cartografia de Universidades Populares não pretende ser exaustiva nesse universo, mas um levantamento de casos significativos, colocando em foco a capacidade de sustentabilidade dos mesmos, decorrente da sua relação com o Estado.

No trabalho de campo que realizei na Argentina, entre 2015 e 2016, ficou evidente que os grupos e movimentos de educação popular e as UPs atribuíam centralidade ao problema da autonomia em relação ao Estado e a posição que cada grupo assumia nesse dilema era central para sua existência e nas relações que estabeleciam com outros coletivos. Definir onde essas experiências se situam no campo da autonomia, portanto, antecede a própria construção de conhecimentos e a sua validação.

A definição do conceito de autonomia coletiva nos ajuda a entender até que ponto as UPs podem deslocar politicamente e epistemologicamente as imposições históricas e sociais de matriz eurocêntrica. De acordo com Ana Dinerstein (2013),²⁰ na América Latina/Abya Yala vivemos um ressurgimento de organizações e lutas autonomistas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 a partir de experiências de resistência ao

²⁰ Tenho consciência de que “autonomia” é um conceito tenso nas ciências sociais, com múltiplas inclinações, desde as análises anarquistas clássicas (ver Bakunin, 2010), que influenciariam o anarco-sindicalismo, as marxistas (ver Gramsci, 2000; Lukács, 1978; Marx & Engels, 2005), bem como da social-democracia (ver Arendt, 1958; Bobbio, 2000), entre tantas outras. É um termo bastante ligado a participação política, num sentido mais amplo, na qual os processos pedagógicos são fundamentais para sua construção ou para o seu cerceamento. Para o presente estudo optei pela definição que a socióloga argentina Ana Dinerstein (2013) traz na sua análise sobre movimentos sociais e autonomia coletiva na América Latina/Abya Yala e por ela e sua análise estarem situadas desde o campo que me interessa, da luta dos movimentos sociais e sua construção rebelde de autonomia, no contexto da resistência ao neoliberalismo e da criação do Fórum Social Mundial e de políticas de esperança.

neoliberalismo, das quais o Fórum Social Mundial (FSM) é um dos expoentes de uma construção altermundista. Dessa forma, passamos de um território privilegiado de políticas neoliberais para um laboratório de resistência popular, com a autonomia integrando a estratégia revolucionária do século XXI, em que os movimentos autonomistas passaram a experimentar *“nuevas formas de autoorganización, autorepresentación, autodeterminación y autogestión, [...] se embarcaron en una construcción compleja y prometedora, conservando una distancia relativa (discursiva y también practica) respecto del Estado y otras formas institucionalizadas de participación y resistencia”* (Dinerstein, 2013, p. 24). De toda forma, Dinerstein reconhece a impossibilidade de construir uma definição única de autonomia, mas propõe uma conceptualização mínima das lutas autônomas contemporâneas:

[...] alude a la acción colectiva llevada a cabo independientemente de partidos políticos y sindicatos, a una distancia prudencial del Estado y de los poderes capitalistas, con la intención explícita o implícita de disputar, y avanzar más allá de, la realidad del capitalismo (en búsqueda de algo nuevo o en defensa de una alternativa existente, pero oprimida e invisibilizada). El autogobierno, la libre determinación, la democracia directa, autoorganización, autogestión y autorepresentación son todas expresiones de autonomía (Dinerstein, 2013, p. 24).

Esse estreitamento do entendimento de autonomia nos ajuda a perceber melhor o posicionamento das distintas UPs nas suas relações com o Estado e suas próprias práticas internas e de como isso se desdobra na produção de conhecimento. No entanto, Dinerstein faz algumas ressalvas importantes sobre diferenças de autonomia, sobretudo entre movimentos sociais e movimentos indígenas:

[...] las raíces y la evolución de la experiencia autónoma de los movimientos indígenas y no indígenas difieren significativamente. A grandes rasgos, entre los pueblos indígenas la búsqueda de la autonomía -construida durante 500 años- busca defender las tradiciones, costumbres y cosmologías propias como el ‘buen vivir’ de la apropiación y opresión de los pueblos originarios por parte de las potencias coloniales y los Estados-nación. Para los movimientos no-indígenas en cambio, las raíces de la autonomía se hallan en la formación de sociedades de resistencia y cooperativas anarquistas, el marxismo consejista durante las primeras décadas del siglo XX, y en el trabajo pionero del grupo francés Socialism ou Barbarie, la Internacional Situacionista a finales de los 50, Autonomía Operaria y los Quaderni Rossi en los 60 (Dinerstein, 2013, pp. 24–25).

Essas diferenças, que não são antagônicas e nem mutualmente excludentes, são importantes considerações, como veremos mais adiante nesta seção do capítulo, uma vez que existem UPs tanto de movimentos indígenas como de movimentos não-indígenas, conforme a denominação usada por Dinerstein. Ela nos alerta ainda que a autonomia é um

processo em permanente construção, no qual apenas podemos apontar tendências e dinâmicas nesse devir. Nesse ponto, dialoga com Ernst Bloch (2004) e com Santos (2018a), no que está no campo das possibilidades, “do ainda não”, do que pode vir a ser, tratando a autonomia como um projeto “(im)possível”, mas

cuyo potencial se encuentra en abrir espacios para desafiar lo que es y articular la experiencia de lo que todavía no ha llegado a ser. No es posible definir la autonomía más allá de verla como un proceso abierto y un principio de la lucha por la autonomía, un sitio de la lucha política por lo que la autonomía podría significar en la práctica (Dinerstein, 2013, p. 28).

Portanto, a autonomia das UPs deve ser analisada em termos contextualizados de acordo com as respectivas experiências, percebendo a direção e intencionalidade nessa construção, considerando que a autonomia é um devir, um constante movimento que emerge das lutas de justiça social e de justiça epistêmica. As formas de relação com o Estado consistem em indícios de um devir de autonomia, ou seja, dos modos como as experiências expressam os dilemas e os diferentes caminhos na sua relação com o Estado, tendo como um aspecto em comum períodos com governos “progressistas”, dentro do mesmo campo político e/ou aliados dos movimentos que lhe deram origem.

Um desenho possível para a compreensão da dinâmica dessas experiências é a elaboração de categorias da cartografia de UPs que apresento, tendo em foco as estratégias para garantir a continuidade e a sustentabilidade das ações da UP, por questões de viabilidade financeira, política e, inclusive, de segurança física. Não se trata meramente de questões teóricas sobre autonomia, embora a visão dos movimentos das respectivas UPs corroborem uma ou outra posição frente aos governos e ao Estado, ou seja, de como as UPs buscam articular os caminhos para a sua autonomia.

As três categorias e os exemplos que trato a seguir para ilustrá-las acabaram produzindo propostas diretas ou indiretas de incidência em políticas públicas curriculares a partir dos conhecimentos forjados nas lutas sociais e/ou de saberes ancestrais. As categorias são: (I) a primeira é a de compor um sistema plural de universidades, com a incorporação de distintas cosmovisões enquanto saberes universitários, ou uma Pluriversidade. Embora tenha sido uma proposta concreta inicialmente respaldada pelo Estado plurinacional do Equador, passou a ser negada e perseguida; (II) a segunda, trata da percepção do movimento social e da UP de que é possível uma ocupação do governo ao ponto de nacionalizar a UP e incorporá-la no sistema público, que acarreta a perda da

autonomia político-pedagógica numa eventual mudança de governo; (III) a terceira é o uso estratégico da relação com o Estado, buscando uma aproximação intermediada por outras instituições para obtenção de recursos e incidência curricular, evitando uma maior dependência e/ou controle estatal. Existem outras estratégias e variação de gradação entre estas, mas entendo que os casos paradigmáticos dentro dessas categorias apontadas ajudam a compreender melhor possibilidades concretas de atuação das UPs.

Cabe ainda fazer a ressalva de que, embora criadas algumas categorias analíticas, incorporo o princípio da “artesanaria das práticas”, na analogia de Santos, em que “o artesão não trabalha com modelos estandarizados, não faz duas peças iguais, a sua lógica de construção não é mecânica, mas de repetição-criação” (B. de S. Santos, 2018a, p. 72). Este princípio será retomado no capítulo 3 (metodológico) para discutir a análise da UT e da UPMS.

I - Pluriversidade

Um caso que pode ser considerado paradigmático dentro do universo das experiências contemporâneas de UPI é a da *Pluriversidad Amawtay Wasi* (Equador). Surgiu no contexto de ascensão dos movimentos indígenas equatorianos dos finais dos anos 1990 e início dos 2000, com destaque para a *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador* (CONAIE). Foi oficialmente criada em 2004, com o nome de *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”*, como uma proposta inovadora de ensino superior que busca uma profunda educação intercultural a partir de uma desobediência epistêmica, desescolarização da educação, saberes contextualizados e do *Kepak Ñan Pedagógico-Filosófico* da *Amawtay Wasi*, modelo educativo-pedagógico com aportes para explicar a realidade a partir de quatro dimensões: ontológica, epistemológica, metodológica e axiológica (Sarango M., 2017). Na primeira publicação da *Amawtay Wasi*, “*Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*”, de 2004, puderam expor melhor essa proposta educativa, que anos mais tarde Sarango descreveria alguns dos desafios e dificuldades:

No fue fácil exteriorizar nuestras diversas experiencias como individuos – colectivos y desde los diversos pueblos sobre tan importante quehacer o actividad social y civilizatoria como es la educación. Y no es una educación cualquiera, se trata de una Educación Superior inspirada en la epistemología de los pueblos

originarios que abre espacios para practicar el diálogo de saberes con equidad epistémica e invita a todas las sociedades hacer realidad una alternativa intercultural, convivencial de educación.

Es necesario señalar que si bien, nos reconocemos constitucionalmente como un estado plurinacional donde convivimos catorce nacionalidades y dieciocho pueblos, el Modelo Educativo “Amawtay Wasi” o Kapak Ñan Pedagógico Filosófico de la Amawtay Wasi, tan solo recoge por lo pronto la episteme de la nación originaria Kichwa, pues de las otras nacionalidades queda la tarea pendiente y se debe acompañar a que sus propios actores lo realicen.

Como todo proyecto educativo y en nuestro caso inspirado en las cosmovivencias de las naciones y pueblos originarios de Ecuador y Abya Yala, sin que constituya esto una camisa de fuerza, necesita de un documento o línea base que sea como la carta de navegación, el referente sobre el cual vayamos creciendo y acumulando aprendizajes de nuestra propia experiencia en dialogo con otras (Sarango M., 2017, pp. 7–8).

Importante ressaltar alguns pontos da descrição que Luís Sarango²¹ faz desse processo de construção da *Amawtay Wasi*. Primeiramente, de reconhecer o desafio e o papel central que a educação tem numa construção de uma sociedade intercultural, propondo uma educação superior baseada no diálogo de saberes e nas cosmovisões dos povos originários. Mesmo assim, a *Amawtay Wasi* se situa enquanto cultura, povo *Kichwa*, e não se arvora a construir os saberes em nome de todos os povos originários do Equador, muito menos da América Latina/Abya Yala, numa postura completamente contrastante com os preceitos de um saber universal. Considerando o processo de construção de um Estado Plurinacional, com o reconhecimento das nações indígenas, o que implica um abalo nos pilares do estado-nação, a visão de educação baseada nas distintas epistemologias, aliada à compreensão de que o conhecimento é algo em movimento e não já concluído, são fundamentais para o caminho em direção a uma ampla justiça cognitiva e social.

A ascensão do governo progressista de Rafael Correa (2007-2017) coincide localmente com a articulação dos movimentos indígenas e de uma ampla mobilização por uma nova assembleia constituinte para incluir diferentes nações e povos no bojo do Estado equatoriano, que culminaria na elaboração da Constituição Plurinacional do Equador de 2008, com garantias linguísticas e culturais além da inovação constitucional de direitos da natureza, em grande parte em consonância com as cosmovisões dos povos originários. No entanto, a partir da promulgação da Constituição iniciou-se um novo processo, lento, mas constante e crescente, de não implementação da grande conquista coletiva e plurinacional,

²¹ Reitor da Pluriversidade *Amawtay Wasi* e ativista da educação intercultural e das universidades populares.

sobretudo quando entravam em choque com os interesses de grandes empresas multinacionais de extrativismo (*megamineria* e petróleo) em áreas de proteção ambiental e/ou em territórios indígenas. Processo que Santos denomina de “desconstitucionalização” (B. de S. Santos, 2018a, p. 38). Dessa forma, antigas/os aliadas/os do governo de Correa, como a CONAIE passariam a ser vistas/os como empecilhos ou inimigos do desenvolvimentismo e do progresso que queriam levar para distintas regiões, tanto nas cordilheiras como na floresta amazônica.

A mudança na conjuntura política equatoriana e as relações do governo com o capitalismo internacional tiveram repercussões diretas na *Amawtay Wasi*. Na sua fase inicial, enquanto ainda se chamava de *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”* (2004-2013), foi oficialmente vinculada ao Ministério da Educação equatoriano durante parte do governo de Rafael Correa, recebendo apoio governamental e servindo de exemplo dos avanços interculturais, éticos e constitucionais do país. Mas com a mudança do governo frente aos movimentos indígenas no início dos anos 2010, a *Amawtay Wasi* passou a ser perseguida pelo Ministério da Educação do país, que suspendeu e encerrou suas atividades em 2013 de maneira arbitrária e autoritária, a partir de uma avaliação educacional mediante critérios eurocêntricos, desconsiderando os diferentes saberes que esta se propõe a trabalhar e discutir.

Retomaram as atividades de maneira desvinculada do Ministério da Educação, com um novo nome, *Pluriversidad Amawtay Wasi*, a partir de uma discussão sobre o significado original de “universidade”, como representante do paradigma ocidental e eurocêntrico de produção de conhecimento, que inclusive colabora com a sustentação do capitalismo neoliberal. Sendo assim, entendem que

no tiene sentido seguir sosteniendo como tal a la vieja UNIVERSIDAD como instrumento del capitalismo a nivel mundial y peor aún en Abya Yala, campo de extracción y colonización de ese capitalismo. En la llamada América Latina, la misma UNIVERSIDAD reclama un cambio de paradigma que por lo pronto implique una desobediencia epistémica de la hegemonía que hoy se cae en pedazos.

Es por este y otros motivos más, que los pueblos originarios de Abya Yala, recurrimos al Ñawpa Pacha para recrear nuestros espacios propios que de manera comunitaria y bioética nos permitieron construir y producir sabiduría. A este tipo de espacios que de ninguna manera son iguales, homogéneos o idénticos como quiere occidente, les llamamos PLURIVERSIDAD (Sarango M., 2017, pp. 23–24).

O reposicionamento conceitual do movimento foi impulsionado pelas circunstâncias adversas do fechamento da “Universidade” pelo Estado e refundação da “Pluriversidade” pelos povos originários, levando mais adiante a equidade epistêmica proposta desde o início das suas atividades. Para além da denúncia da arbitrariedade do fechamento da instituição, anunciam o sonho de que “*en los próximos años la Pluriversidad Amawtay Wasi, liderará la tarea de recuperar y revitalizar el Paradigma Educativo de Abya Yala y la práctica del diálogo de saberes con equidad epistémica*” (De la Torre Saransig & Sarango M., 2017, p. 12). Não obstante, têm se mobilizado para conseguir sua oficialização, a partir de um parâmetro mais plural, com o objetivo de garantir uma melhor estrutura e incidir nas políticas públicas educativas.

Diversos aspectos dessa experiência importam para a discussão da tese, tais como a prática do diálogo de saberes com equidade epistêmica, aliada à persistência e ousadia de disputar a construção e a validação do conhecimento a partir de outros pressupostos; a reflexão e a luta pelo conceito de universidade e pluriversidade; o que significa essa mudança de nome? Vale a pena disputar o termo universidade? É suficiente adjetivá-lo para ampliar o sentido proposto?; A própria relação da *Amawtay Wasi* com o Estado, que levou ao extremo os riscos dessa aproximação, pois foi perseguida e fechada com base em avaliações educacionais com parâmetros eurocêntricos, exatamente o que questionavam quando fundaram a instituição. Isso leva à necessidade de uma reflexão profunda da relação entre os dois agentes. Mas essa UP persiste na disputa pelo Estado e pelas políticas públicas feitas a partir um entendimento intercultural.

II – Nacionalização da UP ou ocupação do governo

A segunda experiência de relação com o Estado é abordada a partir do caso da *Universidad Popular Madres de la Plaza de Mayo* (UPMPM), que realizou um percurso a partir de um movimento social até a sua nacionalização por conta das dificuldades de manutenção financeira e também pela afinidade política com o governo progressista de Néstor Kirchner (2003-07). Localizada na Argentina, a UPMPM, tem sua gênese vinculada ao movimento que lhe dá o nome, a Associação das Mães da Praça de Maio (AMPM), movimento social de mulheres na resistência à ditadura militar argentina (1976-83), na sua luta pelo direito à memória e à justiça restaurativa, na incessante busca pelas/os filhas/os

e netas/os desaparecidas/os e/ou sequestradas/os pelo terrorismo de Estado (Basile, 2002, pp. 1–2).

Fundada em 2000, após a década neoliberal de governos de Carlos Menem (1989-99) e no início do turbulento governo de Fernando de la Rúa (1999-2001), a UPMPM surge da necessidade da AMPM de criar uma escola de formação de quadros, muito inspiradas nos processos do MST e do movimento zapatista. A AMPM realizou uma campanha de solidariedade interacional de arrecadação de fundos para a compra do espaço da UPMPM e organização preparatória das atividades.

A UPMPM oferece cursos regulares, com o propósito de garantir o acesso à educação universitária às classes sociais populares, numa perspectiva emancipadora. Como parte do seu projeto político-pedagógico consta a formação contra-hegemônica (UPMPM, 2015), como destaca Teresa Basile,

Contra la idea althusseriana de las instituciones educativas como reproductoras (sic) de la ideología dominante, la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo se ofrece como espacio alternativo, crítico al poder. Para Vicente Zito Lema, Director Académico de esta Universidad, esta institución surge como contra-oferta tanto a las universidades privadas como públicas de la Argentina (Basile, 2002, p. 3).

Disto pode-se compreender que a UPMPM se constitui como espaço alternativo e crítico ao poder para a formação contra-hegemônica de seus quadros e que não consiste numa oposição à universidade e sim a uma disputa pela universidade. De acordo com Princeswal, a trajetória da UPMPM pode ser dividida em três fases, a primeira sendo de “resistência”, ainda no período do governo de Fernando de la Rúa, numa oposição às medidas neoliberais e de repressão aos protestos sociais. A segunda fase, de “construção”, teve início com a chegada de Néstor Kirchner ao poder e o período de adaptação, em que Kirchner ainda era visto com desconfiança, mas que passou a conquistar o apoio dos movimentos sociais com medidas econômicas e sociais contrárias às políticas neoliberais dos governos anteriores, avanços na política de Direitos Humanos e um alinhamento com os demais governos progressistas da região. Isso gerou uma mudança na postura da AMPM e, conseqüentemente na UPMPM, frente ao governo e ao Estado. A terceira fase inicia-se com a Autorização Provisória dada pelo Estado em 2010, com o projeto de reconhecimento e adequação da UP aos moldes e exigências para a Autorização Definitiva enquanto

universidade. Assim, a UPMPM passou a ser uma instituição “inserida e em disputa no/pelo público” (Princeswal, 2015, pp. 253–254).

Com a nacionalização adviriam muitos problemas políticos. Ainda no governo de Cristina Kirchner ocorreram mudanças pedagógicas e, embora a instituição ainda argumentasse que mantinha sua autonomia, todos os cursos livres e trabalhos de extensão foram suspensos, mantendo-se os cursos regulares e o acesso à biblioteca, além do centro de documentação, livraria e café como espaços de encontro e socialização. Com a mudança para o governo neoliberal autoritário de Maurício Macri (2016-19), a UPMPM passou a enfrentar maior restrição orçamentária e perseguição política, aumentando as preocupações por esse tipo de aproximação com o estado, mesmo que com governos progressistas.

III - Uso estratégico da relação com o Estado

O terceiro caso é o da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), no Brasil, que é uma das mais importantes experiências de UP na atualidade, considerando o seu alcance. Ela serve como espaço de formação para inúmeros movimentos sociais de toda a América Latina/Abya Yala. A ENFF é ligada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), movimento social fundado em 1984 no sul do Brasil, a partir da luta pela reforma agrária e contra as brutais desigualdades sociais e econômicas exacerbadas pelo Ditadura Cívico-Militar brasileira (1964-85). Sob forte inspiração marxista e da teologia da libertação, o MST é atualmente um dos principais movimentos sociais do continente.

Durante 30 anos de existência, o MST ganhou força, atingindo um total de 250 mil famílias assentadas e 70 mil acampadas em mais de 23 estados do território nacional. Como principal estratégia de pressão política para acelerar o processo de reforma agrária, o MST lança mão das ocupações de terras, buscando também alçar maior visibilidade das mazelas sofridas da população (Princeswal, 2015, p. 333).

Além da questão do acesso à terra, o MST sempre tratou o processo de formação (política, escolar etc.) como algo central na sua estratégia de transformação da sociedade. Seja nas ocupações, nas marchas ou nos assentamentos, sempre existe a preocupação com a educação/formação, desde a alfabetização para quem precisa (adultas/os e crianças)

como uma formação política contextualizada na luta pela terra. São processos complementares e contínuos em toda a capilaridade do movimento.

A ENFF foi fundada em 2005 após uma campanha âmbito internacional²² que arrecadou fundos para a compra de um terreno em Guararema-SP, seguida da mobilização para a construção da sede por ação voluntária de brigadas vindas de assentamentos em todo o país, num processo longo e ao mesmo tempo pedagógico, como descreve uma das coordenadoras do setor pedagógico nos anos iniciais da ENFF, Ana Maria Justo Pizetta:

O processo de construção da ENFF compreende o período de 22 de março de 2002 a 23 de janeiro de 2005, configurando-se em torno de 12 mil horas trabalhadas por 1.000 pessoas (927 homens e 63 mulheres), representando 112 assentamentos e 230 acampamentos, os quais foram organizados em 25 Brigadas de Trabalhadores e Trabalhadoras Voluntários, representando 20, dos 23 estados, nos quais o MST se faz presente.

Esta experiência foi possibilitada, a partir das vivências no dia-a-dia, destas pessoas que se desafiaram, no decorrer de cinco anos, a compor as Brigadas, abertas para o desconhecido, construindo juntos, “o novo”, deixando registrada a sua contribuição imprescindível para a história da classe trabalhadora e, especialmente para o MST, através do exemplo de esforço, trabalho (voluntário) e da solidariedade, demonstrando que os aprendizados se dão a partir das práticas concretas acompanhadas dos processos de formação (Pizetta, 2007, p. 25).

Benzaquen também reflete sobre o processo formativo/pedagógico na construção da ENFF e como isso ficou marcado como uma característica de atuação da UP:

a sua própria construção física é fruto de um processo contínuo de formação técnica, política e ideológica desenvolvidas pelo MST. A formação política sempre foi uma preocupação do MST, desde sua origem e é desta forma que a ENFF consegue desenvolver as suas atividades com estabilidade e regularidade, inclusive ampliando o seu campo de atuação ao desenvolver atividades em parceria com outros movimentos sociais da América Latina (Benzaquen, 2011, p. 268).

O MST/ENFF faz uso de uma estratégia de disputa pedagógica, principalmente com a pedagogia da alternância, que tem origem nos sindicatos italianos do início do século XX. A proposta defende uma articulação dos tempos de trabalho do campo e os tempos de estudo, o que resulta na reestruturação espaço-temporal dos processos educativos. Isso

²² A campanha de solidariedade internacional foi organizada como denúncia da violência no campo no Brasil, especificamente do Massacre de Eldorado dos Carajás, em 17 de abril de 1996, em que 19 trabalhadores rurais sem-terra foram covardemente assassinados. Os direitos autorais da venda do livro de fotografias de Sebastião Salgado, “Terra”, editado em 1997 pela Cia das Letras, prefaciado por José Saramago e acompanhado por um disco homônimo de Chico Buarque foram doados ao MST.

garante o acesso aos espaços formativos para a militância que está no campo. A ENFF é voltada tanto para a formação de base como dos quadros políticos e técnicos do próprio MST, mas estende-se para outros movimentos sociais, do campo e da cidade, de toda a América Latina/Abya Yala. Funciona com cursos livres e em parceria com instituições de ensino superior (IES) vinculadas ao Ministério da Educação do Brasil (MEC), com cursos de graduação e pós-graduação voltados para a realidade das populações do campo (Teixeira & Lobo, 2013).

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. Além da vinculação com a universidade convencional, a ENFF é considerada pelos militantes e por muitos acadêmicos como a “Universidade Popular” da contemporaneidade (Benzaquen, 2011, p. 291).

Ao contrário da *Pluriversidad Amawtay Wasi* e da UPMPM, a ENFF optou por não se vincular diretamente ao Ministério da Educação do Brasil enquanto Instituição de Ensino Superior (IES), mesmo no período dos governos do Partido dos Trabalhadores (Lula, 2003-10; Dilma Roussef, 2011-16), aliados históricos do MST. Como estratégia de garantir sua autonomia, a ENFF garante a certificação dos seus cursos de graduação e pós-graduação por meio das inúmeras parcerias que conseguiu estabelecer com universidades, públicas e privadas, nacionais e internacionais. A opção lhe permite uma maior margem de manobra, mesmo frente a governos que são abertamente contrários ao seu funcionamento, como o de Michel Temer (2016-18) e o de Jair Bolsonaro (2019-2022). Isso porque suas atividades acadêmicas formais têm o respaldo jurídico institucional de universidades convencionais, enquanto suas atividades de formação política são desvinculadas do Estado e indissociáveis da luta pela terra.

Os Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), criado em 1998, e o subsequente Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), serviram de base para o modelo de articulação entre Estado, Universidades e movimentos sociais utilizados pela ENFF. Os pressupostos desses programas eram de que a “Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento” (Molina, 2010, p. 189), surgiram a partir das lutas dos movimentos agrários

contra os governos neoliberais dos anos 1990, sendo necessária uma grande articulação entre diferentes setores da sociedade:

Executado por meio de ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais, o objetivo geral do Pronera é promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo (Molina & Antunes-Rocha, 2014, p. 229).

Nos últimos cinco anos esses programas têm sido esvaziados politicamente e financeiramente, desperdiçando conhecimentos produzidos nessa experiência no que se refere à formação e a uma grande estrutura de financiamento e de estrutura de interiorização das universidades e da educação pública. Não obstante, o caminho da ENFF de convênios e parcerias com universidades convencionais, sobretudo as públicas brasileiras, tem permitido uma discussão sobre o currículo de determinados cursos dessas universidades a partir das necessidades e do posicionamento político e epistêmico da ENFF.

Mesmo com alcance limitado, trata-se de uma grande conquista na “batalha das ideias”, pois amplia de modo significativo a base social da construção curricular das universidades convencionais, cujos currículos são historicamente produzidos a partir de e para a classe social dominante. Ter movimentos sociais ajudando a criar e a repensar o currículo é, por si só, algo bastante significativo. Ocupar a universidade pública tem sido uma das bandeiras do MST e de outros movimentos sociais no Brasil, por perceberem o seu papel importante na educação/formação da sociedade e o potencial emancipador.

As características muito promissoras e importantes da ENFF ajudam para que ela se mantenha em meio a um contexto adverso para os movimentos sociais como o que se viveu e ainda se vive atualmente no Brasil. A escola tem conseguido manter o equilíbrio entre tentar ocupar as universidades convencionais e fazer um uso estratégico da relação com estado, ao mesmo tempo mantendo sua autonomia política. Vale dizer que a trajetória do MST, a sua articulação internacional e o respaldo dentro da sociedade talvez sejam muito peculiares e difíceis de serem reproduzidos por outros movimentos, o que garante à ENFF uma posição distinta frente às UPs.

Interessante notar que, dentre as experiências destacadas como relevantes, duas tiveram sua identidade radicalmente transformada por ação dos governos nacionais (*Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas/Pluriversidad*

“Amawtay Wasi” e a *Universidad de las Madres de Plaza de Mayo*). Podemos observar que, após uma fase expansiva dos movimentos sociais e indígenas nos primeiros anos de governos progressistas da América do Sul (Venezuela, Equador, Bolívia, Brasil, Argentina, Uruguai), nos anos 2000, em que parte das experiências pode ser efetivada, existiu um movimento de retrocesso nessas políticas e uma intervenção estatal mais impositiva sobre as propostas educacionais. Quais têm sido as estratégias bem-sucedidas adotadas por essas organizações? Quais têm sido os principais desafios? Como pensar as UPs frente aos contextos de governos neoliberais autoritários ou mesmo na relação com novos governos progressistas?

Capítulo 3 – Percursos Metodológicos

Rap Ecologia de Saberes²³

Ei, vossa excelência, ciência, até respeito a senhora, mas pensa,
você já desperdiçou tanta experiência
já fui ausência agora eu sou emergência
eu sou a língua na versão mais pura, sem tradução: oratura, coração
sem nota de rodapé, sem interferência
cês tem bibliografia, eu tenho referência
e quanto de mercúrio tem no seu ouro, hein, pesquisador?
será que é esse o seu grande tesouro? pesquisar a dor, colonizador, analisador com seu gravador
dor, dor... é, a dor parece inevitável, mas nem só de academia vive o mundo
bom saber! Tem tanta gente boa aqui no fundo... vem para ver,
mas vem sem diploma, vem sem binóculo, sem caderneta.
Vem sem pôr rótulo, longe das citações tradicionais e seus dizeres,
vem pra uma Ecologia de Saberes, cruzar conhecimentos e inorgânicas,
é a infância do saber quando a gente volta a ser criança, cientificamente falando volta a ter
esperança para continuar porque a ciência é adulta demais para sonhar
e se vossa excelência, o Doutor, não acredita em nenhuma força superior
porque é que eu vou acreditar no ensino superior?
Será que algum saber é superior?? Não, senhor. Não quero nem saber do seu saber alienígena.
Quero saber popular, quilombola, ribeirinho, indígena.
Dispensando seus moldes, sua fôrma, sua forma, seu guia, sua rédea, seu *paper*, sua norma.
Salve o saber que é diálogo, que é horizontal, sem melhor nem pior, de igual para igual.
Viva a experiência que é pós-abissal, que não é científica, nem ocidental, que não conhece sobre,
conhece com. Que é intervenção, não representação. Que é colaborativa, não extrativista.
Que é uma aposta, é utópica, mas é viva!
Esquecer tudo aquilo que aprendeu pra aprender o que não se conheceu...

Boaventura de Sousa Santos e Renan Inquérito

<https://alice.ces.uc.pt/?lang=1&id=35791>

Introdução ao capítulo

Neste capítulo metodológico articulo a primeira parte da tese (capítulos 1 e 2), em que descrevi e analisei o contexto teórico e histórico da dominação epistêmica e a sua contraposição com a construção de uma pedagogia de resistência na América Latina/Abya Yala, com o campo de investigação (capítulos 4 e 5). Aqui abordo as propostas

²³ Destaques feitos pelo autor. Conforme consta na página do Projeto Alice: “Esta letra faz parte do livro “Na Oficina do Sociólogo Artesão” e mostra Renan Inquérito cruzando rap com sociologia. Um desafio lançado por Boaventura de Sousa Santos para combinar arte e ciência num exercício a que chama de “Ecologia de Saberes”.

metodológicas que embasaram a minha investigação e que projetam a problematização trabalhada junto com as sujeitas/os da pesquisa, as Sociologias das Ausências e das Emergências, o estudo de caso alargado, a investigação-participante e a investigação-militante. Também apresento meus objetivos e discuto minhas hipóteses de pesquisa, além de traçar o percurso no trabalho de campo, tanto na Argentina, com a *Universidad Trashumante* (UT), como no Brasil, com a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), finalizando com uma autorreflexão de como a investigação me afetou ao longo do percurso.

1. Construindo uma Investigação pós-abissal

Partindo das Epistemologias do Sul, esta pesquisa está situada num comprometimento social e epistêmico, com um posicionamento político bem definido. Isso não impede a busca constante pelo rigor e pela objetividade na análise, algo muito diferente e distante de neutralidade. Como bem definiu Paulo Freire, o processo educativo/pedagógico tem uma intencionalidade política: a educação é para alguém, com alguém e contra alguém (Freire, 1970, 2011b). A investigação se assume enquanto uma pesquisa-militante e pesquisa participante, que serão descritas em breve. Em relação aos princípios metodológicos, parto das a “Sociologias das Ausências e das Emergências”, propostas por Boaventura de Sousa Santos para superar o pensamento abissal que, conforme apresentei no primeiro capítulo, impede um reconhecimento por parte da ciência moderna de outras formas de saberes e conhecimentos.

1.1 Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências

A Sociologia das Ausências pode ser considerada a etapa inicial do processo de investigação, no sentido de denunciar/evidenciar contextos, povos, lutas e saberes que são ativamente produzidos como não-existentes pelos grupos dominantes, sendo caracterizadas/os por estas/es como uma alternativa não crível ao que existe. Essa invisibilização é gerada na contraposição do que é produzido pelo paradigma dominante versus o outro, como caracterizado nos cinco modos de produção de não-existência científico/ignorante, avançado/residual, superior/atrasado, global/local e produtivo/não-

produtivo, sendo estas representações da mesma monocultura racional (B. de S. Santos, 2006a, 2012).

Abordei nos capítulos 1 e 2, ao tratar dos colonialismos e da construção do saber universitário da América Latina/Abya Yala, os processos históricos de destruição de povos, culturas, saberes, ou, como já referido, o “epistemicídio” (B. de S. Santos & Meneses, 2010) continuado dos povos nativos, dos povos trazidos à força e das novas gentes que foram se formando e recriando culturas. O processo educacional instituído na colonização das regiões que viriam ser o Brasil e a Argentina e perpetuado por esses estados-nações surgidos no século XIX foi feito deliberadamente para ocultar outras formas de educação e de organização, consideradas ignorantes, residuais de um passado primitivo, atrasadas, locais e não produtivas, muitas das quais totalmente perdidas, outras que resistiram e continuam resistindo e que, a partir das epistemologias do Sul, podem apontar para o futuro como propostas de um mundo construído sobre outras bases, como nos aponta também o conceito de “ruínas-sementes” (B. de S. Santos, 2018a).

Assim, a primeira parte da tese é um exercício da Sociologia das Ausências, na medida em que busca evidenciar a construção da universidade como um projeto colonial, elitista e excludente, tendo derrotado projetos alternativos, tanto dentro do campo da ciência, como as tentativas de construção de uma universidade própria como da luta contra os saberes populares, indígenas, quilombolas etc. A educação popular entra no campo das alternativas ao modelo existente, sendo historicamente desacreditada pelas forças dominantes, seja no Brasil ou na Argentina. Vale dizer que a educação popular tem sido uma forma de organização social e do conhecimento duramente reprimida durante as ditaduras civis-militares em ambos os países.

Mesmo com todos os avanços e as conquistas e com significativas exceções de experimentações recentes das universidades durante os governos progressistas da América do Sul, as universidades convencionais ainda se mantêm como instituições que excluem outras formas de saber e que são ocidentalcêntricas, continuando a invisibilização e o silenciamento de outras epistemologias. Não basta a denúncia desse processo, mas torna-se necessário desvelar a existência e a insistência de outras articulações e organizações que contestem o monopólio da construção e validação do conhecimento. A Sociologia das Emergências é o tornar visíveis e credíveis essas experiências na elaboração no campo das

possibilidades (do ainda não), do desejo, da tendência ou latência. Nesse sentido, dizer “não” à monocultura do saber científico, por exemplo, é dizer “sim” para algo diferente, como os saberes populares e o conhecimento nascido da luta social. É também uma sociologia que substitui um determinismo pelo cuidado (B. de S. Santos, 2012, p. 56).

Não se trata de uma proposta negacionista da ciência, como está tão em voga em diversas esferas das sociedades contemporâneas e nas suas representações políticas de extrema direita. O “não” que aqui se refere é um não à hierarquização *a priori* de uma forma de conhecimento sobre as outras, no caso específico ao processo histórico que consolidou a ciência como forma hegemônica. Tampouco se pretende substituir a ciência por outra forma de conhecimento absoluta, mas propõem-se ao que Santos designa com uma “ecologia de saberes”, princípio de consistência que subjaz às constelações de conhecimentos que orientam as práticas sociais minimamente complexas. A transição da monocultura do saber científico para a ecologia de saberes é difícil porque, tal como aconteceu no processo de consolidação do paradigma da ciência moderna, envolve não só questões epistemológicas, como também questões econômicas, sociais e políticas. Trata-se de uma transição epistemológica que, sendo autônoma, corre de par com outras transições sociais que apontam para a democracia radical e a descolonização do poder e do saber (Santos, B.S.; Meneses, M.P. E Nunes, 2005, p. 89).

Conforme aponta Santos, “na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. [...] Daí que seja crucial perguntar a cada momento se o que se aprende vale o que se esquece ou desaprende” (B. de S. Santos, 2006a, p. 145). As desaprendizagens, no aspecto metodológico, também tem um outro sentido, afirmado por Santos (2018a) como uma forma de descondicionar a/o investigadora/or pós-abissal das metodologias do Norte, hegemônicas, e deslocá-la/o de uma zona de conforto de investigação, exigindo uma capacidade contínua de autorreflexão e diálogo com as/os sujeitas/os de conhecimentos.

Esse processo de deslocamento da investigadora/or pós-abissal também incide sobre a escuta, diferenciando-se uma escuta abissal, em que se é treinada/o a ouvir a si própria/o e numa escuta extrativista, que decide o que e quando escutar, em contraposição a uma escuta profunda como uma característica da/o investigadora/or pós-abissal, em que é preciso um auto-silenciar profundo para ouvir a voz do inaudível, para em alguma medida

poder fazer emergir as vozes silenciadas pelas exclusões abissais, por meio da Sociologia das Ausências (B. de S. Santos, 2018a). A escuta profunda é coerente e inspirada na escuta freiriana da educação popular, que compõe a prática da *Universidad Trashumante* (UT), conforme demonstro mais adiante na seção 4.1, mas sobretudo no capítulo 4.

O processo de desaprendizagem das metodologias do Norte, ou metodologias extrativistas, são um embate contra um extrativismo intelectual ou cognitivo, para usar uma expressão inspirada nas lutas indígenas contra o extrativismo da natureza, a *megaminería*, o latifúndio e as monoculturas do capitalismo contemporâneo. A relação do extrativismo natural com o acadêmico tem sido elaborada, em diferentes contextos e obras, pelas intelectuais indígenas Sílvia Rivera Cusicanqui e Betasamosake Simpson (Apud B. de S. Santos, 2018a, pp. 223–225), para designar a maneira unilateral de investigação, em que a/o investigadora/or retira ou saca seus dados da comunidade, em benefício próprio. Portanto, é fundamental trabalhar com e por metodologias não extrativistas.

A análise dos dois estudos de caso alargado aqui tratados, da UT e da UPMS, são um exercício de Sociologia das Emergências, em que a partir da realidade das/dos sujeitas/os de pesquisa, os movimentos sociais, busco apontar de maneira mais profunda as ausências e silenciamentos de outras formas de conhecimento e de saberes dentro dos processos educativos nos contextos do Brasil e da Argentina na construção de um pensamento pós-abissal. Disto emergem algumas questões: como essas experiências abrem espaços para os saberes silenciados? Como articulam a democratização do acesso ao conhecimento com uma transição epistemológica? De que forma potencializam a emergência e legitimação de concepções de conhecimento subjacentes à pluralidade do saber? O que se faz necessário desaprender para poder trazer à tona essas outras concepções? Pode a educação popular contribuir para a construção de uma universidade pós-abissal?

1.2 Estudo de caso alargado, Investigação militante e investigação participante

Optar por um estudo de duas experiências de universidades populares organizadas a partir de lutas sociais decorreu do entendimento que esse tipo de experiência pode trazer respostas importantes para os problemas até aqui apresentados. O fato de ter fortes

afinidades político-ideológicas com ambas esteve intimamente vinculado com a escolha de metodologias participativas e qualitativas, que permitem uma maior profundidade analítica. Concretamente, os pressupostos epistemológicos estão atrelados às metodologias de investigação e ao problema de pesquisa, como apontado por José Manuel Mendes (2003) e Michael Burawoy (1998).

O estudo de caso alargado é uma opção que busca romper com a separação entre investigadora/or e objeto de investigação, estabelecendo uma relação mais horizontal, reflexiva e autorreflexiva. De acordo com Burawoy, um modelo de ciência reflexiva não pressupõe um distanciamento do que se analisa, mas o engajamento como caminho para o conhecimento. É um modelo que parte do diálogo da observadora/or com as/os observadas/os para construir uma teoria mais geral a partir de casos únicos, específicos (Burawoy, 1998, p. 5). A observação participante é, ainda de acordo com Burawoy, a base do estudo de caso alargado e “caracteriza-se por quatro pontos fundamentais: intersubjectividade, processo, estruturação e reconstrução teórica” (Apud Mendes, 2003, p. 4).

Além de uma observação participante, o meu percurso de investigação foi de pesquisa-participante e de pesquisa-militante, que buscam ainda mais estreitar a relação entre investigadora/or e sujeitas/os da investigação, não mais objetos. Nessa perspectiva, me inseri nos processos de atuação de ambos os grupos, sendo que no caso da UPMS integrei e construí um coletivo no processo de articulação da oficina realizada em 2019, em Pernambuco. São opções metodológicas coerentes com as epistemologias do Sul, que ajudam a efetivar uma Sociologia das Emergências e que foram desenvolvidas historicamente a partir da educação popular.

Dos processos de educação popular nos anos 1960 em diante, conforme visto no capítulo 2, com as formações de grupos de base e articulação com acadêmicos comprometidos com a transformação social, foram surgindo algumas abordagens de pesquisa adequadas a essa proposta educacional, como a pesquisa-ação-participativa (Fals Borda, 1970) e a pesquisa participante (Brandão, 1983) que, embora tenham diferenças, coincidem no sentido de não limitar a pesquisa para o campo teórico e de serem metodologias participativas que também propõem ações de intervenção a partir da própria pesquisa, num movimento dialético da práxis freiriana, de ação-reflexão-ação.

De acordo com o entendimento adotado aqui de pesquisa participante, esta é

um estatuto de conhecimento em que pesquisador(a) e grupos populares, a partir da prática política, constroem novos saberes e aprendizados e reforçam o poder popular. A pesquisa participante insere-se na pesquisa teórico-prática ligada à práxis, ou seja, que produz conhecimento interessado, rigoroso, para fins de intervenção. Por sua natureza dialética, é um processo permanente, pois seus resultados e ações revelam novos problemas, desafios, outras investigações e novas possibilidades de transformação (Padilha, Paulo Roberto; Favarão, Maria José; Morris, Erick José Carvalho; Marine, 2011, p. 55).

A partir desta concepção, participei/observei/vivenciei atividades, cursos, formações, eventos culturais, protestos em ambas as UPs para uma melhor compreensão da vivência e construção de conhecimentos, além de repensar a teoria a partir das práticas sociais. Como técnicas específicas, a pesquisa também contou com uma análise bibliográfica e documental dos projetos político-pedagógico, atas, relatórios, entre outros, de ambos os movimentos, e, no caso da UT foram também realizadas entrevistas semiestruturadas.

Partindo dessa concepção participativa e da noção de um “conhecimento prudente”, o trabalho esteve aberto para as influências e surpresas que se apresentam no cotidiano do trabalho de campo e o diálogo e o fazer junto com as/os sujeitas/os da pesquisa. Dentro das limitações de espaço-tempo e conjunturas políticas e sanitárias, o trabalho foi sendo discutido e reelaborado em conjunto com as/os sujeitas/os das UPs para que tenham sentido não só enquanto trabalho acadêmico, mas como parte desses projetos de educação popular.

