

REVISTA ESTUDOS

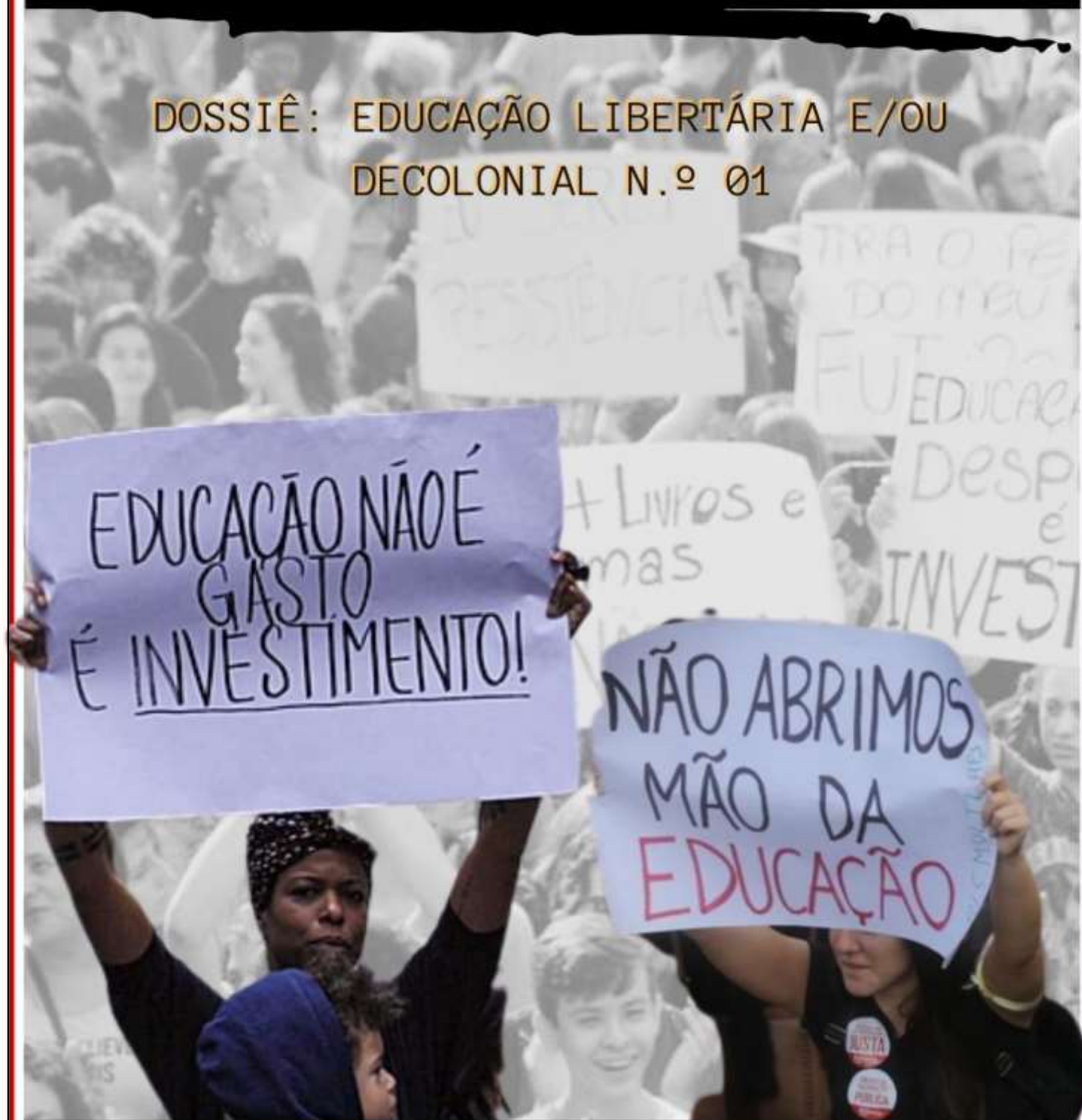
# LIBERTARIOS

VOL. 05 N.º 14

SET/2023

ISSN 2675-0619

DOSSIÊ: EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E/OU  
DECOLONIAL N.º 01



UFRJ

## EQUIPE EDITORIAL

### EDITOR GERAL

Wallace de Moraes

Prof. do DPTo de Ciência Política e dos Programas de Pós-Graduação em Filosofia (PPGF) e de História Comparada (PPGHC) todos da UFRJ. Pesquisador do INCT/PPED. Membro do Quilombo do IFCS/UFRJ e do Coletivo de Docentes Negras(os) da UFRJ. Líder do Coletivo de Pesquisas Decoloniais e Libertárias (CPDEL/UFRJ) e do Observatório do Trabalho na América Latina (OTAL/UFRJ)

### EDITOR ADJUNTO

Cello Latini Pfeil

Doutorando em Filosofia (PPGF/UFRJ)

2

Juan Filipe Loureiro Magalhães

Doutorando em História Comparada (PPGHC/UFRJ)

### EDITOR ASSISTENTE

Isadora Gonçalves França

Doutoranda em História Comparada (PPGHC/UFRJ)

### EDITOR DE LAYOUT

Ana Beatriz Plácido

Graduanda em Licenciatura em História (UFRJ). Designer (PROCOMUM/SP). Especialista em Fotografia Documental e Filmografia (SENAI/SP)

## ORGANIZADORES – DOSSIÊ “POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E DECOLONIAL”

Ana Paula Morel

Professora Adjunta do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento (SSE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional (UFRJ), onde realizou pesquisa sobre educação autônoma no movimento zapatista. Atuou como educadora e pesquisadora na área de Educação Popular em Saúde na EPSJV na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Tem como principais áreas de interesse: Autonomias e Cosmopolíticas, Educação Popular em Saúde, Educação Libertária, Questões Indígenas e Educação. É integrante do GT Cuerpos, Territorios, Resistencias da CLACSO e do GT Educação Popular e Saúde da ABRASCO.

Cello Latini Pfeil

Professor Substituto do Dept. de Ciência Política da UFRJ. Professor convidado do Instituto de Pesquisa em Psicanálise e Relações de Gênero (IPPERG/FAUSP). Doutorando e Mestre em Filosofia (PPGF/UFRJ). Especialista em Teoria Psicanalítica Freud-Lacaniana (CEPCOP/USU). Membro do Coletivo de Pesquisas Decoloniais e Libertárias da UFRJ (CPDEL/UFRJ) e do Quilombo do IFCS. Coordenador do Núcleo de Pesquisas do Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT). Coordenador da Revista Estudos Transviades.

Guilherme Xavier de Santana

Doutor em História Comparada no Programa de Pós Graduação em História Comparada do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC-IH-UFRJ); membro-pesquisador do Observatório do Trabalho na América Latina da UFRJ (OTAL-UFRJ) e do Coletivo de Pesquisas Decoloniais e Libertárias da UFRJ (CPDEL-UFRJ); Mestre em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ) na linha de Políticas e Instituições Educacionais; Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela UFRJ; professor de sociologia da rede pública básica de ensino; educador popular e militante do pré vestibular comunitário Machado de Assis, no morro da Providência, e da Rede Autônoma de Luta pela Educação (RALÉ).

# SUMÁRIO

5

## EDITORIAL

Ana Paula Morel; Cello Latini Pfeil; Guilherme Xavier de Santana

9

## ECOCRÍTICA E ZOOLITERATURA: PERSPECTIVAS INTER E TRANSDISCIPLINARES PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS

Elisângela Campos Damasceno Sarmento; Geraldo Jorge Barbosa de Moura

33

## EDUCAÇÃO ANARQUISTA E AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO

Rodrigo Rosa da Silva

64

## EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E SOCIABILIDADE OPERÁRIA NO SINDICATO: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE POPULAR DE ENSINO LIVRE NO RIO DE JANEIRO (1904)

Eduardo Carracelas Lamela

93

## O FEDERALISMO SECUNDARISTA COMO TÁTICA POLÍTICA NAS ESCOLAS OCUPADAS DO SUBÚRBIO DO RIO DE JANEIRO

Guilherme Xavier de Santana

116

## "COMECEI A ME EMPODERAR E ME SENTIR NEGRA POR CONTA DA OCUPAÇÃO": A PRESENÇA DO FEMINISMO NEGRO NO OCUPA CAIRU

Marina dos Reis Santos; Tiago Dionísio

139

## A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL CONTRA O ECOCÍDIO E O EPISTEMICÍDIO INDÍGENA

Damires França; Marcelo Stortti

158

## TRAJETÓRIA AUTONOMISTA DA BIBLIOTECA ENGENHO DO MATO - BEM (NITERÓI/RJ)

Luísa Marques Dias





## EDITORIAL

### POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E DECOLONIAL

5

Nós, que construímos a Revista Estudos Libertários (REL), estamos muito felizes em divulgar o primeiro volume deste dossiê, cuja temática central são trabalhos com reflexões dentro do campo da educação libertária e decolonial. Os artigos a seguir possuem diálogos diretos sobre experiências que se referenciam em uma prática anticapitalista, antirracista, antissexista, anticapacitista e que buscam contestar a ordem das instituições estatais e do mercado. Passamos por artigos que mobilizam a história da educação libertária, outros que trazem atualizações de práticas pedagógicas libertárias em diversos espaços formativos, como escolas, bibliotecas e universidades.

Iniciamos esse dossiê com o artigo “Ecocrítica e Zooliteratura: Perspectivas Inter e Transdisciplinares para o Ensino das Ciências”. A autora Elisângela Campos Damasceno Sarmiento e o autor Geraldo Jorge Barbosa de Moura trazem um debate original dialogando a educação no campo da literatura e o ensino de ciências, com uma crítica decolonial em suas entrelinhas. A originalidade deste trabalho pode ser identificada, especialmente, em sua abrangência de conhecimentos que parecem díspares, mas que podem se complementar na prática pedagógica.

No trabalho que segue, de autoria de Rodrigo Rosa da Silva, são discutidos o conceito e a prática da autogestão como fundamentais para refletir sobre práticas de transformação radical nos espaços educacionais formais e informais. O artigo "Educação Anarquista e Autogestão Pedagógica: Reflexões sobre o Possível e o Necessário" destaca que o termo *autogestão* é apropriado por gestores empresariais, deformando sua originalidade e deturpando seus objetivos. Ou seja, é necessário refletir e propor uma prática autogestionária anticapitalista e que nos remeta a uma transformação social por inteiro, sem esquecer do cotidiano em que atuamos.

A seguir, o texto de Eduardo Carracelas Lamela, intitulado "Educação Libertária e Sociabilidade Operária no Sindicato: e Experiência da Universidade Popular de Ensino Livre no Rio de Janeiro (1904)", traça um panorama sobre a conjuntura vivida no Rio de Janeiro – que era capital do Brasil à época – e a experiência da universidade popular no ano de 1904. Essa que talvez tenha sido uma das primeiras experiências que buscavam partir dos saberes científicos para construir uma universidade no país. Lamela discorre também acerca do ambiente que existia com fortes mobilizações via sindicatos, espaços de educação libertária, atividades de formação entre a classe trabalhadora e uma gama de intervenções que questionavam o *status quo* dos poderosos na primeira metade do século XX na área central da cidade.

Já o artigo de Guilherme Xavier de Santana, "O Federalismo Secundarista como Tática Política nas Escolas Ocupadas do Subúrbio do Rio de Janeiro", nos oferece uma análise sobre o fenômeno das ocupações de escolas que aconteceram em todo o país em 2016. O autor traz à luz a experiência das ocupações de uma parte da capital do Rio de Janeiro – bairro do Grande Meier – e como se deu as relações entre estudantes que ocuparam as escolas da região. Para isso, a reflexão proposta é uma alusão e aproximação com o conceito e prática política do federalismo libertário, que sempre foi um dos princípios centrais de diversos teóricos e movimentos anarquistas desde o século XIX. Santana traz uma atualização a partir da atuação dos estudantes que buscaram se organizar de forma descentralizada, em rede de apoio mútuo e ação direta nessas escolas vizinhas em 2016.