Com a *Universidad Trashumante*, no decorrer do período de trabalho de campo, considerei importante realizar entrevistas semiestruturadas que me ajudariam a desvelar algumas questões que considerava centrais para minhas reflexões e que terminaram sendo processos formativos junto aos distintos grupos entrevistados. Embora tenham tido um mesmo roteiro, os desdobramentos e os enfoques das entrevistas variaram bastante, de acordo com os respectivos grupos. Não houve de minha parte (entrevistador) pressão para que as entrevistas com as/os participantes (as/os entrevistadas/os) acontecessem. Assim, as conversas fluíram quase como uma roda de conversa informal, embora algumas características tenham sido privilegiadas: direcionamento, tempo disponível, ambientes

descontraídos com mates,²⁴ comida (preparo) e eventualmente vinho ou cerveja. Os aspectos listados foram imprescindíveis para o processo, uma vez que a alegria, a confraternização e a comensalidade dos movimentos sociais são partes fundamentais desse processo dialógico, pontos que abordo em mais detalhes nos capítulos seguintes.

No caso da construção da oficina da UPMS em Caruaru e a constituição do coletivo permanente, as opções metodológicas possibilitaram perceber a ocorrência de traduções interculturais e interpolíticas nos espaços educativos como, por exemplo, no encontro e na relação entre as perspectivas de diferentes movimentos sociais incidindo nas opressões patriarcais sobre o corpo da mulher, como demonstro no capítulo 5. No entanto, não considerei necessário a realização de entrevistas, pois além de ser efetivamente parte do processo, a própria dinâmica constituiu um processo de ação-reflexão-ação coletivo.

2. Objetivos

Como questão orientadora, ou suleadora, busquei compreender a emergência de saberes nascidos da luta social na construção de uma concepção pós-abissal de conhecimento por meio do estudo de caso de duas experiências de universidades populares e contra-hegemônicas, a Universidade Popular dos Movimentos Sociais – UPMS (sobretudo na experiência do Brasil) e *Universidad Trashumante* – UT (Argentina), vinculadas a movimentos sociais na América Latina/Abya Yala.

A partir desse objetivo principal decorreram outros objetivos mais específicos, como: 1) refletir sobre os processos e os percursos formativos vivenciados nos dois casos estudados, suas particularidades e suas correspondências, a partir da teoria/prática da educação popular e das epistemologias do Sul; 2) entender o reconhecimento e a

²⁴ O mate argentino, feito com a mesma erva do chimarrão brasileiro e do tererê paraguaio, é uma infusão quente da erva mate bastante difundida por todo o país, tendo sua origem com os povos guaranis, que viviam na região na época da invasão colonial e ainda hoje resistem, com uma população e território bastante reduzidos. O mate é servido numa cuia de vários tipos e modelos. Pprém, o mais importante é que o gesto de tomar mate, ou *matear*, é um ato social muito entranhando na cultura popular argentina, sendo compartilhado em ronda, enquanto se conversa em reuniões, assembleias etc. Uma pessoa fica responsável por *cebar* o mate, o ato de compartilhar a bebida entre todas/os. Poder *matear* com os diversos grupos de educação popular e nas ocupações, com cada grupo apresentando orgulhosamente variações regionais do mate, foi uma experiência muito profunda que me aproximou das pessoas e marcou o sabor dos encontros.

articulação de outros saberes que questionam a monocultura do saber científico; 3) elaborar novas teorizações e sínteses a partir dos estudos de caso e aprofundar a conceptualização sobre Universidades Populares; 4) dar visibilidade aos processos de construção de modelos alternativos à universidade convencional e eurocêntrica; 5) analisar alguns processos de aproximação de UPs com universidades convencionais públicas, buscando entender como isso pode contribuir na reformulação da universidade como um espaço mais inclusivo e emancipador; 6) aprofundar o debate sobre a incorporação de práticas educativas alternativas e dar visibilidade a outras epistemologias da América Latina/Abya Yala no cenário acadêmico convencional.

3. Hipóteses

Considerando as opções metodológicas para uma investigação não extrativista e pós-abissal e tendo os objetivos acima, a elaboração das hipóteses da tese partiram da necessidade de se imaginar uma universidade pós-abissal: como seria esta universidade? Quais conhecimentos produz? Qual o seu currículo? Quem são as/os sujeitas/os de conhecimento dessa universidade pós-abissal? Para o estudo de caso alargado nas duas UPs, busquei verificar as seguintes hipóteses de investigação e seus respectivos desdobramentos:

- a) A Universidade Popular dos Movimentos Sociais e a *Universidad Trashumante*, enquanto universidades populares, são embriões de um conhecimento pós-abissal. São espaços de fomentação de epistemologias não-eurocêntricas e emancipadoras.

Dessa forma, pode-se pensar que:

1. as UPs pós-abissais produzem desaprendizagens dos saberes eurocêntricos (capitalistas, patriarcais, coloniais);
2. as desaprendizagens produzidas nas UPs abrem possibilidade de construção de saberes com outras bases epistemológicas;
3. as desaprendizagens produzidas nas UPs abrem possibilidade para a vivência, mesmo que momentânea, do mundo que se pretende construir com maior igualdade social e epistêmica;

- b) A aproximação das UPs com universidades convencionais contribui na superação da crise de legitimidade da universidade.

Assim, decorrem as seguintes reflexões:

1. as UPs colaboram para se repensar o currículo universitário, pois trazem novas visões epistemológicas e novas/os sujeitas/os de conhecimento para a discussão da universidade;
2. as UPs colaboram na reformulação da universidade convencional em um espaço mais inclusivo e emancipador.

As hipóteses são analisadas a partir do trabalho de campo nas duas UPs e da reflexão dialogada entre as experiências e nos processos formativos construídos e vivenciados coletivamente.

4. Trabalho de campo

A escolha das duas UPs para o estudo de caso alargado dialogado, a *Universidad Trashumante* (UT) e a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), está ligada ao projeto de ambas de construção de conhecimentos surgidos na luta social e dos desafios de construir uma autonomia epistêmica, situando-se entre as categorias de UPs (apresentadas no capítulo 2) e que servem como referências para análise. Inicialmente, no projeto de tese, a ideia era estabelecer um diálogo da UT com a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), no Brasil, na qual eu já havia atuado e militado entre 2006 e 2008. No entanto, conforme indicado na discussão metodológica de estudo de casos alargados, devemos estar abertas/os para as surpresas do campo e para adaptarmo-nos.

Iniciei o trabalho com a UT, na Argentina, e fui conhecendo melhor e aprofundando minha relação com o movimento. Concomitantemente, por estar na Argentina, pude participar de mais de atividades da UPMS, inclusive uma em que a UT participou, em Buenos Aires. Comecei a perceber que, pelas características peculiares da UPMS, um diálogo com essa seria mais enriquecedor para problematizar os deslocamentos que as epistemologias do Sul provocam nas universidades convencionais a partir da educação popular do que relacioná-la com a ENFF.

A UT e a UPMS são experiências distintas, mas como muitos pontos de interseção, formativos e em meu trabalho de campo. A aproximação com a UT se deu pela busca do diálogo com uma experiência nova em outros territórios e lutas com os quais pudesse aprender e conviver. Destacou-se para mim sua origem como uma organização que parte de uma institucionalidade, enquanto um projeto de extensão universitária para a formação de movimento/rede de educação popular que se constrói junto com o povo. Com a UPMS, na qual atuo e milito desde o trabalho de campo, a aproximação se deu primeiramente de forma teórica, sendo baseada nas epistemologias do Sul, mas posteriormente também pela minha participação na construção desse projeto.

4.1 *Universidad Trashumante* – UT

Minha experiência de campo na Argentina foi uma verdadeira “trasumância”, como a metáfora da *Universidad Trashumante* (UT), uma viagem em busca de terras férteis de produção de conhecimento popular e de transformação social, em articulação com movimentos sociais ligados à educação popular. Meu objetivo inicial era de conectar-me com a UT para uma observação participante de alguns meses para fazer um estudo comparativo com a experiência da ENFF. Meu contato inicial com a UT foi via redes sociais. Havia tomado conhecimento dessa iniciativa por meio de um texto de Norma Giarraca, na introdução de um livro de Boaventura de Sousa Santos, sobre as universidades do século XXI. Naquele texto, Norma listava algumas novas experiências de universidades na América Latina, entre elas a *Universidad Popular de Las Madres de la Plaza de Mayo* (UPMPM) e a das/os trashumantes, ambas surgidas no final dos anos 1990 na Argentina.

Cada vez mais fui me interessando pela UT e pelo seu discurso rebelde e autônomo, numa contraposição ao que parecia ser cada vez mais uma experiência conformista da UPMPM, pois essa caminhava num processo de nacionalização, distanciando-se de uma educação alternativa para uma opção de adesão ao projeto kirchnerista (K), conforme demonstrado no capítulo 2.²⁵

²⁵ Nos capítulos 2 e 4 abordo aspectos relacionados aos chamados governos progressistas na América do Sul, desde a conjuntura internacional, o ciclo progressista, a relação destes governos com os movimentos sociais e a expansão universitária, com suas experimentações.

O momento político vivido na Argentina era bastante polarizado dentro dos grupos populares e de esquerda devido às eleições nacionais, em que o projeto K estava em crise e viria a perder as eleições por uma margem bastante estreita. Grande parte dos grupos com os quais tive interação nunca apoiaram ou não estavam mais apoiando o governo de Cristina Fernández Kirchner devido às políticas de cooptação dos movimentos sociais, à repressão policial, aos projetos de *megaminería* e o desenvolvimentismo, entre outras políticas econômicas e sociais que, na visão desses movimentos, não diferenciavam o governo progressista de governos anteriores declaradamente de direita.

No processo de aproximação à UT me envolvi de maneira militante com diversos grupos populares vinculados à educação popular, em diferentes níveis. Os primeiros meses constituíram-se como uma imersão no campo dos movimentos sociais argentinos, participando de vários eventos de formação, encontros, plenárias, marchas, atos e reuniões, entre outras atividades. Isso serviu como uma contextualização política, educacional e militante argentina, que ajudou a moldar minha compreensão política-acadêmica perante a elaboração da pesquisa e também definiu a minha relação com a própria UT. Duas atividades formativas tiveram maior destaque para as reflexões trabalhadas no capítulo 4, a formação com o coletivo *Pañuelos en Rebeldía*, em 2015, e a oficina da UPMS em Buenos Aires em 2016.

O trabalho de campo foi iniciado em setembro de 2015 com a ida para Buenos Aires para acompanhar as atividades do núcleo portenho da *Universidad Trashumante* (UT), o grupo *Sembrando Rebeldías*. De acordo com o projeto e o cronograma inicial, a proposta era passar o segundo semestre de 2015 na Argentina e o primeiro de 2016 no Brasil. No entanto, devido a dificuldades iniciais de contato e interação com o grupo, além do posterior envolvimento intenso com as diversas atividades, ficou cada vez mais evidente a necessidade de dedicar mais tempo e fazer uma imersão mais profunda nessa experiência. Em 2016, com a participação nas oficinas da UPMS na Argentina, houve uma readequação do projeto, situando novamente a minha experiência anterior na ENFF junto a outras universidades populares como contrapontos para o aprofundamento da discussão sobre educação popular em nível superior e da própria transformação das universidades convencionais, conforme o capítulo 2.

Tendo avançado com a aproximação aos núcleos da UT e outros movimentos de educação popular argentinos ainda em 2015, pude replanejar o segundo momento e participar mais intensamente das atividades da UT no primeiro semestre de 2016 nas duas principais cidades argentinas, Córdoba e Buenos Aires. Estive envolvido em atividades formativas, eventos de captação de recursos, no cotidiano pedagógico e político, o que permitiu a formação e o estreitamento de laços de amizade e confiança, fundamentais para um trabalho de investigação-participante e que me permitiram maior liberdade na realização das rodas de conversa/entrevistas coletivas.

Em novembro de 2015, em Córdoba, cidade da Reforma Universitária de 1918, fui acolhido para colaborar e participar da *Peña Trashumante*, festa auto-organizada de folclore argentino, realizada para arrecadação de recursos e visibilidade das ações da UT – detalharei mais sobre a *Peña* no capítulo 4. Fui direcionado para comissão da cozinha da festa, em que estavam preparando as empanadas para serem vendidas durante o evento. Apesar da indicação do grupo de Buenos Aires, fui recebido com uma certa desconfiança: quem era esse brasileiro que estuda na Universidade de Coimbra e o que está fazendo na sua investigação sobre educação popular? De certa forma, entendi que ser colocado no trabalho da cozinha foi uma espécie de teste sobre meu comprometimento com o trabalho realizado ali pelos grupos, se aceitaria “arregaçar as mangas” e participar ativamente ou se teria uma postura academicista de distanciamento. A sensação de ser observado ao mesmo tempo em que observava nunca foi tão evidente.

Na realização das práticas de formação de educação popular e em movimentos sociais, a minha atuação em todas as áreas de preparação/organização de atividades nunca foi um problema. Quando trabalhei na ENFF/MST, que se valia do lema zapatista de “mandar obedecendo”, sempre me pareceu um dos pontos de maior coerência todas/os participarem das mais diferentes tarefas da escola, seja a limpeza, a cozinha, bem como no planejamento e na formação. Dessa forma, me engajei prontamente na tarefa dada e me pus a aprender a fazer empanadas e a colaborar com os preparativos.

Em 2016 estive vivendo por quase dois meses na casa de membros da UT, Turco e Belén, em Córdoba, podendo conviver cotidianamente e conversar sobre diversos aspectos do coletivo, da conjuntura política, da visão que a UT tinha dos movimentos sociais brasileiros, em especial do MST e do espaço formativo da ENFF, tida como referência na

formação entre movimentos da região, das alianças latino-americanas, entre outras questões. Importante pontuar o limite tênue entre as entrevistas e as conversas, em que ambas são elementos de pesquisa, e o investigador se confunde com o companheiro de movimento pela própria identificação das pautas e dos processos formativos. Contudo, não considero isso um problema e sim uma vantagem metodológica, pois permite um olhar mais aproximado, uma relação colaborativa e um maior aprofundamento na análise dos saberes construídos.

Em San Luís, em novembro de 2015, fui muito bem recebido por Tato Iglesias e pude conversar com ele por várias horas no decorrer do final de semana que passei lá. A imagem que me haviam passado dele se confirmava: um homem muito sábio, simples, alegre e bastante firme e radical nos posicionamentos políticos. Pudemos dialogar bastante sobre o pensamento freiriano, sobre sua experiência em São Paulo diretamente com Paulo Freire nos anos 1980 e de como Freire influenciou diretamente no surgimento da *Universidad Trashumante*, pois estive na *Universidad Nacional de San Luís* justo antes do início do projeto de extensão universitária e da trasumância pedagógica. Tato enfatizou que o principal conselho de Paulo Freire foi de que o mais importante nesse percurso da UT era a escuta do povo, mas não uma escuta qualquer, uma escuta profunda, aspecto que também permeava várias falas de companheiras/os trasumantes.

A seguir apresento um quadro que das entrevistas feitas com a UT, que detalharei na sequência, situando-as temporalmente e com os respectivos grupos.

| Quadro das entrevistas com a UT | | | | |
|--|---|------------|---------|---------------|
| Coletivo/Referente | Local | Data | Duração | Participantes |
| Tato Iglesias | <i>San Luis</i> | 15/11/2015 | 2h05 | 1 |
| <i>Sembrando Rebeldías</i> / UT Buenos Aires | Hotel Bauen/Café <i>la Utopia</i> e casa de Ruth - Buenos Aires | 01/05/2016 | 2h11 | 4 |
| <i>Comunidad 12 de Julio</i> | Casa de Mari (<i>Comunidad 12 de Julio</i>) - Córdoba | 13/05/2016 | 3h13 | 5 |
| <i>Comunidad Sol Naciente</i> | <i>La Soñada</i> (<i>Comunidad Sol Naciente</i>) - Córdoba | 16/05/2016 | 1h15 | 2 |
| UT-Córdoba | Casa de Mariana - Unquillo/Córdoba | 06/06/2016 | 2h23 | 2 |

Tabela 1: Entrevistas com a UT

No primeiro de maio de 2016, o *Sembrando Rebeldías* participaria de uma atividade comemorativa do trabalho de uma cooperativa de saúde mental popular,

realizada no hotel Bauen, um hotel que faliu no início dos anos 2000 e foi recuperado pelas trabalhadoras/es e se mantém de maneira autogerida, com tarifas solidárias e divisão dos lucros. Ao final das apresentações e intervenções dos distintos coletivos, nos reunimos (com as/os integrantes presentes UT no café do hotel, *La Utopia*, e iniciamos a primeira entrevista (semiestruturada) coletiva, que seria realizada em duas partes. A segunda parte seria na casa de uma das entrevistadas, após o encerramento do café. A entrevista foi realizada num clima de descontração e de autorreflexão coletiva, entremeada por pizzas, cervejas e sorrisos. Assim como aconteceria nas demais entrevistas, a sensação de todas/os era de um momento de formação, ao mesmo tempo que leve e alegre, mesmo tratando de alguns temas densos e muitas vezes pesados, pela conjuntura política. Um ponto importante era o de poder provocar algumas questões que muitas vezes o grupo não se colocava por estar inserido nas próprias práticas pedagógicas/políticas e que muitas vezes passavam despercebidas. Outro aspecto foi o de poder exercer a escuta profunda do que tinham para dizer, pois mesmo fazendo os questionamentos e dialogando sobre as questões abordadas, saber ouvir com atenção é fundamental.

De regresso para Córdoba, pude retomar o contato com as comunidades que havia visitado em 2015, a *12 de Julio* e a *Sol Naciente*, bairros vizinhos e periféricos, frutos de ocupação urbana e da luta contra a especulação imobiliária, simbolizada na construtora Gama S.A. (Gama S.A., 2016). Lá pude acompanhar algumas assembleias comunitárias e participei de uma festa/mutirão para construção da cisterna da ocupação, para a qual haviam destinado os recursos obtidos nas duas *Peñas Trashumantes* em que também pude colaborar/participar.

Embora eu já estivesse frequentando a comunidade há um certo tempo, a entrevista só aconteceu após eu dormir na ocupação e sentir mais de perto a dura realidade ali vivida. Naquela época, o grupo organizado e militante era pequeno dentro das dimensões da ocupação e havia uma questão muito forte sobre segurança, sobretudo por conta de presença de grupos de narcotráfico. Durante a noite às vezes se ouviam tiros pelo bairro. Mesmo sem nada muito programado, no dia seguinte fui acordado para me dizerem que naquele dia iriam se reunir na casa de outra companheira para fazermos a entrevista. Foram horas e horas de conversa, intercaladas por pausas para consertar a falta de luz, preparar o almoço e sempre com muita alegria, poesia e solidariedade no grupo. Atas das

reuniões, livros de memórias da participação na *Escuelita Trashumante*, certificado de formadora, fotos, eram compartilhados e mostrados com muito orgulho enquanto discutíamos as formações, mobilização, educação popular, questões de gênero, desigualdade econômica e a beleza e alegria que todas/os sentiam de participar da *Universidad Trashumante*, mesmo com toda a crueldade da realidade em que estavam inseridas/os e da qual tinham plena consciência.

Na mesma semana iria na comunidade vizinha, *Sol Naciente*, para conhecer o espaço de formação comunitário e construído coletivamente por meio de mutirões, *La Soñada*. Esse espaço tinha sido comprado com recursos obtidos com as *peñas* e outras atividades de arrecadação, com objetivo de criarem um espaço permanente de formação e que servisse também com ponto de moradia/hospedagem para formadoras/es. Houve inclusive a tentativa de um dos integrantes da UT do grupo de formadoras/es oriundos de classe média de morar na comunidade, com o intuito de viver a realidade que se propõem a transformar coletivamente. No entanto, houve resistência de setores do bairro a sua presença, ele sofreu com roubos e ameaças físicas, até que sua presença se tornou inviável. Na altura em que fiz a entrevista com o grupo de *Sol Naciente*, havia uma certa desmobilização, em parte decorrente desses incidentes.

O último grupo que entrevistei – uma dupla, na realidade – foi com militantes com diferentes trajetórias dentro da UT. A mulher era uma histórica ativista do coletivo, atuando a partir da arte popular e do circo *criollo*, sobretudo na formação de formadoras/es. O homem há cerca de dez anos fazendo trabalho de formação comunitária, nos bairros, atuando diretamente nos territórios. Ele havia tentado morar na *comunidad Sol Naciente*, entendendo que a radicalização na opção pela transformação social e política passa pela coerência entre palavra falada e os atos vividos e, sendo assim, o mais coerente e efetivo é viver a transformação que se deseja. O nosso diálogo foi na cidade de Unquillo, nos arredores de Córdoba, área muito arborizada e preservada. Como em tantos outros encontros, foi uma noite muito alegre, muitas histórias, reflexões sobre educação popular, autonomia política e as suas intempéries, articulações entre movimentos e as próprias contradições individuais e coletivas, mas com muita certeza dos caminhos a serem evitados e da busca pelo horizonte revolucionário.

O sonho de *La Soñada* não tinha se materializado ainda, talvez sendo apenas um percalço ou realmente um caminho que não deu certo. Um aspecto interessante, que relaciono com a abordagem metodológica aqui adotada, é que fazer pesquisa-participante e me envolver diretamente com o trabalho/organização/militância de determinada comunidade ou grupo/movimento social não significa ter me tornado uma pessoa daquela ocupação ou daquela realidade. Tampouco tive essa pretensão, pois sempre ficou muito evidenciado, que mesmo com meu comprometimento, retornaria ao Brasil e/ou para a Universidade de Coimbra. O que considero mais importante ressaltar é que o princípio de solidariedade e empatia, intrínsecos das opções da pesquisa-participante e das epistemologias do Sul, altera como somos percebidos pelas outras/os e ajudam a criar laços de amizade e companheirismo. Nesse sentido, uma imagem que sintetiza um pouco o meu processo vivido com os grupos da Argentina é o mate, mais especificamente o *matear*, tomar mate juntos, em roda, conversando, se escutando, com abertura para a/o outra/o, com humildade, como um intelectual de retaguarda.

Dessa experiência pude traçar/reforçar alguns eixos que serão desdobrados no capítulo 4:

- autonomia, trabalho em rede e horizontalidade;
- alegria como rebeldia;
- produção de conhecimento popular na luta social;

Esses indicam ser alguns dos principais elementos emergentes das práticas dos diferentes coletivos da UT, sobretudo do Sembrando Rebeldías e dos grupos em Córdoba. Em contrapartida, uma ausência importante a ser destacada é a questão racial, que embora esteja presente nos corpos das pessoas e em algumas atividades contestatórias, como a *Marcha de la Gorra* e nas ocupações de terra, não é diretamente abordada como uma questão central dos grupos e muito naturalizada, conforme o contexto argentino.

4.2 Universidade Popular dos Movimentos Sociais – UPMS

O percurso de pesquisa com a UPMS foi mais extenso do que com a UT, considerando desde minha participação inicial na oficina de Cuiabá, em 2014, num momento em que já trabalhava com Universidades Populares, mas ainda não havia definido

o campo de pesquisa. Dois anos depois, já no trabalho de campo na Argentina, com a UT, pude participar mais ativamente de duas oficinas, uma em Córdoba e outra em Buenos Aires, ambas em 2016. A esta altura já me sentia muito mais envolvido e engajado no processo e pude participar de atividades da UPMS também no Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, em 2016, como “A UPMS e o futuro da educação universitária” e “O percurso da UPMS: Reflexão e balanço” e em Salvador, na reunião da Coordenação Geral da UPMS, em 2018. Também participei da organização do Fórum de Universidades Populares, novamente em Buenos Aires, em 2018.

Finalmente, em 2019, pude articular a atividade de maior enraizamento para a minha atuação militante e acadêmica da UPMS. Ali estive envolvido na criação, da Oficina de Caruaru, em Pernambuco (Brasil), e a consolidação do coletivo criado, UPMS-PE, para uma continuidade das ações além do momento da oficina e buscando efetivar a sua proposta temática, “Movimentos Sociais Ocupando a Universidade Pública”. Por ser um dos sujeitos protagonistas desse processo, bastante coletivo, não considerei necessário realizar entrevistas, como ocorreu no caso da UT.

A participação nas referidas oficinas da UPMS sempre me remeteu para a mística da educação popular, com uma integração de distintos movimentos e de formas de organização social e popular, em conjunto com acadêmicas/os militantes e artistas. A intensidade das relações e a imersão temática são aspectos essenciais da dinâmica das oficinas, que permitem olhares diferentes e aprofundados sobre realidades específicas, mais difíceis de serem percebidos sem o contexto articulado pela UPMS.

Mais do que a teoria que embasa a UPMS, a vivência da experiência das oficinas é que me permitiram compreender o alcance e a profundidade que os encontros intertemáticos de movimentos sociais e povos indígenas, quilombolas, com artistas, acadêmicas/os militantes produziam de novos saberes, de tradução das distintas lutas e de tecer redes de solidariedade. O processo também ajudou a amadurecer aspectos organizativos importantes na construção das oficinas. Na página seguinte um mapa ilustrativo do meu percurso nas oficinas e outras atividades da UPMS (mapa 4).



Atividades do campo de pesquisa com a UPMS

- 1 Oficina “Movimentos Sociais Ocupando a Universidade Pública” (Caruaru, 2019)
- 2 Oficina “Desafíos de la izquierda frente al nuevo escenario político: Criminalización, extractivismo y precarización de la vida” (Buenos Aires, 2016)
- 3 Oficina “Conflictos territoriales rurales y urbanos” (Córdoba, 2016)
- 4 Oficina “Interculturalidade: diversidade, espaços e saberes” (Cuiabá, 2014)
- 5 Fórum de Universidades Populares (Buenos Aires, 2018)
- 6 “Encontro da Educação Popular e Universidades: experiências e desafios”, no Fórum Social Mundial Temático de Educação (Porto Alegre, 2016)
- 7 Reunião preparatória do Fórum de Universidades Populares no Fórum Social Mundial Temático de Educação (Salvador, 2018)

Mapa 4: Atividades do campo de pesquisa com a UPMS

Minha primeira oficina, em Cuiabá, “Interculturalidade: diversidade, espaços e saberes”, em 2014, já foi numa etapa nova das oficinas da UPMS, com uma regionalização, pois a grande maioria dos movimentos sociais, militantes, artistas e povos indígenas participantes eram do estado do Mato Grosso. A exceção eram as/os participantes vinculados ao CES. A oficina foi articulada a partir da secretaria estadual de educação, o que gerou alguns conflitos e ausência de movimentos sociais importantes. Estava prevista para ocorrer num espaço de formação do MST, mas devido a desencontros da organização de

última hora não foi mais possível, sendo reservado um espaço em um hotel-resort nos arredores da cidade.

Nessa oficina ficou mais que evidente como o espaço é parte do processo pedagógico, pois estar num resort não é o mesmo que estar num espaço de movimentos sociais e as/os participantes. Embora as pessoas estivessem confortáveis com as acomodações, não estavam tão à vontade e a presença de hóspedes e de outras atividades gerou momentos de dispersão. Também ficou caracterizado que o grupo proponente, da burocracia estatal, não conseguiu realizar um trabalho organizativo de base, com parte significativa das pessoas tomando conhecimento mais detalhado dos processos da UPMS no decorrer da oficina.

Em janeiro de 2016, participei do “Encontro de Educação Popular e Universidades: experiências e desafios” no Fórum Social Temático de Educação, em Porto Alegre (Brasil), no qual a UPMS e o Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL) eram as organizações protagonistas, articulando com universidades convencionais e centros como Conselho Latino Americano de Ciências Sociais (CLACSO) e a Faculdade de Ciências Sociais da América Latina (FLACSO), o CES, dentre outras. Esse encontro, com os espaços de discussão, grupos de trabalho aprofundados tratando da relação da educação popular com pesquisa, ensino e extensão universitárias e da necessidade de aproximar esses campos de conhecimento, me ajudou a problematizar o meu campo de pesquisa, meus objetivos e a fortalecer redes nacionais e continentais de educação popular.

De volta ao campo de pesquisa da UT, na Argentina, participei de duas oficinas da UPMS, que compartilharam algumas características. A primeira das duas oficinas foi em Córdoba, em abril de 2016, “*Conflictos territoriales rurales y urbanos*”, articulado a partir do departamento de antropologia da *Universidad Nacional de Córdoba* (UNC). Foi um encontro com forte viés das lutas nacionais do campo argentino, contra o agronegócio e a *megaminería*, dialogando com lutas populares urbanas de Córdoba.

A seguinte oficina foi em Buenos Aires poucas semanas depois e possuía o nome “*Desafíos de la izquierda frente al nuevo escenario político: Criminalización, extractivismo y precarización de la vida*”, organizada pela Fundação Rosa Luxemburgo (Argentina). Ambas tiveram um caráter mais nacional, compartilhando a articulação de lutas contra agronegócio e a *megaminería*. Esta oficina teve um viés mais forte dos movimentos sociais

autonomistas, inclusive contando com a participação da *Universidad Trashumante* (UT). Foi uma das vivências mais intensas sobre os processos de transformação política na Argentina, mas também no continente, a partir das lutas sociais.

Uma questão organizativa importante da oficina de Buenos Aires foi o espaço. A Casa Nazareth é um centro progressista da Igreja Católica, da Teologia da Libertação, ao qual nos foi apresentado, com as lutas e as histórias contra a ditadura civil-militar argentina de 1977-83. Mais uma vez o espaço, o chão da formação, mostrou seu caráter simbólico e formativo para o encontro. Em contrapartida, foi uma oficina um pouco mais curta e não foi possível que todas/os ficassem alojadas/os no local, tirando um dos aspectos de convivialidade da UPMS.

Enquanto ato público da oficina de Buenos Aires, foi organizado um debate com lideranças de indígenas Mapuche, participantes no encontro, junto com o professor Boaventura de Sousa Santos na fábrica ocupada IMPA, outro espaço significativo da história recente das lutas argentinas. O auditório lotado fortaleceu a construção dos dias anteriores e divulgou as lutas compartilhadas frente ao cenário de recrudescimento autoritário com o governo de ultraneoliberal de Mauricio Macri.

Em 2018, para o Primeiro Fórum Internacional de Pensamento Crítico da Clacso, foi proposto o primeiro Fórum de Universidades Populares (FUP), para o qual pude colaborar na coordenação do processo. Uma oportunidade de juntar diversas experiências de norte ao sul da América Latina/Abya Yala, inclusive a UPMS e a UT, além de uma experiência de Portugal, a Universidade Popular Empenho e Arte (UPEA), e uma do Saara Ocidental, a *Universidad Popular del Pueblo Saharaui/ Universidad de Tifariti*. A jornada proporcionou uma intensa troca de experiências e mostrou a diversidade de construções de educação a partir de distintas cosmovisões e lutas sociais, as quais busquei retratar no capítulo 2.

Todas essas atividades do campo de pesquisa da UPMS, que em distintos momentos se entrecruza com o da UT, ajudaram a moldar a minha investigação em seu escopo, nas problematizações, nas aprendizagens e desaprendizagens pedagógicas e organizativas. Também construíram o amadurecimento individual, acadêmico e político, algo que pude levar para a construção da oficina de Caruaru, em 2019, foco principal do capítulo 5.

Foi a partir dessa vivência e de outras/os companheiras/os do grupo de pesquisa “Curupiras: Colonialidade e outras epistemologias” que propusemos, em diálogo com alguns movimentos sociais e outras instituições de pesquisa, a organização e a articulação da oficina realizada em Pernambuco. Com erros e acertos, buscamos tornar o processo o mais participativo e horizontal possível, desde a construção temática, financeira, organizativa e educativa. Foram seis meses de debates, encontros, busca de parcerias e de formas de financiamento, construindo uma participação plural, politicamente autônoma, democrática e engajada.

Conforme demonstro no capítulo 5, o espaço de realização no Centro de Formação Paulo Freire (CFPF) do MST foi altamente simbólico e didático, com a proposta de luta contra latifúndio do saber da própria oficina, “Movimentos Sociais Ocupando a Universidade Pública”. Essa temática também é coerente com a trajetória aqui narrada e com a construção da tese, a partir dos capítulos 1 e 2.

5. Autorreflexividade metodológica: desaprendizagens do caminho percorrido da educação popular às epistemologias do Sul

Fazer uma investigação com movimentos sociais e sobre educação popular pressupõe uma abertura para o encontro com o outro, com a diferença, com as constantes transformações do campo. Entretanto, num nível mais profundo, também é permitir afetar-se pela pesquisa e suas/seus sujeitas/os. A afetação que ocorre no diálogo e interação humana e que pode escapar de uma definição da razão fria (B. de S. Santos, 2018a) de se fazer pesquisa ao se valer de uma razão quente é “uma condição indispensável do processo de pesquisar: a capacidade de afetar e afetar-se para que se criem os modos de expressar os sentidos de uma pesquisa” (Lazzarotto & de Carvalho, 2012, p. 25). Essa condição de pesquisa que possibilita poder se afetar por ela, é algo constitutivo do que seria uma investigação pós-abissal, pautada pelo cuidado, pela escuta profunda, numa atuação de intelectual de retaguarda, que aprende nos processos de luta social (B. de S. Santos, 2018a).

Meu percurso com a educação popular vem de muitos anos atuando com o MST na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e com formação democrática em escolas públicas no Instituto Paulo Freire (IPF), em São Paulo. Nessas organizações pude aprimorar

a sensibilidade e o respeito no diálogo e na construção de entendimentos coletivos com grupos populares que lutam ao mesmo tempo por justiça social e por acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Essas experiências também contribuíram no meu repertório para atuar tanto com a *Universidad Trashumante* (UT) como com a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS).

As aprendizagens no curso de doutoramento em Pós-Colonialismos e Cidadania Global somaram-se a minha trajetória na educação popular, trazendo uma densidade epistemológica e maior entendimento de processos de longa duração que permeiam as relações educacionais e sociais na construção do conhecimento, na elaboração contra-hegemônica das lutas populares. Isso colaborou para a minha primeira delimitação do campo de pesquisa para trabalhar a partir das epistemologias do Sul na construção e validação de conhecimentos nascidos nas lutas por meio das universidades populares.

Ao ir para o campo de investigação na Argentina, fui com um plano delimitado, imaginando que seria um processo simples e de acordo com minhas expectativas. Dentre as minhas primeiras surpresas ou afetações, foi perceber que os coletivos da UT não estavam tão interessados em receber um investigador da Universidade de Coimbra, por mais bem-intencionado que o meu discurso soasse. Tive que exercitar a paciência e a humildade em um longo processo de aproximação e de construção de confiança. Tive que desaprender o tempo do meu cronograma para aprender o tempo das construções coletivas em outros contextos sociais e políticos que não os meus.

O processo lento de construção de confiança com a UT se desdobrou em outros momentos, como mencionado na seção sobre o trabalho de campo na Argentina. A aceitação para realização das entrevistas semiestruturadas nas ocupações urbanas de Córdoba só ocorreu após passar mais tempo inserido na comunidade, participando e colaborando nas atividades locais, especificamente depois de dormir no território. Ou seja, certos aspectos não se compartilham com quem apenas visita um espaço para coletar dados, extraí-los. Esse é o modelo de uma investigação abissal, que visa apenas um processo mecânico, ainda que tenha boas intenções e que seja um trabalho com uma perspectiva crítica.

Ao longo do trabalho, nas diferentes oficinas da UPMS, também pude ir percebendo na prática a importância dos tempos de construção coletiva e de confiança

mútua. Para que uma atividade de dois ou três dias entre distintos coletivos pudesse alcançar uma profundidade nas relações e na própria elaboração de saberes, era preciso uma preparação processual participativa, que desse um sentido comum à proposta. Isso ficou evidente para mim participando de oficinas, como a de Cuiabá em 2014, em que muitos grupos chegaram sem ter uma compreensão da dinâmica do encontro, pois muitas pessoas estavam na expectativa de uma aula expositiva, pensando que a UPMS seria nos moldes de uma universidade convencional. A partir de casos assim, pudemos desenvolver um longo processo dialógico para a oficina de Caruaru em 2019 (detalhado no capítulo 5) para as questões político-pedagógicas e estruturais. Mais uma vez, a constatação objetiva de que os tempos dos movimentos sociais não são os tempos de elaboração de um projeto que parte da universidade convencional.

O contato com os movimentos sociais propiciou a percepção de um tempo diferente daqueles apontados pelas monoculturas do tempo linear e da produtividade capitalista, vividos no cotidiano acadêmico. Essa temporalidade distinta transparece num primeiro momento como uma frustração do desejo de que a prática coletiva funcione de acordo com os projetos elaborados e as teorias, mas depois nos educam a um modo mais profundo das relações interpessoais e de produção de conhecimento. As rodas de diálogo feitas a partir das entrevistas semiestruturadas com a UT foram espaços autoformativos com uma densidade que só esse outro tempo permite, o tempo de conversar tomando *mate* tranquilamente. A vivência me abriu para uma forma de fazer política, de um modo de resistência que os dados frios não conseguem perceber.

O tempo de construção dos movimentos sociais também é o de estar junto na elaboração da comida para grupos maiores, como no Centro de Formação Paulo Freire ou nas *Peñas Trasnhumanas*, da comensalidade, em processos de interação. Como demonstro nos capítulos 4 e 5, há também nessas práticas o viés pedagógico, em que se articulam saberes comunitários que são repassados entre gerações, seja formando espaços de diálogos de problemas individuais e gerais ou gestando sonhos coletivos de transformação social. São relações de espaço e tempo diferentes das estabelecidas na universidade convencional, mas que permitem uma investigação-ação em sintonia com as epistemologias do Sul.

O trabalho empírico, em minha imersão com os grupos da UT e na equipe de construção da UPMS, também me permitiu sentir e observar contradições e disputas, algo que caracteriza os processos democráticos de tomadas de decisão, como na condução de assembleias e na tentativa de direcionamento pedagógico unilateral. Ao mesmo tempo pude vivenciar a alegria e a solidariedade como formas ativas de resistência, que rompem com as lógicas competitivas e as expectativas de felicidade em sociedades consumistas e de produtividade capitalistas, pois mesmo em situações de extrema desigualdade social e diante da violência do latifúndio e da especulação imobiliária, as pessoas encontravam forças para confraternizar e, por meio das festas, potencializar/fortalecer a rebeldia e produzir saberes coletivos.

Assim, ao entrecruzar as diferentes opções metodológicas - primeiramente as bibliográficas e documentais com as entrevistas semiestruturadas e posteriormente com minha participação e observação participante - foi possível realizar uma pesquisa densa dos processos formativos e de elaboração de conhecimentos a partir de outras lógicas, além de poder construir dialogicamente os rumos da investigação com os coletivos.

A partir do trabalho coletivo com esses grupos, me deparei com a questão de como organizar a tese para que as diversas vozes fossem ouvidas nesse movimento de individualização do texto escrito. Como fazer transparecer a voz das comunidades de *Sol Naciente* e de *12 de Julio*, na periferia de Córdoba ou dos diversos movimentos sociais reunidos na Oficina de Caruaru, sem ser uma apropriação intelectual ou uma forma de extrativismo acadêmico? Considero isso como um dos grandes desafios pessoais da escrita e sistematização do processo investigativo. Percebo a escuta profunda, o estar comprometidamente junto (co-presença), aprendendo na convivência e na luta como uma das maiores aprendizagens ao longo do meu doutoramento e do trabalho com a *Universidad Trashumante*, com a UPMS e com os outros movimentos com que estive e estou articulado.

Não obstante, em termos também pessoais, o processo de escrita esteve entrecortado por fatores externos, tanto de foro mais íntimo, como questões que afetaram inclusive os coletivos sujeitos da investigação. Foram golpes de estado, ascensão de um novo fascismo político, além do impacto sanitário global da pandemia de Covid-19, que acarretou mudanças nas relações sociais e de trabalho de maneira inédita. Não é possível

pensar o fazer ciência desconectado desses fatores, como se a universidade fosse de fato separada da realidade social e política. As aprendizagens da investigação foram importantes para concluir o trabalho, no sentido de desaprender o tempo do produtivismo acadêmico e até mesmo repensar a universidade convencional pós-pandemia.

Nas duas páginas seguintes, conjuntos de imagens que ilustram esse percurso investigativo com a UPMS e com UT, marcados pelos encontros, rodas de diálogo, música, comensalidade, solidariedade e alegria.



Conj. de imagens 1: 1: Plenária na Oficina de Córdoba; 2: GT de Educação na Oficina de Caruaru; 3: (Rafa Rafuagi) Hip-Hop como uma das linguagens no FUP; 4: Encontro de representantes das UPs (UPMS, ENFF, UPP, UPEA, UIN, USF) no FUP.



Conj. de imagens 2: 5: Boaventura com representantes da Universidad Trashumante no FUP; 6: No momento da entrevista com o grupo da Comunidad 12 de Julio; 7: Com Tato Iglesias, Laura e Maria em San Luís; 8: Entrevista coletiva com integrantes da Comunidad Sol Naciente, no centro comunitário La Soñada.

Capítulo 4 – A Universidad Trashumante (UT)

Chacarera del Exilio

Vuelve a cantar el coyuyo
después de un año sin huella
vuelve a renacer el grito
marrón de la chacarera

Es el hombre americano
corazón en la batalla
rebelión y abrazo fuerte
de parche y de madrugada

Soy latino de la danza
de Guevara y dictadores
de quebracho y cordillera
de exiliados y cantores

Chacarera del exilio
trashumante es mi destino
y esta copla que me lleva
descalzo por los caminos

Huele a pueblo el caminante
que ha desgranado el camino
sabe a lucha la palabra
que no conoce de olvido

Tengo una mujer de fuego
navegando en mis nostalgias
tengo una mujer de Greda
me despierta en las mañanas

Cinco siglos de silencio
genocidio de una raza
y es la pachamama lumbre
que enciende nuestra esperanza.

Raly Barrionuevo²⁶

<https://www.youtube.com/watch?v=AQXjZ1Tw6w>

²⁶ Raly Barrionuevo é um *cantautor* argentino, de Santiago del Estero. É um músico bastante popular, cantando ritmos como *chacarera*, *folklore*, *zamba*, *quarteto*, entre outros. Foi bastante ativo no “*movimiento folklórico universitario*” de Córdoba, fez parte das equipes fundantes da UT e continua apoiando o movimento como artista principal nas *peñas trashumantes*, que arrecadam fundos para as ações da UT. Ver sobre o artista em ralybarrionuevo.com

Introdução ao capítulo

Neste capítulo sobre o primeiro estudo de caso, apresento e discuto a formação da *Universidad Trashumante* (UT) e as desaprendizagens construídas nos seus processos formativos. Para isso, o texto está organizado em quatro seções principais: 1. - “Ser Trashumante”, onde apresento a UT, sua formação, os objetivos e o contexto histórico político de seu surgimento, analisando-a a partir de dois eixos estruturantes que se entrecruzam: (a) ser de uma nova geração de movimentos sociais, com características de horizontalidade e de trabalho em redes, e (b) a autonomia como princípio educativo e político da Educação Popular (EP); 2. - “Contexto da investigação”, onde discuto elementos da pesquisa colaborativa e participante e como esta esteve inserida nas próprias lutas sociais e na leitura do mundo da UT; 3. - “Processos formativos”, onde discuto a convergência dos eixos estruturantes da UT na construção das desaprendizagens dos saberes coloniais/capitalistas/patriarcais, que se dão tanto na forma como no conteúdo das atividades desenvolvidas, sejam elas formativas, organizativas, festivas e/ou de mobilização político-social. Por fim, no 4., articulo como as desaprendizagens nos interpelam para novos fazeres políticos, pedagógicos, econômicos e sociais.

1. Ser Trashumante

“Trashumante” tem como sinônimos, em espanhol, “errante, ambulante, vagabundo, nômade” (WordReference, 2017), mas originalmente refere-se ao movimento de trasumância, a prática de pastoreio, de traslado do rebanho em busca de terras férteis para a pastagem. Assim, o grupo que formou a *Universidad Trashumante*²⁷ (UT) propôs uma universidade popular/movimento que partisse em busca das terras/pessoas férteis para a transformação social, mas sem lideranças iluminadas, como diz o coletivo, que guiassem o percurso, numa busca coletiva e horizontal. Sobre o que significa ser *trashumante* e

²⁷ Tanto entre as pessoas que compõe a UT como nas suas publicações, sempre se referem em termos coletivos e no plural. Respeitando esse entendimento e o seu sentido político, também utilizarei denominações no plural, pois são mais um coletivo do que uma instituição.

trashumar nos processos sociais e educativos, a Mari, uma das integrantes da UT na *Comunidad 12 de Julio*, percorreu ao longo da nossa entrevista:

Trashumante es ir atrás de las mejores tierras, trashumante, trashumar es ir debajo de la tierra hace como una montañita de una tierra más fina y más fértil, que es el humus de la tierra, bueno eso, es ir detrás de los mejores humus y como se supone que nosotros somos tierras, es detrás de esas tierras, es ir sumando ese humus, esa cosa buena, es ir generando eso (Mari, da Universidad Trashumante / Comunidad 12 de Julio – Córdoba, na entrevista coletiva realizada em 13/05/2016).

Esse húmus metafórico de que nos fala Mari é, nesse caso, a própria *Comunidad 12 de Julio* que, no meio de uma ocupação de terra urbana, com tantos elementos básicos de habitação negados pelas estruturas do Estado e do Capital cordobense, tinha um núcleo formativo e organizativo de luta social, atuando por uma construção de dignidade e de autonomia coletiva. Também refletindo sobre o que é ser *trashumante*, outra integrante da UT, em Buenos Aires, aborda os aspectos afetivos, políticos, ideológicos e pedagógicos que se entrelaçam na atuação dentro e fora da organização:

Es muy fuerte, que significa ser Trashumante? Para mi desde el comienzo cuando me sume a la trashumante sentí una pertenencia como instantánea básicamente cuando fui a una mateada y justo después había un encuentro acá en Buenos Aires sobre los conceptos trashumantes y por un lado por la cuestión política ideológica de autonomía y de estar en contra de todo lo que se hable de partidos políticos y críticos al gobiernos y lo demás y por el otro lado la cuestión afectiva, que a veces, que no es algo común encontrar que también es un doble desafío porque así como construye, destruye, como que los vínculos a veces como que se interfieren entre lo político pero he pasado por distintos espacios y sigo sintiendo que el lugar donde yo siento que realmente puedo construir algo y transformar es desde la Trashumante. (Raqui Fierro, da Universidad Trashumante – Buenos Aires, na entrevista coletiva realizada em 01/05/2016).

Mas para chegar até esse ponto a UT percorreu, literalmente, um longo caminho de milhares de quilômetros e cerca de três décadas, que permitiram o amadurecimento conceitual e formativo do coletivo. Mais adiante no capítulo voltarei para a *Comunidad 12 de Julio* e demais territórios de atuação da UT.

A proposta de educação popular da UT surge em 1998 como resposta direta à reforma educativa neoliberal do Governo de Carlos Menem(1989-1999),²⁸ disputando a

²⁸ Carlos Menem (*Partido Justicialista*) foi o principal indutor das políticas neoliberais na Argentina, governando o país entre 1989 e 1999. Sua presidência foi seguida pelo candidato Fernando de la Rúa (*Unión Cívica Radical*), sendo o primeiro presidente eleito desde a redemocratização que não era do partido *peronista*, o PJ. Governou por dois anos, imprimindo duras políticas de austeridade econômica,

ideia de formação com o povo contra a noção de capacitação de educadoras/es, patrocinada por empresas, visando a pontuações na carreira docente. É articulada a partir da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional de San Luis (UNSL), na Argentina, e do grupo de educação popular *Sendas para la Educación Popular*, que atuava desde 1984 na mesma província. O projeto de extensão universitária, organizado pelo professor Roberto “Tato” Iglesias, um dos fundadores da UT, possibilitou a compra de um ônibus antigo, um Dodge 1970, chamado carinhosamente de *Quirquincho*.²⁹ O veículo permitiu o início do périplo de oficinas de educação popular e, com o desenrolar do tempo e das atividades, o afastamento da institucionalidade até a formação do movimento-rede *Universidad Trashumante*.

O argumento inicial era levar a universidade convencional para onde ela não estava, junto ao povo excluído e marginalizado, sobretudo longe dos grandes centros urbanos. O *Quirquincho* percorreu regiões empobrecidas e oprimidas do interior da Argentina, ao que passaram a chamar de “o outro país”,³⁰ distante geograficamente, socialmente e economicamente da imagem de sucesso e desenvolvimento vendidas pelo neoliberalismo, em reconhecimento das diferentes realidades coexistentes (R. T. Iglesias, 2011). Se definem como um coletivo de educação, comunicação e arte popular, que são instâncias mobilizadas na educação popular, com inspiração freiriana³¹ e relação entre universidade (extensão) e a comunicação popular. Este processo envolve uma constante e dupla caminhada, “*una hacia fuera, hacia el encuentro con los otros, y otra hacia adentro de cada uno, en busca de emociones, esperanzas, sueños y pasiones que definan y orienten nuestras prácticas*” (*Universidad Trashumante*, 2008, p. 3).

até o estalido social e político de dezembro de 2001, quando renuncia e tem início um período de bastante turbulência com a passagem de mais quatro presidentes em poucas semanas.

²⁹ *Quirquincho* é uma espécie de tatu na região pré-andina. No idioma quéchua significa “*doblemente empecinado*”, ou duplamente obstinado. Excelente nome para um ônibus Dodge 70, que obstinadamente leva essas/es ativistas da educação popular por todos os recantos *del Otro País*.

³⁰ O termo “*el otro país*” é inspirado na canção homônima da *cantautora* argentina Teresa Parodi: “[...] *He visto al otro país, Vestido de soledad, Durmiéndose en el andén, Sin tener a qué puerta golpear, He visto el otro país, Pidiendo la libertad, De aquellos que encarceló, Sin explicación tanta impunidad [...]*” (Parodi, 2021).

³¹ Há uma variação de uso na nomeação dos conceitos elaborados por Paulo Freire entre freiriano e freireano, e opto no texto pela primeira opção.

Uma atividade precursora desse projeto de extensão foi um seminário aberto que ocorreu na ocasião da outorga do doutorado *honoris causa* para Paulo Freire pela UNSL, em 1996. Tato Iglesias, organizador do seminário na UNSL, afirmou no nosso encontro/entrevista, em novembro de 2015, que Freire, ao falar de educação popular e das perspectivas do que seria importante ter em conta para as viagens planejadas e o que deveriam “ensinar”, enfatizou que o mais importante era ouvir o povo. Mas ouvir no sentido de uma escuta profunda, dos anseios e dos silêncios coletivos. Ouvir mais do que falar.

Sobre essa questão da escuta, Tato apontou numa entrevista com o *Colectivo Situaciones* as contradições e dificuldades que se apresentavam diante da formação convencional de docência, em que professoras/es têm o conhecimento e transmitem para as/os estudantes:

Fue terrible porque escuchar es contradictorio con un docente. Paulo tiene mucho escrito sobre la tensión entre el silencio y la palabra. Esto lo utilicé en los talleres. Los padres dicen que los niños no hablan. Y los maestros que los alumnos no hablan. Si quieren que hablen callensé!. Dejen de justificar, de dar consejos y callensé para prestar atención a los niños (Universidad Trashumante & Situaciones, 2004, p. 39).

O estranhamento com as práticas pedagógicas hierarquizadas e a busca pela superação dessa contradição comentados na citação ajudaram a construir a definição política do coletivo, do micro-político das relações pedagógicas para o horizonte revolucionário de uma sociedade pós-capitalista. Essa trajetória foi marcada por uma incessante busca por autonomia e pela tentativa de “corporeificação das palavras pelo exemplo” (Freire, 2011b). Com uma proposta baseada em princípios políticos e educacionais freirianos e zapatistas, tanto a horizontalidade como a autonomia, seja esta da relação entre educadoras/es e educandas/os ou do próprio coletivo em relação ao Estado e instituições de opressão social, política e cultural, ajudam a entender os caminhos seguidos pela UT ao longo das últimas décadas:

[...] las construcciones debían ser horizontales, sin jefes ni jefas que nos dieran órdenes, que en la medida en que vivíamos y decidíamos en ronda, aprendíamos a ser y nacer distintos. Que necesariamente debíamos mantener nuestra autonomía de los poderosos, de los que mandan sin obedecer a los de abajo, ser autónomos de partidos políticos, del estado, de la iglesia, de los sindicatos al servicio de los empresarios, de fundaciones. No aparecer en los medios de comunicación, como una señal de que íbamos hacia abajo (Universidad Trashumante, 2013, p. 1).

As categorias mencionadas (horizontalidade, consenso, diversas autonomias) mobilizam as ações da UT nos mais diversos níveis. Também é necessário destacar como a vivência dessas categorias produz uma desaprendizagem do ser, em que “*aprendíamos a ser y nacer distintos*”, num movimento de construir uma existência por bases diferentes do mundo construído pelo capitalismo. As noções de aprender a ser e a nascer distintas vai ao encontro da categoria política “*Yo-nosotros*”, construída por outro coletivo argentino do mesmo período, *Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio – H.I.J.O.S.*, cuja trajetória abordo na seção 1.1. A transformação do *Yo* (eu) para o *nosotros* (nós) se dá pela politização da conjuntura social e das ações coletivas, formando novos sujeitos (Bravo, 2012). As decisões da UT são sempre consensualizadas nos coletivos locais e nos núcleos formativos, no exercício tenso da democracia, tendo figuras proeminentes como “referentes” do coletivo. Tato Iglesias é um exemplo das ‘referências’ ao grupo pela sua trajetória e acúmulo, mas não como uma figura de autoridade ou alguém que define as diretrizes.

A estrutura organizativa estava dividida em etapas macro e micro anualmente. No princípio de cada ano é realizado o encontro nacional, que define a linha estratégica de ação, mas essa não representa uma direção exata a ser seguida localmente e individualmente. Desse encontro maior decorrem as redes regionais e as reuniões dos grupos coordenadores, também no primeiro semestre. Na metade do ano são realizados os seminários formativos, também em nível nacional, além dos encontros e reuniões em cada núcleo, localmente. No decorrer do tempo foi acrescentada a etapa formativa de longo prazo, a *Escuelita Trashumante*, que trabalha na formação de formadoras/es.

Um caso interessante sobre como a linha definida nacionalmente não é algo imposto aos integrantes e aos núcleos participantes é na relação com o Estado. Em casos de ocupações urbanas, como na *Comunidad 12 de Julio*, além do trabalho formativo e na ajuda organizativa, parte do coletivo da UT auxiliava juridicamente para que a comunidade organizada pudesse, a partir de sua decisão, pleitear junto ao governo direitos e serviços básicos para uma moradia digna. Além disso, não há obrigação de um posicionamento individual alinhado com as posições coletivas. Ainda que a UT tenha se negado a apoiar um candidato nas eleições presidenciais polarizadas de 2015, muitas/os integrantes se posicionaram pelo candidato “progressista” contra o candidato neoliberal.

A partir dessas características, destaco dois eixos fundantes do coletivo, que desdobrarei a seguir: (1) a nova geração de movimentos sociais, com suas características de trabalho em rede e de horizontalidade, surgidos da luta antineoliberal e altermundista dos anos 1990 e início dos 2000; (2) autonomia como princípio educativo da Educação Popular (EP), sendo este último um dos elementos que nos humaniza. Ambos os eixos se intercalam e convergem para as desaprendizagens dos saberes coloniais/capitalistas/patriarcais que são produzidos coletivamente nos processos formativos.

1.1 Nova geração de movimentos sociais: O surgimento da UT na luta antineoliberal e os movimentos autonomistas

A UT foi fundada no auge do neoliberalismo argentino e latino-americano, período em que governavam Carlos Menem (1989-1999) na Argentina, e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) no Brasil. Eram os tempos em que dominavam a agenda política do Consenso de Washington³² e os ditames de ajuste econômico e fiscal, com precarização da universidade pública e desmonte das políticas públicas de bem-estar social. As consequências sociais desse período foram de aumento da concentração de riquezas e da pobreza extrema em ambos os países, levando, em muitos contextos, a movimentos de ocupação de terras para produção de alimentos e, no caso argentino, quando do colapso econômico em 2001, a ocupação de fábricas e aos saques de supermercados e distribuidoras de comida.

Assim, como resposta ao cenário de hiperinflação e de falência política na Argentina, surgiram várias organizações autonomistas, baseadas em relações horizontais, independentes do Estado e aproximando-se de princípios anarquistas. Um dos principais movimentos desse período são os chamados *piqueteros*,³³ organizações de

³² O Consenso de Washington (CW) baseava-se na articulação de medidas econômicas de ajuste fiscal e orçamentário como pressuposto para novos empréstimos e financiamentos por parte de organismos como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), ambas com sede na capital dos EUA. O receituário do CW incluía cortes nas linhas de pesquisa das universidades latino-americanas e enfoque no ensino técnico, além da abertura do mercado universitário para o capital internacional.

³³ A canção *Métodos Piqueteros*, do grupo punk-anarquista Manos de Filippi, consegue expressar a atuação piquetera que, combinada com a estética e a sonoridade, sintetiza muito bem o período de luta

trabalhadoras/es desocupadas/es que proliferaram entre 1998 e 2003, as *Organizaciones de Trabajadores Desocupados* ou *Organizaciones Piqueteras*. De acordo com Dinerstein (2013, pp. 69–94), as/os *piqueteras/os* expressam uma nova geração de movimentos sociais, surgidos nas lutas contra o neoliberalismo, mas que remontam aos processos de resistência argentinos de organizações mutualistas e sociedades de trabalhadoras/es e artesãs/ões anarquistas do fim do século XIX. Uma das grandes atualizações e problematizações trazidas pelas/os *piqueteras/os*, segundo Dinerstein (2013), é de levar a organização para além de categorias de empregos formais, trazendo para o cenário político as pessoas desocupadas, “o exército de reserva”, criando organizações barreais de produção e distribuição de alimentos etc. Também ocorreram ocupações de diversas fábricas, chamadas de fábricas recuperadas, sendo 45 apenas na Cidade Autônoma de Buenos Aires, como a empresa processadora de alumínio IMPA, que se tornou um marco dessas ocupações e onde passou a funcionar um *Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos* (Riccono & Santana, 2013, p. 69).

No plano internacional, também passou a existir uma nova forma de articulação de movimentos sociais, unidos na luta antiglobalização neoliberal e pelo movimento altermundista, que confluiu no primeiro Fórum Social Mundial (FSM), realizado em 2001 em Porto Alegre (Brasil). O FSM reuniu pela primeira vez diversos tipos de lutas de todos os continentes, desde anticapitalistas, ecológicas, feministas, antirracistas, indígenas até reformistas e sociais-democratas, com o denominador comum de pluralidade e oposição à nova ordem mundial estabelecida pelos EUA. Dentre as inovações do FSM no campo da educação e de auto-formação está o surgimento Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), que abordo no capítulo seguinte.

Regionalmente, esse processo de articulações dos movimentos sociais tinha também outra raiz anterior aos acontecimentos de 2001, relacionados aos processos de redemocratização na América Latina/Abya Yala, inclusive para superação das feridas sociais, como nos explica Tato

La palabra red, se empezó a usar en América Latina, después que fueron terminando las dictaduras. La idea era la de reconstrucción. Trabajar juntos para traer al presente nuevamente las temáticas de Derechos Humanos, de la Mujer, del trabajo, de la alfabetización, de la educación popular y de todas las tramas

autonomista argentino: “Corte de ruta y asamblea, que en todos los lados se vea, el poder de la clase obrera, los mejores, los únicos, los métodos piqueteros!” (Filippi, 2001).

sociales arrasadas por la maldición de las dictaduras. La red también como sanación de las heridas profundas. Y como vínculo de hermandad que daba fuerza a estos trabajos.

Quizás en el contexto del año 2001 en Argentina, se vieron florecer estos fenómenos en toda su magnitud. Cualquier convocatoria de la organización que fuera, a Encuentros Nacionales o seminarios de formación, encontraban a cientos de personas con ideas, pasiones, prácticas que se entrelazaban amorosamente desde concepciones ideológicas, políticas y económicas similares (R. T. Iglesias, 2014, p. 63).

Nesse contexto efervescente de grupos autonomistas no fim dos anos 1990, a UT passou cada vez mais a participar de espaços formativos e de articulações, sendo um exemplo a Mesa de Trabalho de Direitos Humanos (MTDH), junto com outras organizações, como a *Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio – H.I.J.O.S.*, organização de filhas/os de desaparecidas/os durante o último regime ditatorial (1976-83) em que, de acordo com estimativas de ONGs de direitos humanos, cerca de 30 mil pessoas foram assassinadas e/ou desaparecidas.³⁴³⁵ O trabalho de memória e de restauração de justiça buscava trazer à tona os casos de repressão e reconectar famílias, construindo um processo de punição aos militares e civis, condenados por tortura, estupro, assassinato, entre outros crimes, em nome do Estado argentino, pois até então a transição democrática ainda garantia impunidade às pessoas ligadas à ditadura.

Ao mesmo tempo, a UT passou a buscar uma articulação com um dos principais movimentos pela reforma agrária na Argentina, o Movimento Campesino de Santiago del Estero – MOCASE³⁶ e, junto a este, iniciaram um trabalho de formação contínua e o

³⁴ Os desaparecimentos durante a Ditadura argentina continuam um tema sensível naquele país, pois as famílias ainda reivindicam os corpos de seus familiares desaparecidos: *“Con vida los llevaron, vivos los queremos!”* As rondas semanais das Mães da Praça de Maio são um permanente e incômodo lembrete à sociedade argentina das feridas ainda abertas. São também um exemplo vivo de obstinação, mobilização social, trabalho de memória coletiva e construção de saberes forjados na luta.

³⁵ O número de 30 mil desaparecidas é, vez por outra tema de debate na política argentina, uma vez que a ditadura (1976-83) não guardou registros exatos do processo de eliminação de opositoras/es. Os dados que começaram a ser coletados e organizados pela *Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas* (Conadep), criada em 1983, conseguiram documentar 8.961 desaparecidos, sendo que as estimativas feitas a partir da quantidade de centros clandestinos de detenção e extermínio (mais de 500), os números proporcionais de *habeas corpus* feitos no período, o efetivo de mais de 150 mil soldados destinados pelo exército para repressão ilegal, os documentos do Departamento de Estados dos EUA e os comparativos com a repressão chilena, chega-se facilmente ao número indicado (Minuto de Cierre, 2017).

³⁶ O MOCASE foi fundado em 1990 e em 1997 passa integrar a *Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo* (CLOC), braço latino-americano da Vía Campesina Internacional, principal movimento internacional pela luta pela terra, que articula 182 organizações de camponesas e camponeses em 81 países, tendo no Brasil como principal referência o Movimento dos Trabalhadores

planejamento para a fundação de um espaço físico, a Escola de Formação Campesina, que mais tarde seria constituída como Escola de Agroecologia. Posteriormente se transformaria na Universidade Campesina, oficialmente a UNICAM SURI (*Universidad Campesina - Sistemas Rurales Indocampesinos*), em 2013. A ideia era que o MOCASE tivesse um espaço de formação política amplo na luta contra o latifúndio *sojero*³⁷ do campo argentino e contra as imposições culturais dos sistemas oficiais de educação pública. Nesse ponto se colocavam reflexões do modelo de formação de professoras/es campesinas/os: seriam formadoras/es para integrar e transformar o sistema público ou para construir uma educação alternativa? Buscariam certificação oficial vinculada a uma universidade convencional ou não? (*Universidad Trashumante & Situaciones*, 2004). Já para a UT, que tinha como uma das suas características o constante movimento, a UNICAM seria um espaço fixo para formações e auto-formações, mantendo-se como um parceiro e aliado nessa construção. A ideia da UT ter um espaço de formação permanente apareceria também nos diálogos com o núcleo de Córdoba no trabalho de campo, em 2015-16.

Além da articulação via fóruns de mobilização de luta social e junto a outros movimentos sociais, a formação da rede *trashumante* esteve estreitamente vinculada com os processos formativos de Educação Popular. A UT já percorreu mais de 50 mil km por diversas regiões do país, trabalhando com as comunidades locais por meio de oficinas com múltiplas linguagens, organizadas por três ou quatro integrantes com grupos entre 30 e 40 pessoas, sempre partindo da realidade local, concreta, dos temas geradores da comunidade:

*El primer día de los talleres era “la realidad”. Las preguntas eran “qué problemas ven ustedes en el mundo, en la Argentina, en la provincia y en la ciudad en la que estábamos”. Fue apasionante porque yo sabía que del contexto internacional no tenían la más puta idea. Nuestra intención era ir a los pueblos donde no había universidad. Y todavía lo seguimos manteniendo, esa es nuestra impronta. Fuimos a lugares donde no va nadie, ese otro país (*Universidad Trashumante & Situaciones*, 2004, p. 39).*

Na sequência aconteciam os momentos culturais e de integração, teatro e/ou dança, o levantamento dos sonhos e projetos individuais e comunitários, com a posterior

Rurais Sem-Terra (MST) e em Portugal a Confederação Nacional da Agricultura (CNA) (Via Campesina, 2020).

³⁷ A soja é a principal monocultura de exportação argentina, sendo o símbolo principal do agronegócio e do capitalismo no campo, com forte peso político para além do econômico.

devolutiva teórica coletiva. Um dos pontos mais destacados na análise retrospectiva desse período formativo era a constatação da falta de sonhos ou de perspectivas, nas quais as maiores ambições estavam relacionadas ao consumo, algo vinculado ao fatalismo neoliberal apontado por Paulo Freire (2003, 2011b). As oficinas funcionavam como uma provocação para ampliar as expectativas e construir coletivamente possibilidades.

Nesse processo foi se formando uma rede de coletivos autônomos espalhados por diversas províncias, com distintas atividades de acordo com os contextos específicos, mas que se articulam em torno dos mesmos objetivos por uma educação emancipadora. Convergem em atividades de integração nacional, tais como as *Giras Trashumantes* de oficinas de educação popular com o *Quirquincho*, as *Peñas Trashumantes* de autogestão, a *Escuelita Trashumante* de formação de formadoras/es e assembleias/acampamentos de formação e planejamento anuais (*Universidad Trashumante*, 2008). Na página seguinte temos um mapa ilustrativo da rede de coletivo autônomos da UT distribuídos pela Argentina (mapa 5).



Rede Trashumante 2010

Coletivos

- 1 Casa de Tod@s, Rosario (Santa Fe)
 - 2 Grupo Malabares, Rosario (Santa Fe)
 - 3 El Hoyo (Chubut)
 - 4 Grupo Atrapasueños (Buenos Aires)
 - 5 Misioneros Trashumantes Porteños, Ciudad Autónoma de Buenos Aires
 - 6 Grupo Ciudad de Piedra (Río Negro)
 - 7 Grupo Misionero Trashumante, Hersilia (Santa Fe)
 - 8 Grupo Trashumante de Córdoba (Córdoba)
 - 9 Grupo Trashumante Frías, (Santiago del Estero)
 - 10 Grupo Trashumanterio (Río Cuarto, Córdoba)
- ★ UNSL - Universidad Nacional de San Luis

Mapa 5: Rede Trashumante 2010

1.1.1 Governos progressistas e o descenso dos movimentos autonomistas

Com a eleição de Néstor Kirchner como presidente em 2003, derrotou-se a tentativa de retorno de Carlos Menem e deu-se início ao ciclo de governos progressistas e

ao *kirchnerismo*.³⁸ Esses governos trariam estabilidade política e social, além da retomada do crescimento econômico após os anos de recessão, havendo uma significativa transformação na relação dos movimentos sociais com o governo e com o Estado.

A partir de uma convergência política em algumas frentes de atuação e da interpretação por parte de muitas organizações sociais de que era possível disputar o Estado na conjuntura daquele governo, houve uma efetiva aproximação. Muitos movimentos passaram a ser subsidiados pelo Estado e diversos quadros dirigentes começaram a ocupar cargos governamentais, tendo inclusive sido oferecido à UT a secretaria de Educação Popular, à qual rejeitaram pelos princípios autonomistas.

No entanto, isso causou um grande trauma e uma divisão em muitos dos movimentos autonomistas. Argumentavam sobre a continuidade de políticas capitalistas, repressoras e extrativistas, especialmente em relação à mineração e produção de soja, dentre outras monoculturas e políticas de *commodities*. Esse tipo de produção garantiu um período de grande crescimento econômico para os governos progressistas, permitindo uma política de maior investimento social. A dualidade ou ambiguidade seria uma das marcas desses governos, caracterizados por serem formados por frentes amplas e de conciliação,

³⁸ O *kirchnerismo*, que chega ao governo da Argentina em 2003, após o colapso econômico de 2001, tem uma sequência de três mandatos presidenciais com Néstor Kirchner (2003-07) e Cristina Fernández Kirchner (2007-11 e 2011-15). Não se restringe a um movimento partidário, permeando diversos movimentos sindicais e sociais, também se articulando internacionalmente no grupo dos chamados governos progressistas da América do Sul, sendo considerado uma atualização do século XXI do movimento político argentino chamado de *peronismo*, em homenagem ao general e ex-presidente Juan Perón (1895-1974) que governou o país em três momentos distintos, sendo o primeiro presidente eleito pelo sufrágio universal em 1951. Continua tendo impacto na vida política argentina até os dias de hoje, sobretudo por meio do Partido Justicialista (PJ), que agrupa as diversas frentes do movimento e tem sido um dos atores dominantes no cenário político-partidário pós redemocratização nos anos 1980. Perón foi um dos principais expoentes do populismo latino-americano, junto Getúlio Vargas (Brasil), Lázaro Cárdenas (México), Haya de la Torre (Peru). O populismo dos anos 1930-60 foi marcado por um grande processo de industrialização e concentração urbana em grandes centros, como Buenos Aires e São Paulo, com uma ascensão de um proletariado organizado que conquistou direitos e espaço político junto a esses governos, que ao mesmo tempo garantiam uma certa manutenção das macroestruturas sociais e fundiárias. Sempre houve uma grande disputa sobre o conceito de populismo, com uma demonização pelas correntes hegemônicas da ciência política como algo caricato, vinculado a processos de corrupção e de personalismo, desconsiderando os grandes avanços sociais e econômicos conquistados por esses países no período. Ernesto Laclau é uma das principais referências que disputam o populismo no sentido da emancipação das classes populares como agentes políticos e ressalta a importância deste fenômeno próprio da América Latina, como movimento importante na política dos governos progressistas sul-americanos do século XXI. Ver mais em “A Razão Populista” (Laclau, 2013).

em muitas situações operando com a oposição de distintos setores sociais, ora pendendo para um lado ou para o outro.

O fim do boom das *commodities* aponta para o término dessa ambiguidade, de acordo com Maristella Svampa (2015). Para ela, o período marca também a transição dos governos progressistas para práticas cada vez mais similares aos governos neoliberais e conservadores, consolidando o que ela define como a equação de “*más extractivismo/menos democracia*”. Daí decorrem processos pouco participativos e democráticos para o cerceamento dos direitos sociais, coletivos, territoriais e ambientais conquistados, além da criminalização dos movimentos socioambientais, tanto na Argentina como no Brasil (Svampa, 2015).

No campo dos direitos humanos, os movimentos autonomistas passaram a denunciar os abusos e as omissões dos governos kirchneristas (K), que, embora lidassem com os problemas de desaparecidas/os na ditadura de uma maneira contundente, assegurando um processo de justiça e de punição aos militares e civis envolvidos com assassinatos e torturas com a anulação da Lei do Ponto Final de 1986,³⁹ não alteravam a postura do aparato repressor estatal no período democrático. Uma dessas organizações, a *Coordinadora Contra la Represión Policial e Institucional* (CORREPI), no seu relatório anual de 2013 sobre “*personas desaparecidas em democracia*”, aponta que

Han pasado treinta años desde la restauración de la democracia; tres décadas en donde ningún año fue excepción para la represión estatal sobre el pueblo, con más de 4.000 personas asesinadas en manos de las fuerzas de seguridad del estado, dentro de las cuales contamos más de 3.500 casos de gatillo fácil y muerte por torturas en cárceles y comisarías; 69 compañeros asesinados por luchar y 213 desaparecidos. Lo que nosotros sintetizamos y exponemos se basa estrictamente en la información recogida, que, por más de una década y media, no ha podido ser desmentida ni puesta en duda por ninguno de los sucesivos gobiernos a los que señalamos como ejecutores de la represión estatal en su respectiva etapa (CORREPI, Apud R. T. Iglesias, 2014, p. 128).

Ressalto o número de pessoas desaparecidas em democracia e da repressão estatal mostrado no relatório da CORREPI, pois é um elemento recorrente no discurso de diversos movimentos autonomistas argentinos contemporâneos, incluindo a UT, que

³⁹ Lei promulgada no primeiro governo da redemocratização, de Alfonsín (1983-89), “que sancionava a impunidade dos militares e interrompia os processos judiciais” (PM&R-AL, 2017).

salientam a importância do distanciamento político em relação ao Estado e também da coerência da narrativa de defesa dos direitos humanos.

Dessa forma, a UT passou a divergir do alinhamento com o governo de Kirchner e ao *kirchnerismo* por parte de muitos movimentos e organizações, como o MOCASE e H.I.J.O.S., que passaram a apoiar o novo governo por entenderem que havia ali um processo de incorporação das reivindicações sociais e políticas das respectivas lutas.

Além do tema dos direitos humanos, a UT percebia a estratégia de aproximação dos governos progressistas como uma forma de cooptação das organizações sociais e de gestão do capitalismo, em detrimento da luta por sua superação. Isso levou a dissidências políticas no campo popular. No caso específico, a UT se retirou da MTDH e não participou da continuidade dos processos de construção do espaço formativo com o MOCASE, a UNICAM, embora tenham doado o projeto arquitetônico do mesmo.

Ainda que para grande parte dos movimentos que aderiram aos governos K a postura da UT tenha sido tachada de sectária, nos documentos produzidos por esta e nos relatos orais, fica evidente que houve um distanciamento político, mas não necessariamente um afastamento afetivo das pessoas, no sentido de compreenderem que existem outros caminhos nas lutas, mesmo que não precisem convergir nessa caminhada. Inclusive, a UT diferenciava distintas posturas nos movimentos que dialogavam com o Estado/governo por necessidades intrínsecas do movimento com posturas de alinhamento automático, pois estas últimas descaracterizavam o objetivo maior de superação do capitalismo.

1.2 A autonomia como princípio educativo da Educação Popular

O ideal de autonomia política da UT, somado ao processo de construção de autogestão de recursos, formam bases identitárias do coletivo. Com isso, a ascensão do governo Kirchner e os seus desdobramentos no campo popular causaram marcas profundas no movimento. Isso significou um maior isolamento e muitas dificuldades, como apontou Mariana Iglesias em uma das entrevistas que realizei no trabalho de campo:

[...] la autogestión es muy difícil. Hay que ser cada vez más creativos. Ese es mi miedo más grande porque es verdad que está ligada a la autogestión la autonomía, no es que vas a dejar de ser autónomo cuando no podés

autogestionarte, pero vos tenés que estar permanentemente creando formas autogestivas para poder mantener esa autonomía, es como una relación media... Y la soledad! Hoy, tenemos mucha soledad! Por ahí, ha mediado de los '90, cuando nacen acá en Argentina un montón de movimientos autónomos uno sentía que estaba como claro en el camino, o sea, en el sentido de que veías, si bien no es que a nosotros nos interesa tanto la masividad, pero estaba bueno ser así... (Mariana, Universidad Trashumante – Córdoba, na entrevista coletiva realizada em 06/06/2016).

Destaco primeiramente no relato de Mariana a transformação dos movimentos populares que, em oposição ao neoliberalismo, estavam se organizando em redes e processos autonomistas, mas que depois, em sua maioria, se alinhariam ao projeto de governo progressista. Ao manter-se fora da esfera de influência kirchnerista, a rede da UT permanece livre para posicionar-se criticamente, mantendo sua atuação de formação política e de educação popular na perspectiva de autogestão e de ruptura com o sistema capitalista. No entanto, por ser uma posição minoritária, as consequências são atuar no campo esvaziado e serem consideradas/os sectárias/os pelos movimentos que constroem a transformação por dentro desse sistema.

Essa construção de autonomia está relacionada com os processos educativos, pois na perspectiva *trashumante* são elementos indissociáveis, como nos indica Cecília Iglesias, no seu estudo comparativo com a experiência zapatista em que

la educación no se lleva a cabo solamente en un aula, sino que es parte de un todo envolvente en el proceso de resistencia y autonomía zapatista en su conjunto. La vida en rebeldía es, en sí misma, un trabajo educativo. La una nutre a la otra y viceversa. De aquí germina un poder educativo, sembrado en territorio autónomo, que es congruente con el tipo de sociedad por el que luchan: desde el mandar obedeciendo al educar aprendiendo y aprender produciendo, todos los principios que rigen la organización política zapatista son educativos en su fondo. En estas tierras, por eso, la claridad pedagógica deriva de su proyecto político; los zapatistas tienen muy claro el para qué: para que los niños y niñas tengan un espacio de formación como rebeldes autónomos, para que crezca la digna rebeldía y pueda seguir madurando su otro mundo posible –que no es una utopía que se busca sino una que se realiza (o se busca realizándose) (M. C. Iglesias, 2015, p. 217).

Em Córdoba, a UT, buscando novas articulações numa reinvenção e atualização das parcerias, passa a integrar um coletivo de coletivos, o *Encuentro de Organizaciones* – EO, que terminou ganhando forma como uma organização própria. De todas as organizações que formaram o EO, entre movimentos pela moradia e ocupação urbana, de educação popular, por exemplo, apenas a UT continuou suas atividades de forma paralela e independente, inclusive por não ser uma organização exclusiva de Córdoba e estar em rede

com outros grupos, em San Luís, em Santa Fé, Rosário, Buenos Aires etc., participando das atividades nacionais, como a *Escuelita*, a *Peña*, os acampamentos/seminários, entre outros. Aqui as autonomias de agenda política e de território, características *trashumantes*, se potencializam como possibilidade para a atuação em distintas redes, retroalimentando a ação local e regional da organização.

Nesse período, e a partir da práxis freiriana, de ação-reflexão-ação,⁴⁰ o coletivo de Córdoba passa a perceber uma necessidade ideológica de se territorializar. Embora estivessem envolvidas/os nas atividades do EO, a UT-Córdoba tinha nas formações fora do seu espaço suas principais atuações, como formadoras/es de formadoras/es. Essa característica marca outros núcleos da UT, como o *Sembrando Rebeldías*, que também faz parte das/os sujeitas/os da pesquisa. Por meio das atividades do EO, a organização passa a atuar diretamente em ocupações de terra, nas comunidades de *Sol Naciente* e *12 de Julio*, ambas situadas numa região periférica de Córdoba (ver mapa 7). A atuação é voltada à formação de educadoras/es populares e organização política, assim como ao acompanhamento de assembleias e à participação nos espaços reivindicatórios.

A maneira de compreender os processos políticos e a organização política e formativa está muito vinculada a sua visão de Educação Popular, como um dos eixos fundantes e agrupadores da UT, definido da seguinte maneira:

*Seguimos creyendo en la Educación Popular:
Como forma de vida,
Como manera de acompañar procesos humanos de dignación,
Como forma de aprender como oprimidos y con los oprimidos a ser libres,
Como forma de amar y llevar en la sangre lo que significa luchar por una sociedad justa,
Como forma de no bastardearla y de denunciar que no sea usada por los políticos, ni por los gobiernos, pues pertenece al abajo y no al arriba,
Como herramienta de transformación social, de cambiar las reglas del juego, de corrernos de los roles que nos propone el capitalismo,
Como forma de jugar, de actuar, de ser arte nosotros mismos, un arte que no esté al servicio de los poderosos, un arte que nos permita reírnos mucho y gozar de la vida, abrazarnos, tocarnos, hermanarnos, que nos dé fuerzas para seguir empecinadamente revolucionando (R. T. Iglesias, 2014, p. 19).*

⁴⁰ A práxis freiriana, de ação-reflexão-ação, pressupõe a compreensão de que os atos humanos estão carregados de intencionalidade, de uma teoria. Que a partir da avaliação do contexto se projetam as ações humanas e suas consequências, e, na sua reflexão, o direcionamento da ação presente para transformação da realidade.

Essa percepção intensa da educação popular não apenas como metodologia, mas como visão de mundo e forma de vida, fica evidente nas escolhas, nos escritos e nas vivências. Educação popular como uma forma de desaprender as relações de opressão que permeiam a sociedade, *“Como forma de aprender como oprimidos y con los oprimidos a ser libres”*. Na permanência do horizonte revolucionário anticapitalista, foram sendo incorporadas as lutas feministas e, recentemente, as lutas anticolonial e antirracista.

Soma-se a esse modo de ver a educação popular alguns conceitos próprios das práticas da UT, divididos em dimensões atitudinal, ideológica, metodológica e política. Essas dimensões remetem à dupla viagem mencionada no início do capítulo, interna e externa. Na atitudinal é a forma descrita como vivência da educação popular, trazendo para o cotidiano e para as relações interpessoais as discussões e os princípios elaborados coletivamente. A dimensão ideológica é trabalhada de maneira a compreender a macroestrutura de dominação histórico-social, relacionada com a dimensão política de leitura do mundo e da conjuntura dos processos atuais e a possibilidade/capacidade de intervenção nos mesmos. Por fim, a metodológica, que permeia todas as demais dimensões, no sentido de que o como se faz é tão importante quanto o que se faz.

A junção das questões ideológicas e da leitura do mundo com uma prática cotidiana territorializada se aproxima desse ideal ter a educação popular como modo de ser e fica muito evidente nas palavras da educadora Dina da UT:

la Universidad Trashumante significa cambiar la realidad de forma colectiva, que para mí es un desafío enorme, porque siento que la mayoría de la gente que quiere cambiar la realidad en lo que le surge hoy como urgencia que es cierto que es lo más importante que nosotros vemos en un primer momento, pero no podemos cambiar la realidad de manera colectiva y a través del tiempo y no pensando que no es en el hoy, por ahí nosotros no lo vamos a ver al cambio. Pero me parece que yo me reconozco trashumante ahí justamente ahí porque uno, puede tener unos ideales en lo que todo el mundo piensa que es mejor un mundo para todos tengan una vida digna pero el cómo es para mí muy importante, yo me acerque a la Trashumante porque de alguna manera yo había tenido trabajo territorial en los barrios de acá en las villas y necesitaba volver a involucrarme desde otro lugar también, porque había recorrido el interior del país con cooperativas campesinas y sentía que necesitaba algo como que articulara esas dos necesidades y me encontré con un grupo de esos que no hacia el trabajo territorial pero si en la Red había algo como que me definía como persona del interior entonces tenía que ver con eso, para mí, para mi formación es necesario ver la realidad desde otro lugar y necesito conocer la realidad de otras personas para así aprender de alguna manera a identificarme con el otro, a aprender con el otro a ver otras realidades y de alguna manera en conjunto intentar que todos juntos por ahí cambiar en lo que sea en lo concreto, o en el hoy algo chiquitito pero que si de alguna manera el pensar en colectivo en un futuro sea un cambio

importante. (Dina, de la Universidad Trashumante – Buenos Aires, na entrevista coletiva de 01/05/2016)

Dina também trouxe a questão da alteridade e solidariedade como fundamentais para a leitura do mundo e para o processo educativo, considerando a escala de ação pequena, mas coerente, como indispensável para a construção de uma grande transformação.

Enquanto instituição/organização, a UT se desvinculou totalmente de uma relação com a universidade argentina. No entanto, muitos membros continuam fazendo parte de grupos de pesquisa e/ou estudos de pós-graduação, mantendo algum tipo de vínculo entre a militância e a construção de uma outra forma de universidade com o modelo convencional, numa negociação estratégica da autonomia com a universidade.

A UT pode ser caracterizada por dois grupos sociais principais que transitam entre si em diferentes medidas: um de origem de classe média universitária, que originou o projeto, e outro que está na luta pela terra e por moradia, inicialmente por uma questão de sobrevivência, e que se somou ao coletivo no processo de politização e de organização dos grupos nos territórios. O acesso à terra e à organização do território constituem uma prática educativa constante da UT, em nível de discussões entre os diferentes coletivos e da sua existência enquanto indivíduos (pontos abordados no capítulo 2). Isso nos remete aos saberes construídos na luta social (Arroyo, 2003), que produzem aprendizagens recíprocas entre os diferentes grupos envolvidos, bem como do processo pedagógico de desnaturalização das desigualdades sociais para construção de um projeto educativo emancipatório (B. de S. Santos, 2009). Os processos citados acima se propõem a construir desaprendizagens de uma educação alienante e de uma sociedade competitiva e injusta.

2. Contexto da investigação

O período da minha pesquisa de campo com a UT foi entre outubro de 2015 e julho de 2016, conforme visto no capítulo 3, dividido em dois momentos, com um retorno entre novembro e dezembro de 2018. No período inicial, em 2015, os movimentos sociais com que dialoguei, inclusive a *Universidad Trashumante*, encontravam-se num intenso debate acerca das eleições presidenciais argentinas e das mudanças geopolíticas no continente. Aqui abordo esse contexto sobretudo a partir do que vivenciei com os movimentos e das

análises que eram produzidas coletivamente, sem pretender ser um estudo detalhado da política partidária argentina e/ou das transformações regionais que estavam em andamento.

A convite do *Sembrando Rebeldías*, coletivo da UT no conurbano bonaerense, um dos principais espaços formativos de que participei foi a Formação de Formadoras/es em Educação Popular no Espaço Cultural de Pompeya⁴¹, em novembro de 2015, organizado pelo movimento feminista comunitário *Pañuelos em Rebeldía*, com a participação de diversos coletivos tanto de Buenos Aires como de outros lugares, como Rosário, Santa Fé, Córdoba etc. A formação foi mediada por Claudia Korol e por Roxana Longo, tendo como eixos de trabalho a segurança individual e coletiva, conjuntura e mudanças políticas, psicodrama, entre outros. Foi um final de semana intenso e de muitas aprendizagens, compartilhamento, cumplicidades e companheirismo. Como primeira etapa na pesquisa, trouxe muitos elementos de como os processos formativos se davam, com relações horizontais e o foco de aprendizagem descentralizado: mesmo com mediação a construção de conhecimentos se dava em todos os espaços e momentos, desde o grande círculo (assembleia principal), como nos pequenos grupos de trabalho. O local do encontro também ensinava muito, desde sua história de ocupação como a caracterização do mesmo com as bandeiras de luta e elementos da cultura popular.

A partir das reflexões dessa formação e dos diálogos ali estabelecidos ficou patente que o ambiente era bastante polarizado dentro dos grupos populares e de esquerda devido às eleições nacionais, em que o projeto *Kirchnerista (K)*, em crise, perderia as eleições por uma margem bastante estreita para a direita. A disputa entre o centrista Daniel Scioli, pelo Partido Justicialista (PJ), *peronista*, apoiado pela então presidenta Cristina Fernández Kirchner, contra o prefeito de Buenos Aires na altura, o milionário Maurício Macri, do partido *Cambiamos*.⁴² Embora nominalmente antagonistas, os projetos

⁴¹ O edifício do Espaço Cultural Pompeya é uma ocupação desde o início dos anos 2000 e se mantém por meio das colaborações e articulações dos movimentos sociais.