O seguinte trabalho apresentado é de autoria de Mariana dos Reis Santos e Tiago Dionísio, e possui como tema central o fenômeno das ocupações de escolas no Rio de Janeiro. Intitulado “Comecei a me Empoderar e me Sentir Negra por Conta da Ocupação”: a Presença do Feminismo Negro no Ocupa Cairu”, o artigo traz uma abordagem extremamente importante e original a respeito da mobilização estudantil, com foco em questões étnico-raciais e de gênero que permearam as discussões e a dinâmica de luta dos estudantes em 2016 no Rio de Janeiro e em outros territórios, a partir de uma pesquisa com estudantes da ocupação do Colégio Estadual Visconde de Cairu – uma das escolas ocupadas no bairro do Meier.

Logo após, apresentamos o artigo “A Extensão Universitária como Prática de uma Educação contra o Ecocídio e o Epistemicídio Indígena”, de Damires dos Santos França e Marcelo Stortti. Os autores tecem uma problematização que traz ao centro do debate a questão da educação indígena, seu apagamento histórico e o quão ela pode servir para reflexões em projetos educacionais dos mais diversos, especialmente a extensão universitária, que é melhor desenvolvida ao longo do texto. Os autores também discutem sobre a formação histórica da estrutura universitária no país, baseada no modelo europeu e para isso trazem intelectuais do campo decolonial para problematizar tal formação. França e Stortti apresentam uma pesquisa com datas de eventos vinculados à causa indígena, mobilizações referentes à pauta que existiram na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e projetos de cunho intercultural sobre o assunto. Fundamental o debate ambiental apresentado no artigo, que se soma aos demais temas para enfrentar o formato de uma universidade historicamente eurocentrada.

Por último, a autora Luísa Marques Dias, em seu artigo “Trajetória Autonomista da Biblioteca Engenho do Mato – BEM (Niterói/RJ)”, descreve uma breve história da Biblioteca do Engenho do Mato (BEM), no município de Niterói (RJ). Dias aponta em seu trabalho não só a trajetória, mas as diferentes atividades, atuações políticas e culturais que existem no espaço desde 2013. Além disso, enfatiza o caráter autonomista e que se aproxima dos princípios libertários em termos de organização social e política.

Após essa breve apresentação, seguimos para o dossiê  
“Por uma Educação Libertária e Decolonial” com os escritos na  
íntegra. Desejamos a todes uma boa leitura.

Saudações libertárias e decoloniais!

*Ana Paula Morel*

*Cello Latini Pfeil*

*Guilherme Xavier de Santana*



## ECOCRÍTICA E ZOOLITERATURA: PERSPECTIVAS INTER E TRANSDISCIPLINARES PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS

*Elisângela Campos Damasceno Sarmiento*

Pós-Doutoranda em Ensino - RENOEN - UFRPE. Doutora em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental - UNEB. Docente do IFPI.

*Geraldo Jorge Barbosa de Moura*

Pós-Doutor em Comportamento pelo Centro de Investigação em Biodiversidade e Recursos Genéticos da Universidade do Porto/Portugal. Doutor em Ciências Biológicas pela UFPB - UFRN (Brasil e Universidade de Buenos Aires /Argentina). Professor Associado III, da UFRPE. Professor do Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade - UFRPE; do Programa de Pós-Graduação em Biociência Animal - UFRPE; do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - UFRPE; do Programa de Pós-Graduação em Rede Nordeste de Ensino - RENOEN - UFRPE. Diretor de Monitoramento Ambiental e Inovação da CPRH - Governo do Estado de Pernambuco. Membro da Sociedade Psicanalítica do Recife-SPRPE/FABRAPSI/IPA.

9

### RESUMO

A Ecocrítica e a Zooliteratura, por serem campos inter e transdisciplinares, apresentam alternativas à solidariedade acadêmica. Nesse sentido, esta investigação tem como objetivo analisar essas vertentes científicas como uma possibilidade pedagógica a um ensino articulado das Ciências, haja vista a necessidade de superação da visão positivista, que compartimenta os saberes. A metodologia desta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo, de caráter descritivo-explicativo. A técnica de interpretação dos dados fundamenta-se na Análise do Discurso de Linha Francesa, tendo, como meios de investigação, as obras: *O Sertanejo*, de José de Alencar, *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Destaca-se que os principais resultados apontam que, mediante a Eco e a Zoocrítica, há indicações de possíveis correlações entre diversas ciências, como Geografia Humanista, Biologia, Psicanálise, Filosofia, História, Sociologia e Antropologia. Portanto, a Ecocrítica e a Zooliteratura revelam-se como potentes estudos inter e transdisciplinares, que suscitam um ensino integrado das ciências.

### PALAVRAS-CHAVE

Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade; Ensino; Ecocrítica; Literatura.

## ECOCRITICISM AND ZOOLITERATURE: INTER AND TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVES FOR SCIENCE TEACHING

### ABSTRACT

Ecocriticism and Zooliterature, as they are inter and transdisciplinary fields, present alternatives to academic solidarity. In this sense, this investigation aims to analyze these scientific aspects as a pedagogical possibility for an articulated teaching of Science, given the need to overcome the positivist view, which compartmentalizes knowledge. The methodology of this research is characterized as a qualitative case study, with a descriptive-explanatory character. The data interpretation technique is based on French Discourse Analysis, using the following works as means of investigation: *O Sertanejo*, by José de Alencar; *O Quinze*, by Rachel de Queiroz, and *Vidas Secas*, by Graciliano Ramos. It is noteworthy that the main results indicate that, through Eco and Zoocritics, there are indications of possible correlations between different sciences, such as Humanist Geography, Biology, Psychoanalysis, Philosophy, History, Sociology and Anthropology. Therefore, Ecocriticism and Zooliterature reveal themselves as powerful inter and transdisciplinary studies, which give rise to an integrated teaching of science.

10

### KEYWORDS

Interdisciplinarity; Transdisciplinarity; Teaching; Ecocriticism; Literature.

## INTRODUÇÃO

Inicialmente, é importante pontuar que o termo Ecocrítica surgiu, no cenário acadêmico-científico, a partir da década de 1970, quando foi publicado, nessa área, o primeiro artigo intitulado “Literature and Ecology: an experiment ecocriticism”, do escritor estadunidense William Rueckert, que sinalizou as imbricações entre Literatura e Ecologia, unindo, assim, a arte à ciência.

Ressalta-se que, segundo Navas (2015), sob um espectro histórico, mais precisamente reportando-se à estruturação do paradigma clássico-positivista durante os séculos XV e XVI e posteriores desdobramentos até a contemporaneidade, aproximar a Arte à Ciência ainda é uma tarefa árdua e ousada, porém possível. Nesse caminho, esta pesquisa pretende evidenciar tais articulações, indispensáveis a uma formação acadêmica inter e transdisciplinar tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

Outra abordagem valiosa para um contexto de ensino inter e transdisciplinar é a Zoocrítica que assim como a Ecocrítica teve origem nos EUA na década de 1970. Esta teve um grande avanço em 1989, quando Cheryl Glotfelty (1996), participando do Encontro da Associação de Literatura do Oeste dos Estados Unidos, instigou o seu uso no campo crítico. E, conforme Greg Garrard (2006), de 1996 até os nossos dias, a Ecocrítica se fixa como uma fértil área de estudos holísticos. De modo análogo, a Zooliteratura, no Brasil, ganhou fôlego, no início do século XXI, a partir dos trabalhos da pesquisadora Maria Esther Maciel (2016), que divulga, no meio acadêmico-científico, as correlações entre os Estudos Animais e a Literatura.

Partindo desse viés, faz-se imperioso superar o paradigma cartesiano que, segundo Ivani Fazenda (2011), tem o propósito de fragmentar e reduzir o conhecimento, trazendo à tona as dicotomias entre subjetividade e objetividade; emoção e razão; arte e ciência. Outrossim, de acordo com Elisângela Sarmiento e Mirtes Lira (2021), mediante a adoção do paradigma holístico-interdisciplinar, torna-se possível religar o que foi dicotomizado pelo paradigma positivista. Considerando essa premissa, torna-se possível, então, conciliar o estudo da arte ao desenvolvimento da ciência.

Nesse panorama, o presente capítulo traz como objetivo precípua analisar a Ecocrítica e a Zooliteratura como uma possibilidade didático-pedagógica para um ensino articulado das Ciências, haja vista a necessidade de superação da perspectiva cartesiana, que fragmenta os saberes. Salienta-se, também, que este manuscrito parte da hipótese de que as visões de um ensino inter e transdisciplinar podem permitir uma análise complexa e profunda das relações ser humano-animais-ambiente mediante as contribuições da Ecocrítica e da Zooliteratura para o ensino das ciências.

## MATERIAL E MÉTODOS

Levando em conta esses pressupostos teóricos, o rigor metodológico está centrado num estudo de caso qualitativo, de caráter descritivo-explicativo. Para tanto, como meios de investigação, foram analisadas as obras literárias brasileiras, a saber: *O Sertanejo* (2002) [1875], de José de Alencar; *O Quinze* (2012) [1930], de Rachel de Queiroz, e *Vidas Secas* (2013) [1938], de Graciliano Ramos.

Nesse íterim, para a análise dos dados, adotou-se o método da análise do discurso de linha francesa que, segundo o qual, conforme Michel Pêcheux (2006), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Dessa forma, o indivíduo é questionado em sujeito pela ideologia e é, assim, que a língua faz sentido.

Dessarte, Eni Orlandi (2012) corrobora os estudos de Pêcheux (2006) ao considerar as condições de produção em que as obras foram escritas, os contextos histórico-sociais do país e a história de vida dos autores como características muito relevantes para a análise do discurso de linha francesa. Partindo dessa premissa, sublinha-se que, com essas ferramentas, foi realizada a análise do discurso dos personagens das obras em questão. Ademais, na concepção de Orlandi (2012), é fundamental a imersão em torno dos fatores histórico-sociais que envolveram a produção do discurso dos sujeitos / personagens e também os sentidos implícitos e explícitos do texto.

Vale apontar, ainda, que, na análise do discurso de linha francesa, consoante Orlandi (2012), procura-se compreender a



língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico na relação do homem/mulher/animal/personagem com a sua história e com as construções sociais. Desse modo, o indivíduo/animal/personagem norteia-se pela capacidade de significar e significar-se, validando tais sentidos no discurso do autor através das considerações de suas condições de produção as quais compreendem, principalmente, o sujeito e a situação (contextos imediato e amplo).

Nesses termos, ressalta-se que, para compreender as condições de produção no que tange aos sujeitos que enunciam (José de Alencar, Rachel de Queiroz e Graciliano Ramos) e a situação, foi realizada pesquisa bibliográfica relacionada aos autores e ao período histórico em que se inserem as obras *O Sertanejo*, *O Quinze* e *Vidas Secas*, além de ter sido evidenciada a ideologia intrínseca ao discurso produzido pelos sujeitos que falam nos textos consoantes os estudos de Pêcheux (2006).

13

Somado a isso, destaca-se que foram adotadas as perspectivas ecocrítica e zoocrítica como outros mecanismos de análise do discurso, tendo em vista que, conforme Garrard (2006), as relações entre Literatura e Ecologia; entre Literatura e Estudos Animais são bastante relevantes para uma criteriosa e abrangente investigação em torno das relações ser humano-animais-ambiente, haja vista o universo inter e transdisciplinar que permeia a dinâmica da vida em sociedade na imbricação com a cultura e a natureza.

Sendo assim, para construir o marco teórico deste capítulo, foram acessadas publicações, dentre elas: artigos científicos, localizados em revistas e em anais de eventos que remontam às primeiras décadas dos anos 2000, além de e-books e livros diversos, cuja totalidade do referencial teórico data de 1915 (aporte clássico) até consultas que foram realizadas em sites da internet nos primeiros meses de 2023.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### ECOCRÍTICA: CONTRIBUTOS À GEOGRAFIA HUMANISTA, À PSICANÁLISE, À BIOLOGIA, À FILOSOFIA E A UMA EDUCAÇÃO INTER E TRANSDISCIPLINAR

Revisitando o conceito de Ecocrítica – imbricação entre Literatura e Ecologia –, é importante esclarecer que, para



Alfredo Bosi (2006), as obras *O Sertanejo*, de José Alencar, *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, trazem ricas compreensões da época em foram escritas. Além disso, tais romances possibilitam uma análise para além dos seus tempos, utilizando, assim, uma das características artísticas que lhes conferem, que é a atemporalidade, atravessando gerações e permeando diversos conhecimentos que se entrelaçam.

Nessa direção, assinala-se que as obras *O Sertanejo*, *O Quinze* e *Vidas Secas* mantêm vínculo com a Geografia Humanista, emergindo os conceitos de “topofilia” (Tuan, 1980: 15) e “topofobia” (Tuan, 2005: 33). Ressalta-se que o termo topofilia, segundo Yi-Fu Tuan (1980), associa-se à familiaridade, à afeição e remete a um ambiente ameno, agradável. Em contrapartida, para Tuan (2005), a topofobia atrela-se a uma paisagem do medo, que causa ao sujeito um sentimento de aversão e repulsa.

14

Nesse cenário, José de Alencar, em *O Sertanejo*, evoca uma subjetividade que é contornada, predominantemente, pela topofilia (apego ao lugar). Essa percepção se comprova pelos trechos: “Esta imensa campina é o sertão de minha terra natal”; “Quando te tornarei a ver, sertão da minha terra, que atravessei há tantos anos na aurora serena e feliz da minha infância?”; “Quando tornarei a respirar tuas auras de perfumes agrestes?” (Alencar, 2002: 9).

Simultaneamente, reitera-se que estão evidentes, no fragmento acima, as emoções e as reminiscências da infância, que ficaram gravadas na mente do personagem. Essa lembrança saudosa desperta nele o desejo de retornar para a sua terra natal e reviver essas agradáveis memórias. Partindo desse pressuposto, identifica-se um profundo sentimento de pertencimento histórico ao território e ao lugar onde o personagem viveu uma infância “feliz e serena” (Alencar, 2002: 9) em meio à exuberância e à biodiversidade da paisagem sertaneja.

Retomando a ideia de felicidade, trazida pelo sentimento de pertencimento histórico, salienta-se que o pensamento de Freud (1900) corrobora essa perspectiva. Sob tal contexto, o pai da Psicanálise afirma que a felicidade é a realização de um desejo pré-histórico, ou seja, antigo, da infância. Desse modo, a alusão que o adulto faz a sua infância, seja ao local físico ou às

pessoas e acontecimentos, representa uma demanda do ser humano sempre acompanhada de muita satisfação, quando realizada.

Nessa conjuntura, consoante Freud (1900), a felicidade, sendo a materialização de um anseio da infância, é atingida quando o adulto realiza tal desejo, com destaque ao fato de que essa realização pode ser alcançada no mundo concreto, como por exemplo, mediante uma visita ao local ou às pessoas com as quais manteve, no passado, uma relação de afeto ou ainda, de forma indireta, através de lembranças fictícias, promovidas pela expressão da arte.

Vale realçar que, embora na maioria dos trechos da obra haja um intenso amor do personagem à sua terra natal, o narrador também não deixa de relatar a diversidade e a ambivalência da paisagem: “ora seca e triste, ora alegre e poética” (Alencar, 2002: 14) conforme coadunam os excertos seguintes: “A chapada tinha o aspecto desolado e profundamente triste que tomam aquelas regiões no tempo da seca. Dir-se-ia que por aí passou o fogo e consumiu toda a verdura, que é o sorriso dos campos nos tempos de chuva” (Alencar, 2002: 14). Dessarte, a referência a um “aspecto desolado... no tempo da seca” faz alusão à topofobia, uma aversão aos longos períodos de estiagem, em face da miséria que se instala no sertão.

A partir desses trechos, verifica-se que o narrador de *O Sertanejo* descreve, “poeticamente”, a fitofisionomia da Caatinga que, conforme Silva et al. (2004), apresenta clima semiárido, vegetação com poucas folhas e adaptadas para os períodos de seca. Nessa época, quase todas as plantas perdem as folhas para diminuir a transpiração e evitar a perda de água armazenada. No inverno, devido à ocorrência de chuva, as folhas verdes e as flores voltam a brotar. Entretanto, mesmo em meio a essa irregularidade, na Caatinga, há uma considerável biodiversidade, seja de flora, seja de fauna.

Ainda ressaltando essa dualidade da paisagem, característica típica da fitofisionomia da Caatinga, apresenta-se o fragmento que se segue: “Estes ares, em outra época povoados de turbilhões de pássaros loquazes, cuja brilhante plumagem rutilava aos raios do sol, agora ermos e mudos como a terra, são apenas cortados pelo voo pesado dos urubus que

farejam a carniça” (Alencar, 2002: 15). Aqui se mostram dois momentos de percepção do sertão: um, repleto de vida, marcado pelo canto dos pássaros: topofilia – atração pelo lugar; o outro, com a presença da morte, num ambiente inóspito, permeado de solidão, silêncio e decomposição: topofobia – repulsa ao lugar.

Ademais, segundo Sarmiento e Moura (2022a), infere-se que as alterações do ambiente moldam a subjetividade do sertanejo. Desse modo, as modificações da paisagem (árida, seca para verde e exuberante) determinam os sentimentos do sertanejo, ou seja, o seu universo de emoções, marcado por sensações positivas – topofilia – bem-estar, alegria ou negativas – topofobia – tristeza, solidão, morbidez.

Analogamente, essas sensações (positivas ou negativas), em virtude das transformações da paisagem do semiárido, podem ser associadas à bivalência das “pulsões de vida e de morte”, discutidas por Freud (1915a: 31; 1915b: 21) e a dualidade “cooperação e competição”, exposta pelo biólogo evolucionista Charles Darwin (1981: 66). Nessa perspectiva, diante da escassez de recursos, em razão das adversidades sazonais provenientes de longos períodos de estiagem, tanto o ambiente como o sertanejo absorvem as emoções negativas, desencadeando, assim, a pulsão de morte e o espírito competitivo, a fim de que sobrevivam em meio a uma caatinga seca e a uma vida plasmada de dores, perdas e privações.

Na obra *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, são frequentes as expressões topofóbicas voltadas ao sertão, num tom de denúncia, que visam explicitar uma caatinga abandonada pelo Governo que adotava, na época, uma política de repulsa e não um projeto de convivência com o semiárido, conforme se denota nas expressões: “Estrada vermelha e pedregosa, orlada pela galharia negra da caatinga morta”; “Folhas secas no chão que estalavam como papel queimado”; “Verde, na monotonia cinzenta da paisagem, só algum juazeiro ainda escapou à devastação da rama”; “E o chão, que em outro tempo a sombra cobria, era uma confusão desolada de galhos secos” (QUEIROZ, 2012, p. 15).

Nessa tônica, Rachel de Queiroz, na obra *O Quinze*, denunciou as reduzidas e ineficazes políticas públicas destinadas ao Nordeste e, mais especificamente, ao sertão cearense, marcado pela seca que se tornou uma tragédia

humana: “De tarde, quando caminhavam com muita fome” (Queiroz, 2012: 34); “— Meu filho! Pelo amor de Deus! Você comeu mandioca crua?”; “— Chico! Chico! Valha-me Nossa Senhora! O Josias se envenenou”; “A criança era só osso e pele: o relevo do ventre inchado formava quase um aleijão naquela magreza, esticando o couro seco de defunto, empretecido e malcheiroso” (Queiroz, 2012: 35).

Na tragédia da vida humana, consoante o filósofo Friedrich Nietzsche (1999), há forças opostas: a apolínea – constituída por uma estabilidade ilusória – que, na obra em apreço, é o menino Josias caminhar com os pais, mesmo com uma fome incontável, mas perto deles, sem pensarem na iminência da morte; a dionisíaca, que se configura pela embriaguez da realidade, ou seja, o estarrecimento da dor em face da morte da criança: “Lá se tinha ficado o Josias, na sua cova à beira da estrada” (Queiroz, 2012: 38); “Ficou em paz. Não tinha mais que chorar de fome, estrada afora” (Queiroz, 2012: 39).

17

Abandonando esse cenário nefasto, a paisagem dá sinais de mudança com as primeiras chuvas e, concomitantemente, começa a ressurgir a esperança de dias melhores para o sertanejo, apresentando um ambiente aprazível e suscitando emoções topofílicas como atestam os trechos: “Enfim caiu a primeira chuva de dezembro” (Queiroz, 2012: 73); “O pasto se enramava, e uma pelúcia verde, verde e macia, se estendia no chão até perder de vista. A caatinga despontava toda em grelos verdes, paus esverdeados” (Queiroz, 2012: 78); “E tudo era verde, e até no céu, periquitos verdes esvoaçavam gritando. O borralho cinzento do verão vestira-se todo de esperança” (Queiroz, 2012: 79).

Na obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, também se observa a predominância de uma cena topofóbica: “Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos” (Ramos, 2013: 6). Logo, essa situação decrépita se mistura com o cenário nefasto em que se encontravam: “rio seco”; “galhos pelados da caatinga rala”; “a caatinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas” (Ramos, 2013: 6). Diante disso, esboça-se um quadro de repulsa ao lugar e de imagens fúnebres que remetem a uma sensação topofóbica e a uma situação de degradação.

Sendo assim, delinea-se um contexto dionisíaco que, por analogia, remete-se a um ambiente inóspito que suscita sentimentos topofóbicos. Tal situação dionisíaca, segundo Friedrich Nietzsche (1999), representa a realidade cruel e trágica com a qual o sertanejo se depara em meio às adversidades: sem comida, sem água, sem nada. Nesse panorama, o desespero invade o interior humano: “O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão. — Anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai”; “O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça” (Ramos, 2013: 6).

Entretanto, esse cenário de penúria não é unânime no sertão. Como marcas de uma fitofisionomia ambivalente da caatinga: ora seca, ora verde, é importante pontuar os seguintes trechos: “Por enquanto a inundação crescia. Não havia o perigo da seca imediata, que aterrorizara a família durante meses” (Ramos, 2013: 23); “Estivera uns dias assim murcho, pensando na seca e roendo a humilhação. Mas a trovoadas roncara, viera a cheia, e agora as goteiras pingavam” (Ramos, 2013: 24); “Pensou com um arrepio na seca, na viagem medonha que fizera em caminhos abrasados, vendo ossos e garranchos. Afastou a lembrança ruim, atentou naquelas belezas” (Ramos, 2013: 28).

Nesse panorama dual, pondera-se que, em situação de escassez de recursos (seca), o cenário configura-se como inóspito e os sentimentos aflorados são topofóbicos. Em contrapartida, na abundância de tais recursos (chuvas constantes), a paisagem se transforma, tornando-se aprazível e despertando sensações topofílicas. Desse modo, as emoções modificam-se, dando lugar à esperança de dias melhores.

Partindo desse contexto, observa-se que há, no sertão, uma ambivalência coexistente nas relações ser humano-ambiente. Tal constatação pode ser reverberada ao se verificar a dualidade da caatinga (ora verde, ora seca), bem como as pulsões de vida e de morte, elencadas por Freud, e presentes nas ações e reações do sertanejo; as características cooperativas e competitivas da espécie humana e de todos os seres vivos segundo Darwin e, por último, as forças apolíneas e dionisíacas, discutidas por Nietzsche. Tudo isso faz com que o sertanejo encontre ânimo e coragem para superar as adversidades, em meio às secas prolongadas, e sobreviver.