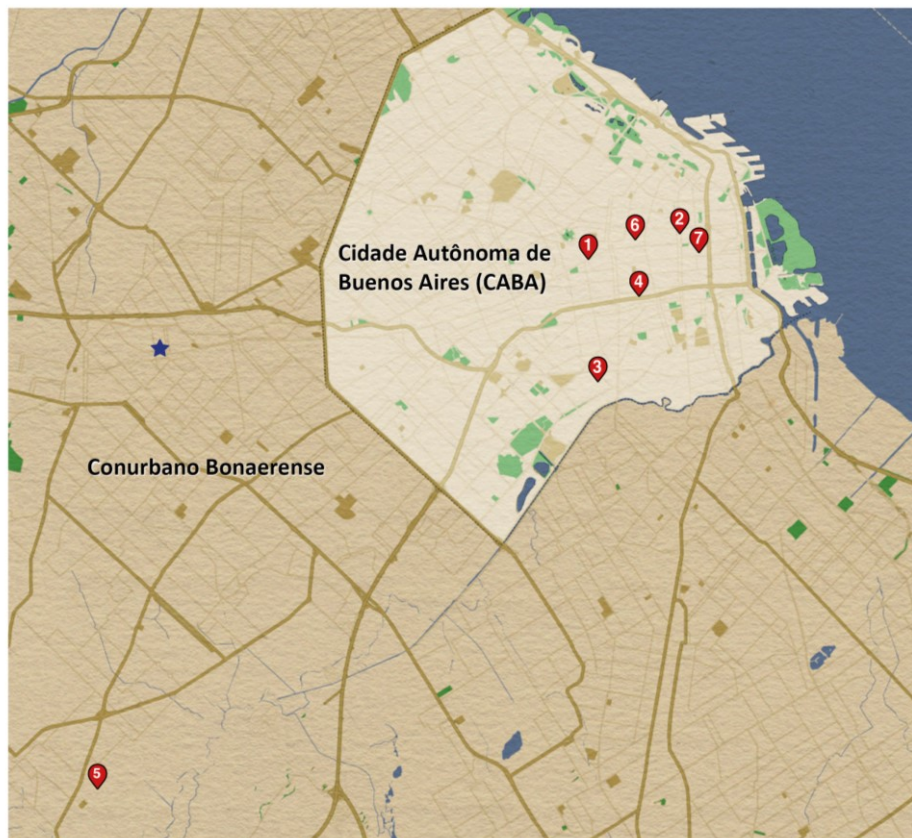
⁴² Maurício Macri foi presidente da Argentina entre dezembro de 2015 e dezembro de 2019. Sua trajetória política anterior esteve sempre em paralelo com sua vida empresarial e com suas passagens como presidente do Clube Atlético Boca Juniors de futebol, uma das maiores torcidas em toda a Argentina. Foi prefeito da Cidade Autônoma de Buenos Aires entre 2007 e 2015. Os negócios da família que herdou estão ligados, entre outros, às empresas de correios e automobilísticas, existindo diversas acusações de enriquecimento ilícito no período da ditadura de 1978-83. Para as eleições de 2015 ele conseguiu articular

econômicos de ambos eram percebidos por muitas organizações populares como muito próximos, não sendo suficientemente diferentes para justificar um envolvimento partidário-eleitoral.

Na página seguinte um mapa de Buenos Aires (mapa 6) com destaque para alguns espaços formativos de educação popular importantes na pesquisa, inclusive localizando a Casa Nazaret, onde aconteceu uma das oficinas da UPMS, na região central, e o espaço formativo da UT na periferia *bonarense*.

uma frente de centro-direita neoliberal, o *Cambiamos*, que uniu diferentes setores, incluindo os partidos *Unión Cívica Radical*, *Propuesta Republicana* e *Coalición Cívica ARI*, aglutinando os votos anti-peronistas e anti-kirchneristas.

Universidad Trashumante e espaços/ movimentos de educação popular (Buenos Aires)



- 1 IMPA – La Fabrica
- 2 Bauen Hotel (Café la Utopia)
- 3 Pañuelos em Rebeldía (Espacio Cultural Pompeya)
- 4 Casa Nazaret (Oficina da UPMS 2016)
- 5 Polo Productivo de Barrios de Pie
- 6 Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo

Universidad Trashumante

- ★ Sembrando Rebeldías (Casa el Transformador)

Mapa 6: Universidad Trashumante e espaços/movimentos de educação popular em Buenos Aires

Grande parte dos grupos com os quais interagi ou nunca apoiaram o governo de Cristina Fernández Kirchner ou deixaram de o apoiar após os primeiros anos. As atitudes antagônicas são devido às políticas de cooptação dos movimentos sociais, à repressão policial, aos projetos de *megaminería* e o desenvolvimentismo, entre outras políticas econômicas e sociais que, na visão desses movimentos, não diferenciavam o governo progressista de governos anteriores declaradamente de direita. O quadro de nivelamento

entre o governo progressista e as propostas neoliberais do *Cambiamos* ficou ainda mais acentuado com os sinais do fim do ciclo do boom das commodities exportadas pelos países sul-americanos (Svampa, 2015).

Ainda no plano regional, sul-americano, a leitura política dos movimentos era de antecipação do fim do ciclo progressista, tendo como consequência um endurecimento das políticas repressivas a partir da aliança entre a burguesia internacional e os governos ultraneoliberais e autoritários, com o exemplo da aproximação na área de segurança da campanha de Macri com o ex-presidente colombiano, Álvaro Uribe, notório pelas políticas violentas contra os movimentos insurgentes e contra os movimentos sociais daquele país.

Outro aspecto bastante destacado era a percepção do mesmo *modus operandi* dos meios de comunicação hegemônicos na desestabilização dos governos, como no caso de Dilma Rousseff no Brasil e o da própria Cristina Fernández Kirchner na Argentina, e o provável efeito dominó nos demais países da região. O mais importante desses exemplos e da leitura da conjuntura feita pelos movimentos era da necessidade de preparação para a nova etapa política e geopolítica que se anunciava, possivelmente independente do resultado eleitoral. Nesse sentido, a articulação dos movimentos populares num plano regional era percebida como fundamental. No campo dos movimentos da educação popular, reforçava-se a importância da territorialização e do aprofundamento do trabalho de base que os movimentos autonomistas sempre mantiveram, mas que os movimentos que aderiram aos governos progressistas haviam-se distanciado.

O último aspecto, da necessidade da territorialização e do trabalho de base é algo também muito percebido no contexto brasileiro, em parte por motivos similares. Após a ascensão dos movimentos de base, oriundos das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), com metodologias próximas da educação popular, que ajudariam a fundar grandes organizações de esquerda, como o Partido dos Trabalhadores (PT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), houve um distanciamento desse tipo de trabalho comunitário com a chegada ao governo, num movimento de burocratização e, muitas vezes, de cooptação.

Destaco esse paralelo devido a uma das defesas do posicionamento das práticas autonomistas ao argumentarem que além dos princípios políticos, estão mais preparadas para atuarem à margem dos financiamentos governamentais. Situação contrastante com o

grande impacto sofrido pelos grandes movimentos populares alinhados com os governos progressistas após as mudanças de governo, seja pela via eleitoral ou por golpe de estado. Isso fica bem evidente na reflexão de Diego do *Sembrando Rebeldías* sobre o tema

ante los contextos más adversos el venir siendo autónomos y autogestivos nos permite mayor libertad, si nosotros dependiéramos de disputar un recurso al estado, un gobierno, a un gobierno cuando ese gobierno cambia de repente ya ese recurso no este más, es imposible que no nos afecte como grupo en una mayor medida y en una mayor libertad para tomar decisiones; creo que para ser autónomos y autogestivos nos da como un mayor libertad en eso también ya de venir teniendo practicas autogestivas y autónomas, de sentir menos ese impacto y tener como una mayor libertad sobre todo, el mayor ejercicio sobre eso de no depender del recurso de otro (Diego, de la Universidad Trashumante/ Sembrando Rebeldías, Buenos Aires, na entrevista coletiva realizada em 01/05/2016).

Em abril de 2016, ocorreu em Buenos Aires a oficina da UPMS organizada pela Fundação Rosa Luxemburgo, com atividades na Casa Nazareth e na Fábrica IMPA (ver mapa 5), "*Desafíos de la izquierda frente al nuevo escenario político: Criminalización, extractivismo y precarización de la vida*", na qual a UT também participou com o *Sembrando Rebeldías*. Como em todas as oficinas que participei, foram dias bastante intensos e, no caso específico, com uma rica discussão sobre o novo cenário das forças políticas de esquerda e dos movimentos populares e indígenas frente o avanço do autoritarismo neoliberal na Argentina e no continente. A confluência dos diversos setores das esquerdas e o debate ali realizado reforçou a leitura pré-eleitoral dos movimentos populares acima mencionada e as dificuldades diante do governo Macri que se iniciava.

O contexto político e o modo como a UT fazia sua leitura do mundo junto com as comunidades e com diferentes movimentos populares da educação popular é um fator decisivo na compreensão de como ocorreu a minha investigação-participação e de como os saberes eram produzidos coletivamente.

3. Processos formativos

Os processos formativos da UT se confundem com os métodos de mobilização, autogestão e sustentabilidade, bem como com os protestos sociais, pois todas essas etapas e/ou momentos têm aspectos de formação na luta social ao mesmo tempo em que os procedimentos organizativos são sempre carregados de intencionalidade político-pedagógica. O comprometimento e a politização das diferentes atividades da UT são

imbuídas também da compreensão de que todo o processo criativo e de rebeldia deve conter alegria. Isso é algo que transparece tanto nos livros e documentos disponíveis da UT, bem como na fala/discurso das pessoas com quem dialoguei e nas atividades que pude participar ao longo do período da pesquisa.

Em termos de atividades da UT, ao longo de todo o período na Argentina, participei de duas *Peñas Trashumantes* e duas *Varietés* (Festas típicas e festividades autogestionadas para arrecadação de fundos e divulgação das atividades), algumas oficinas de formação, mutirões em duas ocupações, marchas contra o governo, reuniões com outros coletivos (*Encuentro de Organizaciones*), plenárias de discussão para a aquisição de terreno e construção de um espaço próprio e espaço de vida coletiva, assembleias ordinárias das ocupações, oficina de formação com o *Pañuelos en Rebeldía* e com a UPMS, realização de entrevistas coletivas, entre outras atividades.

O grupo comunitário que acompanhei mais de perto foi da ocupação urbana da *Comunidad 12 de Julio*, na periferia de Córdoba, onde pude participar de algumas assembleias semanais. Detalharei aqui parte do processo que acompanhei pois entendo que colabora na construção dos saberes a partir da luta social e ajuda a compreender melhor uma das principais linhas de atuação da UT, que também se desdobra em outras, como a *Peña*, mutirões e na *Escuelita*. Nesses encontros foram debatidos projetos do coletivo e estratégias de mobilização, pois havia duas questões mais urgentes para serem tratadas no bairro. A primeira era a questão da falta de água, pois a companhia de água e de saneamento chegava apenas até o bairro vizinho e o outro era a falta de um espaço comunitário, que servisse para as reuniões, eventos, e como espaço de convivência, sobretudo para as crianças pequenas fora do horário escolar.

Na entrevista que realizei nessa comunidade, comentaram que, mesmo estando numa situação de bastante dificuldade, com moradia precária e falta de acesso a serviços básicos, nunca deixaram de sonhar coletivamente e de atuar individualmente e em grupo para essa transformação. Nesse sentido, o sonho tem um papel fundamental, como diria Paulo Freire (1997a) em sua última entrevista, mas um sonho que permite vislumbrar uma transformação concreta, como elemento aglutinador e impulsionador de ações. Isso transparece no relato de Mari:

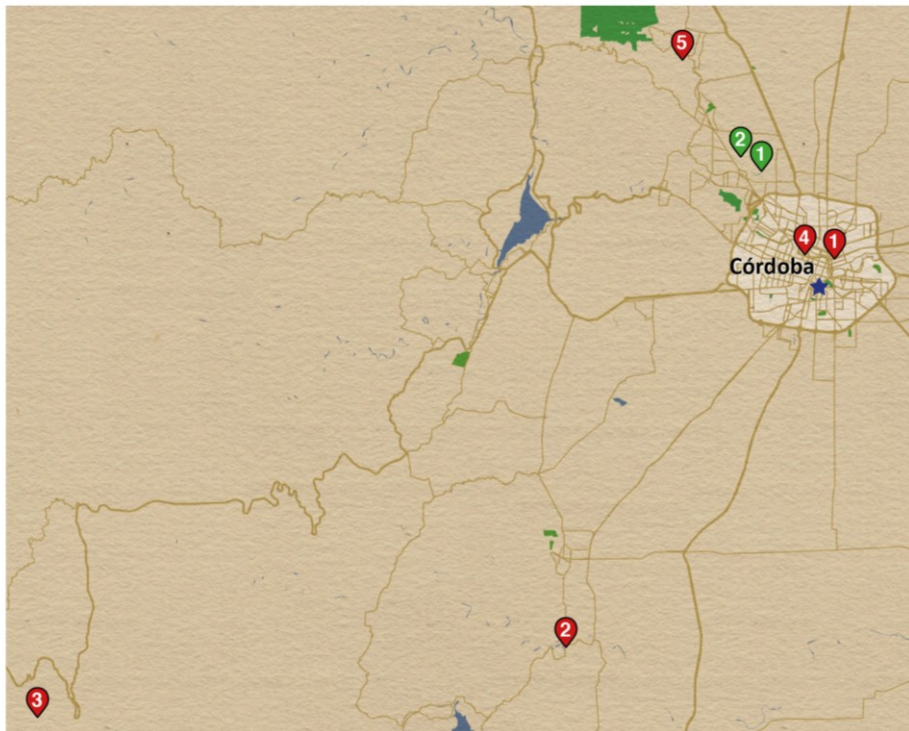
acá se sueña demasiado fuerte y no cualquiera puede sostener ese sueño, o sea hay gente que realmente no sueña con eso que tenemos del barrio, acá están recién abiertas las calles hay un montón de gente que sueñan con un asfalto, es como que sueña la gente, la gente, la poca gente que se reúne en asamblea, es como que sueña muy fuerte (Mari, de la Universidad Trashumante / Comunidad 12 de Julio – Córdoba, na entrevista coletiva realizada em 13/05/2016).

O sonho coletivo de um bairro melhor e com mais dignidade defendido no relato, mesmo que com poucas pessoas na assembleia, lhes permite ir adiante. Ao mesmo tempo, na fala de outra participante do coletivo, Ana, a compreensão da necessidade de tomar parte nas ações para que esses sonhos se realizem. Sonhos gestados a partir das necessidades materiais e por questões ideológicas:

Yo hago por mí, porque me gusta abrir la canilla y que me salga agua y prender la luz y que no se me corte, ¿no? Vivo en el barrio quiero que se mejore todo, pero en realidad lo hago por mí y porque no hay otra persona que lo haga. Si hubiera otra persona que moviera y hiciera las cosas yo no sé si lo haría. Capaz que me quedara produciendo, ¿entendés? sea, participo de varias marchas... tengo la ideología rebelde, entonces no lo voy a dejar... es algo que nos corresponde y tenemos derecho. Entonces más que nada peleo por eso pero por ideología propia. Si estuviera en otro barrio o en la China también lo pelearía, por principios, ¿me entiendes? Hay que hacerlo. Tenemos que vivir con luz y agua en casa, como corresponde, dignamente. En cualquier lado que va ser voy a pelear, porque nos corresponde (Ana, de la Universidad Trashumante / Comunidad 12 de Julio – Córdoba, na entrevista coletiva realizada em 13/05/2016).

Como estratégia para solucionar os dois problemas, definidos coletivamente como prioritários, a falta de água e a falta de um salão comunitário, foram traçadas duas linhas de ação. Primeiramente, para a água, havia um grupo designado para ir à agência estatal reivindicar o acesso à água encanada para o bairro. Para isso também contavam com uma assessoria jurídica de advogadas/os populares, que acompanhavam a ocupação. Vale destacar que a assessoria solidária se restringia a apontar os diferentes caminhos possíveis, com a decisão e ação concreta sendo de responsabilidade da comunidade. Essa pauta também era levada para as mobilizações de rua e protestos. A assembleia era, assim, um exercício democrático de deliberação e espaço formativo. A seguir um mapa dos espaços de educação popular e dos territórios de atuação da UT em Córdoba (mapa 7), que dão a noção espacial de centro, periferia e zona rural.

Universidad Trashumante e espaços/ movimentos de educação popular (Córdoba)



Rede de educação popular e de formação

- 1 Club Atenas (Peña Trashumante)
- 2 Oficina UPMS-Córdoba 2016
- 3 Cooperativa Traslasierra de Educación Popular
- 4 Encuentro de Organizaciones (EO)
- 5 Unquillo

Universidad Trashumante

- 1 Comunidad Sol Naciente
- 2 Comunidad 12 de Julio

Universidades convencionais

- ★ Universidade Nacional de Córdoba

Mapa 7: Universidad Trashumante e espaços/movimentos de educação popular em Córdoba

A segunda linha de ação envolvia a arrecadação de recursos e a construção por conta própria, em mutirão, do espaço comunitário e de uma cisterna para captação e armazenamento de água. Para a obtenção do dinheiro necessário, a mobilização ocorreu por meio de uma atividade nacional da UT, a *Peña Trashumante*, que é uma festa popular organizada pela UT em Córdoba desde os anos 2000, com apresentações musicais do chamado *folklore* argentino, *chacarera*, *zamba*, *cuarteto*, entre outros ritmos. O músico

principal da festa, Raly Barrionuevo, é um ativista histórico da UT e cantor famoso nacionalmente. A presença dele consegue atrair outros artistas que colaboram com o projeto, que chega a reunir mais de quatro mil pessoas por noite, duas vezes ao ano. O dinheiro da bilheteria financia as atividades nacionais, como a *Escuelita*, a *Gira* com o *Quirquincho* e os seminários de formação, fortalecendo a autonomia financeira e, conseqüentemente, política da UT.

É um evento autogestionado e colaborativo em que a UT convoca os núcleos e as comunidades envolvidas, como a *12 de Julio*, a tomarem parte da organização das distintas partes. São diversos núcleos, como o artístico, de comunicação, infraestrutura, o bar e a cozinha. A cozinha da *Peña* é onde os bairros se concentram na festa, pois tudo o que for vendido é repartido entre os projetos comunitários, como no caso definido para a construção da cisterna e do salão comunitário. Na minha chegada na UT, fui convidado a participar da cozinha e foi uma grande aprendizagem. Pude perceber a interação dos grupos de distintos bairros com um objetivo em comum, trazendo para aquele espaço a cultura da comensalidade dos movimentos sociais, na elaboração das empanadas e do *locro* (comida típica a base de milho e carnes). Aquele também era um espaço de alegria, solidariedade e trocas de conhecimentos. A organização do espaço era feita pelas mulheres dos bairros, a maioria das integrantes da UT nos territórios. Elas discutiam questões operativas da elaboração dos alimentos e outros temas naquele espaço, desde sexualidade, violência de gênero, legislação protetiva das mulheres como redes de apoio femininas.

Durante a entrevista na *Comunidad 12 de Julio*, Norma descreveu bem a potência da *Peña* e da cozinha, relacionando os sonhos, projetos, solidariedade, horizontalidade, que representam desaprendizagens da realidade opressora cotidiana:

En cuanto a mí la dinámica de la peña me encanta, me encanta no sentís cansancio, me gusto las cosas que se entretajían en las cocinas, sueños compartidos, conociendo otros sueños otros proyectos de nuestros compañeros de otros barrios, era una cadena, porque todos estábamos sincronizados y era un compañerismo, no estaba ni el de arriba, ni el de abajo, estábamos iguales, teníamos una igualdad para todos, las doñas y los doños; a mí por primera vez que estuve en esa peña, porque anteriormente si estuve en la cocina pero no fui a la peña, este año si fui a la peña y me pareció algo fabuloso, una hermandad; muchos criterios lindos para compartir, ver, la gente que nos apoyaba, nos agradecía, las personas que trabajamos en la cocina, en si el compañerismo. Muy, muy lindas cosas. Más allá que uno va por una meta, por conseguir la plata para distintos proyectos que tenemos en distintos barrios, pero lo bueno, lo real que se ve ahí es el compañerismo, la igualdad de todos, ahí no somos diferentes a nadie; hasta inclusive, lo que aportaba el público si bien es cierto a ellos les da lo mismo,

pero sin embargo vos veías que compartían la dinámica en sí de la peña; como se mantuvo la venta, es algo global es inexplicable, más o menos lo que te explico como yo lo pienso, pero a mí me encantó (Norma, de la Universidad Trashumante / Comunidad 12 de Julio – Córdoba, na entrevista coletiva realizada em 13/05/2016).

A capacidade de “encantamento” que Norma narra é algo próprio da Educação Popular e que é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, socialmente e cognitivamente, pois consegue-se vislumbrar ou viver na prática que tipo de relações são as que almejamos. Também é uma alegria como forma de resistência a um mundo tão hostil. O processo político-pedagógico da *peña* não se dava apenas com os grupos envolvidos, pois havia espaço para instalações artísticas e de denúncia, venda de livros e de materiais de outras organizações, além de intervenções contra o agronegócio e a *megaminería* entre as apresentações. O público estava presente para se divertir, mas também para apoiar e compartilhar um projeto educativo e de conquistas de autonomia e de dignidade, conforme intervenção de Mari, da *Comunidad 12 de Julio* e uma das coordenadoras da cozinha do evento, falando do palco para o público:

Buenas noches público que hace posible que nuestros sueños sigan adelante. Queremos contarles que gracias a estos artistas y a mucha gente que construye el día a día con nosotros, es que podemos hacer todas estas peñas que es para autogestionar nuestros proyectos. Cada seis meses que se hace la peña trashumante, es como un calorcito en el corazón, porque sabemos que al hacer esa peña viene la posibilidad de seguir avanzando. Caminamos juntos con varios barrios, organizados desde el abajo, tratando de que respoten nuestra dignidad y que puedan respetar y asumir que somos y nos pongamos en la educación popular. Entendemos que esta educación es la única que nos puede llevar adelante, en un aprender día a día, una de otros, de trabajar sin patrón, es el refrescar la memoria, es tener la bandera y la dignidad en la cabeza bien alta, que le robamos nada a nadie, porque podemos vernos e identificarnos como los iguales, porque entre nosotros no hay diferencias. Quiero contarles también que en la cocina de la peña, con el aporte que hacen los que vienen a nuestra peña trashumante tan querida, Ustedes están comprando esos alimentos con los cuales nosotros alimentamos nuestros sueños, nuestros proyectos. Y vamos avanzando en nuestras tomas. En tomas que a veces no tienen agua, no tienen luz. Que nosotros también necesitamos ese aporte y que se lo agradecemos infinitamente. También queremos decirles que nos emociona tanto este proyecto, que nos enamoramos tanto de ese proyecto, que como dice el Tato, el pobre nunca debe perder los sueños, está obligado a soñar. Queremos agradecer a los chicos, de todo corazón, por estar aquí con nosotros festejando la educación popular. Muchísimas gracias a todos. (Mari, de la Universidad Trashumante / Comunidad 12 de Julio – Córdoba, *Peña Trashumante* realizada em 08/04/2016 – Registro do autor).

O de discurso de Mari na *peña* sintetiza todos esses aspectos: alegria e solidariedade, comprometimento e construção de sonhos coletivos, horizontalidade e articulação política, num processo festivo e pedagógico e de construção de longo prazo.

4. Algumas desaprendizagens *Trashumantes*

Por meio da experiência histórica da UT e dos processos de pesquisa participante que descrevi ao longo do capítulo, tentei demonstrar que a articulação em redes, a autonomia e a desaprendizagem são conteúdos da educação popular, construídos tanto em formações e oficinas como na luta social, comunitária, numa pedagogia do conflito.

Nesse processo, a UT constrói desaprendizagens sobre o nosso sistema de vida colonial, patriarcal e capitalista, buscando novas formas de relacionamento, novas economias. Uma busca coletiva para desaprender a ser triste, resultado histórico das nossas opressões, insistindo na alegria como rebeldia contra o que está posto, desnaturalizando as desigualdades e como uma maneira de já viver o mundo que queremos no presente. A solidariedade como uma desaprendizagem da competitividade e do egoísmo. A simplicidade da educação popular contra a arrogância acadêmica excludente. A organização política contra o desespero social. Desaprender a forma burguesa de fazer política, instaurando novos repertórios de luta, da qual uma parte central era a construção de uma nova militância que não era guiada por ambições individuais, mas sim por projetos emancipatórios.

A união entre autonomia, trabalho em rede e horizontalidade forma, na minha compreensão, um dos principais elementos que podem contribuir para o fortalecimento de experiências contra-hegemônicas e do campo popular nesse momento de transformação continental e global. Embora aqui a questão de escala seja importante para ser ponderada, pois não é um movimento de grandes proporções, a história da UT e suas contínuas reflexões sobre o tema parecem ser algo que deixou a organização numa situação menos vulnerável no primeiro momento de transição. Isso porque já lidava com a escassez de recursos e com a necessidade de mobilização de seus integrantes para o trabalho de base, cotidiano, e para a sustentação com recursos próprios das atividades ao longo do ano. Pelos depoimentos e a partir da minha própria observação/participação, não se trata de uma questão exclusiva de estratégia e/ou tática de resistência, mas de um objetivo/princípio de existência coletiva. Entendo que também sirva como contraponto no cenário atual de ofensiva contra as universidades públicas brasileiras e argentinas, assim como a outros movimentos sociais. Nas páginas seguintes apresento conjuntos de imagens que ilustram

os espaços formativos, atividades pedagógicas e as festas *trashumantes*, tão fundamentais na concepção de alegria como forma de resistência da UT.



Conj. de imagens 3: 9: Assembleia semanal na ocupação da Comunidad 12 de Julio; 10: Normita, com foto do filho, assassinado em democracia por forças policiais, durante protesto na Marcha de la Gorra; 11: Encontro de formação de formadoras/es de Pañuelos en Rebeldía (Buenos Aires); 12: Roda de discussão na Oficina da UPMS de Buenos Aires; 13: Mutirão para construção de cisterna na Comunidad 12 de Julio; 14: Sistematização de atividade formativa.



Conj. de imagens 4: 15: Peña Trashumante 2016 (Club Atenas); 16 Varietté do Sembrando Rebeldías com Suzy Shock; 17: Outdoor de divulgação da Peña com Raly Barrionuevo; 18: Elaboração de empanadas na cozinha da Peña.

Capítulo 5 – A Universidade Popular dos Movimentos Sociais – UPMS

UPMS

Esta universidade vem da força da união
Popular pois tem a cara e a cultura do povo
Movimentos sociais construindo formação
Pra mudar a educação no campo e na cidade
Repensando a ciência e nossa realidade
Mexendo com a estrutura de toda a sociedade
A nossa felicidade será fruto da ousadia
Da luta do feminismo e da agroecologia
Para ter um mundo novo lutaremos todo dia!

Repente elaborado por João Oliveira da Fetape na oficina de Caruaru, em 2019
<https://www.youtube.com/watch?v=ZqyWdl7Pjk4> (UPMS, 2020b)

Introdução ao capítulo

Neste capítulo, analiso a experiência com a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) e os seus processos formativos com base tanto na participação quanto na organização de alguns fóruns e oficinas de universidades populares e de educação popular. Primeiramente, no item 1., traço um panorama da história da UPMS e seu contexto de fundação, das concepções políticas e epistemológicas, como uma articulação prática das “ecologias de saberes” (B. de S. Santos, 2018a). A partir da Carta de Princípios e das Orientações Metodológicas, investigo o caráter internacionalista, articulador e intermovimentos da UPMS, na busca de aprendizagens recíprocas, tendo como evidências o Encontro de Educação Popular e a Universidade (EPU) e o Fórum de Universidades Populares (FUP). O aprofundamento pedagógico e da tradução intercultural ocorre no item 2., com a análise sobre a experiência da Oficina de Caruaru, em Pernambuco (Brasil), realizada em 2019 no Centro de Formação Paulo Freire (CFPF), no assentamento Normandia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). De acordo com esse caso, no item 3., analiso os processos formativos que são estabelecidos na UPMS, destacando as desaprendizagens que contribuem para responder a hipótese se a UP

promove uma pedagogia pós-abissal para a construção de uma sociedade social e cognitivamente mais justa.

1. A Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS)

A proposta da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) surge como crítica à universidade convencional e uma aposta para superação da crise das instituições de ensino superior (B. de S. Santos, 2006a) no Fórum Mundial de Educação (FME) de 2003, no contexto da terceira edição do Fórum Social Mundial (FSM). O momento político era de ascendência dos movimentos e lutas sociais e da consolidação dos recentes governos progressistas na América do Sul, como Hugo Chávez (Venezuela), Luís Inácio Lula da Silva (Brasil) e Néstor Kirchner, que também seria eleito presidente na Argentina ainda em 2003. O contexto do FSM, como aponta Santos (2018a), era internacional, de contraposição ao Fórum Econômico de Davos, simbolizando o embate de duas globalizações: a hegemônica e neoliberal e a contra-hegemônica dos movimentos sociais.

Na América Latina/Abya Yala, local de surgimento e onde se concentram a grande maioria das oficinas da UPMS até o momento, o contexto de lutas era um esforço de se opor ao Consenso de Washington e de barrar os avanços do neoliberalismo. Como expressão máxima desse quadro, foi materializada oposição à Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), que seria um grande acordo aduaneiro e tarifário, numa relação assimétrica com os Estados Unidos (EUA) e o Canadá, precarizando as proteções sociais e trabalhistas conquistadas nacionalmente ao longo de décadas. Nesse sentido, além de articular os diferentes movimentos e lutas contra o neoliberalismo, diversos sujeitos do FME e do FSM sentiram a necessidade de um processo formativo e propositivo para a construção de sociedades pós-neoliberais.

A ideia da UPMS, lançada em 2003 pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos junto com diversos grupos, desde ONGs, sindicatos, universidades, centros de pesquisa e movimentos sociais, era a de criar uma universidade dos e com os movimentos sociais. Um dos objetivos principais era disputar o conceito de universidade e articular novos saberes a partir das próprias práticas e da troca intercultural na efetivação da experiência, almejando sociedades social e cognitivamente mais justas, no entendimento de que esses aspectos

estão intimamente imbricados (B. de S. Santos & Meneses, 2010). Moacir Gadotti (2008) descreve o processo de criação da UPMS como bastante amplo e participativo, envolvendo atores sociais de distintas partes do mundo:

A idéia (sic) de criar essa universidade já havia sido comentada no Fórum Social Europeu, realizado em Florença (Itália), no ano anterior, em 2002, com a finalidade de recuperar e sistematizar os conhecimentos acumulados pelos movimentos sociais no FSM. A proposta da universidade popular foi sendo debatida e enriquecida com a participação de diversas organizações, entre elas, o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), o International Council of Adult Education (ICAE), o Instituto Paulo Freire (IPF), o Observatório Eurolatinoamericano de Democracia e Desenvolvimento Social (EURALAT), a Corporación Viva la Ciudadania (Bogotá), o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES), o Centro de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), a Federação Colombiana de Educadores (FECODE), o Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA (Costa Rica), o Grupo de Trabalho CIMAS da Universidade Complutense de Madrid, a Corporación Región (Colômbia), o Conselho Internacional do Fórum Social Mundial, o Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Rede Mova-Brasil, a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB) e pela Aliança Internacional dos Habitantes. Grandes movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), no Brasil, aderiram à proposta desde o início (Gadotti, 2008, p. 1).

A UPMS surge inspirada no pensamento de Paulo Freire e da Educação Popular, pela própria composição e pelo histórico dos grupos acima mencionados e também como continuidade de uma longa tradição de universidades populares fundadas desde o início do século XX na Europa, América Latina e África, conforme demonstrado no capítulo 2. A UPMS não propõem a formação de uma posição única, como uma instância de formação de quadros políticos e/ou de lideranças, como outras UPs, mas um processo que respeite a pluralidade das organizações e visões de mundo (UPMS, 2012b).

A UPMS é a construção de uma universidade dos movimentos sociais, contra-hegemônica e voltada para ativistas, cientistas sociais e artistas, fugindo da lógica burocratizante, colonial, hierárquica e elitista das universidades convencionais (Gadotti, 2008, pp. 1–2; Prestes Rabelo & Picoretti Francischetto, 2008, pp. 89–92; B. de S. Santos, 2006a, pp. 155–166). Santos (2006) apresenta a UPMS, então ainda em consolidação e dentro do processo de construção de um pensamento contra-hegemônico e pós-colonial, como proposta para as epistemologias do Sul. Dentro dos objetivos postos, consta que “trata-se de criar no mundo do ativismo progressista uma consciência internacionalista de tipo novo: intertemática, intercultural, radicalmente democrática” (B. de S. Santos, 2006a, p. 157). Essa nova forma de organização de Universidade Popular, uma contra-universidade,

propunha um modo alternativo de comunicação entre os diversos movimentos sociais, artes e a academia, reconectando criticamente a teoria e a prática social progressista.

Ao longo da sua trajetória, sobretudo nos últimos anos, a UPMS tem sido terreno fértil para investigações acadêmicas a partir de suas/seus participantes e das discussões e articulações entre universidades convencionais e diferentes movimentos sociais, apontando diferentes possibilidades de pesquisa, que é um dos vieses da UPMS (Diniz Merladet, 2020; Fernández et al., 2018; Monjane, 2018; Marx & Celiberti, 2017; Morris, 2017; Benzaquen, 2011; Gadotti, 2008; Santos, 2006).

Conforme vimos nos capítulos 1 e 3, as epistemologias do Sul são um entendimento de que existem múltiplas maneiras de produzir conhecimento e de se estar e de se viver no mundo, na qual a eurocêntrica é uma delas, embora tenha sido elevada militarmente ao posto de hegemônica. Ou seja, as epistemologias do Sul defendem que dependendo das circunstâncias e das necessidades das lutas sociais, uma forma de conhecimento pode ser conjunturalmente mais “útil” do que outra e de que as práticas sociais produzem conhecimentos importantes à vida no planeta. As “ecologias de saberes” são um conceito das epistemologias do Sul, que propõem um modo de pensar que considera a diversidade inesgotável de saberes no mundo e tem na tradução intercultural uma estratégia de desaprendizagem (desaprendendo a hierarquia dos conhecimentos validados hegemonicamente para aprender com outros conhecimentos). Assim, nos apontam para a possibilidade de interação e tradução de distintas formas de conhecimento de modo colaborativo e sem hierarquizações *a priori*.

Também como apontado nos capítulos 1 e 3, a tradução intercultural e interpolítica é elemento central na aposta pedagógica de transformação das epistemologias do Sul, pois permite a intercomunicação das diversas lutas sociais de forma propositiva, ainda que reconhecendo as diferenças: “na UPMS o trabalho da tradução assume o caráter de instrumento político a serviço das lutas sociais” (Diniz Merladet, 2020, p. 53). A UPMS seria o lugar de desaprendizagem, uma experimentação, como um método do campo da arte e da educação popular – como práxis, que: 1- considera que os movimentos sociais, como sujeitas/os de saber, produzem conhecimentos sobre o mundo; 2- que esse conhecimento se potencializa nas lutas sociais por direitos e nas trocas.

A tradução intercultural ocorre no encontro de diferentes sujeitas/os de saber que expõem, discutem, disputam e aprendem os sentidos e o valor de suas lutas. Nessa experimentação, emergem novas nomeações para as violências impingidas pelas opressões patriarcais, coloniais e capitalistas. A tradução intercultural e interpólitica produz novas gramáticas que evidenciam opressões, visibilizam diferentes maneiras de resistir, possibilitam diálogos, articulações e sonhos compartilhados.

Fábio Merladet (2020) aponta a característica da UPMS de articulação dos distintos movimentos e lutas como uma “pedagogia da articulação”:

Visando construir coalizões entre lutas contra diferentes formas de opressão, a UPMS valoriza múltiplas formas de articulação horizontal da diversidade, entre elas: coalizões inter-movimentos resultantes das propostas de ações comuns construídas coletivamente ao final das oficinas; coalizões resultantes de mobilizações em torno de demandas urgentes que surgem ao longo das atividades e; alianças afetivas resultantes de solidariedades silenciosas e vínculos subterrâneos que não se dão publicamente, mas de forma invisível entre dois ou mais movimentos (Diniz Merladet, 2020, p. 374).

Além de possíveis futuras articulações, é bastante recorrente as oficinas da UPMS terminarem com atos públicos/políticos referentes ao tema proposto, como cartas abertas, atos de rua ou intervenções públicas entre outras ações. A UPMS, enquanto uma estratégia das epistemologias do Sul de promover um lugar de desaprendizagens, potencializa diversos tipos de alianças e criação de redes de movimentos que, somados aos processos e ações de educação popular das oficinas, desenvolve formas novas de pesquisa-ação.

O ponto central, a meu ver, é que o encontro que a UPMS engendra produz traduções interculturais e interpóliticas, construindo desaprendizagens epistêmicas para criar e/ou emergir novas formas de saberes. Isso transforma a ação das/os sujeitas/os, com desdobramentos imponderáveis, nos quais até novas articulações, embora desejáveis e parte dos objetivos da UPMS, podem não ser gestadas, talvez por não haver o desejo no momento por parte dos movimentos ou por outras questões de conjuntura. Essa falta de controle do que se produz, vista na imponderabilidade sobre as ações futuras, constitui um forte elemento anticolonial da proposta pedagógica.

Ao longo da minha pesquisa militante com a UPMS, colaborei na organização de dois eventos que corroboram com a hipótese de que a UPMS potencializa a formação de redes e de articulação dos conhecimentos produzidos nos movimentos sociais e outras organizações populares. O primeiro, realizado no FSM temático de 2016, em Porto Alegre

(Brasil), foi o “Encontro de Educação Popular e Universidade: experiências e desafios” (EEMU), que buscou aproximar as duas instâncias educativas pelo entendimento de que atualmente a educação popular necessita da universidade e, mais do que isso, diante da crise de credibilidade universitária, a universidade convencional precisa da educação popular, conforme um trecho da “Carta de Porto Alegre” do EEMU:

Entendemos que a democratização das sociedades deve passar pela democratização do conhecimento, tanto básico como avançado. Este processo assenta-se não só na conquista de maior acesso ao saber acadêmico, o que requer a universalização do acesso à universidade, mas, sobretudo, uma revolução epistemológica, considerando como conhecimento válido os saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses e oriundos de culturas não ocidentais, como indígenas, de origem africana, orientais, entre outros. Assim, para nós é cada vez mais óbvio que a universidade precisa da educação popular (Carta de Porto Alegre UPMS, 2016).

O entendimento descrito acima parte da percepção do processo de abertura das universidades convencionais a novos públicos, porém muito timidamente para novas culturas e cosmovisões, sem transformação radical dos currículos. Pensando em como atenuar essa defasagem da universidade tradicional, a UPMS promoveu um encontro com diversas organizações como o Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), do Fórum de Educação Popular, entre outras organizações e de diversas universidades convencionais, como a Unifesp para firmar um convênio de extensão continuada da UPMS (Jara Holliday, 2018; Morris, 2016).

O segundo evento foi a formação de uma rede de UPs, o Fórum de Universidades Populares, também convocado pela UPMS, que ocorreu no contexto do I Fórum do Pensamento Crítico, da CLACSO, realizado em 2018 em Buenos Aires. Foi possível congregarem onze UPs de distintas partes da América Latina/Abya Yala, que constam na cartografia de UPs do capítulo 2: *Universidad Autónoma Indígena Intercultural* (Popayan – Colômbia), *Pluriversidad Amawtay Wasi* (Equador), Universidade Popular dos Movimentos Sociais – UPMS (a partir do núcleo de Córdoba, Argentina), ***Universidad Trashumante*** (a partir do núcleo *Sembrando Rebeldías*, de Buenos Aires, Argentina), *Pañuelos en Rebeldía* (Argentina), Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF (MST/Via Campesina – Brasil), *Unitierra* (Colômbia/México), *Universidad Popular de los Pueblos* (Colômbia), *Universidad Sin Fronteras* (Colômbia), *Barrios de Pie* (Argentina), *Garganta Poderosa* (Argentina); acrescidas de uma do norte da África e outra do sul da Europa: *Universidad Popular del*

Pueblo Saharaui/ Universidad de Tifariti (Sahara Ocidental) e Universidade Popular Empenho e Arte – UPEA (Portugal). No evento houve o compartilhamento de experiências e de lutas dos mais distintos contextos, dialogando para e com públicos que atuam na universidade convencional (Morris et al., 2020).

Em ambos os casos o resultado dos encontros foi o fortalecimento de redes de solidariedade e de trocas de experiências diversas de educação, mas que se propõem a questionar o modelo vigente, de desaprender os conhecimentos coloniais e eurocêntricos e de construir conhecimentos a partir de outras bases epistemológicas. É um exercício de diálogo intermovimento e de traduções interculturais, mesmo fora dos espaços de oficinas da UPMS. É também um esforço de romper com a dicotomia dos saberes acadêmicos e populares, dos saberes ancestrais e das universidades convencionais. Mesmo com as limitações de tempo e de aprofundamento que os eventos e os espaços oferecem, são acontecimentos de ecologia de saberes, de teias de solidariedade. Também não se restringem ao evento em si, mas desdobram-se em articulações de novos encontros e de ações locais, como os projetos de extensão universitária, resultantes de convênios, e os subsequentes fóruns de universidades populares, como o realizado virtualmente a partir das UPs colombianas em 2020.

1.1 Carta de princípios e orientações metodológicas

Baseados na Carta de Princípios do FSM (FSM, 2001), que sulleou a organização plural e democrática das diversas edições do FSM e atividades subsequentes, as diversas organizações, movimentos e ativistas envolvidas/os na UPMS elaboraram uma Carta de Princípios (UPMS, 2012b) específica, apresentada originalmente em 2007, mas que vem sendo atualizada pelas/os participantes nas próprias oficinas e nos fóruns metodológicos, tendo sua versão atual consolidada em 2012. A especificidade da Carta de Princípios da UPMS é a de adequar os quatorze pontos da versão do FSM para parâmetros educativos, de educação popular, explicitando o seu caráter intercultural e intermovimentos, garantindo a autonomia da UPMS de algum controle político, seja este governamental ou de algum movimento em particular.

A partir da Carta de Princípios têm-se alguns elementos muito importantes para se pensar uma educação popular com um horizonte revolucionário, no sentido de uma sociedade mais justa socialmente e cognitivamente. Para isso, na Carta enfatiza-se a importância da horizontalidade nas trocas e construções de conhecimento, na busca de superar as dicotomias entre educandas/os e educadoras/es e dos distintos locais de conhecimento, seja na academia, nas artes ou na luta social.

Decorre disso também o caráter intermovimentos da UPMS, na busca de aprendizagens recíprocas, tanto das distintas lutas como dos saberes produzidos pelos mais variados movimentos, além do que se produz no encontro desses. Destaco a seguir alguns trechos que a definem a UPMS como uma ação educativa auto-formativa, intercultural, inter-temática, democrática e decolonial:

1 - A UPMS é uma iniciativa de auto-educação para a dignidade e a emancipação social. Pretende ser um espaço de formação política intercultural que promove o interconhecimento e a auto-educação com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possíveis ligações entre estes e, facilitando, desse modo, a realização de ações coletivas conjuntas.

2 - A UPMS constitui um espaço aberto para o aprofundamento da reflexão, o debate democrático de ideias, a formulação de propostas, a troca livre de experiências e a articulação para ações eficazes, de entidades e movimentos sociais locais, nacionais e globais que se opõem ao domínio do mundo pelo capitalismo, pelo colonialismo, pelo racismo e pelo patriarcado, contra o sofrimento humano causado pelas injustiças, exclusões, discriminações, dominações, opressões que deles decorrem. [...]