Por conseguinte, apoiada nesses diversos campos do conhecimento, a ciência e a arte se conectam e se expandem. Desse modo, “a interdisciplinaridade” (Thiesen, 2008: 550) e a “transdisciplinaridade” (Cruz & Costa, 2015: 199), compreendidas, respectivamente, como uma esfera aberta ao diálogo entre os componentes curriculares e os saberes diversos, além de suscitar um caminho para a equidade social e os valores humanos, bem como um novo enquadramento intelectual, podem ser implementadas no sistema educativo brasileiro.

Nessa esteira, esse novo modelo de organização dos conhecimentos escolares pode ser adotado na Educação Básica, mais precisamente no Ensino Médio, congregando, por exemplo, os currículos de Geografia, Biologia, Filosofia e Literatura. Ademais, essa solidariedade acadêmica pode ser estendida à Educação Superior, mais notadamente nos cursos de Licenciatura em Letras, Biologia e Geografia, imprimindo, assim, uma dinâmica de relações facilitadoras à complexidade e à profundidade das imbricações entre o ser humano, o ambiente, a sociedade e a cultura.

19

#### ECOCRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES À SOCIOLOGIA, À HISTÓRIA E A UMA EDUCAÇÃO INTER E TRANSDISCIPLINAS

Reiterando a fertilidade da Ecocrítica como uma ciência que estuda as articulações entre Literatura e Ecologia, é salutar esclarecer que, para Antonio Candido (2009), as obras *O Sertanejo*, de José Alencar, *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, evidenciam temáticas histórico-sociais que transcendem a época em que foram escritas, permanecendo, no contexto atual, como referências pulsantes a uma análise das relações homem-ambiente.

Nesse panorama, sublinha-se que as obras *O Sertanejo*, *O Quinze* e *Vidas Secas* (re) criam, artisticamente, conexões históricas e sociológicas ao serem analisados os discursos de seus personagens. Nessa seara, destacam-se os conceitos de “colonialidade – replicação dos modelos coloniais de dominação e opressão” (QUIJANO, 1997, p. 5) e “decolonialidade – resistência à exploração neocolonial” (Mignolo, 2010: 12).

Sob esse prisma, José de Alencar, em *O Sertanejo*, lança mão do personagem capitão-mor Gonçalo Pires Campelo, que

representa a colonialidade do poder, destilando, em seu discurso, uma autoridade dominadora que oprime aqueles que são subjugados por ele:

Embora decorressem anos da desobediência de seu servo, em tendo notícia do culpado, despachava uma escolta para prendê-lo, onde quer que estivesse. Satisfeito, porém, o seu orgulho, aplacava-se de todo a ira; assim, a maior parte das vezes, o castigo não passava de um ato de submissão e, quando muito, de uma prova expiatória. Obrigava o atrevido a pedir-lhe perdão de joelhos ou mandava amarrá-lo ao moirão por um dia inteiro (Alencar, 2002: 267).

A partir desse excerto, corrobora-se que a colonialidade do poder ainda permanece nas relações sociais, mesmo já tendo sido extintas as administrações coloniais, cujo objetivo de dominação persiste, estando, pois, imerso nas produções discursivas e culturais do país. Posto isso, faz-se necessário um movimento de luta e resistência a essas forças opressoras, que suscitam um ambiente de subserviência, aviltando, assim, a dignidade humana.

20

Nessa tônica de dicotomias entre seres superiores e inferiores, na obra *O Sertanejo*, enquadra-se, também, o perfil da filha do capitão-mor, D. Flor, que perpassa uma representação da colonialidade do ser, conforme atestam os trechos a seguir: “Sua senhora, não, tornou D. Flor com um tom glacial; não o sou; mas também, apesar de nos termos criado juntos, não sou sua igual” (Alencar, 2002: 385) “Ela, a filha do capitão-mor Campelo, não podia ver em um vaqueiro outra cousa senão um agregado da fazenda” (Alencar, 2002: 442).

Desse modo, consoante Thaís Colaço (2012), o decolonial é uma luta contínua, uma vez que as raízes históricas, socioeconômicas e culturais se infiltram no cotidiano diacrônico de gerações sucessivas, tornando árdua a superação do poder da colonização ao longo dos séculos, surgindo, assim, neocolonizações que necessitam, pois, de um discurso e de uma prática permanente de resistência às forças hegemônicas.

Sobre essa decolonialidade, o romance *O Sertanejo* lança mão de um personagem chamado “Arnaldo Louredo”, que se caracteriza como o protagonista dessa narrativa, figurando como um homem arredo e, portanto, não afeito a ordens, mas guiado por um espírito combativo e emancipatório. Com vistas a corroborar essa tendência de “Arnaldo”, segue trecho ilustrativo: “Arnaldo, que sabia destes fatos e conhecia a

severidade do capitão-mor, julgava-se banido da Oiticica para sempre; pois não lhe consentia o seu gênio fazer contrição da culpa e pedir perdão da desobediência” (Alencar, 2002: 267).

Segundo Larissa Rosevics (2017), professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, as marcas da situação colonial não abandonaram os povos colonizados devido à colonialidade do poder, estruturada num processo capitalista que se renova e se consolida em práticas de exploração e dominação. Daí, a importância de um movimento contra-hegemônico que abale tais estruturas e comece a construir relações menos desiguais.

Acerca da colonialidade do saber, é oportuno considerar o seguinte trecho: “Arnaldo tinha partilhado das lições que o padre capelão dava a Flor, Alina e Jaime; mas sabidas as primeiras letras o haviam tirado da escola, visto que um vaqueiro não carecia de mais instrução” (Alencar, 2002: 436). Sob esse viés, a educação formal é outro fator de exclusão, uma vez que, à classe baixa, não raro, é negado o direito a uma formação de qualidade, tendo em vista a sua emancipação.

Conforme o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2016), a colonialidade do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento, enquanto a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados. Com base nesses conceitos, ressalta-se que, em *O Sertanejo*, há expressões das colonialidades do saber e do ser, quando o próprio personagem oprimido traz, no pensamento e dentro si, o reconhecimento de superioridade do opressor, conforme se observa no fragmento a seguir: “Quem é capaz de duvidar da honrada palavra de vossa senhoria? Acudiu o João Correia. Desde que o Sr. Capitão-mor abona, está acabado” (Alencar, 2002: 356).

No romance *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, esse legado da colonialidade do poder, do saber e do ser também está fortemente consubstanciado nos discursos de alguns personagens: “Todo o dia a cavalo, trabalhando, alegre e dedicado, Vicente sempre fora assim, amigo do mato, do sertão, de tudo o que era inculto e rude. Sempre o conhecera querendo ser vaqueiro, apesar do desgosto que com isso sentia a gente dele” (Queiroz, 2012: 16). “A pobre senhora sentiu os olhos cheios

de lágrimas, e ficou chorando pelo filho tão bonito, tão forte, que não se envergonhava da diferença que fazia do irmão doutor que morava na capital e teimava em não querer ser gente” (Queiroz, 2012: 17).

Tais paisagens literárias corroboram a colonialidade do poder, do saber e do ser. Portanto, a mãe de Vicente replica a segregação social voltada ao próprio filho, um sertanejo que representa o pobre, o inculto e o inferior, um grupo social ao qual a elite é indiferente e procura manter distância para reforçar a sua superioridade. De acordo com o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2008), a cultura colonial dicotômica superior/inferior, letrado/inculto permanece internalizada na sociedade e é reproduzida nas interações humanas, com vistas a consolidar exclusões e subalternidades.

A partir dessa mesma esteira dicotômica em que se exalta um grupo dominante e deprecia-se o dominado, o romance em exame alfineta outro fragmento:

Conceição lentamente deu as costas, e enxugou os olhos molhados no lenço com que acenara para o mar. Um negro dos guindastes, que fumava, ao sol, com gotas de suor aljofrando-lhe a testa preta e brilhante, olhou-a admirado, abanando a cabeça: — Tem gente pra tudo, neste mundo! Uma moça branca, tão bem pronta, chorar mode retirante!... (Queiroz, 2012: 64).

Outrossim, no excerto acima, explicita-se uma herança cultural eurocêntrica em que a etnia branca e socialmente privilegiada é vista como superior aos economicamente desfavorecidos num tom de discriminação e menosprezo. Para o sociólogo e jurista português Boaventura de Sousa Santos (2007), o processo de colonialidade está presente na caracterização do pensamento moderno ocidental, concebido como abissal, uma vez que este foi construído mediante as linhas cartográficas que demarcavam o território em Velho e Novo Mundo. Desse modo, na visão eurocêntrica, existe “este lado da linha” (a dominação) e “o outro lado da linha” (os dominados).

No que concerne à obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, são evidenciados discursos de personagens que suscitam a colonialidade do poder, e do ser:

O outro continuou a pisar com força. Fabiano impacientou-se e xingou. Aí o soldado amarelo apitou e, em poucos minutos, o destacamento rodeava o jatobá. — Toca pra frente, berrou o

cabo. Então, por que um sem-vergonha se arrelia, bota-se um cabra na cadeia, dá-se pancada nele? Sabia que era assim, acostumara-se a todas as injustiças (Ramos, 2013: 13).

Para Mignolo (2010: 13), idealizar graus de humanidade conforme a classe socioeconômica concede à colonialidade do poder uma dimensão ontológica: a colonialidade do ser que se refere à experiência vivida de ser tomado como inferior, conforme se pode observar nos trechos seguintes: “O gado aumentava, o serviço ia bem, mas o proprietário descompunha o vaqueiro. Natural. Descompunha porque podia descompor...” (Ramos, 2013: 10); “Comparando-se aos tipos da cidade, Fabiano reconhecia-se inferior” (Ramos, 2013: 27).

Considerando os excertos acima, o “soldado amarelo”, o “fazendeiro” e as “pessoas da cidade” representam a cultura eurocêntrica na expressão de suas linguagens e comportamentos; já o personagem “Fabiano” simboliza o oprimido, o subjugado nas relações cotidianas de poder. Dessarte, conforme Marx e Engels (2003: 35), “a história de toda a sociedade é a da luta de classes”. Isso posto, as relações sociais são verticalizadas e fundadas na noção de poder e na hierarquização de sujeitos, excluindo, assim, as existências daqueles que são classificados como inferiores. Outrossim, as relações de poder aprofundam, cada vez mais, o abismo social e separam os indivíduos entre os que têm uma voz prescritiva e os sem voz ou aqueles que apenas obedecem.

Nessa perspectiva, levando em conta o par colonialidade e decolonialidade, presente nos discursos dos personagens de *O Sertanejo*, *O Quinze* e *Vidas Secas*, reforça-se que há a predominância da colonialidade do poder, do saber e do ser, fruto de uma herança cultural eurocêntrica e em face das sucessivas neocolonizações que vêm ocorrendo ao longo dos anos, conforme sinalizam Quijano (1997); Santos (2007); Grosfoguel (2008); Mignolo (2010); Colaço (2012); Maldonado-Torres (2016); Rosevics (2017), embora se possa perceber, de modo mais tímido, uma visão contra-hegemônica, que busca a emancipação dos sertanejos.

Partindo de um pressuposto inter e transdisciplinar, apresentado no presente tópico, é possível congregiar disciplinas do Ensino Médio (Língua Portuguesa/Literatura, História e Sociologia) e também as respectivas licenciaturas no Ensino Superior. Tais interfaces permitem que o processo



educativo seja, em ambos os níveis, mais amplo e significativo aos docentes e discentes. Isso posto, com uma educação ontológica, podem ser construídos diálogos complexos e profundos, tendo em vista uma compreensão interativa das relações entre o ser humano, a história, a sociedade e a cultura.

### ZOOCRÍTICA: UMA REFLEXÃO INTER E TRANSDISCIPLINAR PARA COMPREENDER A ANIMALIDADE DO HUMANO E A SINCIÊNCIA DO ANIMAL

No Brasil, quanto ao desenvolvimento de linhas de pesquisa inter e transdisciplinares no campo da Zoocrítica, merecem destaque os trabalhos do pesquisador e filósofo da Universidade Federal do Pará, Benedito Nunes (2011), que deixou um legado incomensurável para essa área do conhecimento, buscando uma articulação entre Literatura, Filosofia e Antropologia.

24

Nessa esteira, segundo Nunes (2011), é preciso reconquistar a proximidade perdida, desde a Antiguidade, entre homem e animal, afastando dessa análise o paradigma cartesiano, que fragmenta e divide os animais em seres racionais e, portanto, conscientes (os humanos) e os irracionais (os outros, denominados animais). Desse modo, a animalidade do humano e a senciência do animal devem ser consideradas cientificamente numa ambivalência coexistente, inter e transdisciplinar.

Dessarte, a Zooliteratura, como pondera Maria Esther Maciel (2016), pretende romper com o humanismo antropocêntrico, que começou a ser evidenciado na história da humanidade no final do século XV e ainda hoje vigora no discurso científico, concedendo ao homem uma condição superior aos outros animais. Essa visão de mundo, contemporaneamente, é chamada de especismo, que considera o animal humano como dotado de superioridade com relação aos outros habitantes do planeta. Outrossim, a Zooliteratura propõe tal ruptura, sugerindo o reconhecimento da senciência dos animais e da animalidade do humano numa ambivalência de relações que não são antagônicas, mas que coexistem e se complementam.

Nesses termos, destaca-se que a obra *O Quinze* sinaliza latentes contribuições para o campo dos Estudos Animais. Sob essa perspectiva, realça-se o trecho que retrata a porosidade emocional e de sina entre os animais e o sertanejo, absorvendo, pois, as características de ambos facilmente:

Chico Bento bateu os paus na porteira e foi caminhando devagar, atrás do lento caminhar do gado, que marchava à toa, parando às vezes, e pondo no pasto seco os olhos tristes, como numa agudeza de desesperança; Outras reses seguiam cabisbaixas, na mesma marcha pensativa; O marmeleiral esquelético, era tudo cinzento, o próprio leite das lagoas vidrara-se em torrões de lama ressequida; — Ô sorte, meu Deus! Comer cinza até cair morto de fome! (Queiroz, 2012: 18).

Analogamente, observando essa dramática descrição-narrativa do sertanejo em tempos de seca, evidencia-se o aspecto trágico da cena, peculiaridade da autora, que, conforme Lobato e Pereira (2011: 6), apresenta uma atmosfera cíclica: “é caminhar, caminhar e se deparar com tudo seco, cinzento até morrer de fome” como um destino implacável e irrevogável. Era, assim, a imagem da seca no Nordeste do início do século XX. Para os autores, através de seu tom trágico, a seca suscita ao personagem e, indiretamente, ao leitor, a humanização através da desumanização, metamorfose extraída do desespero (como a morte certa dos retirantes e dos animais).

Outro ponto que deve ser sublinhado é a senciência dos animais: “olhos tristes como numa agudeza de desesperança”; “na mesma marcha pensativa” (Queiroz, 2012: 18). Desse modo, as emoções do gado se integram às do vaqueiro Chico Bento e vice-versa. Segundo Wohlleben (2019), uma manada de elefantes cuida de seus membros, ajuda os indivíduos doentes e fracos e reluta até em deixar os mortos para trás. Isso corrobora a tese de que os animais são seres sencientes, posto que demonstram sentimentos (amor, tristeza, compaixão) e têm consciência de si e do seu entorno.

Esse é um grande passo para a conquista dos direitos dos animais, visto que eles têm sentimentos (dor física e psicológica – angústia), podendo, pois, experimentar emoções negativas e positivas, além, é claro, de terem consciência de si e do seu entorno, mesmo que em nível diferente dos humanos e essa percepção é, fortemente, sinalizada na obra *O Quinze*, principalmente por aqueles que lidavam com o rebanho.

Nesse sentido, evidencia-se, também, a obra *Vidas Secas* que traz, com profundidade, a caracterização da personagem “Baleia”, uma cachorra solidária e preocupada com sua família (“Fabiano, sinhá Vitória, o menino mais novo e o menino mais velho”): “E foram despertados por Baleia, que trazia nos dentes um preá. Aquilo era caça bem mesquinha, mas adiar a morte do grupo” (Ramos, 2013: 7); “Baleia agitava o rabo, olhando as brasas. E como não podia ocupar-se daquelas coisas, esperava com paciência a hora de mastigar os ossos” (Ramos, 2013: 8).

Consoante Maciel (2016), *Vidas Secas* é um romance fundamental para a Zooliteratura, e a autora alfineta que caracterizar a cachorra Baleia como um animal humanizado é, no mínimo, errôneo, uma vez que os animais são sencientes e, portanto, expressam sentimentos. Isso posto, conforme a pesquisadora, as qualidades emocionais, comportamentais e cognitivas que Baleia apresenta na obra em epígrafe não são peculiaridades exclusivas do ser humano e, portanto, impróprias para descrever um animal inumano. Pelo contrário, tanto o humano apresenta animalidade como o animal não humano expressa emoções.

Partindo dessa premissa, o autor de *Vidas Secas* assinala a animalidade do humano “Fabiano”, cujo desejo de morte foi ativado num momento de desespero, em face da extrema fome pela qual passava, despertando, assim, a “pulsão de destruição” consoante apregoa Freud (1915a, p. 31; 1915b, p. 21), o que pode ser corroborado nos excertos a seguir:

O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão. — anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai. Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta. O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça (Ramos, 2013: 6).

Nesse contexto, a superioridade do homem torna-se discutível e, portanto, passível de contestação. Desse modo, segundo Maciel (2011), o antropocentrismo (Humanismo) que teve início no final do século XV e, ainda hoje, vigora como discurso hegemônico das academias carece de refutação. Outrossim, a Zooliteratura surge como um movimento científico contra-hegemônico que pretende refletir sobre a necessidade de rechaçar a visão antropocêntrica, visto que o animal humano pode ter, em diversas situações, a sua animalidade aguçada,

bem como o animal não humano pode revelar-se sensível e generoso.

Nesse íterim, consoante Freud (1915a; 1915b), a essência humana é ambivalente. Há, pois, tanto a pulsão de vida como a de morte e, para o pai da psicanálise, esta última pode ser preponderante em algumas situações adversas, todavia estará a serviço da pulsão de vida, como elemento de superação dos obstáculos em meio às adversidades, suscitando, assim, a possibilidade de sobrevivência.

Em vista disso, esclarece-se que a pulsão de morte como motivação gera o empobrecimento do psiquismo, porém, como observado no cotidiano do sertanejo, para lidar com as adversidades da estiagem, tal pulsão apresenta-se como elemento de vida, incitando-o ao objeto de desejo, ou seja, a luta pela sobrevivência, que pode ser exitosa pela plasticidade de se tornar agressivo, mais competitivo e, conseqüentemente, vitorioso (Freud, 1915a; Freud, 1915b; Green, 1988).

Nessa linha de raciocínio, durante muitos anos, também se difundiu que, para o pai do evolucionismo Charles Darwin (1981), a competição (pulsão de morte na visão de Freud) era a característica predominante na natureza humana. Entretanto, segundo a análise da obra “A Descendência do Homem”, de Darwin (1981), mencionam-se duas vezes a sobrevivência do melhor e noventa e cinco vezes a palavra amor. Desse modo, o que prevalece na obra em epígrafe é o comportamento como colaboração. Sendo assim, os modelos freudiano e darwiniano são duplos e, portanto, podem emergir a cooperação (pulsão de vida) ou a competição (pulsão de morte), e essa dualidade faculta ao ser humano lidar com as diversas facetas da vida.

Ademais, conforme Sarmiento e Moura (2022b), Graciliano Ramos procurou coadunar a senciência dos animais não humanos, apresentando, pois, a inteligência e a manifestação de sentimentos da “cachorra Baleia” conforme corroboram os trechos a seguir: “E Fabiano se aperreava por causa dela, dos filhos e da cachorra Baleia, que era como uma pessoa da família, sabida como gente” (RAMOS, 2013, p. 14); “Baleia despertou, retirou-se prudentemente, receosa de sapecar o pelo” (RAMOS, 2013, p. 16).

, apesar da constatação científica e legal em alguns países, inclusive no Brasil, quanto à senciência dos animais não humanos, é irrefutável que a capacidade cognitiva dos humanos é muito maior que a daqueles. Por outro lado, também é inquestionável que os animais não humanos possuem inteligência e isso o autor de *Vidas Secas* já assinalava em 1938, quando da publicação desse livro, bem como Rachel de Queiroz em 1930, ano de lançamento do romance *O Quinze*.

Posto isso, destaca-se que, segundo a Dra. Virgínia Williams, presidente do Comitê Consultivo Nacional de Ética Animal, em 2020, a condição dos animais como seres sencientes começa a ser reconhecida legalmente em diversos países da Europa (França, Portugal, Alemanha, Suíça, Áustria), da Oceania (Nova Zelândia e Austrália) e da América do Sul, como o Brasil. Esse é um grande passo para a conquista dos direitos dos animais, visto que eles têm sentimentos (dor física e psicológica – angústia), podendo, pois, experimentar emoções negativas e positivas, além, é claro, de terem consciência de si e do seu entorno, mesmo que em nível diferente dos humanos.

Nessa linha de pensamento, o autor de *Vidas Secas* põe em relevo a “cachorra Baleia”, uma personagem não humana que apresenta consciência do mundo que a cerca como se reverbera nos trechos a seguir:

Naquele dia a voz estridente de sinhá Vitória e o cascudo no menino mais velho arrancaram Baleia da modorra e deram-lhe a suspeita de que as coisas não iam bem; Topou o camarada, chorando, muito infeliz, à sombra das catingueiras. Tentou minorar-lhe o padecimento saltando em roda e balançando a cauda. Não podia sentir dor excessiva. E como nunca se impacientava, continuou a pular, ofegando, chamando a atenção do amigo. Afinal convenceu-o de que o procedimento dele era inútil (Ramos, 2013: 21).

Por conseguinte, é possível captar, através do discurso do narrador acima, que Graciliano Ramos nutria de profunda sensibilidade para captar as ações, reações e emoções dos animais, mais especificamente da “cachorra Baleia”, o que corrobora a senciência dos animais não humanos, tão negada por muitos humanistas antropocêntricos ao longo da história da humanidade. Todavia, Montaigne (1980), na obra “Apologia de Raymond Sebond”, já defendia a ideia do animal como sujeito e chamava a atenção para a complexidade dos bichos, mostrando que eles são dotados de variadas faculdades mentais.



Sendo assim, a Literatura sugere imersões holísticas que permitem uma profícua interface com o ensino das Ciências. Dessa maneira, os docentes do componente curricular Biologia, numa visão inter e transdisciplinar, têm a oportunidade de ampliar o seu domínio epistemológico, posto que, além dos aspectos materiais e tangíveis, podem abordar as questões simbólicas que permeiam o mundo animal, revelando, assim, mediante uma educação sistêmica, a dinâmica racional/instintiva e emocional da vida dos animais humanos e não humanos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões realizadas, a Ecocrítica e a Zooliteratura se configuram como vertiginosas ferramentas inter e transdisciplinares, que permitem interlocuções com diversas ciências. Daí, a substancial aproximação entre a arte, mais notadamente a Literatura, e o ensino das Ciências, conforme exposto nos resultados desta investigação.

Reitera-se que entre Literatura e Ensino de História, Geografia Humanista, Biologia, Filosofia e Sociologia, por exemplo, há explícitas e implícitas correlações. Nesse contexto, haja vista a apropriação dessas interfaces, as formações de professores das supracitadas áreas carecem de uma instrução sistêmica, inter e transdisciplinar, para que os docentes e pesquisadores desses campos científicos possam se imbuir de uma epistemologia ontológica, superando, assim, o legado do paradigma clássico-positivista que fragmenta e reduz, por meio de isolamentos inférteis, os conhecimentos.