5 - Sua vocação específica é inter-temática e intercultural: inter-temática, porque visa promover o encontro e o diálogo entre movimentos/organizações com agendas e lutas diferentes para facilitar alianças e articulações entre os atores (por exemplo, entre movimentos feministas, operários, indígenas, quilombolas, afroamericanos, religiosos, estudantis, ecológicos, camponeses, urbanos e outros); intercultural, porque visa criar o entendimento recíproco entre culturas e narrativas, entre princípios e conceitos mobilizadores e orientadores da transformação social de diferentes lutas (UPMS, 2012b).

A questão do interconhecimento dos movimentos e das articulações decorrentes, propostas na Carta e vistas acima nos fóruns articuladores como o FUP e EEP, são parte de uma resposta que os movimentos que formaram a UPMS buscaram construir frente ao problema da fragmentação das lutas sociais e políticas no contexto da globalização neoliberal. Foi concebido que a UPMS não teria um local físico específico, somente um espaço de acervo e de registro das suas atividades, o Memorial da UPMS no FSM, em Porto Alegre. A outra sede da UPMS é a sua plataforma virtual, *universidadepopular.org*, que trata

na seção seguinte. Desse modo, o “território” da UPMS se materializa na realização de oficinas nos diversos espaços dos movimentos sociais.

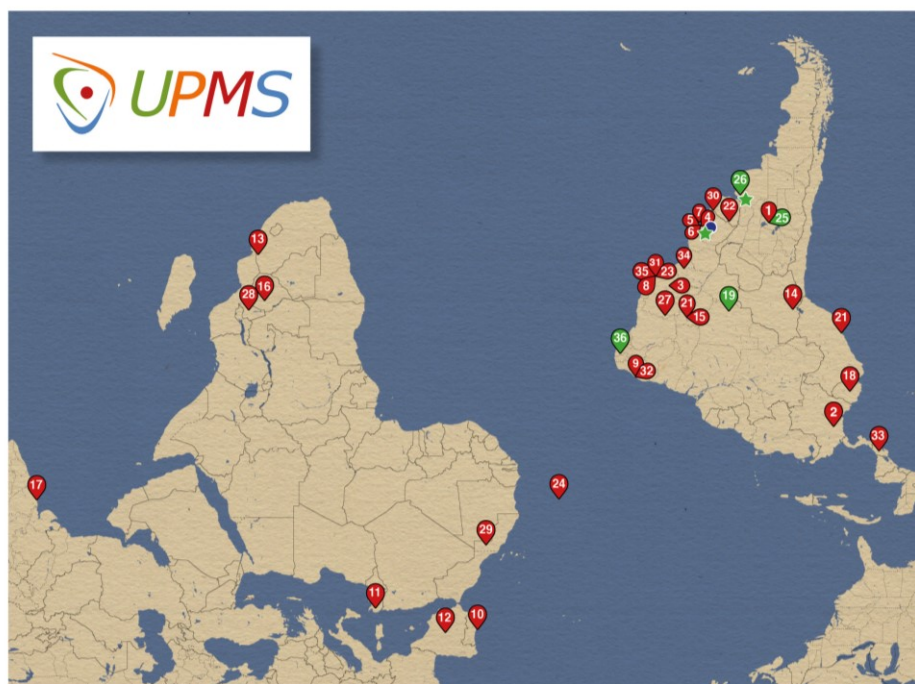
Sendo assim, a Carta de Princípios, junto com o documento de orientações metodológicas (UPMS, 2015), que apresento de maneira detalhada na descrição da Oficina de Caruaru adiante, ganham relevância fundamental, pois para poder se integrar ao movimento é preciso participar/organizar atividades seguindo essas diretrizes e uma metodologia específica. A proposta metodológica não deve ser entendida como uma regra fixa e imutável, mas, em alinhamento com a educação popular, variando de acordo com as condições específicas de cada encontro. No entanto, alguns pontos são importantes para garantir as características da oficina e o aprofundamento das relações interpessoais além dos espaços mais formais de debate.

1.2 Cartografia das oficinas

Desde a primeira oficina da UPMS, realizada em Córdoba (Argentina), em 2007, já se passaram mais de catorze anos e mais de mil participantes em, pelo menos, trinta e seis oficinas registradas nas mais diferentes cidades de pelo menos 13 países (Argentina, Bolívia, Brasil, Cabo Verde, Colômbia, Costa Rica, Espanha, Equador, Índia, Moçambique, Peru, Portugal, Tunísia, Uruguai), tendo ainda outras previstas para acontecer (UPMS, 2012a). A história da UPMS é a história de múltiplos encontros, em contextos bastante variados, com lutas muito diversas ao longo desse tempo, tendo no FSM um ponto de reencontro e de (re)planejamento das coordenações continentais. E a UPMS também é a história dos múltiplos movimentos que compuseram as oficinas e que a partir disso impulsionaram novas ações e articulações, inclusive com convênios e projetos de extensão de longo prazo com universidades convencionais, tais como com o Centro de Estudos Sociais, a Unifesp e a UFRPE.

Conforme podemos ver no mapa das oficinas da UPMS na página seguinte (mapa 8), mesmo tendo presença em distintos países europeus, africanos e também na Ásia, há um predomínio expressivo na América do Sul, notadamente no Brasil e, em menor grau, na Argentina. Dentre os possíveis motivos, embora não me debruce sobre esse aspecto, considero que esteja a própria origem no FSM que, embora se propondo global, teve um

enraizamento maior na América Latina/Abya Yala, bem como a Educação Popular, base pedagógica da UPMS, é uma inovação da região, conforme vimos no capítulo 2.



Oficinas da UPMS

| | | |
|-------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1 Córdoba - 2007 | 13 Mumemo – 2013 | 25 Córdoba 2016 |
| 2 Medellín – 2007 | 14 La Paz – 2013 | 26 Buenos Aires – 2016 |
| 3 Belo Horizonte – 2009 | 15 Brasília – 2013 | 27 Norte de Minas – 2016 |
| 4 Porto Alegre - 2010 | 16 Tete – 2013 | 28 Harare – 2016 |
| 5 Canoas - 2012 | 17 Mumbai – 2014 | 29 Sahara Ocidental – 2017 |
| 6 São Leopoldo – 2012 | 18 Quito - 2014 | 30 Pelotas – 2018 |
| 7 Porto Alegre – 2012 | 19 Cuiabá – 2014 | 31 Maré – 2018 |
| 8 Aldeia Velha – 2012 | 20 Lima – 2014 | 32 Fortaleza – 2018 |
| 9 Fortaleza – 2013 | 21 Brasília - 2014 | 33 Costa Rica 2018 |
| 10 Leiria – 2013 | 22 Rivera – 2015 | 34 São Paulo - 2019 |
| 11 Tunis – 2013 | 23 Rio de Janeiro – 2015 | 35 Niterói – 2019 |
| 12 Madri – 2013 | 24 Cabo Verde – 2015 | 36 Caruaru – 2019 |

- Memorial da UPMS - Porto Alegre
- ★ Fórum de Universidades Populares (FUP) - Buenos Aires 2018
- ★ Encontro de Educação Popular e Universidade (EPU) - Porto Alegre 2016

Obs.: Em verde o campo de investigação

Mapa 8: Oficinas da UPMS

O conceito de movimentos sociais, entendido como uma forma de organização para as lutas populares, nem sempre possui uma correspondência ou identificação nos mesmos termos em outras regiões do Sul global. Mesmo assim, nos últimos anos a

ocorrência de oficinas aumentou no continente africano. Uma das razões que pode justificar a ainda baixa presença das oficinas em África seria a questão do idioma. Apesar do intuito da UPMS ser um espaço de tradução intercultural, o predomínio linguístico das/os ativistas coincide com os idiomas coloniais da região latino-americana/Abya Yala, o português e o espanhol, o que indica um entrave para países que falam outras línguas.

No Norte global, em contrapartida, a universidade convencional continua retratando os saberes e os conhecimentos ali produzidos, que historicamente situam o Norte na condição dominante no sentido político e epistemológico. Talvez a ideia de uma suposta superioridade intelectual esteja de forma tão consolidada nessa região que os movimentos sociais não têm, ou não percebem, a necessidade de uma universidade popular para pensar conhecimentos em outras bases epistemológicas. Vale ressaltar que existem diversas UPs na Europa, mas que atuam no sentido de democratizar o conhecimento eurocêntrico, como mostrado no capítulo 2. Assim, não surpreende não terem ainda ocorrido tantas oficinas, e as que ocorreram foram em países semi-periféricos, mesmo sabendo-se que o Sul metafórico está presente nas periferias e comunidades de imigrantes dos países centrais e desenvolvidos.

As características e as temáticas de cada oficina são bastante variadas, conforme a composição dos grupos participantes, conjuntura e reivindicações/pautas específicas, tais como "*Traducción Cultural*" (Medellin, 2007), "Interculturalidade, Plurinacionalidade, Afrodescendentes, Indígenas e dissidência sexual" (Canoas, 2012), "Direitos Humanos em Movimento: As organizações, as instituições e a rua" (Brasília, 2013), "*Gathering voices from the Global South*" (Tunis, 2013), "*La Reconstrucción del Pensamiento Democrático: La Democracia en Europa*" (Madri, 2013), "Terra e Deslocamento Forçado" (Mumbai, 2014), "Educação, Movimentos Sociais e Dignidade Humana: 40 Anos de Educação em Cabo Verde e os Desafios Pós-2015" (Cabo Verde, 2015). Os eventos em que estive presente também tinham pautas diversas como "Interculturalidade: diversidade, espaços e saberes" (Cuiabá, 2014), "*Desafíos de la izquierda frente al nuevo escenario político: Criminalización, extractivismo y precarización de la vida*" (Buenos Aires, 2016), "*Conflictos territoriales rurales y urbanos*" (Córdoba, 2016) e "Movimentos sociais ocupando a Universidade Pública" (Caruaru, 2019). Todos os encontros foram tecendo redes amplas e diversas de resistência em várias partes do mundo, conectando lutas e fomentando solidariedade.

Para a manutenção dessa rede formada, que busca compartilhar lutas, formar agendas comuns e estabelecer vínculos solidários, a UPMS se propõe como um espaço virtual de interação e comunicação entre movimentos, artistas e intelectuais progressistas por meio de seu *website*, *universidadepopular.org*, que tem por objetivo ser um grande acervo coletivo dos eventos realizados, de materiais de referência, tais como textos acadêmicos, vídeos, cartas das oficinas, dentre outros. O *website* acaba por funcionar como divulgador e aglutinador para novas oficinas, pois é o canal de comunicação mais utilizado pela UPMS, possibilitando que grupos de quaisquer partes do mundo, desde que dominem, sobretudo, o inglês ou o português ou o espanhol, possam se somar a partir da carta de princípios e das orientações metodológicas. A página da UPMS também pretende ser um fórum permanente de discussão e reflexão entre os diversos movimentos envolvidos.

Embora essa esfera ainda seja uma iniciativa incipiente, a pandemia do novo coronavírus em 2020 impulsionou a “virtualidade” como um aspecto muito central na articulação entre lutas sociais e políticas complementares. Desse modo, além do *website* e das páginas em redes sociais, foram realizadas até o momento quatro oficinas virtuais (UPMS, 2021) para se testarem metodologias participativas e interativas, tentando diminuir as distâncias e as dificuldades de fortalecimento de vínculos que a modalidade apresenta. Vale ressaltar que as oficinas virtuais esbarram numa questão muito presente nas modalidades de educação a distância (EAD) implementadas como políticas públicas e/ou de educação popular nesse período desde a pandemia: a gigantesca desigualdade digital. Em países como a Argentina e o Brasil, grandes percentuais das populações, justamente o que a *Universidad Trashumante* (UT) chama de o “outro país”, normalmente não têm acesso a equipamentos eletrônicos de boa qualidade e a conexões de *internet* em velocidade suficiente para permitir uma efetiva participação por horas seguidas numa oficina virtual.

A continuidade das ações/articulações após as oficinas, embora seja uma das finalidades da UPMS, depende primordialmente dos objetivos e da disponibilidade dos movimentos envolvidos. Um aspecto que pode ajudar a refletir sobre a questão, tanto em nível local como internacional, é a ausência de um território fixo. Embora isso propicie um alcance maior e a possibilidade de formação de redes, também apresenta algumas limitações. Como os movimentos sociais, povos indígenas, grupos periféricos, entre outras/os, estão nos respectivos territórios, os tempos e o próprio desenvolvimento da

proposta oscilam entre momentos de maior efervescência, com a realização de diversas oficinas e outros momentos em que estas não são prioridade para os grupos. Dependendo da conjuntura, a principal preocupação é a própria sobrevivência dos movimentos, vide a criminalização das lutas sociais em distintas partes do mundo, mesmo que paradoxalmente a articulação entre as lutas seja ainda mais fundamental nessas circunstâncias.

Como a UPMS nasceu no contexto internacionalista do FSM, muitas pessoas e grupos apenas se encontravam anualmente ou ainda com maiores intervalos de tempo entre oficinas. De 2014 em diante foram realizadas oficinas com participantes de países ou estados específicos, como no caso do Mato Grosso (Brasil), com um forte enfoque nas lutas contra o agronegócio naquele estado, e nas duas oficinas realizadas na Argentina em 2016. Essas últimas puderam contribuir no estreitamento de vínculos de movimentos contra a *megamineria* e na rearticulação das esquerdas e movimentos populares no cenário de recrudescimento da repressão estatal, que Maristella Svampa, que participou da oficina de Buenos Aires, classifica como o “fim do ciclo progressista” (FRL, 2016), ao qual ela também aponta limitações graves.

Apesar de ainda acontecerem de modo localizado, esses processos têm contribuído na reflexão coletiva sobre as transformações políticas vivenciadas no continente latino-americano/Abya Yala e suas continuidades, articulando saberes mais teóricos com o dos povos originários que lutam há séculos contra o colonialismo e das/os que colocam seus corpos na linha de frente da resistência, seja contra a expansão do agronegócio, da especulação imobiliária, da *megamineria* e/ou da repressão policial.

As experiências acima, em seus respectivos contextos, têm atuado diretamente com organizações sociais, seja de movimentos rurais ou urbanos como público foco das atividades como autoras/es do processo formativo. Isso tem propiciado, entre outras coisas, uma interação intensa de diferentes grupos sociais, políticos e artísticos.

2. Processos formativos: A Oficina de Caruaru

2.1 O Centro de Formação Paulo Freire (CFPF) e a luta pela terra como processo pedagógico

O Assentamento Normandia, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, localizado em Caruaru, Pernambuco (Brasil), surgiu em 1998 com a desapropriação de um latifúndio improdutivo, a Fazenda Normandia, e com a implementação da lei prevista na Constituição Federal (CF) brasileira, da função social da terra. A história de Normandia, no entanto, começa alguns anos antes, com a ocupação dessa área de 1.100 hectares por 247 famílias Sem-Terra em 1993, que durante mais de quatro anos resistiram às violências física e jurídica perpetrada pelos antigos latifundiários, até conseguirem a regularização fundiária junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (de Carvalho Lapa, 2016, pp. 90–106). Ainda nos primeiros momentos da ocupação, em 1993, “plantaram mais de 60 hectares de lavoura, construíram casas de taipa e escola para alfabetização de crianças e adultos – a primeira experiência de educação em assentamentos da região” (de Carvalho Lapa, 2016, p. 91), em consonância com a proposta político-pedagógica do MST de ter educação e trabalhar pela formação em todos os espaços, inclusive nos de luta social.

É importante destacar o contexto político no momento da ocupação, poucos anos depois da transição da última ditadura civil-militar brasileira (1964-85) e menos ainda da CF (1988). Era um período de grande instabilidade política e, com o avanço neoliberal dos governos Fernando Collor (1990-92)⁴³ e Itamar Franco (1992-94), que seriam seguidos pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), analisados no capítulo 1, foi o auge da política neoliberal e de desmonte da universidade pública até então. Em contraposição, esse período também foi marcado pela ascendência dos movimentos sociais no Brasil, impulsionados pelos processos de educação popular dos anos 1970-80, na

⁴³ Fernando Collor, do Partido da Renovação Nacional (PRN), foi o primeiro presidente eleito após a ditadura civil-militar (1964-85), nas acirradas eleições presidenciais de 1989, vencendo o segundo turno contra Luís Inácio Lula da Silva. Com o fracasso das políticas econômicas do seu governo, a hiperinflação e casos expostos de corrupção nos altos escalões do governo, Collor foi também o primeiro presidente brasileiro a sofrer um processo de *impeachment*, renunciando em 1992, quando o seu vice, Itamar Franco (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB), assumiu até o final do mandato.

redemocratização brasileira e na luta pela ampliação dos direitos sociais e pelo acesso à terra.

É nesse ambiente de luta social que ocorre a ocupação da Fazenda Normandia e que decorrem os anos de disputa judicial antes da formação do assentamento que, de acordo com Lapa (2016),

foram imprescindíveis à resistência nas ocupações realizadas (tanto na terra, como na própria sede do Incra), a grande pressão política sobre as instituições responsáveis pela execução da reforma agrária e, mais ainda, foi necessária a realização de uma greve de fome que acabou por representar o acordo final para solucionar o conflito por terra na antiga Fazenda Normandia (de Carvalho Lapa, 2016, p. 92).

Em abril de 1996 ocorreria outro fato relacionado ao MST, em nível nacional, que influenciaria também os rumos da disputa judicial. Em Eldorado dos Carajás, no Pará, a Polícia Militar estadual, a serviço dos latifundiários locais, executou um dos maiores massacres recentes na disputa por terras, assassinando dezenove trabalhadores rurais Sem-Terra desarmados, que estavam ocupando terras improdutivas, ficando conhecido como o “Massacre de Eldorado dos Carajás”. A repercussão internacional⁴⁴ e a mobilização da sociedade brasileira reforçou a pressão para o andamento de distintos processos judiciais em favor da reforma agrária e da diminuição da violência e da repressão policial no campo.

Em 1999, com a definição legal do Assentamento Normandia, foi criado o Centro de Formação Paulo Freire (CFPF) na área coletiva do assentamento, na antiga “casa grande” da fazenda, ressignificando o espaço antes símbolo da opressão e desigualdade nos campos brasileiros para um local de formação e articulação dos movimentos sociais e da classe trabalhadora. Desde então, dentre outros cursos e formações, o CFPF:

sempre esteve voltado para educação popular, formação de professores, formação de coordenadores e em especial nesta tarefa fundamental da transição para agroecologia. Já foram realizadas 38 turmas do Curso Técnico de Práticas em Agroecologia (Pé no Chão), onde foram formados mais de 1.500 assentadas/os e acampadas/os em produção de alimentos saudáveis (MST, 2019a).

⁴⁴ Parte da mobilização internacional ajudou na arrecadação de recursos para a fundação da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), como visto no capítulo 2.

Em 2019, já no período posterior ao golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 que derrubou o governo de Dilma Roussef (2011-16) e sob o recém-empossado governo Bolsonaro (2019-presente), houve uma retomada de antigos processos de reintegração de posse do CFPF, em que se questionava não o assentamento em si, mas o uso coletivo do espaço para formação e capacitação. O posicionamento do MST não deixa dúvidas sobre intenção política e do uso da justiça como forma de atingir e criminalizar os movimentos sociais:

Hoje a reintegração de posse está fundamentada em uma disputa ideológica com o atual governo federal. O discurso de legalidade ou ilegalidade é uma disputa política, utiliza-se do âmbito jurídico para camuflar o campo ideológico. A nossa disputa não pode ficar apenas no campo e no questionamento administrativo, para além disso a nossa disputa tem que ser no campo ideopolítico, porque agora é luta de classe, e na luta de classe temos que saber nos posicionar e da importância do nosso posicionamento na nossa história e na história das nossas organizações (MST, 2019a).

A leitura política da ofensiva judicial contra o CFPF pode ser ampliada como uma retomada de um processo mais longo e histórico da colonização e da “colonialidade do poder”, que tem no latifúndio e na questão da terra e do território como elementos centrais de dominação e do “epistemicídio”, conforme vimos no capítulo 1. A ocupação das terras improdutivas e sua ressignificação para um espaço formativo da educação popular tem uma profundidade simbólica que não é tolerada pela elite reacionária do Brasil. Foi nesse espaço de resistência na “batalha das ideias” que a oficina de Caruaru aconteceu. Na página seguinte um conjunto de imagens para ilustrar esse território de transformação.



Conj. de imagens 5: 19: Vista parcial de casas do Assentamento de Normandia; 20: Casarão sede da fazenda expropriada para a Reforma Agrária; 21 Plantação de macaxeira (uma das várias culturas produzidas no assentamento); 22: bolos feitos pelas boleiras do assentamento; 23: ônibus do CFPF para transporte das/os estudantes na área rural.

2.2 Oficina de Caruaru: “Movimentos Sociais ocupando a universidade pública”

2.2.1 Construção a partir da horizontalidade, autogestão e articulação de movimentos sociais com a universidade convencional

O grupo de pesquisa “Curupiras: Colonialidades e Outras Epistemologias” (Curupiras) foi um grupo de investigação interdisciplinar acerca de possibilidades críticas de investigação e compreensão do social, com ênfase na denúncia e superação das várias modalidades de colonialidades. Dentre os membros do grupo houve significativa participação de pesquisadoras/es remanescentes de programas de pós-graduação do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, mais especificamente do doutoramento de Pós-Colonialismos e Cidadania Global, que voltaram para o Brasil numa perspectiva de pautar a agenda local das ciências sociais a partir de uma lógica paradigmática emergente, que implica disseminar outras epistemologias e outras metodologias no marco das teorias pós-coloniais e das epistemologias do Sul (Curupiras, 2019).

A partir de discussões do Curupiras, que incluía professoras/es e estudantes da UFRPE, da UFPE e do CES/UC, das/os quais algumas/alguns integrantes tinham participado de diferentes oficinas da UPMS, nos propusemos a concretizar o antigo projeto de organizar uma oficina da UPMS localmente, a primeira em Pernambuco, a partir das nossas linhas de pesquisa e articulações com movimentos sociais. Entendíamos que a universidade precisava ampliar sua interlocução com a sociedade extrapolando os projetos de extensão, tendo como base a própria UPMS e outras experiências de UPs das quais havíamos atuado enquanto militantes e/ou investigadoras/es, como a UT, a ENFF, a *Unitierra* e outras.

Os processos prévios de construção das oficinas da UPMS, de acordo com as orientações metodológicas e da carta de princípios, devem proporcionar o maior envolvimento e participação possível de todas/os as/os sujeitas/os, desde o planejamento das atividades à captação de recursos, mobilização e definição temática. O processo varia de acordo com os contextos locais, mas o modo como é construído também define se os diferentes coletivos “tomam parte”, no sentido de se apropriarem integralmente da sua construção e definição política (Bordenave, 1983), ou se os grupos vão como expectadores de uma apresentação educacional ou palestra.

Tendo essas referências de participação processual da UPMS, no primeiro semestre de 2019 buscamos parcerias com movimentos e grupos acadêmicos para iniciar o processo articulador de convocação mais ampla da construção da oficina, conseguindo conformar, a partir do Curupiras, uma relação com dois parceiros principais, o Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina (OMSAL)⁴⁵ e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST),⁴⁶ além do diálogo com o CES e a coordenação geral da UPMS, via o professor Boaventura de Sousa Santos. A partir dessa articulação, elaboramos uma proposta preliminar da temática, “os movimentos sociais ocupando a universidade pública”, que seria consolidada posteriormente.

A proposição da oficina da UPMS, realizada para além dos muros da universidade convencional e junto aos movimentos sociais, também contou com outras ações. Como parte da articulação entre os três grupos locais (Curupiras, OMSAL e MST), convocamos um processo intramuros universitários, mas trazendo os saberes populares como protagonistas, o Seminário Internacional Superar Violências, Construir Alternativas, Escrever um Novo Mundo (SVCAENM). Esse seria o lado de trazer as lutas sociais para a disputa do conhecimento na própria universidade. Discuto em detalhes os processos do SVCAENM na seção 2.2.2.

No segundo semestre de 2019, fizemos um chamado para diversas organizações não governamentais (ONGs), movimentos sociais, professoras/es de universidades convencionais e públicas em Pernambuco, parceiras/os e articulamos um grupo de coletivos com o objetivo de realizar a oficina da UPMS, enfatizando uma construção horizontal e processual da proposta:

É de suma importância que a dinâmica de construção pedagógica das oficinas da UPMS privilegie uma relação horizontal entre todos os participantes - inclusive os facilitadores - dinamizada por métodos diferenciados, participativos e com recurso às diversas linguagens comuns aos próprios movimentos. Ou seja, é

⁴⁵ O Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina é “um grupo de professoras/es e estudantes da UFPE/Campus Agreste, que desenvolvem pesquisas, formações e ações juntos aos movimentos sociais, ONGs e projetos sociais, na perspectiva do diálogo, da colaboração e do fortalecimento dessas organizações” (OMSAL, 2019).

⁴⁶ O Movimento Sem-Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais. Mesmo depois de assentadas, estas famílias permanecem organizadas no MST, pois a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária (MST, 2019b).

preciso trazer para dentro da dinâmica pedagógica os aprendizados e experiências vivenciadas na prática cotidiana.

Dessa forma, ao longo dos meses anteriores à oficina a ideia é que esse grupo se encontre e planeje a atividade. Desde já, importa esclarecer que a oficina é um processo e, no caso da oficina em Caruaru, não se limita aos dias 09, 10 e 11 de dezembro. Demanda um comprometimento prévio, de participação das reuniões e de construção do conteúdo e da metodologia da oficina em si; bem como um envolvimento posterior, pois **a intenção é que desse processo se consolidem práticas de ocupação da Universidade pelos coletivos e lutas envolvidos.**

(Documento convocatório da Oficina de Caruaru, 2019, p. 6 – Nossa marcação)

Das 53 organizações convidadas, mais de 30 se incorporaram no processo mensal de construção de uma proposta de oficina democrática e participativa que refletisse as características e as lutas do contexto pernambucano. O escopo de atuação desses coletivos era bastante amplo, como da luta por moradias e por reforma agrária, do campo e da cidade, de lutas feministas e antirracistas, pelos direitos reprodutivos e direitos dos povos ancestrais, de formação agroecológica, de educação popular e da universidade convencional.

Estabelecemos dois espaços de convergência dessa preparação, um em Recife, na Universidade Popular Gregório Bezerra (UPGB), dentro do espaço do Armazém do Campo (MST),⁴⁷ e outro em Caruaru, que dista 134 km de Recife, no Campus Agreste da UFPE, com o Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina como articulador dos movimentos sociais no agreste. Assim ampliávamos o alcance geográfico e de organizações, intercambiando as discussões e buscando produzir sínteses programáticas e temáticas. Membros do Curupiras assumiram o papel de estabelecer o vínculo entre os dois polos, participando das reuniões em ambos os espaços, garantindo o elo entre os grupos.

Desde o começo de setembro, em que fizemos as primeiras reuniões gerais e abertas de apresentação da proposta da UPMS até a realização da oficina, foram mais de dez encontros amplos, considerando os dois espaços de convergência e reuniões

⁴⁷ O Armazém do Campo é um espaço multifacetado do MST em Recife, também existente em outros grandes centros urbanos do Brasil. Funciona como espaço de escoamento e comercialização da produção dos assentamentos da reforma agrária, tem uma livraria da editora Expressão Popular, conta com um bar/café e também abriga a UPGB, como espaço formativo, aberto para reuniões e encontros de outros movimentos sociais. Inaugurado em 2018, se tornou rapidamente um local agregador das esquerdas na cidade, tanto para lançamento de livros, debates, eventos, bem como socialização. A partir do agravamento da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) passou a ser um centro de distribuição de alimentos para a população em situação de rua, por meio do projeto “Mãos Solidárias”, uma parceria do MST com outros movimentos sociais e com as universidades convencionais públicas UFRPE e UFPE.

específicas das comissões de trabalho - primeiramente as de metodologia/pedagógica e financeira, mas depois as de infraestrutura e cultura.

Nas primeiras reuniões realizadas em 2 e 3 de setembro de 2019, o objetivo era nos conhecermos e compartilharmos a proposta da UPMS. Esse momento introdutório se desdobrou em reflexões sobre a universidade convencional e a educação popular:

[...] a necessidade de potencializar as experiências de educação popular e de articulações já em curso (diversidade de percursos formativos). A dimensão “territorial” apareceu em quase todas as intervenções, seja enquanto espaço físico de produção/ocupação/retomada, ou das relações com o corpo e espiritualidade, ou ainda enquanto local de disputa (ex. a própria Universidade Pública e o Armazém enquanto territórios). Falou-se da possibilidade de que o depois da oficina se materialize em projetos de pesquisa e extensão vinculados às Universidades presentes, em convênios com a Universidade de Coimbra e em processos de certificação de cursos já existentes promovidos pelos movimentos. No entanto, ainda está bastante aberto o que se quer com a oficina. As possibilidades são muitas e alguém falou que “o caminho se faz ao caminhar”. Foi também lembrado que “Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”.

Ressaltam-se perguntas importantes surgidas que precisarão ser aprofundadas nesse processo: de que forma, alternativas à Universidade dialogam com universidades alternativas? O conhecimento da Universidade pública é produzido por quem, serve para quê e para quem? O que é o público da universidade pública? Quem se apropria de quê e de quem? Que tipo de saberes queremos construir, para quê e para quem? Quem forma e quem é formado pela oficina da UPMS? Como garantimos a autonomia e a ampla participação na construção da oficina? Como iremos garantir a viabilidade material para a realização da oficina? O que acontecerá nos dois dias da oficina? O que queremos com todo esse processo? (Excerto do relatório das reuniões preparatórias da oficina da UPMS dias 2-3/09/2019)

As reflexões evidenciaram um acúmulo dos coletivos com a temática proposta e com a própria ideia da UPMS, cabendo, portanto, fazer um levantamento das experiências já estabelecidas para o que o novo coletivo que se formava pudesse avançar a partir das redes já existentes de educação popular e dos projetos existentes nas universidades e movimentos sociais e não de construir do zero novas propostas. Nesse sentido, foram elaboradas e encaminhadas perguntas a serem debatidas nos respectivos coletivos para podermos mapear melhor essas experiências e traçarmos os novos percursos em conjunto:

1. Quais experiências de educação popular existem ou existiram nos coletivos que fazemos parte que podem dialogar com a proposta da oficina da UPMS?
2. O que queremos com a realização da oficina da UPMS em Caruaru?

Na segunda reunião em Recife, no dia 30/09/2019, foi possível sistematizar o levantamento realizado com os coletivos sobre suas atuações relacionadas com as

experiências já existentes de Educação Popular e outras formas de construção de conhecimento, ligadas ou não com a universidade convencional, a ser visto no quadro abaixo:

| Levantamento de atividades de educação popular e outras formas educativas das organizações, movimentos e instituições que iniciaram a construção da UPMS em Pernambuco | |
|---|---|
| Atividades | Organizações envolvidas |
| Bacharelado em Agroecologia, Campesinato e Educação Popular | UFRPE |
| Batucada feminista | FMPE |
| Caravanas agroecológicas | SERTA |
| CRB (Curso de Realidade Brasileira) | Parceria entre UFRPE, Levante, MMM, CP, MST e FETAPE |
| Curso de comunicação de guerrilha | FMPE |
| Curso de Especialização em Questão Agrária | UFRPE em parceria com o MST |
| Curso de formação de formadores em educação popular (CFES-NE) | EQUIP |
| Curso Direito Agrário; Formação política juventudes indígenas (NE); Formação de lideranças indígenas; Curso de formação indigenistas | CIMI |
| Curso homens jovens promotores de saúde | Instituto Papai/UFPE |
| Curso Popular de Saúde, Manejo e Sanidade Animal com ênfase em Agroecologia | parceria com UFRPE, o MST e o IPA |
| Curso PRÉ-ENEM | CIRANDA POPULAR, em parceria com UFRPE, Levante, MST. |
| Curso Técnico Profissional em Agroecologia | SERTA |
| Doutorado em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial | UFRPE |
| Educação feminista em comunidades e associações | Marcha Mundial das Mulheres |
| Encontro de educadores populares | EQUIP |
| ENFOQUE – Escola Nacional de Formação. A temática principal é o desenvolvimento rural sustentável e solidário. | A FETAPE é integrante. Rede de educadores populares. |
| Escola camponesa Dom Hélder Câmara | CPT |
| Experiência com juventudes na periferia – Pé no chão | MST, CFPF e UPE |
| Formação de educadores populares e formação de lideranças populares | EQUIP |
| Formação de gestores e técnicos em agroecologia e convivência com o semiárido | ASA |
| Formação de lideranças LGBT | Instituto Papai |

| | |
|--|---|
| Jovens Cuidadores Socioambientais, Fortalecendo Mulheres Pescadoras, Caranguejo Antenado: Rádio Comunitária Boca da Ilha | Caranguejo Uçá |
| Marcha das Margaridas como processo de organização, formação e ação | FMPE; MMM |
| Oficinas Deliberativas | Fundaj |
| Parteiras pela paz; Formação de Doulas na Tradição das Parteiras; Formação de Parteiras na Tradição | Rede Nacional de Parteiras Tradicionais do Brasil |
| Processo de formação e organização do ENA – Encontro Nacional de Agroecologia | Diversas organizações |
| Projeto de pesquisa Sertão, comunidades tradicionais e projetos de desenvolvimento | CPT |
| Rede PEADS (Programa de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável) | SERTA |
| Universidade livre feminista | FMPE e SOS corpo |
| Rodas de diálogos diversos | Diversas organizações |

Tabela 2: Levantamento de atividades de educação popular e outras formas educativas das organizações, movimentos e instituições que iniciaram a construção da UPMS em Pernambuco.

Destaca-se a riqueza e a pluralidade de ações já praticadas pelas diversas organizações, que a partir da constatação de que eram atividades relacionadas porém dispersas, ensejou a vontade de articulá-las numa universidade popular, com a continuidade de ações pós-oficina, ampliando o público, o alcance e o potencial transformador das atividades. Esse desejo não é algo que seja necessariamente o objetivo de uma oficina da UPMS, mas foi algo que se manifestou ao longo das etapas preparatórias em Pernambuco. Em relação à segunda pergunta, o levantamento indicou os seguintes pontos (Tabela 3):

| Expectativas dos movimentos e das/os participantes para a UPMS |
|--|
| Ampliação e fortalecimento das iniciativas |
| Articulação entre as experiências |
| Conhecer a pluralidade de iniciativas de educação popular |
| Conhecer o trabalho e a atuação dos mov. sociais para pensar estratégias de diálogo no audiovisual e cultura |
| Construção de espaços de formação onde existam o diálogo entre os diversos saberes, no futuro UPs |
| Criar e fortalecer espaços de formação e articulação política |
| Debater e construir caminhos para acesso a Universidades públicas |
| Defesa dos espaços de luta (Normandia!) |
| Democratização do conhecimento |
| Diálogo de saberes |
| Espaço de formação diferenciada e igualitária |
| Espaço de formação mútua onde academia aprende com os movimentos sociais e vice-versa |
| Estratégias de mobilização e organização coletiva – sinergia de resistência, construção de agendas comuns |
| Fortalecimento do coletivo ou da rede que preencheu o formulário em parceria com os outros atores presentes |
| Intercâmbio de práticas e experiências pedagógicas |
| Partilha do conhecimento |
| Partilha entre movimentos sociais |
| Troca, parcerias com outros movimentos sociais |

Tabela 3: Expectativas dos movimentos e das/os participantes para a UPMS

Sobre a segunda questão é importante salientar que, apesar de diversos movimentos terem atuações conjuntas pontuais ou mais articuladas, foi recorrente a expectativa de criar-se um maior interconhecimento das lutas, práticas e saberes dos distintos coletivos. Também teve destaque a necessidade de espaços coletivos de construção de outros saberes, não acadêmicos, plurais, democráticos e democratizantes, aliados a busca de articulação política no contexto de resistência ao fascismo. Dessa forma, a defesa do CFPF no Assentamento de Normandia, como mencionado na seção anterior, foi um elemento motivador e aglutinador da construção da UPMS-Pernambuco. Um outro ponto reiterado em muitas intervenções nos diversos encontros preparatórios foi a busca

por mais convênios com universidades convencionais para desenvolvimento de ações formativas em parceria com organizações sociais e de mais certificação dos cursos e formações realizados, como um aspecto fundamental na estratégia de ocupação da universidade pública e por reconhecimento dos saberes construídos na luta social.

A partir do mapeamento acima do que já existia de experiências concretas e das expectativas coletivas para a oficina, foi possível começar a planejar a UPMS em Pernambuco e organizar a oficina em Caruaru. Na roda de diálogo, foi citada a importância da oficina da UPMS mostrar as pluralidades existentes nesses espaços, ou como se afirma no contexto local a variedade das cores dos movimentos e das lutas sociais. Foi proposto que o primeiro momento **(1)** da oficina seria de visibilização do que já acontece nessas instituições, resultando em algo próximo a uma feira de ideias. Para isso, foi sugerido que os coletivos presentes se dividissem em linhas de ação: 1) aquelas mais voltadas às questões do campo, da agroecologia, do desenvolvimento local; 2) as mais voltadas à formação de educadoras/es, professoras/es; 3) grupos que trabalham mais a formação feminista; 4) experiências que trabalham com comunicação, cultura, arte. Posteriormente as linhas de ação seriam alteradas para seis grupos temáticos (Campo; Gênero; Cultura; Étnico-racial; Educação; Saúde). No entanto, uma dificuldade que surgiu durante a oficina foi na divisão temática, pois a área da saúde ficou com poucos movimentos participantes, sendo reorganizada nos demais temas, para garantir uma maior profundidade nos debates e o diálogo entre organizações diferentes.

O segundo momento da oficina **(2)** seria para que se pudesse “sonhar” com o que queremos fazer juntos, articulados. Nesse sentido, foi destacada a importância de uma metodologia que fortalecesse e garantisse também o momento do pós-encontro, para que o sonho se tornasse realidade. O momento seguinte focaria na construção de atividades para o futuro, ressaltando que o encontro teria que fortalecer a articulação entre os movimentos e ao mesmo tempo consolidar o caminho para uma universidade popular com atividades contínuas.

Nesse encontro também foi montada a comissão de metodologia para trabalhar a partir das questões trazidas no coletivo. Contudo, o processo tenso da construção democrática a partir da confluência de diferentes visões educativas se fez perceber ainda na construção do planejamento pedagógico. Parte dos coletivos argumentava por uma

dinâmica mais aberta e com maior inserção programática a partir das/dos participantes presentes na oficina. Partindo da tradição da Educação Popular e da própria UPMS, de uma construção pedagógica participativa, mesmo com intenção política previamente definida, o objetivo seria criar uma ambiência que possibilitasse o encontro de ideias e a criação coletiva mais livre.

Contrastando com essa visão, outra parte dos coletivos, vinculados a uma tradição marxista mais ortodoxa, defendia um planejamento mais direcionado das atividades pedagógicas, com objetivos previamente estabelecidos pelas organizações, incluindo momentos com “aulas” sobre a conjuntura e/ou definindo as pautas de luta unificada dos diversos movimentos que viriam a participar da oficina.

A diferença percebida entre as duas perspectivas pode ser caracterizada como formas distintas de construção do conhecimento e do local do conhecimento, pois se para o primeiro grupo o conhecimento estava difundido entre movimentos participantes, para o segundo havia a concepção de que alguns detinham o conhecimento e o passariam para os demais seguirem. A situação remete à discussão de Freire (1997) sobre conscientização e sobre o autoritarismo em movimentos marxistas, em que o conhecimento não é construído coletivamente, mas trazido pelos/as intelectuais iluminados de vanguarda. Santos (2018a) reafirma a noção, em contraposição ao intelectual eurocêntrico, quando elabora a noção para as epistemologias do Sul do intelectual de retaguarda, que deve estar junto e coaprender com os movimentos sociais nas lutas.

O tensionamento dessa diferença acompanhou tanto as reuniões amplas como as da comissão de metodologia, levando a acordos na programação que incluíram atividades mais abertas e de construção coletiva como análises de conjuntura, mas num formato plural, sem ter uma linha política definitiva da oficina.

Como síntese da proposta metodológica para a oficina, três questões *suleadoras* foram definidas: o que estamos fazendo?; o que estamos vivendo/ que conjuntura é essa a partir dos territórios onde atuamos?; o que podemos fazer juntos?

No dia 9/10/2019 foi realizada a segunda reunião em Caruaru, com uma maior presença de movimentos sociais, já que a primeira contou sobretudo com membros do OMSAL. Nesse segundo encontro, pode-se apresentar em mais detalhes a proposta da

UPMS, da oficina e dos avanços já realizados a partir do núcleo de Recife e da composição da comissão de metodologia. Por uma questão de logística, uma vez que a oficina aconteceria em Caruaru, e pelo andamento das discussões metodológicas em Recife, optou-se por criar a comissão de infraestrutura no núcleo do agreste, somadas à questões do seminário SVCAENM. Não obstante, todas as discussões metodológicas eram debatidas também no coletivo e as contribuições levadas para o outro grupo. Posteriormente, a dinâmica geraria um ruído de comunicação, no sentido de um grupo estar mais focado nas questões pedagógicas e o outro mais voltado para as questões materiais da oficina.

2.2.2 Reafirmação temática e elaboração dos critérios de participação na oficina

Considerando que as oficinas são o espaço primordial de atuação da UPMS, é importante entender como a metodologia e o formato delas influenciam na construção de aprendizagens recíprocas ou nas desaprendizagens. As orientações metodológicas da UPMS (UPMS, 2015) são uma proposta de organização desse processo, com elementos importantes da concepção da UPMS e de como potencializar a experiência da oficina e de aprofundar os momentos de integração, fomentando a tradução intercultural e a ecologia de saberes. Primeiro, a oficina deve ter um tema central. Diante da visão estratégica de diferentes movimentos, tais como o MST, de pensar processos de ocupação da universidade pública, parte fundamental na chamada “batalha das ideias”, que Santos denomina contra a “monocultura do saber” (B. de S. Santos, 2010a) e Arroyo se refere à “ocupação do latifúndio do saber” (Arroyo, 2009), a ideia era de pensar a partir de uma universidade popular a transformação da universidade convencional, tanto o seu público como o seu currículo. Assim, nas reuniões de 04 e 06 de novembro de 2019, em Recife e Caruaru, foi consolidada a proposta inicial da temática, “Os Movimentos Sociais ocupando a Universidade Pública”, com um indicativo de continuidade da articulação pós-oficina.

Outro aspecto das orientações metodológicas tratado nas reuniões foi o tamanho e a composição da oficina. Ela deveria reunir de 30 a 50 participantes, permitindo que as pessoas pudessem se conhecer e interagir num nível mais próximo. Desse modo, as atividades da UPMS, com a proposta de serem abertas a diferentes participações, favoreceram o engajamento na construção e na vinculação a movimentos e organizações. Entre as/os participantes é essencial que haja um predomínio de militantes em distintos

movimentos sociais sobre intelectuais/pessoas vinculadas apenas a universidades convencionais,⁴⁸ mesmo que com compromisso militante. Isso tem o intuito, sobretudo, de evitar um excesso de academicismo, o que descaracterizaria toda a proposta de ecologia de saberes e reforçaria um viés eurocêntrico da construção de conhecimento. Estabelecemos alguns critérios para a participação dos coletivos, como assiduidade nas etapas preparatórias, nas comissões, compromisso com a continuidade do processo pós-oficina, equidade de gênero, diversidade étnico-racial e diversidade sexual, mas respeitando algumas especificidades, como a dificuldade de participação por questões geográficas, sobretudo para as comunidades indígenas e quilombolas, que contaram com vagas específicas e o diálogo foi sendo feito paralelamente com representantes e com o compartilhamento dos materiais discutidos e elaborados processualmente.

Também foi destacada a composição geral de dois terços (2/3) de movimentos e um terço (1/3) da academia. No levantamento realizado das organizações se constatou que teríamos em média 2 vagas por movimento/coletivo, dependendo da continuidade do interesse e participação, que seriam estimuladas por comunicação eletrônica entre as reuniões gerais e das comissões. A composição final (distribuição de nomes etc.), juntamente a programação final, foi definida na reunião do dia 25/11.

Nesse processo se consolidaram as seguintes organizações na participação da UPMS em Pernambuco:

⁴⁸ Há um debate recorrente nas oficinas sobre o uso do termo intelectual para essa definição da/o acadêmica/o que participa da UPMS, pois nesse processo de construção de um outro tipo de conhecimento e de universidade o conceito de intelectual é alargado. Além disso, no processo de formação dos movimentos sociais as/os ativistas que são formadas/os vão se definindo também como intelectuais. Essa problematização representa uma evolução no nível de participação na UPMS e da transformação dos movimentos sociais e de como estes vêm de fato cada vez mais ocupando a universidade convencional e fazendo a disputa do conhecimento. Uma das soluções encontradas foi a de classificação de intelectuais/acadêmicas/os envolvidos apenas com a universidade convencional e não estando vinculado organicamente a movimentos sociais.

| Organizações participantes da Oficina da UPMS em Caruaru | |
|--|---|
| Coletivo / Movimentos / Instituição | Área de atuação |
| Advogados pela Democracia | Jurídica, DDHH |
| ASA – Articulação do Semiárido | Socioambiental |
| Articulação do Sertão Anti-Nuclear | Socioambiental |
| Caranguejo Uçá | Socioambiental |
| CES - Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra | Universidade convencional |
| CEPA – Centro de Educação Popular Assunção | Educação Popular |
| CIMI – Conselho Indigenista Missionário | Étnico-Racial, luta pela terra |
| CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas | Étnico-Racial, luta pela terra |
| Coletivo Aimirim – UFPE | Universidade convencional, agroecologia |
| CRDH Semiárido - Centro de Referência em Direitos Humanos da Universidade Federal Rural do Semiárido | Universidade convencional, DDHH |
| Comunidade Quilombola de Castainho | Étnico-Racial, luta pela terra |
| CPT – Comissão Pastoral da Terra | Luta pela terra |
| Curupiras: Colonialidades e Outras Epistemologias | Universidade convencional |
| FME – Fórum Municipal de Educação de Caruaru | Educação |
| FETAPE – Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Pernambuco | Luta pela terra |
| FMPE – Fórum de Mulheres de Pernambuco | Gênero, Feminismos |
| Lutas e cores | Direitos LGBTQI+ |
| GRITT–UFPE - Grupo de Pesquisa em Inovação, Tecnologia e Território | Universidade convencional |
| MMM – Marcha Mundial das Mulheres | Gênero, Feminismos |
| MMTR – Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais | Gênero, Feminismos, Luta pela terra |
| MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra | Luta pela terra |
| NEABI-UFPB – Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas | Universidade convencional, Étnico-Racial |
| Observatório dos Movimentos Sociais – CAA/UFPE | Universidade convencional |
| Povo Xukuru do Ororubá | Povos indígenas, Étnico-Racial, luta pela terra |
| Projeto Baobá-Ymyrapytã da Universidade Federal da Paraíba – UFPB | Universidade convencional |
| Rede Nacional de Parteiras Tradicionais do Brasil | Gênero, saberes ancestrais |
| RENAP – Rede Nacional de Advogadas e advogados populares | Jurídica, Advocacia popular, DDHH |
| SERTA – Serviço de Tecnologias Alternativas | Agroecologia, Educação Popular |
| UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco | Universidade convencional |
| UFPB – Universidade Federal da Paraíba | Universidade convencional |
| UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido | Universidade convencional |

Tabela 4: Organizações participantes da Oficina da UPMS em Caruaru

Abaixo, imagens dos espaços (UFPE e Armazém do Campo) e dos coletivos nas atividades preparatórias da oficina.



Conj. de imagens 6: 24: Fachada do Armazém do Campo (Recife); 25: Reunião de coletivos em Recife (Armazém do Campo); 26: Reunião de coletivos em Caruaru (UFPE); 27: Reunião de coletivos em Recife (Armazém do Campo); 28: Reunião de coletivos em Caruaru (UFPE)

Também no dia 25/11 foi consensualizado que incorporaríamos a lógica da dinâmica interna do CFPF ao organizar as/os participantes de cursos em núcleos de base (limpeza e organização da plenária, lavagem de louça, banheiros etc.) para garantir o funcionamento do espaço, sendo esse também um aspecto pedagógico e auto-organizativo do MST.

2.2.3 Pedagogia da informalidade e a comensalidade

Pensando numa “pedagogia da informalidade” (Gutierrez & Prado, 2013), um dos critérios propostos para a participação na oficina foi a permanência de todas/os as/os participantes ao longo dos 2 ou 3 dias, para se ter uma convivialidade mais informal, onde outros saberes podem fluir. Conseguimos isso com a grande maioria das/os participantes, mas algumas/uns só conseguiram chegar com a oficina iniciada e outros integrantes tiveram que se ausentar por momentos devido a agendas paralelas e de outras tarefas relacionadas à organização do Seminário SVCAENM e da própria infraestrutura da oficina.

A maneira de se estar presente nas oficinas varia muito de acordo com a cultura política e a vivência de cada participante. É frequente que pessoas que não se pronunciam na grande plenária, por diferentes razões, tenham tanto ou mais para contribuir em momentos de conversa mais próxima, não necessariamente em pequenos grupos, mas nos momentos de trocas mais espontâneos, onde se tecem novas redes pontuais. Daí a importância de se ter uma convivência um pouco mais longa e intensa no decorrer da oficina.

A convivência intensa gera outro tipo de participação nos processos formativos. Enquanto conceito, a participação tem uma centralidade no pensamento de Paulo Freire (1970, 1997b, 2011b), como forma de antagonizar com a “cultura do silêncio” e outras marcas da colonização e da educação colonial que trata a/o educanda/o como um ente desprovida/o de conhecimento e como uma/um mera/o receptora dos saberes já produzidos e sistematizados pela sociedade, no que Freire caracterizaria como uma “educação bancária” (Freire, 1970). Ou seja, na educação opressora/convencional é preciso controlar a/o educanda/o, restringindo a participação a uma postura de passividade. Na

educação popular, em contrapartida, como vemos no processo organizativo da oficina da UPMS, busca-se reforçar a participação em todas as etapas.

Esse tipo de participação nas oficinas é um dos fatores que permite a articulação de diferentes lutas num processo artesanal de formação, a partir dos contextos e das peculiaridades das práticas sociais dos coletivos. As estratégias formativas são assim elaboradas conjuntamente para evidenciar a ecologia de saberes, com os saberes produzidos na luta social em diálogo com os saberes científicos úteis para essa luta (B. de S. Santos, 2018a, pp. 84–85). Daí os momentos de interconhecimento, tanto dos pontos de convergência como de divergência serem fundamentais, como veremos no item seguinte.

A alegria desponta como uma das estratégias de resistência da UPMS, com momentos de confraternização livre. Mesmo se propondo ter uma educação em que todos os espaços sejam de vivências agradáveis, os processos de interconhecimento e de articulação de distintas lutas sociais comumente tem momentos tensos de disputa política. Assim, nos momentos livres, de socialização e de festa, fortes vínculos se formam. Aqui também entra a partilha de diferentes formas de se confraternizar, muitas vezes ligadas aos processos de formação cultural dos diferentes movimentos e/ou grupos étnico-culturais. A forma escolhida, seja de músicas, apresentações, danças, místicas, entre outras, permite aprofundar os laços de solidariedade e transformar muitos contextos de sofrimento em momentos de resistência pela alegria, como força criativa e transformadora. Na oficina de Caruaru organizamos uma noite de forró pé-de-serra, ritmo musical característico da região,⁴⁹ que nos proporcionou muitos sorrisos, movimentação, contato corporal e divertimento, acompanhado de muitas conversas, tecendo planos e sonhos de ações conjuntas. Também foi um momento de poder interagir e conhecer participantes de um curso de graduação em Geografia “Pés no Chão”, do CFPF em parceria com a Universidade de Pernambuco (UPE).

⁴⁹ Forró pé-de-serra é a maneira mais tradicional de forró, remetendo as origens do ritmo musical, com uma formação básica de trio instrumental, com sanfona, zabumba e triângulo. O nome foi popularizado por Luiz Gongaza, numa alusão a região de sua criação e formação musical, na Serra do Araripe. Caruaru é um dos principais polos contemporâneos do forró, com suas festas juninas tradicionais sendo um grande atrativo turístico e econômico da região (Marques, 2020).

No contexto latino-americano, de forma ampla entre os movimentos sociais, a comensalidade, ligada aos momentos de confraternização, é um momento riquíssimo de interação e de partilha dos saberes comunitários. As trocas de como os alimentos são preparados e compartilhados, como nos aponta Patrícia Santana num estudo sobre a relação da comida nas construções comunitárias, denotam “[que] a comensalidade é comum em várias culturas e nos mostra como através da comida um grupo expressa os seus valores sociais. Existem modos diferentes de comensalidade com componentes que vêm de diferentes tradições” (Santana, 2015, p. 137). Em outros termos, Maria Paula Meneses também aponta como a elaboração dos alimentos se tornam um critério decisivo na construção de identidades, sobretudo a partir da articulação das mulheres em estratégias de resistência e formação de redes de conhecimento feminino (Meneses, 2020).

No CFPF isso foi muito realçado, pois todas as refeições eram feitas com alimentos produzidos no Assentamento Normandia, fruto da luta contra o latifúndio, como vimos na seção anterior e da organização produtiva do MST. Os sabores carregavam a luta por uma sociedade mais justa, visto também na produção de alimentos feitos de maneira ecologicamente mais equilibrada, numa produção sem agrotóxicos, da agricultura familiar.

Num país em que a monocultura do milho, um alimento do continente latino-americano/Abya Yala, que teve sua diversidade reduzida para uma variedade mais comercial toda feita a partir de sementes transgênicas pelo agronegócio, poder comer pratos à base de milho crioulo, orgânico e produzidos localmente por boleiras e outras pessoas do assentamento, como cuscuz nordestino, bolos de fubá, entre outros, é uma forma de resistência ao colonialismo, à sobreposição dos saberes científicos aos saberes populares, ao latifúndio. Cada refeição estava imbuída das pedagogias da terra e do conflito, do projeto de sociedade que queremos construir, sendo vivenciadas ali comunitariamente.

2.2.4 Autogestão financeira

A autogestão organizativa é um pressuposto das oficinas da UPMS, em consonância com os princípios do FSM e da autoeducação. No entanto, parte do financiamento das oficinas e de todo seu processo tem um alto investimento, sendo uma das maiores dificuldades organizativas, considerando o princípio político-pedagógico da

UPMS de não cobrar valores individualmente às participantes, ao mesmo tempo em que se almeja uma pluralidade das organizações, como aquelas presentes em Caruaru. Procurando construir uma autogestão financeira da oficina, que não contou com apoio financeiro estatal,⁵⁰ foram buscados apoios dos centros de pesquisa participantes do processo e dos movimentos, com trabalho voluntário, espaços de reuniões, como o Armazém do Campo (MST), além das instalações do CFPF e na realização do SVCAENM. Assim como os processos pedagógicos, a infraestrutura e a autogestão financeira foram as mais participativas possível, respeitando as condições e as capacidades específicas dos distintos movimentos, num esforço pedagógico de desaprender uma gestão verticalizada.

2.3 Seminário Internacional Superar Violências, Construir Alternativas, Escrever um Novo Mundo (SVCAENM)

Fazendo parte da estratégia de disputa epistêmica e de construção coletiva de outra universidade, também foi organizado o segundo Seminário Internacional Curupiras em parceria com o IV Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina (OMSAL). O encontro, das duas iniciativas confluiu numa atividade conjunta, o Seminário Internacional Superar Violências, Construir Alternativas, Escrever um Novo Mundo (SVCAENM)(Curupiras & OMSAL, 2019), realizado no Campus Agreste da UFPE, em Caruaru, nos dias 11 a 13 de dezembro de 2019. Esse seria um lado mais institucional e acadêmico do mesmo movimento que originaria os processos da Oficina de Caruaru, inclusive colaborando para a autonomia financeira.

O seminário SVCAENM surge da articulação desses dois grupos, junto ao MST, frente ao contexto recessivo do primeiro ano do governo Bolsonaro:

Nesse momento de luta em defesa da universidade pública, frente a cortes avassaladores, que visam estagnar o trabalho de ensino, pesquisa e extensão das universidades federais, na perspectiva de desacreditar a contribuição dessas instituições para o desenvolvimento e para a justiça social no Brasil, estes dois grupos juntam suas forças políticas, intelectuais e acadêmicas para afirmar a

⁵⁰ Embora que seja defensável que o Estado deva financiar espaços de construção social plurais e participativos, nos movimentos libertários e para muitos dos que participam da construção do FSM e espaços dela decorrente, essa é uma questão polêmica, pois há o forte risco de cooptação e/ou imposição de agendas por parte do Estado. Não obstante, na conjuntura atual, em que o Estado brasileiro e o governo se misturam, torna-se algo praticamente inviável contar com esse tipo de financiamento.

importância histórica e atualizada da universidade pública no Brasil. (Curupiras & OMSAL, 2019)

Além da defesa da universidade pública e de ter uma proposta social e popular de universidade, a escolha pela realização do Seminário no interior do estado de Pernambuco, com nomes de repercussão internacional, foi um direcionamento no sentido de construir conhecimento acadêmico fora dos grandes centros. Fomos inclusive muitas vezes questionados a razão de não termos organizado o evento em Recife, mas entendemos ser coerente reforçar outros polos universitários, inclusive diante do desmonte da recente política de interiorização da universidade no Brasil.

O SVCAENM privilegiou um debate dos saberes populares, indígenas e quilombolas, de movimentos sociais, discussões de gênero e de diversidade sexual dentro dos grupos de trabalho, num amplo debate de estudantes e investigadoras/es sociais militantes. Alinhada com a oficina da UPMS, o SVCAENM contou com a colaboração solidária das/dos palestrantes principais⁵¹, além de todo o corpo pedagógico, o que ajudou a aumentar o número das inscrições e possibilitou a destinação de parte dos recursos das inscrições para financiar o deslocamento e a participação na oficina dos movimentos sociais e das/os representantes indígenas e quilombolas.

No entanto, ainda que existisse a relação de parceria entre os dois grupos, Curupiras e OMSAL, e da vinculação política e de financiamento do Seminário SVCAENM com a Oficina de Caruaru, houve desgastes na construção de ambos. Por um lado a dinâmica estabelecida por um núcleo que se articulava de maneira coletiva e horizontal, mesmo com vinculações universitárias e, o outro, embora atento aos debates das epistemologias do Sul e de construção de uma ciência mais democrática, reproduzia um padrão de organização verticalizado dos departamentos acadêmicos, no qual o diálogo se estabelecia com uma coordenadora, sendo as demais participantes subordinadas a ela. Essa diferença resultou numa falta de equilíbrio entre os núcleos na disponibilidade e no engajamento das pessoas e movimentos sociais para as reuniões.

⁵¹ Conferencistas participantes: Boaventura de Sousa Santos (CES-UC), Danilo Streck (UNISINOS), Petronilha Gonçalves e Silva (UFSC).

A diferença percebida entre os dois grupos também fez com que o planejamento pedagógico da Oficina ficasse muito mais a cargo do núcleo de Recife, com questões operativas e de infraestrutura a cargo do núcleo de Caruaru. Quanto ao planejamento do SVCAENM, foi realizado por ambos os núcleos. Percebo que houve dificuldade por parte do núcleo do OMSAL para realização das atividades fora da universidade, muito em parte por essa cultura acadêmica centralizadora.

Por outro lado, a sequência imediata dos dois eventos criou uma sobrecarga nas equipes envolvidas nas duas atividades, pois em virtude da otimização dos recursos, centralizou-se o trabalho nesses grupos para evitar sobretudo o deslocamento das pessoas que vinham de outros estados e países. Com as demandas organizativas do SVCAENM, que aconteceu na sede do OMSAL, boa parte das/os componentes do Observatório terminaram não podendo participar da oficina, gerando um descontentamento.

2.4 A Oficina de Caruaru: tradução intercultural e ecologia de saberes

2.4.1 Estrutura e programação

A construção coletiva culminou na oficina realizada no CFPF, nos dias 9 e 10 de dezembro de 2019, com representantes dos movimentos (ver Tabela 4, pp. 199-200), debatendo e vivenciando intensamente pontos de aproximação diante da conjuntura política e da necessidade de organização na luta das ideias e de construção de uma universidade com as cores do povo. A proposta final da programação dos dois dias de oficina, elaborada no decorrer dos meses de setembro a dezembro foi a que segue:

| Programação da Oficina de Caruaru | |
|--|--|
| Programação dia 09/12 | |
| 07h30 | Café da manhã |
| 08h00 | Mística – A cargo do CFPF |
| 08h15 | Chegança – Coordenada por Merrem |
| 08h36 | <ul style="list-style-type: none"> • Fala de acolhida do CFPF e da Oficina da UPMS, apresentação da Oficina • Princípios de convivência, Organização dos núcleos de base (banheiros, refeitório, painéis e plenária) • Organização das comissões (registro/sistematização, animação/cuidado/bem-estar, cultural, mística, infra-estrutura, pedagógica/metodológica) |
| 10h00 | Lanche |
| 10h15 | Montagem das instalações pedagógicas (Campo; Cidade; Gênero; Étnico-racial; Educação; Saúde) <ul style="list-style-type: none"> • O que somos? • O que estamos vivenciando?/Como estamos resistindo? • O que necessitamos? |
| 12h00 | Almoço |
| 13h00 | Tarefas dos Núcleos de base + reuniões das comissões |
| 14h00 | Continuidade das instalações (circuito de visitas de todos os grupos em conjunto, dialogando com os respectivos grupos organizadores) |
| 16h00 | Lanche |
| 16h15 | Socialização das instalações em plenária: o que esse processo nos revelou? Falas gerais + contribuição de Boaventura (15-20 min.) + contribuição de uma mulher de um Movimento Social de Caruaru1 (15-20 min.) |
| 18h30 | Jantar |
| 19h30 | Tarefas dos núcleos de base + reuniões das comissões |
| 20h00 | Atividade Cultural (forró pé-de-serra) |
| Programação do dia 10/12 | |
| 7h00 | Café da manhã |
| 7h30 | Tarefas dos núcleos de base |
| 8h00 | Mística |
| 8h15 | Atividade Carrossel: <ul style="list-style-type: none"> • O que está pedindo para nascer? • O que precisamos mudar? • O que podemos fazer pós-oficina UPMS? Compartilhamento na plenária |
| 10h00 | Lanche |
| 10h15 | Dinâmica Roda Maluca (em grupos organizados aleatoriamente) <ul style="list-style-type: none"> • O que nos une? • O que podemos fazer juntxs? • Como nos manter juntxs? Compartilhamento em grande roda |
| 12h00 | Almoço |
| 13h00 | Tarefas dos núcleos de base + reuniões das comissões |
| 14h00 | Plenária de encaminhamentos da “Carta de Normandia” (A comissão de registro apresentará uma primeira versão a partir das discussões em todas as atividades, tendo como base principal as instalações pedagógicas) |
| 16h00 | Lanche |
| 17h15 | Avaliação / Encaminhamentos finais |

Tabela 5: Programação da Oficina de Caruaru

No dia 11, reforçando a integração da oficina com a universidade convencional, o seminário SVCAENM também contou com um espaço na sua abertura para o ato público da oficina e leitura da Carta de Normandia, dando visibilidade para as discussões e pautas dos movimentos.

As etapas propostas dentro da oficina trouxeram um movimento de aproximação e interconhecimento (O que nos une? O que nos divide?), aprofundamento temático e problematizações e para proposição de ações em conjunto, desde as mais imediatas e pontuais ao fim da oficina, como um plano de ação de longo prazo. A avaliação do processo, numa aproximação da práxis freiriana com a sociologia das ausências de Santos, buscou refletir toda a oficina, etapas preparatórias e possibilidades de ação, mas também de analisar as ausências, sejam por questões externas ou por posicionamentos do grupo propositor e articulador: quem foi/foram silenciados nessa construção?

Nos espaços de discussão durante a oficina foi privilegiada a interação e troca inter-temática e intermovimentos, aproximando lutas e diferentes perspectivas. Uma das primeiras atividades foi realizada por meio de Instalações Pedagógicas (IPs)⁵² construídas coletivamente a partir de alguns temas geradores. Elas podem ser definidas enquanto instalações artísticas, utilizadas como metodologia importante para visibilizar outras formas de construção do conhecimento, permitindo, na medida em que aguça a criatividade das/os diferentes sujeitas/os participantes, a socialização e os diálogos de saberes, de forma dinâmica e integradora, buscando romper com as formas hegemônicas de um fazer acadêmico.

2.4.2 As instalações Pedagógicas⁵³

As Instalações Pedagógicas (IP) são, dessa forma, espaço de valorização estética e de boniteza, nos termos freirianos, nas quais as/os sujeitos das práticas pedagógicas, por

⁵² Trazido como sugestão pelo educador popular Alexandre Merren e inspirado na proposta de Instalação Pedagógica do VI Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco (EPEPE) e nos encontros da ANA - Articulação Nacional de Agroecologia.

⁵³ A escrita e reflexão do percurso das IPs foi fruto da criação coletiva das/os participantes e representa essa voz plural da qual sou integrante (Morris et al., 2021; UPMS, 2020c).

meio do uso de símbolos (bandeiras de movimentos), imagens (fotos, desenhos), sons (músicas, toques, instrumentos musicais), elementos da natureza (água, solos, plantas, sementes, frutos, etc.), documentos escritos (jornais, boletins, fanzines, HQ, revistas, livros), cheiros (perfumes, incensos, aromas), sabores (comidas, comensalidade), elementos místicos e religiosos (trazendo a diversidade de credos) dentre outros, (re)criam cenários que explicitam trajetórias e/ou experiências carregadas de sentido e, assim, repletas de questões a serem problematizadas/dialogadas, para a construção do conhecimento dialógico, que se faz no encontro e na partilha de saberes.

As IPs podem acontecer numa praça, numa sala, num bosque, num ginásio, em inúmeros lugares. Como dito anteriormente, organizamos os coletivos presentes em cinco temas durante a oficina: Campo; Gênero; Cultura; Étnico-racial; Educação. A partir desses contextos geradores os coletivos responderam a três questões: Quem somos? O que estamos vivenciando? O que necessitamos? Para tanto, foi proposto que cada participante discutisse anteriormente com o seu coletivo e levasse para a oficina o máximo de elementos para tornar a instalação possível. Cada grupo temático teve tempo para debater as questões e o acúmulo trazido de suas organizações. Em seguida as IPs foram percorridas coletivamente, numa vivência grupal.

A **IP de Educação** ocorreu num ambiente sombreado por árvores, onde foram penduradas tarjetas pelas árvores do espaço onde aconteceu a roda de conversa do grupo. Entre as tarjetas podiam ser vistos os nomes das pessoas que participaram daquela construção da instalação, os movimentos aos quais pertenciam e seus anseios, o que estavam executando em relação às iniciativas transformadoras de mundo dentro de suas instituições e os desafios encontrados em seus universos. Parte das questões trazidas a partir de diferentes contextos era a respeito da saúde mental das profissionais e militantes da educação, que já tinham uma carga pesada relacionada às demandas normais, acrescidas pela pressão política de extrema direita que se instaurou no Brasil contra professoras/es. Nas tarjetas estavam também algumas respostas para as perguntas geradoras: “quem somos?”, “como estamos resistindo?” e “o que necessitamos?”.

Por meio de cantoria e numa dinâmica de recital, comum na educação popular, foi abordado o que diziam as tarjetas. De maneira espontânea e alegre foi dito o que permeou a discussão durante a roda de conversa ao grande grupo. Alguns exemplos das tarjetas que

estavam nas árvores: “pensar cuidadosamente”, “fortalecer as organizações”, “se unir”, “fazer mais artes e debates”, “mobilização”, “democracia”, “encontros”, “trocas”, “união”, “debates”, “táticas”, “estratégias”, “coragem”, “sabedoria”, “que as pautas acadêmicas dialoguem mais com as pautas comunitárias”, “fortalecer as coletividades de base”, “ter financiamento e construir formas de se financiar”, e a “necessidade de estarmos conectados a pessoas e organizações dispostas a disputar o mundo”.

Na **IP Étnico-Racial**, a partir da escolha do local (alpendre da casa sede da antiga fazenda), as atividades foram iniciadas com uma conversa sobre quais perguntas seriam respondidas e a partir de qual critério de prioridade ou dinâmica de conversa. Começaram em torno das nossas ancestralidades, de nossas espiritualidades, das nossas lutas e dos nossos conhecimentos. Por ali um território foi sendo montado dentro de outros territórios invisíveis, com a criatividade, com as notícias e a partir dos elementos da natureza, das sensibilidades e dos relatos que apareciam e sugeriam outras dimensões das prosas, tudo foi sendo (re)constituído. Era um ambiente dinâmico e em movimento, pois as mesmas tarjetas foram coladas diversas vezes e as tendas imaginárias foram reorganizadas outras tantas vezes, até cadeiras mudavam de lugar de uma hora para outra, as formas de reposicionar dependia de quem passava por lá para arrumar tudo de novo.

Para a pergunta “como estamos resistindo e quem somos,” algumas das respostas para essas perguntas foram: resistimos, pois sabemos quem somos, respeitamos as nossas ancestralidades e divindades, reverenciamos os nossos encantados e os nossos orixás, saudamos Tupã, conhecemos nossas referências de luta e somos continuidades delas, “viva a Dandara, Quitéria Binga, Zumbi e Xicão.”

Somos indígenas, somos povos tradicionais, somos nossos territórios e terreiros, somos organizações e pessoas comprometidas com a interculturalidade em suas interações com a agricultura, educação, saúde, identidade, história, reconhecimento das diversidades e das espiritualidades. Compreendemos nossas raízes e conhecemos nossas lutas pela vida, entendemos a oralidade e a relação com natureza enquanto movimentos de resistência permanente dos povos originários e da população negra contra a colonização, escravidão, capitalismo e demais formas de opressão. O nosso pertencimento está presente nas nossas formas de resistência e está ligado diretamente às nossas formas de luta.

A questão que trabalhava “o que ainda estamos vivenciando – enfrentando”, as pessoas participantes levantaram alguns pontos: as nossas formas de intervir no espaço destacaram algumas notícias, alguns fatos e as fotos das lutas que estão em curso desde sempre nesse território denominado pelas/os brancas/os de Brasil. Ainda vivenciamos perseguições, execuções, ameaças de morte, expulsão dos territórios, invisibilidade política e cultural, criminalização das lideranças e das pessoas que apoiam as lutas pela terra – território. Sabemos que o genocídio persiste e a luta é permanente em todos os espaços e tempos contra as tentativas de retirada de direitos.

Por fim, a pergunta “o que necessitamos?” foi pensada da seguinte forma: a luta permanente é pela homologação e titulação das terras - territórios dos povos indígenas e quilombolas. Sabemos que existem diferenças e particularidades de cada luta, mas nos comprometemos em promover a união entre os povos indígenas e também com a população negra, principalmente junto às/aos quilombolas e religiões de matriz afro-indígena brasileiras. Para atingir nossos objetivos sabemos que precisamos de muita força, Axé, respeito, direitos, vida, água, paz, alimentos e articulação, tudo isso é proveniente das nossas lutas e formas de engajamento no cotidiano em cada espaço que ocupamos. Superar o racismo, o preconceito, a discriminação e o machismo em todos os lugares o tempo todo é demonstrar nossa coerência com o futuro que queremos: “- Diga ao povo que avance!!!”⁵⁴.

Na **IP do Campo** reuniu-se a ASA, MST, Fetape, MMTR/NE. Iniciamos a conversa onde cada organização relatou o que faz no atual cenário político e todas se mostraram muito preocupadas com o momento político-social e econômico que passa o Brasil, seja pelo aumento da violência no campo, a diminuição de recursos dos programas sociais voltados para a agricultura familiar e camponesa que vem rapidamente fazendo a miséria retornar às comunidades rurais.

A perseguição e a criminalização dos movimentos sociais e de suas lideranças é comum a todas as organizações e tem despertado uma maior necessidade de realizar ações e lutas conjuntas. Mesmo sendo movimentos diferentes em sua atuação, público e forma

⁵⁴ “Diga ao povo que avance!” é uma palavra de ordem das lutas indígenas em todo o Brasil, mas que foi notabilizada pela liderança do Cacique Xicão Xucuru, do povo Xucuru de Ororubá, que foi brutalmente assassinado a mando de grandes latifundiários em disputa por terras nos anos 1990, no sertão pernambucano.

de organização, temos que construir um projeto de sociedade em comum. Para isso devemos fortalecer as frentes de luta que vem articulando movimentos do campo e da cidade.

No espaço da instalação foi construída uma tenda e fixada uma placa: acampamento da democracia. A apresentação da instalação começou num grande círculo, onde cada coletivo do campo presente se apresentou e respondeu às perguntas geradoras. Depois seguimos para um espaço onde estavam as bandeiras dos coletivos, sementes crioulas, jornais de sindicatos rurais e outros elementos simbólicos numa mesa que representam os camponeses. Na parede fotos e tarjetas que respondiam às perguntas geradoras. Durante a apresentação as tarjetas que falavam sobre o que estamos vivenciando e que denunciavam situações de opressão foram arrancadas das paredes e rasgadas representando a vontade das/dos integrantes em acabar com aquelas situações de violências.

Devemos intensificar a troca de experiência e otimizar recursos articulando conhecimentos, aprendizados, e desenvolvendo atividades conjuntas no campo da organização, formação, para enfrentar o momento de crise financeira das organizações. ocupar, resistir, produzir, porque seguiremos em marcha, até que todos e todas sejamos livres! “Viva a luta camponesa.”

A **IP da Cidade** foi a última a ser visitada pelo grande grupo e nos proporcionou a impressão de experienciar mesmo uma viagem pela cidade. O grupo construiu em um ambiente fechado por paredes e tetos um espaço com referências diversas sobre a cidade, e tendo como referência a cidade do Recife, propuseram, a partir de narrações verbais e conduções via músicas gravadas de Chico Science⁵⁵, um passeio pelo Rio Capibaribe, rio que corta o Recife e abriga as comunidades pesqueiras existentes naquela cidade. Na instalação foi suscitada com vigor a necessidade da reforma agrária popular no campo e reforma urbana, a necessidade da atenção para a agroecologia urbana, a pesca artesanal, o manejo

⁵⁵ Chico Science, cantor e compositor pernambucano, da banda Nação Zumbi, numa referência a liderança quilombola Zumbi dos Palmares, liderou nos anos 90 um movimento musical e cultural denominado de Mangubeat. Esse movimento aliou ritmos locais, como o maracatu, com elementos do *rock n´roll*, como a guitarra elétrica. Com críticas sociais profundas, a banda mudou o panorama musical regional e nacional, sendo emblemática para os movimentos urbanos contemporâneos, sobretudo em Recife (Campos, 2013).

das sementes crioulas, o comércio justo e solidário, a atenção para as tecnologias sociais, a atenção para a participação política, a atenção para uma economia popular e feminista, a soberania alimentar, e as questões de identidade, que numa cidade são tão diversas e poderosas.

O caso da **Instalação Pedagógica de Gênero**, a qual analiso mais detalhadamente, é bastante emblemático para perceber como a interação intermovimentos pode ocorrer, promovendo uma tradução intercultural e interpolítica das lutas sociais e que permite novas construções. Com movimentos pelos direitos reprodutivos das mulheres, distintos grupos puderam dialogar a partir da compreensão comum de se identificarem como antipatriarcais, antirracistas, anticapitalistas e anticolonialistas, apesar de parte ter na sua militância a luta pelo aborto seguro e outra parte pela preservação dos saberes das parteiras tradicionais. Lutas distintas reafirmando o corpo feminino como território de autonomia e de conhecimento.

Na instalação construíram um caminho com pés e mãos marcados no papel em tinta vermelha, rastros de sangue, e espalharam bandeiras, palavras de ordem, de luta, de denúncias e de demandas. Cantaram e denunciaram a exploração dos corpos, o feminicídio, e que a LGBTfobia, o capitalismo e o racismo matam. Reivindicaram corpos livres, parto seguro, respeito aos saberes ancestrais, aborto legal, seguro e gratuito, cura da HIV/AIDS, alimentos livres de agrotóxicos, comida de verdade no campo e na cidade. Importante ressaltar que alguns temas podem parecer distantes uns dos outros, mas estão relacionados a partir da tensão de controle e emancipação do corpo-território feminino. A luta agroecológica compareceu transversal para a saúde e a sustentabilidade individual e coletiva, bem como no investimento para pesquisas científicas para cura de doenças sexualmente transmissíveis e que tem maior impacto com um recorte de gênero, classe e raça. Diferentes perspectivas da opressão patriarcal, seja na tentativa de controlar os direitos reprodutivos, tanto na autonomia de uma gestação ou de sua interrupção voluntária ou a do que se chama de parto tradicional e/ou parto humanizado.

No que se refere ao aborto, o ordenamento jurídico no Brasil permite em três casos: quando a gravidez põe em risco a saúde da mulher, quando é decorrente de violência sexual ou quando o feto anencefálico. Em todos os casos só é permitida a interrupção até a vigésima primeira semana de gestação (Marianno da Silva, 2021). O caráter restritivo dessa

política de saúde resulta num controle social da mulher e numa exposição das mulheres às péssimas condições de atendimento de clínicas clandestinas, violência obstétrica, preconceito, criminalização, entre outras. Tudo isso é agravado de acordo com a classe social e o grupo étnico-racial. Enquanto para as mulheres de elite existem clínicas clandestinas de luxo ou essas mulheres podem fazer viagens para países onde o aborto é legalizado, a maioria das vítimas da criminalização do aborto são as mulheres pretas, pobres e periféricas.

No caso dos partos, temos o histórico da hospitalização e controle médico dos mesmos com o desenvolvimento da medicina moderna, sendo a prática de nascimentos em hospitais consolidada no Brasil e na maior parte do mundo, do Norte e Sul globais, apenas em meados do século XX. Anteriormente os partos ocorriam em casa ou em espaços comunitários, tendo como centro as parteiras, que em distintas partes do mundo passaram a ser criminalizadas e estigmatizadas. O parto tradicional, defendido pelas integrantes Rede Nacional de Parteiras Tradicionais do Brasil (RNPTB), é o parto com centralidade na mulher, nos tempos do seu corpo e nas tradições ancestrais das comunidades indígenas, representadas na oficina pela Maria Helena Pankararu.

Com a evolução do fenômeno social da hospitalização do parto, no Brasil, houve um crescimento exponencial nas últimas décadas dos partos cesarianos, em detrimento dos partos naturais. Isso deve-se a múltiplos fatores, dentre os quais a mercantilização da saúde, visando o lucro com a cirurgia, que tem maiores custos, mas também o maior controle do médico sobre o corpo da mulher, pois com a cesariana o parto pode ser programado diante as conveniências médicas e hospitalares. A escolha de uma ou outra forma de parto também é questão de disputa política, inclusive diretamente entre mulher e médico, com inúmeros relatos de violência obstétrica, cerceamento ao direito de acompanhamento por doulas etc. O chamado parto humanizado virou artigo de luxo, com preços exorbitantes, na contramão do que era uma prática tradicional e disseminada, como uma apropriação cultural e elitização de um saber ocultado e perseguido. Assim, mais uma vez os corpos racializados e pobres são os que mais sofrem e menos tem autonomia e controle de si mesmas.

Foi de grande valia individual e coletiva ver, viver e saber que mulheres que lutavam não necessariamente conectadas (umas pelas trincheiras do direito ao aborto

seguro, outras mais ligadas a movimentos sociais urbanos, como a Marcha Mundial de Mulheres (MMM), o Fórum de Mulheres de Pernambuco (FMPE) e de mulheres acadêmicas, e outras ainda pelas trincheiras do respeito, autonomia e não violência diante do parto e do nascimento, da RNPTB, com representantes da cidade e de comunidades indígenas Pankararu, do sertão), se conheceram organicamente, se congregaram e apontaram a importância daquele momento. Esse é um dos indícios dos encontros e fortalecimentos recíprocos, proporcionados pela oficina, na lógica do intermovimento, da tradução intercultural e interpólitica.

2.4.3 Síntese das IPs

As instalações pedagógicas mostraram como os diversos coletivos têm mais em comum do que se pode imaginar e como as nossas diferenças também se interconectaram em algum nível. Nossa diversidade é o que nos fortalece, com a entrega de todas e todos ao momento para sentir o que seria apresentado, como isso ajuda a reconhecermos nossa própria luta e colocarmos nossos corpos na luta da/o outra/o. Espaços assim na UPMS, junto às metodologias da educação popular, são essenciais para renovação de energias num contexto de adversidade para as lutas sociais.

O ano de 2019 foi um ano onde os movimentos se fecharam muito para trabalhos internos e autocentrados, diante dos constantes cortes de recursos e opressões do governo Bolsonaro (2019-2022). No entanto, a oficina trouxe à tona as histórias das lutas populares, tanto as que o Brasil já viveu como a transitoriedade de regimes autoritários e de exceção. As/os mais velhas/os nos ensinam que é preciso ter calma e firmeza na luta que segue.

As IPs foram um momento acalentador e reenergizante, em que a estética e a alegria tem um papel fundamental para as aprendizagens. Uma estética associada à ética, politizada e criativa. Percebemos então como é importante vermos que não estamos sós, de como esse tipo de conexão que se estabelece é fundamental para os processos formativos e para as articulações políticas que daí decorrem. Perceber a importância de dar visibilidade às experiências que já acontecem e já resistem, como várias experiências estão se fortalecendo justamente pelo tempo que vivemos e de como não podemos mais desperdiçar nossas experiências.

2.4.4 Refletindo sobre a Conjuntura

Após o levantamento de como tinham sido as vivências nas instalações pedagógicas para o grupo, houve duas falas sobre a conjuntura, uma do professor Boaventura de Sousa Santos e outra da liderança do MST e do Levante da Juventude, Cícera Días.

Santos colocou que não poderíamos estar apenas felizes, de que nosso trabalho precisaria continuar. Problematizou que a educação popular perdeu um pouco o caráter revolucionário que tinha, e de que a UPMS é uma tentativa de retomar esse aspecto. Ainda explicitou que na América Latina/Abya Yala os movimentos sociais afirmam estar juntos, mas é preciso construir isso na prática, pois o imperialismo usa de muitos subterfúgios, como o de derrubar governos hostis ao governo norte-americano, fazendo uso do judiciário e da própria democracia atualmente. A religião também tem sido usada para concretizar retrocessos, sobretudo contra os avanços feministas. A teologia da libertação foi substituída pelo evangelismo e, nisso tudo, as esquerdas não estão sabendo falar com a periferia.

Ainda na primeira fala de análise, foi dito que estamos parados no Brasil, ou aparentemente parados. Precisamos saber a hora de ir para a rua e é urgente fazê-lo, pois quem está morrendo são os marginalizados e não a classe média urbana. Precisamos nos preparar para ir às ruas, pois o que vem pela frente será duro. Prosseguindo, falou-se que saímos das vivências desse primeiro dia transformados, mas nós já somos os convertidos. O que fazer para seguir? Como podemos adotar o movimento do outro? Como fazer que a luta do outro seja a nossa luta? Precisamos também pensar a diferença entre lutas importantes e lutas urgentes e, nisso, os movimentos precisam se unir. A fala foi finalizada com um tom esperançoso na Oficina de Caruaru, mas de que no dia seguinte precisaríamos pensar propostas concretas para os dias que virão.

Na segunda análise de conjuntura, Días afirmou que o “encantamento” está sob ataque. Esse ataque não parou, segue há mais de quinhentos anos, mas muitos de nós nos impactamos particularmente com o atual momento de agressão. Precisamos superar ainda esse momento de susto. O que é urgente? As pessoas estão com fome, juventudes periféricas continuam a ser mortas, agora de forma ainda mais legitimada pelo governo. Falou-se em “quem somos?”, dizendo sermos um povo que luta e que resiste ao ataque imperialista há mais de quinhentos anos. Nós, esse povo de tanta cultura, de tanta mistura. Defendeu-se que precisamos estar cada vez mais presentes em nossa ideologia. A nossa

ideologia somos nós e o que fazemos com a nossa existência. Questionando “o que vivenciamos?”, colocou-se o ataque à nossa soberania, ao nosso povo, à nossa liberdade de escolha. Um forte ataque à educação, por justamente ser possibilidade de transformação. Afirmou-se também não podermos negar a universidade, que possui conhecimento produzido por nós, seres humanos. A ciência é fundamental, mas precisamos ocupá-la. Quanto ao ponto “o que necessitamos?”, foi colocada a importância de trazermos, convenceremos, encantarmos outras pessoas para nosso campo de resistência e construção da sociedade que acreditamos. Dias ainda mais duros virão. Possivelmente muitos de nós tombaremos. A mística, a fé, a religiosidade são fundamentais para a luta. “É sempre tempo de amor!”

Após o fim de dia de trabalhos, fomos jantar e organizar as tarefas dos núcleos de base. Em seguida se iniciou nossa noite cultural ao som de um forró pé-de-serra caruaruense, conforme mencionado anteriormente, na seção sobre pedagogia da informalidade e comensalidade.

Segundo Dia (10/12/2019)

A “mística” de acolhida foi realizada por jovens Xucurus, com um *toré*, nos trazendo parte dos seus rituais e a força da resistência cultural e religiosa, na qual todas/os participamos.

2.4.5 O que nos une como coletivo da UPMS?

Foi sugerido, então, que fizéssemos dois círculos concêntricos. A pessoa que estava no círculo de dentro, olhava para a pessoa que estava no círculo de fora e, ao comando do facilitador, as duplas conversavam um pouco sobre as perguntas propostas: “O que nos une?” “Quais são os nossos melhores êxitos?” “Quais são os nossos maiores limites e desafios?” “Quais são as lutas urgentes?” Por pergunta, o círculo rodava 2 ou 3 vezes, e as duplas se alteravam, mas a pergunta permanecia a mesma. Ao fim dessas rodadas sobre a mesma pergunta, nos dois grandes círculos, ainda de pé, os que se sentiam à vontade falavam um pouco sobre o que foi conversado nas duplas.

Na reflexão sobre o que nos traz unidade, veio à tona as seguintes questões/respostas: “nossa luta”, a “necessidade de mudança”, “a resistência”, e “a indignação contra o sentimento humano injusto”.

Sobre “Quais são nossos melhores êxitos? Que conquistas tivemos?” as reflexões se deram da seguinte maneira: “que a gente sabe se reinventar”, “que temos o afeto como lugar de acolhimento e articulação”, “nos completamos nas nossas diferenças”, “em momentos de crise temos grande capacidade de articulação, mobilização e análise de conjuntura”, “sabemos viver com a diferença”, “desenvolvemos a capacidade de análise coletiva”, “somos mulheres donas de nossas terras”, “sabemos conviver com o semiárido, as cisternas são um exemplo”, “conquistamos a lei de criminalização da LGBTfobia e o direito ao aborto de anencefálos”, “sabemos furar a bolha da Universidade”. E por fim alguém disse: “a força da nossa união vem da desunião que a gente imaginava que tinha”.