Por conseguinte, salienta-se que a hipótese levantada neste manuscrito foi coadunada, uma vez que, segundo as análises realizadas, as perspectivas de um ensino inter e transdisciplinar, através da Ecocrítica e da Zooliteratura, podem permitir um processo educativo complexo e profundo das relações ser humano-animais-ambiente. Sinaliza-se, portanto, que tal experiência pedagógica pode favorecer a construção de um novo modelo de ensino, pesquisa e aprendizagem tanto para a Educação Básica (Ensino Médio) como a ser adotado no Ensino Superior (cursos de Licenciatura).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, José de (2002). O Sertanejo. São Paulo: José Olympio.
- BOSI, Alfredo (2006). História Concisa da Literatura Brasileira. São Paulo: Cultrix.
- CANDIDO, Antonio (2009). A Personagem de Ficção. São Paulo: Perspectiva.
- COLAÇO, Thaís Luzia (2012). Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux.
- CRUZ, Elisabete; COSTA, Fernando Albuquerque (2015). Formas e manifestações da transdisciplinaridade na produção científico-acadêmica em Portugal. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, pp. 195-213, jan.-mar.
- DARWIN, Charles (1981). Descent of Man. Princeton: Princeton University Press.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (2011). Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, pp. 13-18.
- FREUD, Sigmund (1900). A Interpretação dos Sonhos. In: FREUD, S. Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 210-240.
- FREUD, Sigmund (1915a). O Inconsciente. In: FREUD, Sigmund. Obras Completas, cap. 7, pp. 183-233.
- FREUD, Sigmund (1915b). Os instintos e suas vicissitudes. In: FREUD, Sigmund. Obras Completas, cap. 6, pp. 129-162.
- GARRARD, Greg (2006). Ecocrítica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- GLOTFELTY, Cheryll (1996). Introduction-literary studies in an age of environmental crisis. In: GLOTFELTY, Cheryll. & FROMM, Harold. (eds). The ecocriticism reader: landmarks in literary ecology. Athens / London: The Univ. of Georgia Press. pp. XV-XXXVII.
- GREEN, André (1988). Narcisismo de vida. Narcisismo de morte. São Paulo: Escuta.
- GROSGOUEL, Ramón (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, n. 80, pp. 115-147.
- LOBATO, Andrea Teresa Martins; PEREIRA, Eduardo Oliveira (2011). A seca e a narrativa do trágico em O Quinze de Rachel de Queiroz. Revista Garrafa 24, Rio de Janeiro, v. 9, n. 27, pp. 1-17.

MACIEL, Maria Esther (2011). Exercícios de Zooliteratura. Revista ComCiência. Campinas-SP, n. 134, pp. 1-4, jul..

MACIEL, Maria Esther (2016). Literatura e animalidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MALDONADO-TORRES, Néelson (2016). Transdisciplinaridade e decolonialidade. Soc. estado. [online], v. 31, n. 1, pp. 75-97. Disponível em: <https://bit.ly/2PmtsTD>. Acesso em 21 jan. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (2003). Manifesto do Partido Comunista. Porto Alegre: L&PM.

MIGNOLO, Walter D (2010). "Aiesthesis Decolonial". Calle 14, v. 4, n. 4, pp. 10-25, enero/junio.

MONTAIGNE, Michel de (1980). Apologia de Raymond Sebond. São Paulo: Abril Cultural.

NAVAS, Diana (2020). Literatura e ciência: campos antagônicos ou complementares?. Revista Ciência e Cultura, São Paulo, v. 72, n.1, pp. 37-40, jan./mar..

31

NIETZSCHE, Friedrich (1999). O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras.

NUNES, Benedito (2011). O animal e o primitivo: os Outros de nossa cultura. In: MACIEL, Maria Esther (org.). Pensar/escrever o animal: ensaios de zoopoética e biopolítica. Florianópolis: Editora da UFSC, pp. 13-22.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (2012). Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes/UNICAMP.

PÊCHEUX, Michel (2006). O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes.

QUEIROZ, Rachel de (2012). O Quinze. Rio de Janeiro: José Olympio.

QUIJANO, Aníbal (1997). Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1-16.

RAMOS, Graciliano (2013). Vidas Secas. 120ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record.

ROSEVICS, Larissa (2017). Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa. (orgs.). Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse.

RUECKERT, William (1996). Literature and ecology: un experiment in Ecocriticism. In: GLOTFELTY, Cheryl. & FROMM,

Harold. (eds). *The ecocriticism reader: landmarks in literary ecology*. Athens / London: The Univ. of Georgia Press.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos-CEBRAP*, pp. 71-94.

SARMENTO, Elisângela Campos Damasceno (2022a); MOURA, Geraldo. Jorge Barbosa de. Topofobia e topofilia em *O Quinze*: uma análise ecocrítica da obra de Rachel de Queiroz. *Revista Geografia, Londrina*, v. 31, n, 1, pp. 75-94, jan.

SARMENTO, Elisângela Campos Damasceno (2022b); MOURA, Geraldo Jorge Barbosa de. *Vidas Secas na Zooliteratura: uma análise das relações entre o animal humano e o não humano na obra de Graciliano Ramos*. *Revista Porto das Letras, Porto Nacional*, v. 8, n, 4, pp. 453-471, dossiê Linguagens e Educação em Diálogo.

SARMENTO, Elisângela Campos Damasceno; LIRA, Mirtes Ribeiro de (2021). O paradigma clássico e a emergência do holismo-interdisciplinar. *Revista Educação em Foco, Juiz de Fora*, v. 26, pp. 1-13.

SILVA, José Maria Cardoso da; TABARELLI, Marcelo; FONSECA, Mônica Tavares da (2004). Áreas e ações prioritárias para a conservação da biodiversidade na caatinga. In: SILVA, José Maria Cardoso da; TABARELLI, Marcelo; FONSECA, Mônica Tavares da (org.). *Biodiversidade da Caatinga: áreas e ações prioritárias para a conservação*. Brasília (DF): MMA/UFPE/Conservation International - Biodiversitas - Embrapa Semiárido, pp. 349-374.

THIESEN, Juarez da Silva (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, v. 13. n. 39, pp. 545-598.

TUAN, Yi-Fu (1980). *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente* (trad.) Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL.

TUAN, Yi-Fu (2005). *Paisagens do medo*. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP.

WOHLLEBEN, Peter (2019). *A vida secreta dos animais*. Rio de Janeiro: Sextante.



## EDUCAÇÃO ANARQUISTA E AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO

*Rodrigo Rosa da Silva*

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2013). Mestre em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (2002) e Licenciado em Sociologia (2020). Professor Colaborador no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná (CCHE/UNESPAR-Campus Apucarana), Professor Colaborador no Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina (CECA / UEL) e orientador de TCC na Especialização em Educação em Direitos Humanos (UAB-NETEL-UFABC). Atuou como Professor Substituto no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), no Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC) e no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Deped/UNICENTRO). Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Poder Político, Educação, Lutas Sociais (GPEL) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Anarquismo e Cultura Libertária (NEPAN /UERJ). Trabalhou como formador sindical na área de Educação do DIEESE (Escola DIEESE de Ciências do Trabalho).

33

### RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões sobre o papel da autogestão na educação e alerta para a apropriação do termo pelos gestores do capital através de fundações e organizações educacionais empresariais. Analisa criticamente o alcance da autogestão pedagógica e das propostas de escolas democráticas sob uma perspectiva anarquista, partindo da contribuição teórica e prática de educadores anarquistas e pesquisadores contemporâneos. Sugere a necessidade de implementação de três dimensões da autogestão na educação: pedagógica, política e econômica.

### PALAVRAS-CHAVE

Anarquismo; Autogestão; Gestão da Educação; Escolas Democráticas; Escola Pública.

## ANARCHIST EDUCATION AND PEDAGOGICAL SELF-MANAGEMENT: REFLECTIONS ON THE POSSIBLE AND THE NECESSARY

### ABSTRACT

34

This article presents reflections on the role of self-management in education and alerts to the appropriation of the term by capital managers through foundations and business educational organizations. It critically analyzes the scope of pedagogical self-management and proposals for democratic schools from an anarchist perspective, based on the theoretical and practical contribution of anarchist educators and contemporary researchers. It suggests the need to implement three dimensions of self-management in education: pedagogical, political and economic.

### KEYWORDS

Anarchism; Self-management; Education Management; Democratic Schools; Public school.



## EDUCACIÓN ANARQUISTA Y AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA: REFLEXIONES SOBRE LO POSIBLE Y LO NECESARIO

### RESUMEN

35

Este artículo presenta reflexiones sobre el papel de la autogestión en la educación y alerta sobre la apropiación del término por parte de los gestores del capital a través de fundaciones y organizaciones educativas empresariales. Analiza críticamente los alcances de la autogestión pedagógica y las propuestas de escuelas democráticas desde una perspectiva anarquista, a partir del aporte teórico y práctico de educadores anarquistas e investigadores contemporáneos. Sugiere la necesidad de implementar tres dimensiones de la autogestión en la educación: pedagógica, política y económica.

### PALAVRAS-CLAVE

Anarquismo; Autogestión; Administración de educación; Escuelas Democráticas; Escuela pública.

O termo “autogestão” vem ganhando destaque nos meios educacionais nos últimos anos. Basta uma simples pesquisa associando-o à palavra “educação” em sites de busca na internet (em especial, naqueles mantidos pelas “big techs”, grandes corporações multinacionais, e patrocinados que praticam o direcionamento intencional da navegação dos usuários através de uma conveniente hierarquização de resultados). Os primeiros *links* direcionam para sites de ONGs educacionais que definem “autogestão”. A seguir compilamos alguns desses curiosos resultados<sup>1</sup>:

“A autogestão na educação é a capacidade de administrar os seus estudos de forma consciente e responsável para o seu próprio desenvolvimento”; “é uma das melhores ferramentas de produtividade com as quais sua empresa pode contar. Ela simplifica as tarefas de gerenciar a carga de trabalho e canalizar o possível estresse gerado na equipe (e, em última instância, no dia a dia da organização)”; “é a capacidade do profissional, seja ele funcionário ou empreendedor, de ter controle total para definir sua rotina de trabalho, mas com responsabilidade para garantir as entregas com qualidade e no prazo e sempre levando em conta a cadeia de produção”; “nasce em um momento de mudança desse modelo tradicional, para um formato mais eficaz, com modificações aplicadas à gestão de pessoas nas empresas, visando a autonomia de seus colaboradores, com o objetivo de melhorar a produtividade e o desempenho”<sup>2</sup>

E a lista segue... Há inclusive, além de textos, muitos vídeos disponíveis que tratam de aspectos “socioemocionais” e comemoram como uma grande “inovação” na educação o fato de a “autogestão” enfatizar “o controle dos estudantes sobre o próprio comportamento”. Também há desenvolvimentos ainda mais absurdos de tais ideias, como a equivocada e autoritária “autogestão das emoções”, definida como “capacidade de gerir seus sentimentos e habilidades para ter mais autocontrole, autonomia e autoconfiança para alcançar o máximo potencial”<sup>3</sup>.

1 Não citarei as fontes de tais textos por motivos óbvios mas, caso deseje checar com seus próprios olhos, disponibilizo link com os resultados da busca: <https://shorturl.at/hjox5>

2 Dentre os primeiros resultados indicados pela busca somente um remetia a um site educacional de sociologia que apresentava uma definição de autogestão diferente das anteriores: <https://www.infoescola.com/sociologia/autogestao>

3 Imagino que todas as pessoas têm consciência após a leitura dessas definições do quão absurdas elas são. Não parece necessário afirmar que essas “visões inovadoras” são novas facetas suavizadas por uma *novilíngua* de estilo *orwerlliano* de reprodução da cadeia de comando, da obediência e da disciplina no trabalho, na escola e na sociedade em geral.