Outra pergunta que foi trabalhada nas duplas da atividade e depois socializada no coletivo foi: “Fazer análise de conjuntura tem a ver com olhar as sombras. Quais são nossos limites e dificuldades?” As elaborações/respostas que vieram na sequência foram: “as organizações mistas⁵⁶ terem brancos e homens no centro do poder”, “dificuldade de financiamento”, “dificuldade de nos reconhecer nas bandeiras dos outros (raça/classe)”, “sempre procurarmos culpados e não procurarmos a aprender com aquilo”, “dificuldade de dialogar com os neopentecostais”, “não termos disputado o Estado e sim o governo (reforma da comunicação, por exemplo, seria uma reforma essencial a se fazer dentre tantas outras)”, “dificuldade por estarmos esmagados pela sobrevivência – espoliação”, “estarmos *infotxicados*, *adoecidos*” e “muitas vezes nossos modelos/metodologias/comunicação reproduzem violência”.

Na sequência, foi feita uma intervenção acerca da Ecologia dos Saberes e que a Metodologia Popular só recarrega as baterias sem nos aprofundarmos. Se pautou a necessidade de escolhermos nossas lutas, visto que os inimigos são fortíssimos nesse momento.

⁵⁶ Organizações mistas se referem àquelas com participação de homens, mulheres e pessoas não-binárias. Existem movimentos do campo progressista que atuam apenas com mulheres ou exclusivamente de pessoas não binárias.

Seguimos com mais uma pergunta: “diante de nossa conjuntura, quais são as pautas urgentes?” As reflexões e respostas foram acerca do: “direito pela vida como pauta prioritária”, “pauta urgente é construir uma vida digna”, “não deixamos de trabalhar a base, mas ela está sendo disputada demais por todo mundo, todas as forças”, “vida enquanto território e direito de produção”, “processo educacional estruturante e universal – escola sem partido, lei da mordaza”, “luta contra o feminicídio”, “luta contra a morte das lideranças”, “luta urgente é ganhar a juventude”.

Muitas foram as reflexões sobre as nossas práticas, sendo pautada a necessidade de compreender a diversidade e a profundidade que nosso cenário demanda. Além da necessidade de compreensão do quebra cabeça de nossa realidade e o entendimento da grande responsabilidade que temos diante de tudo a nossa volta.

Depois seguimos para o lanche no refeitório e já ficamos ali para a próxima atividade: a “roda maluca”, que será descrita a seguir.

2.4.6 Olhando para o futuro da UPMS em Pernambuco

Nos organizamos em 6 grupos formados aleatoriamente para discutir três perguntas dispostas em três estações (mesas numa sala) com a pergunta escrita numa cartolina e para conversar sobre o conteúdo das perguntas registrando suas reflexões. Os grupos circularam nas três estações e, assim, todos os grupos visualizaram e colaboraram com as contribuições .

As perguntas foram:

- Como o coletivo da UPMS pode fortalecer as experiências que já existem?
- O que podemos fazer juntos, em termos de formação?
- O que podemos fazer juntos, em termos de articulação/mobilização?

No decurso da atividade houve questionamentos sobre a condução da dinâmica estar sendo feita novamente por um homem branco, e, em um dos grupos houve quem sentiu que isso seria um fator opressor da espontaneidade da atividade. O grupo que levantou a questão chegou a não responder a uma das perguntas, deixando um espaço em aberto na cartolina, como um silêncio, pois entendeu que o tempo proposto tinha sido pouco e que não houve flexibilidade quanto à gestão desse tempo.

Por sua vez, em outro grupo houve tensão quanto a uma das respostas expressas no cartaz, que versava sobre a necessidade de se combater o inimigo com as mesmas armas com que somos atacados, inclusive debatendo-se potenciais situações de luta armada. Houve um embate então sobre violência e formas de resistência, divergência que evidenciou importantes tensões grupais. Desse modo, a atividade proposta pela comissão de metodologia, além de gerar os resultados que objetivava, evidenciou também tensões e formas diferentes de se encarar a luta dos e entre os movimentos sociais/participantes.

Na plenária, como não tínhamos muito tempo, um representante por grupo (os grupos que trabalharam de manhã na dinâmica da roda maluca) faria a leitura, de forma sintetizada, das questões debatidas. Nesse momento, outras reflexões foram tratadas coletivamente.

| “Como o coletivo UPMS pode fortalecer o grupo?” |
|---|
| Produzir material com sistematização. Criar um espaço que sistematize as práticas já vigentes entres as organizações que compõe o coletivo da oficina para serem replicadas |
| Criar espaços de formação para os movimentos |
| Captar recursos |
| Professores estarem nas construções populares para e com os movimentos coletivos |
| Prática enquanto fundamento da teoria |
| Academia fazer autocrítica |
| Criar redes de apoio para ativistas ameaçados |
| Criar espaços de diálogo entre universidade e movimentos sociais |
| Articular cursos independentes da certificação |
| Garantir interiorização das ações |
| Criar rede de proteção das nossas lideranças. Criar mecanismos tecnológicos |
| Discutir segurança real das lideranças ameaçadas - (CIMI e CPT tem experiência em como proteger nossas lideranças para além do governo). |

Tabela 6: “Como o coletivo UPMS pode fortalecer o grupo?”

| “O que podemos fazer juntos em termo de formação?” |
|---|
| Pensar na formação dos formadores |
| Inventário de pessoas e competências |
| Ocupação dos espaços nas universidades |
| Movimentos e professores como rede recíproca de proteção |
| Ampliar a formação para as juventudes – Novas metodologias |
| Criar dinâmicas e lugares seguros |
| Refletir sobre quem são sempre nossos formadores – trazer a comunidade para formar |
| Priorizar os detentores de saberes |
| Identificar coletivos de evangélicos progressistas para trazer para conversar conosco |
| Vivenciar/trabalhar a espiritualidade nas formações |
| Criar mais espaços |
| Construir os cursos superiores de Agroecologia do SERTA e do CRB |

Tabela 7: “O que podemos fazer juntos em termo de formação?”

Após a rodada acerca das duas perguntas, foi feita uma intervenção sobre Paulo Freire e sobre as questões que ele mobilizou de educação e universidade. Na época dele, a universidade estava longe do povo, mas hoje já se nota uma aproximação um pouco maior, representada na frase “Precisamos de diferentes conhecimentos para objetivos diferentes”. Também se comentou a necessidade de identificarmos quem são nossos inimigos: “com o inimigo não se discute, se discute com adversários”.

Na sequência, um professor universitário questionou “Qual é a espiritualidade que nos interessa?” e colocou em questão as/os indígenas contemporâneos cultuarem um Deus no céu, cristão, e não na terra, dos elementos da natureza, sobretudo a partir da mística realizada na acolhida do dia, o *Toré Xucuru*. Deu a entender, involuntariamente, que as tradições indígenas ali apresentadas eram uma fotografia do processo de acultramento passivo, dos perigos desse movimento para um movimento de resistência popular e cultural.

A fala gerou um mal-estar geral, sendo das maiores tensões do encontro e pondo em questão a continuidade da própria oficina, redirecionando o debate para o tema, onde teve-se que garantir espaço para um posicionamento das jovens lideranças Xucurus. A primeira a se posicionar disse que a discussão precisava sair da teoria, que era preciso ir para a vivência, rompendo com estereótipos do que é ser indígena nos diferentes *Brasis*. O outro jovem indígena também pontuou que rasgaria todos os livros sobre epistemologias,

pois seus parentes e detentores de saber ensinam muito mais via espiritualidade. Pediu entendimento da história e mais sensibilidade ao contexto específico do caso deles, povo indígena do Nordeste, com mais de 500 anos de resistência a invasão portuguesa e ao próprio Estado brasileiro, sempre acompanhada por uma imposição religiosa. Para resistir a essa perseguição, uma das estratégias foi o sincretismo religioso, em que aspectos da religião colonizadora foram apropriados pelos povos indígenas, numa adequação à sua cosmovisão. Não seria uma oficina partindo da universidade que ensinaria aos povos indígenas a como resistir.

Em seguida o professor fez um pedido público de desculpas aos jovens indígenas presentes, por ter feito a reflexão de maneira superficial e com pouca sensibilidade e que de fato não estava correto o que dissera, embora chamasse atenção para as questões que a vertente do cristianismo neopentecostal representa, que não são uma nova evangelização/colonização apenas dos povos indígenas, mas também para os movimentos sociais. Vale reforçar que a ação evangelizadora ocupa atualmente um espaço do trabalho de base antes feito pela educação popular.

O debate e a reconciliação, possibilitados pela autocrítica do professor, imediato pedido de desculpas e também pela acolhida das jovens lideranças Xucurus a ouvir e desculpar, também teve desdobramentos durante o Seminário SVCAENM. O professor participou como ouvinte na mesa de diálogo com Zenilda Xucuru, matriarca desse povo indígena, que falaria sobre saúde e educação indígenas, na qual a religiosidade e espiritualidade permeiam as relações e processos.

Todo esse movimento, da fala eurocêntrica sobre a religiosidade indígena nordestina ao firme posicionamento das jovens lideranças Xucurus, passando pela autocrítica e pedido de desculpas do professor que posteriormente se colocou como aprendiz, reforça a importância e a necessidade das desaprendizagens. Mostra a capacidade que a educação popular, na UPMS, tem de romper com uma lógica vertical dos conhecimentos.

Na sequência do debate sobre a religiosidade indígena foi retomada a discussão que os grupos trabalharam anteriormente, sobre o ponto de mobilização e articulação com vistas à continuidade da UPMS-PE:

| “O que podemos fazer juntos em relação a articulação e mobilização?” |
|--|
| Tarefa contínua |
| Reunir anualmente essas organizações e coletivos |
| Criar uma plataforma que nos ponha em rede - digital |
| Articular-nos junto ao Encontro Feminista de 2020 |
| Compreender nossas contradições e processos pedagógicos |
| Culturas políticas diferentes. Pensarmos sobre diferença não ser antagonismo |
| Pedido de Acolhimento |
| Atitude de Educação Popular |
| Amorosidade |

Tabela 8: “O que podemos fazer juntos em relação a articulação e mobilização?”

2.4.7 Plenária final e a Carta de Normandia

Na plenária final, a equipe de registro e sistematização apresentou a primeira versão da carta compromisso da oficina. Essa foi elaborada a partir dos debates realizados, que envolveu temas como os de gênero acima tratados e da disputa pela terra, contra o latifúndio, questões urbanas, religiosidade e sincretismos enquanto formas centenárias de resistência indígena ao colonialismo, ocupação da universidade convencional como estratégia de luta dos movimentos sociais, entre outros e das características distintas dos coletivos.

O processo de consolidação da carta gerou tensões, pois a condução inicial foi feita por uma liderança de movimento social e acadêmico que tentou conduzir os pontos em destaque de acordo com a sua linha política, fazendo uso de táticas de assembleias estudantis e sindicais de manipulação das votações, como uma votação apressada de diversos pontos em conjunto e/ou prolongar a discussão para esvaziar a plenária ou cansar as/os participantes. Isso gerou um forte incômodo, pois apesar dos tensionamentos ao longo da oficina, o processo democrático sempre foi respeitado.

Portanto, a condução do processo precisou ser alterada para que se garantisse, mesmo com cansaço, que o processo fosse feito coletivamente. Um dos pontos de maior tensão foi a discussão sobre a linha política da UPMS em Pernambuco, no item 3:

A necessidade de construirmos experiências de formação conjuntas, que agreguem ao mesmo tempo o formato participativo e autônomo da educação popular, a formação política, e a construção de diálogos de saberes

comprometidos com lutas sociais contra o capitalismo, o colonialismo, o racismo e o patriarcado

A polêmica girou em torno do trecho sobre a construção de saberes, se seria comprometido com as lutas sociais apenas contra o capitalismo ou igualmente contra o colonialismo e patriarcado. Como a pauta étnico-racial e antirracista foi algo muito presente nas discussões e por ser um ponto muito característico das lutas no Brasil também foi acrescentado, além da questão anticolonial. Dentre outros pontos, ressaltou-se:

A necessidade de nossa unidade na luta contra o capitalismo, fascismo, patriarcalismo, imperialismo, LGBTIfobia, racismo, e a favor da causa indígena, quilombola e de povos e comunidades tradicionais, camponesa, da luta urbana e das trabalhadoras e trabalhadores do campo e da cidade, com o grande desafio de superar a fragmentação das lutas. Entendemos, assim, que alguns princípios nos conectam: busca por justiça social, democracia, emancipação, bem viver, indignação, necessidade de mudança, e um forte sentimento de ameaça que nos mostra a urgência de resistir em defesa da vida (Carta de Normandia UPMS, 2019).

No processo tenso da democracia participativa, conseguimos avançar nas discussões e construir consensos na elaboração, mas momentos assim precisam ser pensados para o longo prazo para articular a condução de maneira mais participativa. Além dessa definição política, na “Carta de Normandia” foram traçados alguns compromissos de formação, definindo tanto o CFPF como o SERTA enquanto sedes da UPMS-PE, e de articulação para serem desdobrados a partir de 2020, que seriam construídos de forma horizontal, respeitando os princípios e pautas dos movimentos e instituições envolvidas. A Carta foi lida no ato público da oficina no Seminário SVCAENM, num ato que simboliza mais do que um posicionamento político, pois faz um convite à adesão para movimentos ausentes.

Nas páginas seguintes conjuntos de imagens que ajudam a perceber melhor a dinâmica e os processos vividos ao longo da oficina.



Conj. de imagens 7: 29: Foto coletiva da Oficina com o Casarão do CFPF; 30: Plenária; 31: Ane e Átila, jovens lideranças Xucurus do Ororubá compartilhando sobre a vivência do sincretismo religioso como resistência ao colonialismo; 32: Dinâmica de interconhecimento; 33: Boaventura de Sousa Santos com Ane e Átila Xucuru.



Conj. de imagens 8: 34: IP da Cidade; 35: Debate preparatório da IP de Gênero; 36: Vivência coletiva da Instalação da Educação; 37: IP da Educação; 38: Vivência musical da IP de Gênero

3. Pós-Oficina e a pandemia de Covid: Distanciamento social e formação continuada e convênio com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

O começo do ano de 2020 e os planos de continuidade da UPMS-PE, assim como em todo o mundo, tiveram que ser revistos diante do cenário de incerteza gerado pela pandemia do novo coronavírus, Covid-19. A primeira reunião foi de avaliação e planejamento, ainda em fevereiro daquele ano e aconteceu presencialmente na UPGB/Armazém do Campo. A segunda reunião, no dia 16 de março, aconteceu de forma remota, num dos primeiros dias do distanciamento social no estado, sendo decidida a continuidade de realização de processos de articulação e de formação entre os coletivos da UPMS-PE. Algumas ideias surgidas foram o incremento de webseminários, bem como o fortalecimento de cursos formativos.

Uma primeira etapa de formação intermovimentos que pode ser realizada virtualmente foi um webseminário de análise da nova conjuntura, em 28 de abril de 2020, a partir das perspectivas de alguns dos movimentos envolvidos no processo: “A conjuntura do Coronavírus e as mulheres, os povos indígenas e o campo”, contando com a participação de Joana Santos (EQUIP), Patrícia do Amaral (RNPTB), José Karajá (CIMI), Germano Barros (SERTA) e Antenor Lima (Fetape) (do Amaral Gonçalves Oliveira & do Nascimento Santiago, 2021; UPMS, 2020a). Todas/os sentíamos a necessidade de entender melhor o que estava acontecendo e quais os impactos para os diversos movimentos sociais e para as populações mais vulnerabilizadas. Quais estratégias estavam dando certo e quais cuidados eram necessários?

Também foi uma maneira de permanecermos conectadas/os nesse cenário de fragmentação social, que no caso brasileiro foi agravado por um governo que não combateu a disseminação do vírus. Em realidade, foi o oposto, com o governo sabotando medidas de contenção e recebimento de vacinas, como ficaria evidenciado na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) em 2021. A comissão demonstrou que o governo Bolsonaro foi um ativo impulsionador do coronavírus, por defender uma tese desacreditada de “imunidade de rebanho”, por se recusar a financiar ou comprar vacinas, por implementar uma política genocida contra as populações indígenas e quilombolas, além do desprezo pela vida, com uma incessante campanha pela volta da “normalidade” e das pessoas para o trabalho. Até o momento, os números oficiais relatam mais de seiscentos e noventa mil mortes pela

doença⁵⁷, com a grande maioria evitáveis, seja pelas vacinas ou por medidas públicas de distanciamento social (Senado Federal, 2021).

Um dos desdobramentos da oficina da UPMS em Caruaru também foi o curso de formação de formadoras/es (educadoras/es populares) sobre o uso de ambientes virtuais de aprendizagem. O curso foi feito em parceria com Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), a partir de uma demanda do SERTA, que tinha aprovado um curso de graduação em agroecologia no Ministério da Educação (MEC) com uma carga horária significativa de EAD (Educação a distância) e precisava capacitar seus formadores para atuar no *moodle* (um Ambiente Virtual de Aprendizagem). A EQUIP, parceira importante nos processos da UPMS, também tinha no seu planejamento a ideia de fazer cursos de formação de educadoras/es populares a distância, no sentido de alcançar a juventude do nordeste, sendo ampliado para ativistas de todos os movimentos envolvidos na UPMS-PE. Esses desejos/necessidades prévias se somaram à necessidade imperativa dada pelo contexto pandêmico de realizar atividades virtuais. O curso propiciou um campo fértil de diálogo e de possibilidades de projetos de ensino, pesquisa e extensão, avançando para um processo formal de convênio com a UFRPE.

O SERTA e a EQUIP consideraram importante e necessário a celebração do convênio com a UFRPE para estreitar laços com a universidade pública e pensar em ações futuras para além do curso de formação de formadoras/es. A ideia era que com a parceria consolidada, poderíamos também reforçar visitas técnicas da UFRPE ao SERTA, que possui excelência no estado de Pernambuco e que já contribui de forma significativa com o Bacharelado em Agroecologia, Campesinato e Educação Popular e com Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial, ambos da UFRPE. Seria possível pensar em estágios para que estudantes de diferentes cursos da UFRPE atuassem junto ao SERTA e à EQUIP. Por parte da UFRPE, importa frisar que o convênio com o SERTA e a EQUIP representou a formalização do diálogo entre a UFRPE e com importantes coletivos que compõem a UPMS-PE.

⁵⁷ Dados obtidos no site <https://covid.saude.gov.br/> em 22 de dezembro de 2022.

O processo de articulação para tal convênio se iniciou em março de 2020, mas como foi preciso um período hábil para a formalização do convênio o projeto de extensão aconteceu oficialmente entre agosto e dezembro de 2020. O curso aconteceu de 02 de setembro a 09 de novembro e teve como resultado concreto 50 formadoras/es habilitadas/os a atuarem no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Dessas/es 50, há formadoras/es do SERTA, da EQUIP, docentes da UFRPE e sujeitos de outros coletivos da UPMS-PE. O processo iniciou o debate da UPMS com a Pró-Reitoria de Extensão Cultura e Cidadania (PROExC), visto que o curso foi realizado em parceria com a UaEADTec por meio do AVA-Extensão.

Outro desdobramento da oficina e na sequência do próprio curso formação de formadoras/es em AVA dos movimentos sociais com a UFRPE foi a criação do Fórum Permanente de Extensão, Cultura e Cidadania – FORPEXC, um espaço consultivo e permanente vinculado a PROExC, direcionado a formular, estimular, ampliar e democratizar políticas acadêmicas de Extensão, Cultura e Cidadania, por meio de uma relação dialógica entre Universidade e Sociedade, comprometida com a transformação social e o fortalecimento pleno do exercício dos direitos humanos, sociais, culturais, políticos, de gênero e da natureza.

A UPMS-PE ampliou sua articulação com movimentos e grupos de educação popular em Pernambuco com o engajamento no coletivo local da Campanha Latino-Americana de defesa do Legado de Paulo Freire (CEAAL, 2021), participando ativamente da construção de cursos virtuais, seminários, atos públicos no centenário de Paulo Freire e fortalecimento das redes freirianas de educação.

Diante da difícil conjuntura da pandemia, com muitas perdas e muitos medos, ainda enfrentando, no plano político, um governo neoliberal e neofascista, a UPMS-PE buscou se adaptar, nesse momento de retração, enfatizando uma formação virtual de formadoras/es. A ação em uma conjuntura tão desfavorável destaca sua vocação articuladora capaz de trazer a educação popular para a discussão curricular da universidade convencional, por meio dos projetos de extensão e da parceria firmada pelos diferentes movimentos.

4. Algumas desaprendizagens da UPMS

Nesse capítulo da UPMS, com sua trajetória histórica e impulso articulador de diferentes lutas sociais, perspectivas educativas e epistemológicas, busquei evidenciar que a UPMS é uma UP com uma nova forma de organização, propondo um modo alternativo de comunicação entre diversos movimentos sociais, diferentes povos, entre as artes e a academia, reconectando criticamente a teoria e a prática social progressista. Uma UP que nos provoca a desaprender diversas certezas enraizadas para nos abrir aos novos encontros e à criação de novos conhecimentos. Na trilha da educação popular, esse percurso da UPMS é construído a partir de uma vivência alegre, mesmo nos contextos mais adversos, pois a alegria como resistência ao fatalismo de uma existência subjugada pelo neoliberalismo, colonialismo e patriarcado é uma forte incentivadora das transformações almejadas.

Com a experiência da Oficina de Caruaru algumas desaprendizagens mais específicas foram produzidas coletivamente. Desaprendemos o antagonismo aparente entre duas lutas feministas - uma sobre o direito ao aborto, pauta mais evidente das agendas feministas, sobretudo urbanas, outra sobre o parto tradicional, a partir da realidade rural e dos saberes ancestrais indígenas. A constatação pode não ser inédita, mas o encontro entre os movimentos e as sujeitas de saberes proporcionou uma nova leitura de ambas as lutas, que passaram a se perceberem além de uma possível oposição superficial, fazendo parte de um espectro mais amplo das opressões estruturantes do patriarcado.

Em ambos os casos a luta é contra o controle externo ao corpo feminino, tratado historicamente como território a ser colonizado, domesticado e controlado. A luta pelo direito a escolher se quer ou não uma gestação e a luta de como será parto, com a centralidade na mulher, são lutas pela autonomia política com a reafirmação desses corpos como territórios de saber. A interconexão das lutas também ocorre num contexto muito importante, com a luta do MST e do CFPF contra o latifúndio, frutos da colonização, e da emergente luta por ocupação da universidade convencional. São todas frentes de luta contra as diferentes faces do colonialismo contemporâneo. Assim, a UPMS nos permitiu construir um novo entendimento do mundo, ampliando-o, não restringindo-o, no fazer de uma pedagogia pós-abissal. É um caso emblemático para entender com maior profundidade a tradução intercultural e interpólitica e a ecologia de saberes.

No contexto sanitário e político atual, da pandemia de Covid e do final de um governo autoritário que requerem cuidado, as ações de continuidade da UPMS-PE foram revistas e os projetos têm que ser readaptados à nova realidade. Não obstante, a participação ativa na Campanha de Defesa do Legado de Paulo Freire foi um grande passo no fortalecimento das redes de educação popular. Um dos pontos em que houve avanço mais significativo foi o de parceria com a universidade convencional, a UFRPE, para estabelecimento de cursos de formação e criação de um Fórum Permanente de Extensão, Cultura e Cidadania (FORPEXC), assim levando a educação popular para dentro do currículo universitário. Mesmo com as adversidades e com as incertezas do futuro e justamente por causa desse contexto violento, uma pedagogia pós-abissal e a construção de uma universidade popular se tornam cada vez mais necessárias para a criação, no presente, de uma sociedade socialmente e cognitivamente mais justa.

Considerações finais: Desaprendizagens da educação popular para descolonizar a universidade

A minha investigação acadêmica militante foi construída por caminhos de desaprendizagem. Ao invés de uma caminhada partindo da universidade para “levar” conhecimentos para os grupos de educação popular na Argentina e no Brasil, foi um encontro que me proporcionou desaprender certezas metodológicas e educativas, para a partir daí construir, em coletivo, novos saberes, sejam de interconhecimento mútuo das lutas sociais como de novas formas de fazer política e educação.

Reafirmo a investigação participante e a investigação militante como opções condizentes e adequadas para uma investigação pós-abissal, no processo de retroalimentação e co-presença entre investigador/a e sujeitas/os da pesquisa. Conforme busquei evidenciar ao longo do capítulo metodológico e dos capítulos empíricos, essa opção pressupõe um comportamento de prudência, na escuta profunda dos movimentos e lutas populares, atuando não como intelectual orgânico ou de vanguarda, mas de “retaguarda”, aprendendo e produzindo conhecimentos na luta social.

De acordo com os preceitos de se abrir para outras maneiras de se pensar o trabalho acadêmico, minha trajetória investigativa contou com a adoção de metodologias participativas e não-extrativistas que, conforme visto no capítulo 3, vão ao encontro da escolha teórica das epistemologias do Sul, da opção militante e da proposta de aprendizagem na co-presença com movimentos sociais. Essa opção trouxe a vantagem de estar junto e construir coletivamente os espaços formativos e pedagógicos, que de outra forma não se teria tanto acesso. Também foi um processo de contribuição com ambas as Universidades Populares (UPs), ou seja, de não ser uma pesquisa em que extraí, mas dialoguei, inclusive transformando entrevistas comunitárias em processos autorreflexivos dos coletivos, como com os grupos da *Universidad Trashumante* (UT) de *12 de Julio* e o *Sembrando Rebeldías*, na Argentina, e tornando a construção da Oficina de Caruaru da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) em um processo autoformativo.

Em termos pessoais, a opção metodológica escolhida também proporcionou grandes aprendizagens, como a “escuta profunda”, o estar comprometidamente junto, aprendendo na convivência e na luta. Desaprendi também sobre o tempo de investigação

acadêmica, do produtivismo, pois este não era o tempo das lutas populares e dos movimentos sociais. O campo de pesquisa inverte essa lógica da universidade mercadológica.

Essas desaprendizagens não são uma aposta no basismo, de acreditar que o conhecimento dos grupos populares é por si só evidência de um saber legítimo e/ou superior. Mas, é o reconhecimento de que na luta social se produz conhecimento válido, que é vivido na resistência das opressões patriarcais, coloniais e capitalistas. E, enquanto parte das ecologias de saberes, não há uma hierarquização *a priori* desses conhecimentos, mas que são apropriados e utilizados de acordo com as necessidades sociais mais prementes.

As duas experiências de UPs – a UT e a UPMS –, vivenciadas e acompanhadas ao longo da pesquisa proporcionaram um diálogo e uma reflexão muito pertinentes de como a educação popular e os movimentos sociais podem contribuir com a descolonização da universidade convencional e/ou de construir outros parâmetros educativos a partir de diferentes bases epistemológicas e disputar o próprio conceito de universidade. Ambas tiveram vários momentos de interseção em espaços formativos e de articulação em redes, tão característicos dos movimentos sociais da educação popular latino-americana. Isso incluiu desde oficinas da UPMS em que a UT era participante ao Fórum de Universidades Populares (FUP) e outras ações pedagógicas e de militância social.

A partir das cartografias das UPs e das Universidades Interculturais (UIs), apresentadas no capítulo 2, com um panorama da extensa diversidade de experiências ao longo do continente latino-americano/Abya Yala, tanto a UT como a UPMS se identificam prioritariamente na terceira categoria das UPs, de “uso estratégico da relação com Estado”, pois ambas em algum ponto das suas respectivas trajetórias fizeram uma aproximação com o Estado e/ou com universidades convencionais, ao mesmo tempo em que construía uma autonomia pedagógica e política. O quadro político-histórico-social das duas iniciativas trouxe importantes pontos de reflexão para o trabalho.

Quais contribuições essas duas UPs trazem para o debate de universidades populares e para a descolonização da universidade convencional? Primeiramente sobre as UPs, a conceptualização das universidades populares é um dos pontos fortes nesse processo de desaprendizagens da tese. Conforme abordado no capítulo 2, embora exista

uma longa tradição de UPs, desde as primeiras, no século XIX, de origem operária, anarquista e/ou marxista, localizadas no norte da África e na Europa, houve pouco avanço na definição conceptual dos diferentes tipos de experiências populares. Uma primeira parte da minha investigação, a teórica e a bibliográfica abriu-me um leque de caminhos e de possibilidades epistemológicas contemporâneas, nos mais diversos rincões da América Latina/Abya Yala. Mas, o impacto pessoal de poder colaborar na organização de um Fórum de Universidades Populares (FUP) e observar e vivenciar essa pluralidade de maneiras de fazer a educação e de pensar o conhecimento, é algo que supera teorizações e problematizações abstratas.

A partir do diálogo entre o que já havia sido escrito sobre as UPs e a prática vivenciada ao longo das experiências no continente, conforme a experiência do FUP e as cartografias construídas de UPs e UIs, elaborei três categorias histórico-organizativas de acordo com as respectivas construções de autonomia e a sua conseqüente relação com o Estado, considerando os desdobramentos político-pedagógicos para as UPs: (I) a incorporação de distintas cosmovisões enquanto saberes universitários num sistema plural de universidades, ou uma Pluriversidade; (II) iniciativa dos movimentos sociais de ocupação do governo ao ponto de nacionalizar a UP e incorporá-la no sistema público; (III) uso estratégico da relação com o Estado, buscando uma aproximação intermediada por outras instituições para obtenção de recursos e incidência curricular, evitando uma maior dependência e/ou controle estatal. Não são categorias estanques e algumas UPs transitaram por mais de uma ao longo de suas trajetórias, mas refletem opções pedagógicas e políticas diante dos desafios de transformação social e epistemológica.

Percebo que, além de contribuir para a reflexão das duas experiências aqui tratadas em detalhe, a UT e a UPMS, a análise dessas categorias também pode servir para subsidiar outras UPs no processo de reordenamento geopolítico continental que está em curso atualmente. Nessa trajetória houve muitos câmbios políticos em ambos os países, inclusive com um golpe de estado parlamentar-jurídico-midiático, contra Dilma Roussef e a eleição de um neofascista, Jair Bolsonaro no Brasil, e na Argentina a eleição do direitista ultraneoliberal Mauricio Macri. Como se não bastassem esses reveses nos cenários políticos nacionais, a criminalização dos movimentos sociais, os cortes drásticos nos orçamentos da educação e as políticas econômicas de austeridade, para dar alguns exemplos, geraram o

crescimento da pobreza e da concentração de renda. Pensar a educação popular a partir dessa nova conjuntura que se aprofundava passaria a ser algo muito mais desafiador. A história recente mostrou, vide o capítulo 2, como algumas opções políticas de UPs em relação aos governos, sobretudo aos do campo progressista, podem ter fortes implicações pedagógicas, epistemológicas e, inclusive, determinar a continuidade do seu funcionamento a curto e médio prazos.

Ambas UPs também compartilham o contexto sociopolítico das lutas sociais contra a globalização neoliberal do fim dos anos 1990 e início dos anos 2000, que tiveram seu ápice na Argentina com os movimentos autonomistas de organização popular e no Brasil com a criação e a articulação do Fórum Social Mundial (FSM). Isso reforçou nas duas organizações a característica de trabalho em redes de formação e de atuação política. Apesar da similaridade contextual mais ampla e de estarem na mesma categoria de “uso estratégico da relação com Estado”, merece destaque um ponto de separação entre as UPs. Em relação às universidades convencionais, as duas iniciativas fizeram um movimento em sentido contrário.

A UT, como vimos no capítulo 4, surge a partir de um projeto de extensão da faculdade de educação da *Universidad Nacional de San Luís* (UNSL), na Argentina, articulado com um grupo de educação popular, o *Sendas de Educación Popular*. Porém caminha para um distanciamento da universidade convencional, constituindo-se como um movimento social em rede, trabalhando processos pedagógicos nos espaços de luta social, sobretudo onde o Estado se fazia menos presente na viragem do século passado.

A UPMS, por outro lado, surge no contexto do FSM a partir da articulação de acadêmicos militantes, artistas e movimentos sociais com intuito de criar uma universidade contra-hegemônica, de autoformação, com fortes princípios autonomistas e anarquistas. No decorrer dos anos, com o aumento das oficinas realizadas nos mais diferentes contextos, fez com que o protagonismo das universidades convencionais crescesse. O crescimento também se refere ao financiamento, com a busca de formalização de convênios e de parcerias enquanto projetos de extensão universitária. Uma das justificativas é a intenção de transformar o currículo oficial a partir das pautas dos movimentos sociais.

Nesse sentido, as reflexões sobre a UT e a UPMS também contribuem para traçar novos cenários, na busca de equilíbrio entre a autonomia política e a sustentabilidade

financeira, com as consequentes implicações pedagógicas. A opção radical da UT de levar essa autonomia até o limite, por considerar a forma tão política quanto o conteúdo, limitou a escala de sua atuação à respectiva capacidade de gerar coletivamente os recursos tanto para as práticas formativas como para as intervenções e ações comunitárias, sem participação estatal, empresarial e/ou de instituições religiosas. No meu entendimento essa também é uma das potências da UT, pois operar numa escala reduzida permite um aprofundamento das relações e das questões trabalhadas nas formações e atividades de base comunitária, conseguindo de maneira mais efetiva a construção de uma nova forma de fazer política e de vivenciar a educação popular na cotidianidade.

A atuação da UT à margem do Estado, independente do governo, trouxe consigo uma série de dificuldades, como financeira, pouca visibilidade, isolamento, mas também trouxe resiliência e capacidade de se movimentar com autonomia independentemente do governo de ocasião. Mesmo existindo diferença nos impactos sociais das políticas públicas de governos progressistas e ultraneoliberais, o agir *trashumante* não estava condicionado ao apoio político incondicional e/ou à aportes financeiros para a manutenção da organização.

Por outro lado, a UPMS, com sua estratégia de articulação de redes formativas interculturais e interpolíticas, traz profundos ensinamentos de como a diversidade pode gerar um ambiente propício para produção de conhecimentos. Parte dessa estratégia é de vincular a universidade convencional de maneira mais umbilical com movimentos sociais, populares, indígenas/quilombolas e artísticos a partir de questões temáticas emergentes que possam interconectar os diferentes segmentos e grupos. Um dos desdobramentos que têm sido observados a partir de diversas oficinas da UPMS são os acordos firmados com universidades convencionais para realização de atividades de extensão.

Conforme visto no capítulo 5, após a realização da Oficina de Caruaru também foi celebrado um convênio da UPMS-PE com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), estabelecendo um programa extensionista, o Fórum Permanente de Extensão, Cultura e Cidadania (FORPEXC), no qual foram propostos e realizados cursos com participação de integrantes de movimentos sociais, tanto na concepção curricular como enquanto público destinatário. Segue como um modelo em construção, mas é um resultado bem concreto da articulação da educação popular com um ensino superior, um passo na

transformação do currículo, que também contribui em descolonizar a universidade e na superação da sua crise de legitimidade.

Como demonstrado no primeiro capítulo, parte do processo de descolonização da universidade está ligado à democratização interna da ciência, pela ampliação do público, transformação curricular e das práticas pedagógicas dentro da sala de aula, incorporando conhecimentos historicamente excluídos dessa instituição. Mas também envolve rever a estrutura política de financiamento e publicação de autoras/es e das assimetrias das universidades do Norte e Sul global e inclui romper com o racismo institucional, o sexismo na academia e a mercantilização da educação. Obviamente as respostas aqui apresentadas não resolvem os problemas estruturais e históricos dessa instituição; em realidade, creio que a pesquisa reforça o questionamento se é possível construir uma universidade descolonizada dentro da formalidade acadêmica, científica e burocrática.

Dois aspectos de convergência das duas experiências de UPs merecem destaque. A comensalidade e a alegria enquanto resistência são desaprendizagens da vivência colonial das relações educacionais e interpessoais. Primeiramente, tanto na UT como na oficina de Caruaru da UPMS, a questão da alimentação é tratada de uma maneira extremamente politizada, partindo das noções de soberania alimentar e produção agroecológica na luta contra o latifúndio monocultor. Mas também inclui os conhecimentos comunitários de como se produzem esses alimentos e os significados históricos da sua elaboração e partilha. O fazer juntas/os a comida que será compartilhada carrega consigo saberes e solidariedade. Também ajuda a materializar os sonhos coletivos, como os das comunidades *Sol Naciente e 12 de Julio*, que a partir da produção e comercialização dos alimentos financiavam os projetos de melhoria dos seus bairros.

O segundo ponto em comum das iniciativas é a alegria como resistência. A ideia traz imbuída em si uma contestação mais radical em relação aos três modos de dominação (colonial, capitalista e patriarcal), pois mesmo diante dos contextos mais adversos de opressão, os movimentos sociais dessas UPs insistiram em articular a sua resistência por meio da celebração, da festa e da alegria. Ressignificam a dor e o sofrimento para que os momentos de encontro produzam potência, materializem sonhos e construam conhecimentos. Na prática das oficinas da UPMS ou nas formações da UT e nas *Peñas Trashumantes* isso ocorre por meio da música, do festejar coletivamente, das dinâmicas da

educação popular, das noites de festa da UPMS, que produzem uma interconexão das/os sujeitas/os de conhecimento que a epistemologia do Norte e o conhecimento individual possuem dificuldades em perceber e alcançar. Mas são exatamente os encontros de alegria como resistência que se produzem novas maneiras de construir saberes e práticas educativos.

Sobre a descolonização da universidade convencional, as duas UPs contribuem para que se repense o currículo, o público e as práticas pedagógicas que persistem em manter uma estrutura hierárquica do conhecimento e das relações dentro das instituições. Como destacado no capítulo 1, esse quadro atual fortalece o sexismo, classismo e racismo institucionais, afetando inclusive o que se define como temas de pesquisa válidos e financiáveis. Ao apontar outras formas de relacionamento com o saber e de descentralização do foco conhecimento, com relações horizontais entre docentes e estudantes, as UPs rompem com essa verticalização e alteram inclusive as formas como se decide o que é tema de investigação. A territorialização da experiência da UT, com formações em nível comunitário a partir das necessidades e decisões coletivas, assim como o esforço intercultural e interpolítico da UPMS, propiciam uma maior densidade educativa e embasam um currículo transformador da realidade social.

A pressão externa dos movimentos sociais e das UPs também contribui para reconfigurar o público da universidade convencional, pois embora disputem o conceito de universidade, adjetivando-o de popular, também buscam ocupar a instituição hegemônica, vide o tema da Oficina de Caruaru da UPMS, para desfazer a “monocultura do saber” instituído há tantos séculos. Essa “batalha das ideias”, de reformulação do currículo, dos projetos de extensão e da pesquisa, enfatizados pela UPMS, também ocorre por dentro das universidades convencionais, no processo denominado como democratização interna da ciência, mas não estará completo sem que se abra para as outras formas de conhecimento existentes, das quais as UPs são exemplos vibrantes e persistentes.

As duas UPs, com suas práticas de educação popular, contribuem com desaprendizagens das lógicas capitalistas, patriarcais e coloniais e na construção de aprendizagens participativas, solidárias de fazer uma nova forma de atuação política e de elaboração de conhecimentos nascidos na luta social. Elas estabelecem espaços momentâneos de vivência do mundo que se pretende construir, num exercício prático e

com adversidades. São percursos com pontos de convergência e objetivos em comum, mas que apontam estratégias diferentes que podem colaborar com outras UPs e com a transformação das universidades convencionais para poder efetivamente construir uma sociedade mais justa socialmente e epistemologicamente.

Os caminhos que se abrem para futuras investigações estão ligados com a capacidade de sustentabilidade das propostas e estratégias das UPs e também como se adaptam às novas transformações nos contextos geopolíticos, em que o dilema entre a autonomia política, com suas dificuldades, e a aproximação excessiva com governos progressistas traz inerentemente os riscos de cooptação e/ou descaracterização pedagógica e educativa das propostas dos movimentos sociais.

Por fim, a tese corrobora com a importância de uma política extensionista das universidades públicas que não seja apenas um complemento, na perspectiva aqui apresentada de complementaridade dos conhecimentos, e de fato compondo o tripé universitário junto com o ensino e a pesquisa. Para isso a universidade convencional precisa estar aberta para o diálogo com as universidades populares e com os movimentos sociais.

Lista de Referências Bibliográficas

- Aguilló Bonet, A. J. (2009). La Universidad y la Globalización Alternativa: Justicia Cognitiva, Diversidad Epistémica y Democracia de Saberes. *Nómadas*, 22. http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Aguilo_artigo.pdf
- Alcade, J. T. (2012). *La Universidad Popular desde José Carlos Mariátegui*. <http://connuestraamerica.blogspot.pt/2012/06/la-universidad-popular-desde-jose.html>
- Alvares, C. (2010). Science. Em W. Sachs (Ed.), *The Development Dictionary: A guide to knowledge as power*. (2.ª ed., pp. 243–259). Zed Books Ltd.
- Alvares, C. (2011). A Critique of Eurocentric Social Science and the Question of Alternatives. *Economic & Political Weekly (EPW)*, 22, 72–81.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. The University of Chicago Press.
- Arroyo, M. G. (2003). PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 28–49.
- Arroyo, M. G. (2009). *Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?* 28.
- Azevedo, M. L. N. (2015). Transnacionalização e mercadorização da educação superior: Examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil— A expansão privado-mercantil. *Revista Internacional de Educação Superior*, 1(jul./set.), 86–102.
- Bakunin, M. (2010). *God and the State*. Cosimo.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11(maio-agosto), 89–117.
- Basile, T. (2002). La Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo: Emergencia de nuevas prácticas en cultura y poder en la Argentina de la Posdictadura. Em *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100916020737/6basile.pdf>
- Benicá, D., & Santos, E. (2013). O caráter popular da educação superior. Em J. F. Mafra & J. E. Romão (Eds.), *Universidade popular: Teorias, práticas e perspectivas* (pp. 51–80). Liber Livros.

- Benzaquen, J. (2011). *Universidade dos Movimentos Sociais: Apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais* [PhD Thesis, Coimbra]. http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/tese_julia6Jan2012-1.PDF
- Benzaquen, J. (2012). A UNIVERSIDADE POPULAR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: ENTREVISTA COM O PROF. BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. *Educ. Soc.*, 33(120), 917–927.
- Bhabha, H. K. (1998). *O Local da Cultura*. UFMG.
- Bhambra, G. K. (2014). Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial Studies*, 17(2), 115–121.
- Bhambra, G. K., Gebrial, D., & Nişancioğlu, K. (Eds.). (2018). *Decolonising the University*. Pluto Press.
- Bloch, E. (2004). *El Principio Esperanza*. Editorial Trotta.
- Bobbio, N. (2000). *O Futuro da democracia*. Paz e Terra.
- Bordenave, J. E. D. (1983). *O que é participação*. Brasiliense.
- Brandão, C. R. (1983). *Pesquisa Participante*. Brasiliense.
- Brandão, C. R. (2006). Trinta anos depois: Alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular dos movimentos de cultura popular dos anos de 1960. Em P. Pontual & T. Ireland (Eds.), *Educação Popular na América Latina: Diálogos e perspectivas* (pp. 251–258). MEC/Unesco.
- Brandão, C. R. (2007). Entre Paulo e Boaventura: Algumas aproximações entre o saber e a pesquisa. *Revista Trimestral de Debate da FASE*, 38–53.
- BRASIL. (1988). *Constituição Federal do Brasil*.
- Bravo, N. (2012). H.I.J.O.S. en Argentina. La emergencia de prácticas y discursos en la lucha por la memoria, la verdad y la justicia. *Sociológica (Méx.)*, 27(76). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732012000200007
- Buchbinder, P. (2017). Las universidades en Argentina: Una brevisima historia. *Voces en el Fénix*, 8(65), 18–25.
- Burawoy, M. (1998). The Extended Case Method. *Sociology Theory*, 16(1), 4–34.
- Campos, C. (2013). Mangubeat [Institucional]. *Portal Pesquisa Escolar - Fundaj*. <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/mangubeat/>

- Carneiro, F., Krefta, N., & Folgado, C. (2014). A Praxis da Ecologia de Saberes: Entrevista de Boaventura Sousa Santos. *Tempus, actas de saúde coletiva*, 8(2), 331–338.
- Casanova, P. G. (2006). Colonialismo interno (una redefinición). A. Boron, J. Amadeo y S. González (Comps.) *La Teoría Marxista Hoy: Problemas y perspectivas*. CLACSO, Buenos Aires (págs. 409-434).[Links].
- Casanova, P. G. (2007). Colonialismo interno (uma redefinição). *A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas*. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap_19
http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/412trabajo.pdf
- Castro-Gomez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- CEAAL. (2021). *Campanha Latinoamericana y Caribeña de defensa del legado de Paulo Freire*. <https://ceaal.org/v3/campanha-defensa-legado-paulo-freire/>
- Césaire, A. (1977). *Discurso sobre o colonialismo*. Sá da Costa Editora.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and Historical Difference*. Princeton University Press.
- Colabella, L., & Vargas, P. (2014). “La Jauretche”. Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires. Em *AVANCES Y DESAFÍOS EN POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS: Análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay* (pp. 251–322). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- College Stats. (2009). *Top 10 Oldest Universities in the World: Ancient Colleges*. Collegestats.Org. <https://collegestats.org/2009/12/top-10-oldest-universities-in-the-world-ancient-colleges/>
- Cowden, S., & Singh, G. (Eds.). (2013). *Acts of Knowing: Critical Pedagogy In, Against and Beyond the University*. Bloomsbury Academic.
- Curupiras, C. e O. E. (2019). *Curupiras*. www.curupiras.com
- Curupiras, C. e O. E., & OMSAL, O. de M. S. na A. L. (2019). *Superar Violências, Construir Alternativas, Escrever um Novo Mundo*. <https://observatorioufpecaa.blogspot.com/>
- D’Olive Campos, M. (2016). Por que SULear? Astronômias do Sul e culturas locais. Em P. Faulhaber & L. C. Borges (Eds.), *Perspectivas Etnográficas e Históricas Sobre as*

- Astronomias* (pp. 214–239). Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST). <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2019/05/CAMPOS-MD-Por-que-SULear-dos-anais-v-final.pdf>
- de Almeida Filho, N. (2008). Universidade Nova no Brasil. Em N. Almeida Filho & B. de S. Santos (Eds.), *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova* (pp. 79–184). Almedina.
- de Carvalho, J. M. (2010). *A construção da ordem: A elite política imperial. Teatro das sombras: A política imperial*; (3.^a ed.). Civilização Brasileira.
- de Carvalho Lapa, L. (2016). *As Antinomias da Função Social da Propriedade Rural: As Experiências do Assentamento Normandia e do Acampamento Papagaio na Região Agreste de Pernambuco* [PhD Thesis, Universidade Federal de Pernambuco]. https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/19610/1/Dissert_La\{i\}sLapa_BC.pdf
- de Carvalho, S. (Diretor). (2018). *BORA OCUPAR: um documentário sobre as ocupações de escolas em Recife* [Documentário]. <https://www.youtube.com/watch?v=gDOMUQuGQdQ>
- De la Torre Saransig, M., & Sarango M., L. F. (2017). *Munay-Ushay/Poder-Transcender: Rimanakuy-Diálogos de Saberes*. Pluriversidad Amawtay Wasi.
- Dennis, C. A. (2018). Decolonising Education: A Pedagogic Intervention. Em G. K. Bhabra, K. Nişancioğlu, & D. Gebrial (Eds.), *Decolonizing the University*. Pluto Press.
- Díaz de Guijarro, E., & Linares, M. (2018). *Reforma Universitaria y Conflicto Social 1918-2018. Batalla de Ideas*.
- Dinerstein, A. (2013). *Movimientos Sociales y Autonomía Colectiva*. Capital Intelectual.
- Diniz Merladet, F. A. (2020). *Pedagogia Da Articulação A Universidade Popular Dos Movimentos Sociais E A Ecologia De Saberes Na Prática* [PhD Thesis]. Universidade de Coimbra.
- do Amaral Gonçalves Oliveira, P., & do Nascimento Santiago, M. B. (2021). Coronavírus, direito à vida, direitos sexuais e reprodutivos: Da assistência precária ao colapso, aonde chegaremos? Em *Direitos Humanos em Tempos de Pandemia de Coronavírus* (pp. 161–176). Cortez Editora.

- Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. Em E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 55–70). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Esteva, G. (2009). Más allá del desarrollo. *Revista América Latina em Movimento*, 445.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. Nuestro Tiempo.
- Fannon, F. (1979). *Os condenados da Terra*. Civilização Brasileira.
- Fernández, N., Peralta, M. I., & Bompadre, J. M. (2018). *La Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS): Talleres de traducción intercultural en la UNC* (N. Fernández, M. I. Peralta, & J. M. Bompadre, Eds.). Universidad Nacional de Cordoba. <https://sociales.unc.edu.ar/content/la-universidad-popular-de-movimientos-sociales-upms>
- Filippi, L. M. de. (2001). *Los Métodos Piqueteros*. <https://www.letras.mus.br/las-manos-de-filippi/1843312/>
- Flores, L. (2009). Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI). Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). Em D. Mato (Ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 103–122). UNESCO-IESALC.
- Folha de São Paulo. (2006, abril 7). Confirma a íntegra dos manifestos contra e a favor das cotas. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1997a). *A última entrevista de Paulo Freire* [Video]. <https://www.ocafezinho.com/2019/04/14/a-ultima-entrevista-de-paulo-freire/>
- Freire, P. (1997b). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *El Grito Manso* (1a ed.). Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2011a). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.
- Freire, P. (2011b). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, L. M. A. de, & Meneses, M. P. (2021). Discurso, epistemologías del Sur y pedagogías decoloniales. *Gragoatá*, 26(56), 857–875. <https://doi.org/10.22409>

- Frickel, S., Gibbon, S., Howard, J., Kempner, J., Ottinger, G., & Hess, D. J. (2010). Undone Science: Charting Social Movement and Civil Society Challenges to Research Agenda Setting. *Sci Technol Human Values*, 35(4), 444–473. <https://doi.org/10.1177/0162243909345836>
- FRL, F. R. L. (2016). *Estamos acá para tejer solidariedades*. <https://rosalux-ba.org/2016/04/19/estamos-aca-para-tejer-solidariedades/>
- Furo, A. (2018). *Decolonizing the Classroom Curriculum: Indigenous Knowledges, Colonizing Logics, and Ethical Spaces*. University of Ottawa.
- Gadotti, M. (2008). *Universidade Popular dos Movimentos Sociais: Breve história de um sonho possível*. http://www.universidadepopular.org/media/relatos_oficinas/gadotti.pdf
- Gadotti, M., & Romão, J. E. (2012). *Paulo Freire e Amílcar Cabral: A descolonização das mentes*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M., & Stamgherlim, R. (2013). A universidade na perspectiva da educação popular. Em E. Santos, J. F. Mafra, & J. E. Romão (Eds.), *Universidade popular: Teorias, práticas e perspectivas* (pp. 19–50). Liber Livros.
- Garcés, M. D. (2006). Educação Popular e Movimentos Sociais. Em P. Pontual & T. Ireland (Eds.), *Educação Popular na América Latina: Diálogos e perspectivas* (pp. 77–90). MEC/Unesco.
- Gargallo, F. (2013). *Feminismos de Abya Yala*. America Libre.
- Giarracca, N. (2006). Presentación. Em B. de S. Santos (Ed.), *La universidad popular del siglo XXI*. UNMSM.
- Gorman, A. (2005). Anarchists in Education: The Free Popular University in Egypt (1901). *Middle Eastern Studies*, 41(3), 303–320.
- Gramsci, A. (2000). *Cadernos do Cárcere: Vol. I* (C. N. Coutinho, Trad.). Civilização Brasileira.
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80.
- Guha, R. (1982). On Some Aspect of the Historiography of Colonial India. Em R. Guha, *Subaltern Studies I: Writings on South Asian History and Society* (pp. 1–8). Oxford University Press.
- Gutierrez, F., & Prado, C. (2013). *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. Cortez Editora.
- Holloway, J. (2002). *Change the World without Taking Power. The Meaning of Revolution Today*. Pluto Press.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Huntington, S. P. (1991). Democracy's Third Wave. *The Journal of Democracy*, 2(2), 12–34.

- Iglesias, M. C. (2015). *Interculturalidad y Descolonización: Las Experiencias Educativas en los Caracoles Zapatistas y la Unisur: Una Lectura en Clave Latinoamericana y Trashumante* [PhD Thesis]. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
- Iglesias, R. T. (2011). La Universidad Trashumante: Sendas para la Educación Popular, un grupo tras las huellas de Paulo Freire. *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la Cultura y Territorio*, 1(2), 95–98.
- Iglesias, R. T. (2014). *Un viaje hacia la autonomía. Un recorrido sobre los conceptos y procesos de organización desde la educación popular en Argentina*. UniRio.
- Illich, I. (2006). *Obras reunidas. Tomos I e II*.
- INEP, I. N. de E. e P. E. A. T. (2017). *Dados do Censo da Educação Superior de 2016*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016>
- ISA, I. S. (2018). *Estatuto do Índio. Povos Indígenas no Brasil*. https://pib.socioambiental.org/pt/Estatuto_do_%C3%8Dndio
- Jara Holliday, O. (2018). *La Educación Popular Latinoamericana: Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas* (1a ed.). Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. El Colectivo/ América Libre.
- Kroton SA. (2018). *Release de Resultados do quarto trimestre de 2017*. Kroton SA. https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/release-de-resultados-trimestrais/0b388cf2a5ae3c516d473169993846f4ecb53704a1dd310af50a902c7bfda65b/release_de_resultados_4t17.pdf
- Laclau, E. (2013). *A Razão Populista*. Três Estrelas.
- Lander, E. (2005). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Latin American Subaltern Studies Group. (1993). Founding Statement. *Boundary 2*, 20(3), 110–121.
- Lazzarotto, G. D. R., & de Carvalho, J. D. (2012). Afetar. Em T. M. G. Fonseca, M. L. do Nascimento, & C. Maraschin (Eds.), *Pesquisar Na Diferença: Um Abecedário* (pp. 23–26). Editora Meridional Ltda.
- Leher, R. (2018). *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: Um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Consequência.

- Lima, M. (2016). Veja a lista de escolas e faculdades ocupadas por estudantes contra a PEC 241 e governo Temer [Https://www.contratandoprofessores.com]. *contratando professores*. <https://www.contratandoprofessores.com/2016/10/veja-lista-de-escolas-e-faculdades.html>
- Loeza Hernández, S. E., Duque Ramírez, M. I. ;, Martínez Manjarrez, Y., & Rosas Flores, A. (2013). *Educación Intercultural a Nivel Superior: Reflexiones Desde Diversas Realidades Latinoamericanas*. UIEP / UCIRED / UPEL. <https://docs.google.com/file/d/0B2G0SriU9VAwbG9ZcFUwLWZfG8/edit>
- López-Núñez, J. A., & Lorenzo-Martín, M. E. (2009). Universidades populares em Espanha e sua relação com a universidade sul-americana. *educ.educ.*, 12(1), 153–167.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101.
- Lukács, G. (1978). As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem (C. N. Coutinho, Trad.). *Revista Ciências Sociais*.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. Em S. Castro-Gómez & Ramón. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–167). Siglo del Hombre Editores : Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO-UC : Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar.
- Marianno da Silva, A. C. (2021). *Entenda em quais casos o aborto é permitido no Brasil*. <https://jus.com.br/artigos/90787/entenda-em-quais-casos-o-aborto-e-permitido-no-brasil>
- Mariátegui, J. C. (1923). Universidades Populares. *Bohemia Azul*, 3.
- Marques, M. (2020). História do Forró. *Forró Patrimônio Cultural*. <https://forropatrimoniocultural.art.br/historia-do-forro/>
- Martí, J. (1891). ¡Nuestra América! *La Revista Ilustrada de Nueva York*. <https://ciudadseva.com/texto/nuestra-america/>
- Marx, K., & Engels, F. (2005). *Ideologia Alemã*. Martin Claret.
- Marx, V., & Celiberti, L. (2017). Diálogo de mulheres de fronteira no contexto da Universidade Popular dos Movimentos Sociais: Novas metodologias e agendas. *Iluminuras*, 18(43), 119–143.

- Mato, D. (2011). Forms of intercultural collaboration between institutions of higher education and indigenous and Afro-descendant peoples in Latin America. *Postcolonial Studies*, 14(3), 331–346.
- Mato, D. (2013). Diversidad Cultural, Interculturalidad y Educación Superior en América Latina. Contextos, Modalidades de Colaboración Intercultural, Logros y Desafíos. Em S. E. Loeza Hernández, M. I. ; Duque Ramírez, Y. Martínez Manjarrez, & A. Rosas Flores (Eds.), *Ducación Intercultural a Nivel Superior: Reflexiones Desde Diversas Realidades Latioamericanas*. UIEP / UCIREN / UPEL.
- MCRU, M. C. de L. R. U. (2015). *Manifiesto de la F. U. de Córdoba (1918)*. <http://www.reformadel18.unc.edu.ar/manifiesto.htm>
- MEC, M. da E. (2010). *Orçamento da educação é triplicado e governo investe no ensino básico*. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/15186-orcamento-da-educacao-e-triplicado-e-governo-investe-no-ensino-basico>
- MEC, M. da E. (2012). *Cotas—Perguntas Frequentes*. <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>
- Memmi, A. (2007). *Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador*. Civilização Brasileira.
- Mendes, J. M. (2003). *Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: Algumas reflexões metodológicas*. CES/FEUC. <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/194.pdf>
- Meneses, M. P. (2008). Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 5–10.
- Meneses, M. P. (2020). Diásporas y Contactos de Saberes y Sabores. *Memoria: Revista de crítica militante*, 3(275), 77–79.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locais / diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal Ediciones.
- Mignolo, W. (2005a). A Colonialidade de Cabo a Rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. Em E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://pt.scribd.com/doc/61493031/Mignolo-a-Colonialidade-de-Cabo-a-Rabo-1>
- Mignolo, W. (2005b). *The Idea of Latin America*. Blackwell Publishing Ltd.

- Minuto de Cierre. (2017, fevereiro). «*Nunca Más*»: *Cómo se llegó a la cifra de 30.000 desaparecidos* [Newspaper]. Minuto de Cierre. <https://www.minutodecierre.com/nota/2017-2-1--nunca-mas-como-se-llego-a-la-cifra-de-30-000-desaparecidos>
- Molina, M. C. (2010). Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. Em M. C. (Org) MOLINA (Ed.), *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão II*. MDA/MEC,.
- Molina, M. C., & Antunes-Rocha, M. I. (2014). EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, PRÁTICAS E DESAFIOS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES –REFLEXÕES SOBRE O PRONERA E O PROCAMPO. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 220–253.
- Monjane, B. (2018). Lições da Universidade Popular dos Movimentos Sociais na África Austral: Terra, luta e emancipação. *Motricidades*, 2(2), 163–174.
- Moretti, C. Z., & Adams, T. (2011). Pesquisa Participativa e Educação Popular: Epistemologias do sul. *Educação & Realidade*, 36(2), 447–463.
- Morris, E. (2016). Encontro da Educação Popular e Universidades: Experiências e desafios. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2), 217–224.
- Morris, E. (2017). Um olhar sobre a educação popular e as epistemologias do Sul: A Universidade Popular dos Movimentos Sociais. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19, 1–10.
- Morris, E., Benzaquen, J., & Santos, J. (2021). *A Universidade Popular dos Movimentos Sociais e a construção de ecologias de saberes*. XI Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife.
- Morris, E., Bianchi, L., Fernández, N., & Zsogon, C. (2020). Reseña crítica del Foro de Universidades Populares. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 8(1), 240–249.
- MST, M. dos T. R. S.-T. (2019a). *O Centro de Formação Paulo Freire é Patrimônio Popular!* <https://mst.org.br/2019/09/07/o-centro-de-formacao-paulo-freire-e-patrimonio-popular/>
- MST, M. dos T. R. S.-T. (2019b). *O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra*. www.mst.org.br
- Nunes, J. A. (2008). O resgate da epistemologia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 45–70.
- OMSAL, O. de M. S. na A. L. (2019, janeiro 8). *Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina*. <https://observatorioufpecaa.blogspot.com>

- Padilha, Paulo Roberto; Favarão, Maria José; Morris, Erick José Carvalho; Marine, L. (2011). *Educação para a Cidadania Planetária: Currículo intertransdisciplinar em Osasco*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Página 12. (2004). *La ciencia de cobrar mejor* [News]. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-32937-2004-03-19.html>
- Palacios Morini, L. (2002). *Las universidades populares*. <http://www.filosofia.org/aut/lpm/index.htm>
- Paludo, C. (2006). Educação Popular – Dialogando com Redes Latino-Americanas. Em P. Pontual & T. Ireland (Eds.), *Educação Popular na América Latina: Diálogos e perspectivas* (pp. 41–62). MEC/Unesco.
- Parodi, T. (2021). *El otro país*. <https://www.youtube.com/watch?v=dPOsuGuEC2k>
- Pita, A. P. (1989). O Poder de Saber—Competências e Cultura nas Universidades Republicanas de Educação Popular. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28.
- Pizetta, A. M. J. (2007). A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes: Um Processo de Formação Efetivo e Emancipatório. *Libertas*, fev, 24–47.
- PM&R-AL, M. e R. na A. L. (2017). Histórico da ditadura civil-militar argentina. Em *Memória e Resistência (ECA-USP)*. https://paineira.usp.br/memresist/?page_id=239
- Prestes Rabelo, A. M., & Picoretti Francischetto, G. P. (2008). (Re)Conhecer para Dialogar: A Universidade Popular dos Movimentos Sociais como um projeto educativo emancipatório. *Depoimentos*, 14, 79–94.
- Princeswal, M. (2015). *As Experiências de Formação Humana dos Movimentos Sociais: As universidades populares educando rigorosamente o Estado?* [PhD Thesis]. UERJ.
- Puiggrós, A. (1994). Historia y prospectiva de la Educación Popular latinoamericana. Em M. Gadotti & C. A. Torres (Eds.), *Educação Popular Utopia latino-americana* (pp. 13–22). Cortez Editora.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. (pp. 227–278). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://pt.scribd.com/doc/49715997/Colonialidade-do-poder-eurocentrismo-e-America-Latina-Anibal-Quijano#scribd>
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do Poder e Classificação Social. Em B. de S. Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 73–116). Almedina.

- Riccono, G., & Santana, F. (2013). La autogestión como práctica política consciente. *Encuentro de Saberes: luchas populares, resistencias y educación*, 69–75.
- Richardson, W. J. (2018). Understanding Eurocentrism as a structural Problem of Undone Science. Em G. K. Bhabra, D. Gebrial, & K. Nişancioğlu (Eds.), *Decolonizing the University*. Pluto Press.
- Romão, J. E., & Loss, A. S. (2013). A Universidade Popular no Brasil. Em E. Santos & A. Del Vecchio (Eds.), *Universidade popular: Teorias, práticas e perspectivas* (pp. 81–124). Liber Livros.
- Rubião, A. (2010). *A «Universidade Participativa»: Uma análise a partir do Programa Pólos de Cidadania* [PhD Thesis]. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Université Paris 8.
- Sachs, W. (Ed.). (2010). *The Development Dictionary: A guide to knowledge as power* (2nd ed.). Zed Books Ltd.
- Sader, E., Jinkings, I., Nobile, R., & Martins, C. E. (2006). *Latinoamericana—Enciclopédia Contemporânea*. Boitempo Editorial.
- Said, E. W. (2008). *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. Companhia de Bolso.
- Santana, P. M. de S. (2015). *Modos de Ser Criança no Quilombo Mato do Tição – Jaboticatubas*. [PhD Thesis]. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.
- Santos, B. de S. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Afrontamento.
- Santos, B. de S. (1995). *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Routledge.
- Santos, B. de S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. Cortez.
- Santos, B. de S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 237–280. <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>
- Santos, B. de S. (2006a). A gramática do tempo. Em *Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez. http://www.ces.fe.uc.pt/bss/documentos/a_gramatica_do_tempo.pdf
- Santos, B. de S. (2006b). *La universidad popular del siglo XXI*. UNMSM.
- Santos, B. de S. (2009). Para uma Pedagogia do Conflito. Em A. L. de Freitas & S. C. de Moraes (Eds.), *Contra o desperdício da experiência: A pedagogia do conflito revisitada*. (pp. 15–40). Redes.

- Santos, B. de S. (2010a). Para além do pensamento abissal: Duas linhas gerais a uma ecologia de saberes". Em B. de S. Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23–72). Almedina.
- Santos, B. de S. (2010b). Um Ocidente não ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. Em *Epistemologias do Sul* (Segunda, pp. 467–508). Almedina.
- Santos, B. de S. (2012). Public Sphere and Epistemologies of the South. *African Development*, XXXVII(1), 43–67.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Paradigm Publishers.
- Santos, B. de S. (2018a). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Almedina.
- Santos, B. de S. (2018b). Para una pedagogía del conflicto. Em *Construyendo las Epistemologías del Sur—Antología Esencial Volumen II* (pp. 541–562). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Fundación Rosa Luxemburgo.
- Santos, B. de S. (2021a). *Descolonizar la Universidad: El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Santos, B. de S. (2021b). Postcolonialism, Decoloniality, and Epistemologies of the South. *Oxford Research Encyclopedia of Literature*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190201098.013.1262>
- Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (2010). *Epistemologias do sul: Vol. Epistemolo*. Almedina.
<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=605170&indexSearch=ID>
- Santos, B.S.; Meneses, M.P. E Nunes, J. a. (2005). Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: A diversidade epistemológica do mundo. Em B. de S. Santos (Ed.), *Semear outras práticas: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. (pp. 21-101.). Civilização Brasileira. <https://doi.org/10.1177/1528083714559568>
- Santos, E., & Del Vecchio, A. (2016). Educação Superior no Brasil: Apontamentos sobre o lugar e o papel da diversidade institucional. Em *Educação Superior no Brasil: Modelos e Missões Institucionais* (pp. 13–32). Casa Flutuante.

- Santos, E., Mafra, J. F., & Romão, J. E. (2013). *Universidade popular: Teorias, práticas e perspectivas*. Liber Livros.
- Sarango M., L. F. (2017). *Kapak Ñan Pedagógico-Filosófico de la Pluriversidad «Amawtay Wasi»: El gran camino de los aprendizajes* (L. F. Sarango M., Ed.). Pluriversidad Amawtay Wasi.
- Senado Federal. (2021). *Relatório Final da CPI da Pandemia* (p. 1180). Senado Federal do Brasil. https://download.uol.com.br/files/2021/10/2954052702_relatorio_final_cpi_covid.pdf
- Smith, L. T., Tuck, E., & Yang, K. W. (Eds.). (2019). *Indigenous And Decolonizing Studies In Education: Mapping the Long View*. Routledge.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG.
- Streck, D. R., & Adams, T. (2012). Pesquisa em educação: Os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. *Educação e Pesquisa*, 38, 243–258. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000003>
- Svampa, M. (2015). *Latina. De nuevas izquierdas a populismos de alta intensidad*. <http://maristellasvampa.net/latina-de-nuevas-izquierdas-a-populismos-de-alta-intensidad/>
- Teixeira, L. M., & Lobo, R. (2013). A Escola Nacional Florestan Fernandes, a Pedagogia da Alternância e a Universidade Popular no Brasil. Em E. Santos, J. F. Mafra, & J. E. Romão (Eds.), *Universidade popular: Teorias, práticas e perspectivas* (pp. 165–184). Liber Livros.
- Torres Garcia, J. (1946). *América del Sur*. <https://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/torres.htm>
- Universidad Trashumante. (2008). 10 años por los caminos. *El Otro País*, 1–35.
- Universidad Trashumante. (2013). *Hace 15 años nacimos*. <https://pt.scribd.com/doc/135698828/Universidad-Trashumante-a-15-anos>
- Universidad Trashumante, & Situaciones, C. (2004). *Universidad Trashumante: Territorios, redes, lenguajes*. Tinta Limón.
- UPMS. (2012a). *Universidade Popular dos Movimentos Sociais*. www.universidadepopular.org
- UPMS. (2015). *Orientações metodológicas da UPMS* (p. 15). http://www.universidadepopular.org/site/media/Metodologia/Orientacoes_metodologicas_UPMS_-_PT_-_30-04-15.pdf

- UPMS, U. P. dos M. S. (2012b). *Carta de princípios*. http://www.universidadepopular.org/site/media/documentos/Carta_de_Principios_UPMS_-_portugues.pdf
- UPMS, U. P. dos M. S. (2016). *Carta de Porto Alegre*.
- UPMS, U. P. dos M. S. (2019). *Carta de Normandia*. http://www.universidadepopular.org/site/media/Cartas_dos_movimentos_sociais/Carta_de_Normandia.pdf
- UPMS, U. P. dos M. S. (2020a). *A conjuntura do Coronavírus e as mulheres, os povos indígenas e o campo*. <https://www.youtube.com/watch?v=-maDq8Yh5Tg>
- UPMS, U. P. dos M. S. (Diretor). (2020b). *Oficina de Caruaru 2019: «Movimentos Sociais ocupando a Universidade Pública»*. <https://www.youtube.com/watch?v=ZqyWdl7Pjk4&t=97s>
- UPMS, U. P. dos M. S. (2020c). *Relatório Oficina de Caruaru 2019* (p. 30). UPMS. <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/oficinas/oficina-de-caruaru---2019.php>
- Via Campesina. (2020). *Via Campesina Internacional*. viacampesina.org
- Wallerstein, I., & Quijano, A. (1992). La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema-mundo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, XLIV(4), 583–592.
- Walsh, C. (Org.). (2013). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Em *Serie pensamiento decolonial* (1era ed.). Abya Ayala. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i2.0015>
- WordReference. (2017). Trashumante. Em *Diccionario de sinónimos y antónimos*. <http://www.wordreference.com/sinonimos/trashumante>

Apêndice

Guión para la entrevista colectiva con la Universidad Trashumante

Erick Morris (erickmorris@ces.uc.pt)

Objetivo general:

Comprender la visión política y teórica del grupo.

Objetivos específicos:

Dialogar sobre las concepciones del grupo sobre Educación Popular, Universidad y construcción de una pluriversidad de saberes;

Entender el posicionamiento político frente los cambios geopolíticos;

Discutir la visión del grupo sobre la autonomía.

Considerandos:

Esta entrevista es parte de la investigación para mí trabajo doctoral en la Universidade de Coimbra, intitulado de "Universidades Populares y las epistemologías del Sur". Tratase de una discusión sobre algunas experiencias latinoamericanas (Brasil y Argentina) en educación popular (considerando experiencias en nivel superior o que desde ahí surgieron) con la construcción de nuevos saberes, no-científicos y/o no-eurocéntricos, desde las luchas populares y de los pueblos marginalizados de lo que se convencionó llamar de los espacios oficiales del saber.

Desde mí trayectoria en el campo de la educación popular, en espacios como la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF), en el Instituto Paulo Freire (IPF) y en la Universidad Popular de los Movimientos Populares (UPMS), y de los aportes teóricos frerianos y los de Boaventura de Sousa Santos, intento realizar esta investigación de un modo participativo, involucrandome lo cuanto pueda con los grupos con los cuales comparto ideas y luchas, dialogando continuamente sobre ese trabajo y sobre la propia metodología.

Por lo tanto, la idea de hacer una entrevista colectiva con la Universidad Trashumante-Córdoba nace de esa visión de una lucha colectiva desde el campo popular. Más que obtener nuevas informaciones sobre las cuestiones presentadas, tratase de profundizar el diálogo que ya he tenido con ustedes desde el año pasado en las diversas actividades en que pude estar junto o en las cuales nos encontramos, sea en espacios de

formación, reuniones, en actividades políticas o en fiestas para la autonomía. Todo este proceso de conocimiento y diálogo acá en Argentina ha sido muy enriquecedor para mí, tanto en términos de la investigación como en cuestiones personales, con muchas aprendizajes y alegría. Por todo eso, me gustaría registrar la voz colectiva de ustedes, que por supuesto será tratada con mucha seriedad y compromiso y que será presentada al grupo antes de cualquier uso externo.

Preguntas:

Pra empezar - conociendolxs un poco más:

- ¿Como describirían el colectivo Universidad Trashumante de Córdoba?
- ¿En qué contexto territorial y sócio-cultural están inseridxs?
- ¿Qué sueños mueven el colectivo?
- ¿Qué lxs llevó a componer la red trashumante y como fue ese proceso?
- ¿Qué significa ser unx trashumante?

Cuestiones teóricas-práctico-teóricas:

- ¿Cómo entienden la educación popular?
 - ¿Cuáles los mayores éxitos de la UT en la práctica de educación popular?
 - ¿Y cuáles son los mayores desafíos en esa práctica?
 - ¿Para la UT, cuál es la importancia de los procesos de formación interna e de las formaciones en redes externas?
- La UT empezó como un proyecto de extensión universitaria, pero hace muchos años dejaron de tener ese vínculo institucional y optaron por un camino más autónomo. Sin embargo, mantuvieron el nombre *Universidad*.Cuál es la importancia y significado de mantener este nombre?
- ¿Cómo describirían los procesos de construcción de conocimientos en las actividades que desarrollan?
 - ¿Cómo describirían la cuestión de género en el colectivo?
 - ¿Y en las actividades educativas?
- También en las actividades en que pude participar con ustedes, la cuestión de la autonomía se destaca como un punto central, tanto en términos discursivos como prácticos. ¿Cómo la autonomía guía las actividades y planeamientos desarrollados?

¿Cuáles las principales dificultades de trabajar embaixadxs en ese principio (de la autonomía)?

¿Y los mayores éxitos de se trabajar desde la autonomía?

¿Cuál el rol de la alegría para ustedes?

Conjuntura política

La UT sostiene una postura no partidaria y de estar alejadx de las cuestiones electorales. Sin embargo, en este momento de latinoamerica, muchos movimientos populares (MST y otros) hacen una lectura de la coyuntura política del continente en que el Capital internacional y sus versiones nacionales están articulando grandes cambios políticos con un discurso más represivo y conservador. Cuando estos cambios no ocurren por la vía electoral se articulan golpes parlamentares y/o judiciales, como ocurrió en Honduras y Paraguay y ahora sucede en Brasil. ¿Cómo perciben esos cambios políticos desde el contexto argentino? ¿Ya hay consecuencias en el territorio?

En el contexto de la resistencia de los pueblos, ¿cómo perciben la articulación de los movimientos populares al nivel regional?

¿Cómo perciben la reaproximación para la lucha popular de grupos que en los últimos años estuvieron más cercanos del gobierno "K"? ¿Es posible ampliar ese campo de lucha con esos sectores?

Otras

¿Qué pregunta(s) piensan que sea importante hacerla(s) y que no la(s) hice?

¿Otros comentarios? ¿Sugerencias?

Anexos

Anexo I - Manifiesto de La F. U. De Córdoba

MANIFIESTO LIMINAR

La Juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica.

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla en Córdoba y es violenta porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo. Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y - lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

Nuestro régimen universitario – aun el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o un

maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando.

Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no una labor de ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclaman el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia. Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la Universidad de Córdoba por el doctor José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que el mal era más afligente de lo que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición. La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria; ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella un inesperado apoyo. Se nos acusa de insurrectos en nombre de un orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección.

Entonces, la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son y dolorosas- de todo el continente. ¿Qué en nuestro país una ley – se dice -, la ley de

Avellaneda, se opone a nuestros anhelos?. Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral lo está exigiendo.

La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante, sólo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien.

La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.

Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con motivo de la elección rectoral, aclaran singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La Federación Universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país y a América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio. Al confesar los ideales y principios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no se han presenciado desórdenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar tan pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referiremos los sucesos para que se vea cuánta razón nos asistía y cuánta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios.

Los actos de violencia de los cuales nos responsabilizamos íntegramente, se cumplían como el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales.

El espectáculo que ofrecía la asamblea universitaria era repugnante. Grupos de amoraes deseosos de captarse la buena voluntad del futuro rector exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurarse el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, el compromiso de honor contraído por los intereses de la Universidad. Otros –los más- en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (¡Curiosa religión la que enseña a menospreciar el honor y deprimir la personalidad!. ¡Religión para vencidos o para esclavos!). Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de una juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentirla habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de la represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. El derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la ley. No se lo permitimos. Antes que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del salón de actos y arrojamos a la canalla, sólo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que esto es cierto, lo patentiza el hecho de haber, a continuación, sesionado en el propio salón de actos la Federación Universitaria y de haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de huelga indefinida.

En efecto, los estatutos reformados disponen que la elección del rector terminará en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de las boletas y aprobación del acta respectiva. Afirmamos, sin temor de ser rectificadas, que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector de esta Universidad.

La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombre ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de hoy para ti, mañana para

mí, corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia. Fue entonces cuando la oscura universidad mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferrero, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes.

Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados contemplamos entonces como se coligaban para arrebatarnos nuestra conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, ni al juego de intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha dicho su primera palabra: Prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes. Palabras llenas de piedad y de amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe de una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. ¡Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia universitaria!. Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de la América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.
Firmado: Enrique F. Barros, Ismael C. Bordabehére, Horacio Valdés, Presidentes.

Gumersindo Sayago, Alfredo Castellanos, Luis M. Méndez, Jorge L. Bazante, Ceferino Garzón Maceda, Julio Molina, Carlos Suárez Pinto, Emilio R. Biagosch, Angel J. Nigro, Natalio J. Saibene, Antonio Medina Allende y Ernesto Garzón.

Anexo II – Carta de Normandia (Oficina de Caruaru - UPMS)

Estivemos no Agreste pernambucano, entre os dias 9 e 10 de dezembro de 2019, reunidos no assentamento Normandia, onde funciona o Centro de Formação Paulo Freire (CFPF), numa atividade denominada Universidade Popular dos Movimentos Sociais. Participaram da atividade:

Advogados pela Democracia; ASA – Articulação do Semiárido; Articulação do Sertão Anti-Nuclear; Caranguejo Uçá; CES - Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra; CEPA – Centro de Educação Popular Assunção ; CIMI – Conselho Indigenista Missionário; CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas; Coletivo Aimirim – UFPE; CRDH Semiárido - Centro de Referência em Direitos Humanos da Universidade Federal Rural do Semiárido; Comunidade Quilombola de Castainho; CPT – Comissão Pastoral da Terra; Curupiras: Colonialidades e Outras Epistemologias; FME – Fórum Municipal de Educação de Caruaru; FETAPE – Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Pernambuco; FMPE – Fórum de Mulheres de Pernambuco; Lutas e cores; GRITT – UFPE; MMM – Marcha Mundial das Mulheres; MMTR – Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais; MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; NEABI – Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Índigenas (Projeto Baobá-Ymyrapytã) da Universidade Federal da Paraíba – UFPB ; Observatório dos Movimentos Sociais – CAA/UFPE; Rede Nacional de Parteias Tradicionais do Brasil; RENAP – Rede Nacional de Advogadas e advogados populares; SERTA – Serviço de Tecnologias Alternativas; UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco; Povo Xukuru Do Ororubá;

Somos educadoras e educadores populares, ativistas, coletivos, grupos étnico-raciais, organizações não-governamentais, movimentos sindicais rural e urbano e movimentos sociais, que atuam no campo e na cidade. Estamos reunidas e reunidos diante de uma urgência de luta contra a aceleração de retrocessos e ataques a direitos, frente a um crescente processo global de avanço do conservadorismo. No Brasil, o governo Bolsonaro dá força a esta crescente onda de opressões patriarcais, coloniais e capitalistas.

Nestes dois dias destacamos:

1) O nosso apoio irrestrito ao Centro de Formação Paulo Freire, que é um dos maiores centros de referência em educação popular, educação do campo, agroecologia e formação política do país, contra os ataques que vem recebendo por parte da Justiça e do INCRA desde agosto de 2019, a partir de uma ordem de despejo, emitida pelo Juiz da 24ª Vara Federal de Caruaru, que está temporariamente suspensa por ordem do TRF da 5ª Região.

2) A necessidade de nossa unidade na luta contra o capitalismo, fascismo, patriarcalismo, imperialismo, LGBTIfobia, racismo, e a favor da causa indígena, quilombola e de povos e comunidades tradicionais, camponesa, da luta urbana e das trabalhadoras e trabalhadores do campo e da cidade, com o grande desafio de superar a fragmentação das lutas. Entendemos, assim, que alguns princípios nos conectam: busca por justiça social, democracia, emancipação, bem viver, indignação, necessidade de mudança, e um forte sentimento de ameaça que nos mostra a urgência de resistir em defesa da vida.

3) A necessidade de construirmos experiências de formação conjuntas, que agreguem ao mesmo tempo o formato participativo e autônomo da educação popular, a formação política, e a construção de diálogos de saberes comprometidos com lutas sociais contra o capitalismo, o colonialismo, o racismo e o patriarcado;

4) A importância de realizarmos a UPMS enquanto espaço político e coletivo de formação, construído a partir das trocas entre coletivos organizados, com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações, e tornar possíveis ações coletivas conjuntas;

5) A necessidade de aprofundar o compromisso da Universidade Pública com as lutas populares e suas organizações

6) A importância de, enquanto UPMS, ampliarmos o debate para grupos sociais oprimidos com quem não temos conseguido dialogar;

Para dar seguimento aos trabalhos, nos comprometemos a: Construir uma Escola de Formação da Universidade Popular Movimentos Sociais que se localizará no Centro de Formação Paulo Freire, no SERTA, e demais espaços formativos, realizando atividades

político pedagógicas que serão construídas de forma horizontal, respeitando os princípios e pautas dos movimentos e instituições envolvidas.

Convidamos outros coletivos que se identifiquem com as propostas aqui apresentadas para se somar nessa construção.

10 de dezembro de 2019

Assentamento Normandia, Caruaru, Pernambuco, Brasil

Anexo III - Carta de Princípios da Universidade Popular dos Movimentos Sociais

NOTA: Esta versão da Carta de Princípios reúne os contributos de todos os participantes da UPMS desde que a ideia foi lançada no FSM de 2003. Em especial, deve-se ao contributo das organizações integrantes da secretaria técnica, de todos os participantes nas oficinas da UPMS realizadas em Córdoba (Argentina), Medellín (Colômbia), Belo Horizonte (Brasil), Porto Alegre (Brasil) e Aldeia Velha, Casimiro de Abreu (Brasil) (no âmbito da Cúpula dos Povos 2012), e dos participantes nas reuniões sobre a UPMS realizadas em Caracas (Venezuela), Roma (Itália), Utrecht (Holanda), Mumbai (India), Amsterdão (Holanda), Nairobi (Kenya), Dakar (Senegal).

Foi preparada pelos grupos de trabalho criados no Forum Social Temático de 2012 (Porto Alegre) nomeadamente pela Comissão Coordenadora (“Mesa de 28 de Janeiro 2012”) e pela Comissão da Carta e da Metodologia.

1- A Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), é uma iniciativa de auto- educação para a emancipação social. Pretende ser um espaço de formação política intercultural que promove o interconhecimento e a auto-educação com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possíveis coligações entre estes e, facilitando, desse modo, a realização de ações coletivas conjuntas.

2- A UPMS constitui um espaço aberto para o aprofundamento da reflexão, o debate democrático de ideias, a formulação de propostas, a troca livre de experiências e a articulação para ações eficazes, de entidades e movimentos sociais locais, nacionais e globais que se opõem ao domínio do mundo pelo capitalismo, pelo colonialismo, pelo racismo e pelo patriarcado, contra o sofrimento humano causado pelas injustiças, exclusões, discriminações, dominações, opressões que deles decorrem.

3- O público participante da UPMS é composto por ativistas e lideranças dos movimentos sociais, membros de organizações não-governamentais, associações da

sociedade civil, bem como acadêmicos, intelectuais e artistas solidários com as lutas dos movimentos e organizações empenhados na transformação social emancipatória.

4- A UPMS funciona por meio de uma rede de interações orientada para promover a ecologia dos saberes e a tradução intercultural entre os atores sociais que, nas diferentes regiões do mundo, lutam por outro mundo possível, recorrendo a uma enorme diversidade de saberes, cosmovisões e práticas coletivas. O objetivo é que da ecologia dos saberes e da tradução intercultural surjam ações coletivas mais amplas, mais articuladas e mais globais, sem nunca pôr em causa a identidade e a especificidade de cada movimento, de cada luta e de cada contexto.

5- Sua vocação específica é inter-temática e intercultural: inter-temática, porque visa promover o encontro e o diálogo entre movimentos/organizações com agendas e lutas diferentes para facilitar alianças e articulações entre os atores (por exemplo, entre movimentos feministas, operários, indígenas, quilombolas, afroamericanos, religiosos, estudantis, ecológicos, camponeses, urbanos e outros); intercultural, porque visa criar o entendimento recíproco entre culturas e narrativas, entre princípios e conceitos mobilizadores e orientadores da transformação social de diferentes lutas.

6- Mais especificamente, os seus objetivos principais são:

a) ultrapassar a distinção entre saberes acadêmicos e saberes populares e entre teoria e prática, promovendo encontros sistemáticos entre os que mobilizam saberes populares, tradicionais e indígenas e se dedicam prioritariamente à prática da emancipação e transformação social e os que mobilizam saberes acadêmicos e se dedicam prioritariamente à produção teórica.

b) promover um conhecimento recíproco, solidário e cooperativo entre movimentos e organizações que atuam em áreas temáticas diferentes, ou na mesma área temática, mas a partir de contextos, de culturas de luta e de princípios e conceitos mobilizadores distintos.

7- A UPMS funciona em várias dimensões:

a) A sua atividade prioritária são as oficinas auto-organizadas, realizadas segundo as possibilidades metodológicas (ver documento de metodologia no site www.universidadepopular.org);

b) A UPMS também organiza assembleias, nomeadamente no âmbito do processo do FSM e Cúpula dos Povos, a fim de reunir os atores envolvidos para dialogar, avaliar e definir orientações.

c) Por iniciativa dos ativistas da UPMS são possíveis outras atividades desde que respeitem a Carta de Princípios e o espírito das pautas metodológicas que orientam as oficinas.

8 - A iniciativa das atividades pertence aos movimentos e organizações, tenham ou não participado em oficinas anteriores, desde que sigam as orientações metodológicas e respeitem esta Carta de Princípios. As propostas para a realização de qualquer atividade vinculada à UPMS devem ser submetidas para conhecimento e avaliação a ser realizada pela estrutura organizativa da UPMS (ver site).

9- Todas as atividades da UPMS são gratuitas, não podendo nomeadamente ser cobrada qualquer contrapartida financeira pela participação nas oficinas.

10- A UPMS não confere graus ou diplomas. Apenas fornece certificados de participação aos que integram as oficinas.

11- O cumprimento das orientações metodológicas e o respeito à Carta de Princípios é uma condição para manter o vínculo com o processo da UPMS.

12- A UPMS tem uma sede física e uma sede virtual. A sede física está situada no Memorial do FSM em Porto Alegre (Brasil) e é destinada exclusivamente à guarda e tratamento da memória e do arquivo da UPMS. Todas as demais atividades usam como sua sede a página web.

13- Faz parte da UPMS quem organize e participe nas oficinas, seguindo esta carta de Princípios e as orientações metodológicas.

14- A UPMS é um bem comum e não deve ser apropriada por ninguém. A UPMS poderá realizar parcerias com instituições (nomeadamente com instituições de educação popular, com outras universidades populares, com entidades públicas, com departamentos de extensão de universidades convencionais e outros) que, identificadas com os objetivos, carta de princípios e pautas metodológicas da UPMS, pretendam promover a organização de oficinas no âmbito das suas atividades.

15 – A UPMS foi criada no âmbito do FSM a partir dos princípios que o animam. A carta de princípios da UPMS está intimamente ligada à carta de princípios do FSM, portanto

os processos relacionados a UPMS devem respeitar também a carta de princípios do FSM (http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?menu=4&cd_language=1).