Uma das entidades mais conhecidas (e mais agressivas em sua atuação lobbyista e privatista) no campo empresarial da educação não poderia deixar de estar afinada a essa prática “inovadora” e em um documento<sup>4</sup> define que “a macrocompetência autogestão é composta pelas competências de foco, responsabilidade, organização, determinação e persistência”. Em seguida explica que estão em harmonia “com os aspectos socioemocionais presentes no conjunto das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia os currículos escolares no país a partir do compromisso com a educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes”. Para os representantes do empresariado, autogestão “indica a capacidade de ser organizado, esforçado, ter objetivos claros e saber como alcançá-los de maneira ética” e tem relação com a “habilidade de fazer escolhas na vida profissional, pessoal ou social, estimulando a liberdade e a autonomia”, concluindo que aquele que é capaz de “exercer mais a autogestão apresenta-se como alguém mais disciplinado, perseverante, eficiente e orientado para suas metas”. “Autoeficácia” e “metodologias ativas” são algumas das dicas inéditas e surreais apresentadas pelos novos gestores do capital e da educação-mercadoria.

Assim, destacamos o processo de ressignificação que a classe dominante realizou do termo, assim como de outros como “participação” e “educação integral”, para ficarmos somente no campo da educação. Um estudo aprofundado sobre o tema foi realizado por Alysson Aquino, que em 2014, identificou os

aspectos ideológicos presentes no processo de apropriação da categoria autogestão - forjada dentro do movimento socialista - e seu posterior aparecimento ressignificado pelas teorias de psicologia organizacional e pelas doutrinas gerencialistas neoliberais e sua tentativa de aplicação como um dos princípios de prática da administração da escola pública (Aquino, 2014: 17).

Em um curto prazo de tempo a situação tornou-se mais grave como pudemos notar pelas interpretações produzidas já na década de 2020 pelas lentes dos intelectuais contemporâneos a serviço do capital. A apropriação de palavras

---

4 Disponível em:  
<https://institutoayrton-senna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-macrocompete%CC%82ncia-autogestao.pdf>

que denotam conceitos produzidos pela classe trabalhadora ou por movimentos sociais com o objetivo de esvaziar seu real significado e potencial disruptivo da ordem imposta pelo estado e pela burguesia é prática comum. Justamente por isso, é urgente afirmarmos outras percepções e denunciarmos a estratégia alienante e oportunista em curso. Por conta da recorrência dessas mistificações e apropriações capitalistas do termo autogestão devemos estar sempre “vigilantes a fim de que os valores educativos e sociais que a autogestão pedagógica carrega não sejam assassinados pela onipotência do mercado”(LENOIR, 2007: 124). Atualmente a educação se tornou um mercado e uma mercadoria em que a “inovação” e as “alternativas” no campo educacional configuram-se como um negócio nas mãos dos “filantropistas” (Rueda, 2022) que operam em estreita relação com as fundações e ONGs empresariais, difundindo teorias “pedagógicas” e propostas de reformas nas políticas educacionais (“coincidentalmente” coincidentes com as propostas do Banco Mundial). Suas características comuns são a defesa neoliberalismo, da meritocracia e da privatização gerando, por consequência, segregação social e mais desigualdades econômicas.

Por isso, mais do que nunca é preciso postular perguntas que nos ajudem a refletir (sem necessariamente encontrar uma conclusão) sobre a relação entre a concepção de autogestão e as práticas anarquistas em educação. A seguir balizaremos nossa análise nas seguintes questões: O que se entende por autogestão pedagógica? Todo projeto educativo que se advogue “autogerido” pode ser considerado “libertário”? Quais seriam, afinal, os fundamentos de uma prática anarquista em educação? E mais: em quais valores, princípios e ações deve ancorar-se, sem os quais não pode ser caracterizada como uma educação anarquista? Qual é o alcance e necessidade da autogestão na educação para a emancipação social desejada?

#### AFINAL, DE QUAL AUTOGESTÃO ESTAMOS FALANDO?

Autogestão é um termo consolidado socialmente, tanto na sociologia como na luta social, de uso recente, datando de meados da década de 1960 no contexto das línguas eslavas e que logo foi traduzido e incorporado ao francês como autogestion. Outros termos eram utilizados antes disso, tanto

no campo econômico como político: “coletivização” na Revolução Espanhola ou “tomada dos meios de produção” entre trabalhadoras/es no final do século XIX. Práticas de auto-organização ou self government podem ser identificadas em diferentes partes do mundo e períodos da história humana. Para Murray Bookchin, a autogestão ou autonomia aplica-se à “toda sociedade e não somente ao campo econômico”, nesse sentido

a autogestão significa hoje, antes de mais nada, a gestão das aldeias, dos bairros e das cidades. (...) O caráter, vivo e palpante da autogestão de então, contrasta nitidamente com a sua esfera, tão reduzida ao problema econômico, de hoje. Seria redundante e desnecessário, dada a impressionante produção de Kropotkin neste campo, insistir ainda sobre a sua oposição, bem como estudar períodos sociais anteriores para a justificar. O que é praticamente indiscutível é que a autogestão teve um sentido bem mais aberto e completo do que aquele que tem hoje (Bookchin, 2004: 71)

Atualmente, vivemos a complexificação das relações sociais e a atomização dos indivíduos, separados e classificados por cortes de classe, etnia, gênero, cultura, modelos de trabalho, etc. Tais divisões são estimuladas e desejadas pelos grupos dominantes, pois a fragilidade do isolamento e da fragmentação social gera medo e insegurança, rompendo os laços de solidariedade e consciência coletiva que são os fermentos das lutas sociais. Para sustentar tal sistema de exploração e alienação já não é suficiente o poder centralizado e exercido pelo estado nacional, entendido como o executor dos interesses da burguesia. A estrutura do poder hoje é constituída por múltiplos

mecanismos e instituições que garantem numa dada sociedade, a reprodução das desigualdades que a informam, tais como as mídias, o sindicato burocrático, a escola, a prisão, as instituições jurídicas, os movimentos populares com poder decisório incontestado sobre os representados, a igreja, e, especialmente os centros de poder das grandes empresas, assim como as instituições supranacionais (Bruno, 2017: 30).

A universidade não é uma instituição neutra, a escola não é um espaço imparcial que realiza de forma desinteressada a “transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade”, como alguns ingênuos insistem em acreditar. A educação está permeada pelas relações de poder que se expressam no seu interior e através dela. Como destaca Maurício Tragtenberg, “o que nos interessa é saber em que condições o Poder produz um tipo de saber necessário à dominação, e em que medida esse saber aplicado reproduz o Poder” (Tragtenberg, 1990: 17).



Exemplo ilustrativo dessa relação saber-poder é o desenvolvimento, ao longo do século XX, da economia, da administração, da sociologia e da antropologia, entre outras áreas, com a função de instrumentalizar as estruturas colonialistas e imperialistas europeias, impondo aos povos dominados a “razão de estado”, a religião cristã e a lógica capitalista. No século XXI, as elites políticas e financeiras falam em “sociedade do conhecimento”, “inclusão”, “combate à pobreza” e “participação democrática”, mas se esquecem que tais palavras ao vento foram precedidas de séculos de hegemonia do poder branco e ocidental sobre povos do sul global e que suas heranças são a riqueza de poucos sobre a exploração de muitas pessoas e recursos por meio de sistemas de escravidão e da invasão genocida de territórios. Tais grupos privilegiados cristalizam-se no poder, não por mérito, como na ficção com a qual iludem a si mesmos e aos outros, mas sustentados em aparatos repressivos e ideológicos em nível institucional.

40

A participação política real, aquela que decide sobre a res publica continua limitada àqueles que possuem, de diferentes maneiras, capital econômico. Já a participação da população em geral no jogo político ou o “protagonismo juvenil” no espaço escolar (termo na moda em documentos empresariais e estatais de controle no campo da educação) encontram seus limites justo ao cruzar a linha dos interesses da classe dominante, quando os “de baixo” se insurgem contra aquilo que julgam injusto e reivindicam uma vida mais digna, através de ferramentas próprias como protestos, ação direta e ocupações. Nesses momentos é que transparece a fragilidade dos espaços e formas de participação política permitidas à população em geral pois, quando há revoltas nas fábricas, nos locais de trabalho, nas ruas e nas instituições escolares a repressão física substitui a “escuta ativa”, as bombas de gás lacrimogênio abafam os “canais de participação” e as balas de borracha atingem em cheio os valores “democráticos” alardeados pelos governantes e seus mantenedores capitalistas. Foi assim ao longo da história dos movimentos revolucionários e, hoje em dia, não se nota diferença, basta lembrarmos das manifestações anticapitalistas nos anos 2000 ao redor do mundo, a resistência de professores e indígenas em Oaxaca ou, mais localmente, as revoltas de junho de 2013 e as ocupações de escolas por todo o



país por estudantes secundaristas. São nesses episódios que a “repressão sobre os manifestantes mostrou a íntima relação entre a máquina de poder dos Estados Nacionais e máquina de poder das instituições econômicas” (Bruno, 2017: 29), e é nesse momento que não é mais possível distinguir entre o que é manutenção da ordem social e o que é Terrorismo de Estado (Pitta; Mariana; Bruno; Silva, 2017).

Instituições ideológicas e repressoras como a escola, ou “organizações complexas”, de acordo com Tragtenberg, cumprem um papel central na dominação já que “controlam e domesticam as forças sociais”, “codificam, centralizam”. A escola em seu sistema de controle dos corpos, do tempo, dos conteúdos, das regras e sanções pretende normatizar a vida das pessoas e “essa apropriação pela organização da existência, sob todas as formas, é realizada também pela destruição e desintegração, eliminando as forças que se opõe à sua expansão” (Tragtenberg, 1990: 45)

41

Em resumo: as forças sociais que poderiam ser a linha de frente da oposição ao establishment são cooptadas ou reprimidas. Para a primeira tarefa são convocados os acadêmicos, intelectuais a serviço dos poderosos; para a segunda, a polícia, os juízes, as prisões, os hospícios... E quase como que uma síntese das duas práticas de dominação – cooptação e repressão – está a escola, instituição que, na perspectiva anarquista “serve a um projeto de sociedade autoritária” (Codello, 2015: 26). É por isso que anarquistas elegeram a educação como um dos campos centrais de atuação dentro de seu amplo projeto de emancipação política e econômica através da revolução social.

#### AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA

O conceito de autonomia tem hoje ampla aceitação no campo dos estudos da educação e é definido por, pelo menos, dois sentidos distintos: um deles decorre da proposta de delegar certos graus de autonomia administrativa à unidade escolar, abordagem frequente entre aqueles que debatem políticas públicas de educação vinculados, no Brasil, a uma tradição de reformadores liberais; outro campo remete-se à autonomia do estudante e materializa-se na sua relação com as

e os professoras/es e debate a questão da autoridade, partindo, em geral, das teorias de Jean Piaget sobre educação moral. Entretanto, não é raro nos estudos sobre autoridade e autonomia na escola, produzidos nas universidades, nos depararmos com reificações da noção durkheimiana sobre o papel da educação que enxerga a criança como uma tabula rasa, onde tudo deve ser inscrito pelo adulto em prol de uma certa noção de sociedade (qual seja: pautada na ordem social, hierárquica, capitalista, judaico-cristã e estatista), ora de maneira explícita, ora disfarçada e difusa. Não é incomum defesas do papel tradicional da escola e da autoridade do professor, tal qual ela vem se reproduzindo há séculos, baseadas na crítica ao self government piagetiano ou na instrumentalização do pensamento de Rousseau ou Hannah Arendt para explicar as “limitações” da autonomia pedagógica e reafirmar a “submissão a uma autoridade desejada” e validar uma “obediência voluntária” por parte dos dominados (nunca se analisa os dominantes por esse mesmo prisma). Há muitas questões a se debater sobre um certo conservadorismo nas análises desse tipo que não caberiam no espaço desse artigo, mas para não nos furtarmos de pontos centrais para nossa análise partiremos dos conceitos de “burocracia pedagógica” e “autogestão pedagógica”.

Para Maurício Tragtenberg, as principais características da instituição escolar, vistas como positivas por grande parte dos educadores e pesquisadores que a defendem, são justamente os elementos que a configuram como “aparelho ideológico”, inculcando “maneiras de pensar, sentir e agir das classes dominantes” como sendo a regra social vigente e a régua normatizada dos comportamentos. Para a consolidação de uma “falsa universalização contribuem não só o conteúdo do que é ensinado mas a forma, sua própria estruturação interna” seja “em nível de programas de ensino, avaliação de ensino, relação professor e aluno, definição de cursos, escalonamento de horários” (TRAGTENBERG, 1980: 54). Nos vinculamos, portanto, às críticas de Tragtenberg que,

dialogando com Bourdieu, Establet, Benjamin, Goffman, Lobrot, Ferrer, Foucault, Castoriadis [...] movem-se com amplitude e radicalidade entre os polos da escola reprodutora das relações sociais e as noções e práticas da educação anarquista, da autogestão pedagógica, negadora da escola burocrática e heterogerida (Accioly e Silva, 2019: 308).

É nos princípios educativos da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) que encontram-se as raízes de uma educação verdadeiramente emancipadora e libertária, que visa a auto-emancipação da classe trabalhadora e de toda a sociedade através da autogestão e da superação da exploração econômica e opressão estatal exercida pela classe dominante (Peres, 2018). Para construção dessa nova sociedade são necessárias transformações radicais em diversos âmbitos da vida, incluindo na educação. Um meio de ação nesse campo é a implementação da Autogestão Pedagógica que, de acordo com Tragtenberg, “supõe a gestão da educação pelos envolvidos no processo educacional”, que nada mais é do que “a devolução do processo de aprendizagem às comunidades onde o indivíduo se desenvolve (bairro, local de trabalho)” (Tragtenberg, 1980: 57). Somam-se a ela a autonomia do indivíduo e a solidariedade (ou apoio mútuo, no sentido kropotkiniano), configurando a “autogestão do ensino onde tenham poder decisório os envolvidos diretamente” no processo, sendo alunos, pais ou professores (Tragtenberg, 1980: 58). Vale ressaltar que em sociedades não cindidas em classes sociais (Bruno, 2009) as relações de ensino- aprendizagem se dão de maneira diversa, sem que haja a expropriação do saber por um grupo dominante, sendo o conhecimento compartilhado de forma igualitária e as decisões tomadas de forma assembleária, em especial nas “sociedades contra o estado” descritas por Pierre Clastres (2003) e mais recentemente na sobrevivência de práticas milenares de relações sociais de diversas etnias de povos originários no Brasil ou em Oaxaca, por exemplo (Branco, 2021). Dentro do movimento anarquista, a proposta educativa da classe trabalhadora, sistematizada nas resoluções da Primeira Internacional e colocada em prática por diversas/os militantes, foram nomeadas de diversas formas: instrução integral, ensino racionalista, pedagogia da ação direta, cooperativas educacionais, comunas e colônias experimentais; e se concretizavam através de escolas infantis, bibliotecas, ateneus, escolas sindicais, orfanatos, centros de cultura, rompendo com a rigidez de escolarização ocidental, religiosa e colonialista presente na Europa e imposta ao redor do planeta (CODELLO, 2007).

A autogestão pedagógica limitada ao ambiente escolar “teria o mérito de devolver à universidade [ou escola] um sentido

de existência” através de um aprendizado fundado numa “motivação participativa” (Tragtenberg, 1990: 16) e assentaria-se, basicamente, na relação professor-aluno, mas muito raramente no nível da gestão devido às claras limitações impostas nos espaços heterônomos. Nesse modelo, “a autogestão pedagógica circunscreve-se, pois, às instituições de classe, de sala de aula, e não do aparelho geral da escola” (Gallo, 2015: 126). O centro deve ser a/o estudante, e não a instituição, o docente ou mesmo o programa. Michel Lobrot trabalha com o conceito de autogestão pedagógica dentro da análise institucional, buscando atender aos interesses reais dos sujeitos, tornando a aprendizagem significativa e não uma mera formalidade para acessar um diploma, mas limita-se a uma dimensão individual, assim como outras correntes pedagógicas.

Hugues Lenoir (2017), um professor libertário francês, demonstra três níveis da “autogestão pedagógica”: autogestão da classe; autogestão da instituição e autogestão de si mesmo. Primeiro, tomemos a dimensão da “classe”, ou como preferimos chamar, da “sala de aula”, em que o mestre abdica de grande parte de seu poder autocrático para que as/os estudantes experimentem certo grau de autonomia para decidir e realizar uma “co-construção dos saberes”. Como resultado torna-se possível estabelecer uma relação de cooperação e compartilhamento de poder numa dimensão restrita, controlada, micro e relativamente segura e privilegiada, já que somente poucas pessoas envolvidas em projetos educativos inovadores podem vivenciar. Mesmo que o “espaço classe” seja ampliado pelas saídas de campo ou por atividades artísticas ou de trabalhos manuais como nas experiências anarquistas da Escola Moderna, d’A Colmeia ou do Orfanato de Cempuis, esse é um nível de autogestão realizável por outras correntes pedagógicas, como as socialistas ou até mesmo projetos liberais para a classe rica dos grandes centros urbanos na atualidade. Observamos que algum grau de “autogestão pedagógica” qualquer escola pública, privada, burguesa ou estatal, empresarial ou comunitária, religiosa ou liberal pode realizar, ainda que às custas de distorcer e “ressignificar” de forma profunda a ideia de autogoverno e autonomia de estudantes e professoras/es.

O segundo nível proposto por Lenoir é o da gestão da instituição, a exemplo dos autores da pedagogia institucional

que identificam o caráter adocedor e autoritário das instituições totais como a escola e defendem a ampliação da autogestão para toda a estrutura educativa, buscando uma dimensão próxima à democracia direta ou mesmo ao federalismo libertário em experiências mais radicais, incluindo espaços de manutenção escolar como alimentação, limpeza, administração de atividades, esportes, etc.

Por último, o conceito de autogestão de “si” que, segundo o autor, “concerne ao próprio indivíduo” e diz respeito a “autogerir suas aprendizagens”, uma “auto-organização dos saberes”, marcadamente na lógica do “aprender a aprender”, conceito que, surpreendentemente, dialoga com aquele hoje defendido pelos organismos liberais que disputam corações e mentes no campo educacional, visando a ampliação da influência do empresariado e da difusão ideológica do capitalismo como modo “natural” de relação social. Não fossem outros textos do autor em que se posiciona frontalmente contrário à educação capitalista e defende a autogestão econômica de perspectiva libertária, sua proposta poderia ser mal interpretada. Em defesa de Lenoir basta citar um trecho em que afirma que “por trás de uma igualdade de oportunidades de fachada, de uma escola democrática e de meritocracia republicana, dissimula-se a luta de classe” (Lenoir, 2017: 100) fazendo com que a educação tenha para uns a vocação “para pacificar as relações sociais, apagar as relações de classes e neutralizar veleidades revolucionárias e fim de perenizar o sistema instalado” (Lenoir, 2017: 101), para outros, o papel de busca de liberdade individual e coletiva. Não existe, em suma, “educação sem luta de classes”.

Ainda sobre diferença entre a educação anarquista e outros projetos autodenominados como “autogerido”, destaca Silvio Gallo que

Não foi apenas o anarquismo, porém, que assumiu a tendência autogestionária na educação; a autogestão cabe a múltiplas interpretações políticas, do anarquismo mais radical até o liberalismo laissez-faire mais reacionário. Assim, muitas tendências pedagógicas acabaram por assumir práticas total ou parcialmente ligadas ao princípio da autogestão, seja de forma consciente, seja na sutil inocência - ou ignorância - que tudo permite. A autogestão está presente, pois, de Cempuis a Summerhill, do racionalismo pedagógico de Ferrer i Guàrdia ao “escolanovismo” mais liberal, da pedagogia institucional às técnicas de Freinet. (Gallo, 2015: 46).

Tomando essa ampla gama de espectros em que a autogestão surge como “alternativa” à educação tradicional poderíamos então aceitar as definições propostas pelos organismos multilaterais através de suas fundações-satélites? Absolutamente não. Ainda mais se buscamos alternativas reais que representem rupturas com a educação autoritária vigente no mundo sob o capitalismo. Para esclarecer esse ponto, concordamos com Silvio Gallo que sugere em sua análise o perigo do canto da sereia colocado pelas diversas correntes que se apropriam do termo ou de fatias selecionadas da prática autogestionária em educação:

A perspectiva não-diretiva advinda de Rousseau e sistematizada pelos escolanovistas, de Dewey a Freinet, de Claparède a Rogers, serve aos interesses políticos do capitalismo, criando indivíduos adaptados ao *laissez-faire* absoluto, que procurarão o desenvolvimento individual sem preocupar-se com o coletivo, com o social. Na melhor das hipóteses, uma escola baseada em tal princípio formará indivíduos alheios à questão política, presas fáceis da poderosa mídia capitalista. (Gallo, 2015, 48)

46

Mas, diante de tal cenário, qual seria afinal a alternativa proposta pelos anarquistas?

### A ALTERNATIVA LIBERTÁRIA POSSÍVEL

Em uma estrutura social como a escola, em que a burocracia e as relações hierárquicas são fundamentais para sua existência como tal, atuar na dimensão pedagógica e relacional nas entranhas da instituição existente, travando uma resistência cotidiana, já configura uma forma de luta hercúlea, considerando o conservadorismo, a mediocridade e a padronização impostas dentro dos muros. A divisão social entre dirigentes e dirigidos se expressa na escola, como resultado do desenvolvimento do capitalismo, que

separou da vida produtiva a criação e a transmissão da cultura, sequestrou o corpo de conhecimentos, cuja origem é social, em instituições privadas ou estatais: daí a emergência da instituição escolar como diferenciada, com a pretensão de monopolizar a aprendizagem e a integração social. O exercício e o controle desse monopólio acadêmico são entregues ao Estado. Assim, o acesso à cultura se identifica com cumprimento de uma legislação, obediência e normas, consumo de algo definido como “ensino” pelos chamados “órgãos competentes”. (Tragtenberg, 1980: 54)



Nesse contexto ocorrem algumas reformas e adaptações visando “democratizar” a escola, chegando até a implementação de diversos momentos de participação de pais e discentes no cotidiano escolar-burocrático e cedendo certos graus de autonomia para que professores e estudantes decidam coletivamente aspectos pedagógicos, circunscritos às prescrições pré-determinadas pelas secretarias, ministérios ou fundações empresariais. Algumas até passam a considerar-se “escolas democráticas” dependendo do nível de mudanças consentidas pelos gestores ou donos que a administram. Francesco Codello (2015) destaca que, independente do caso, na maior parte das vezes, a cooperação e participação termina na porta da sala de aula e não se espraia para a gestão da vida escolar num sentido mais amplo.

A maior parte das “escolas democráticas” não são “estatais”, mas sim privadas e funcionam com regras próprias, porque na maioria dos países europeus são toleradas e de acordo com as leis são permitidas. Nesses países, em geral, ao atingirem certa idade os estudantes devem prestar um exame executado pela administração governamental para atestar seu nível de aprendizagem, adquirindo, assim, o reconhecimento dos estudos fora do sistema escolar oficial estatal, acendendo ao diploma para dar sequência aos estudos em nível médio ou superior. Nesse modelo encontram-se escolas como Summerhill na Inglaterra, Escola da Ponte em Portugal e Amorim Lima no Brasil, dentre outras centenas espalhadas pelo mundo e vinculadas à Rede Internacional de Educação Democrática. Muitas pessoas do campo libertário atuam em escolas dessa rede, mas em uma perspectiva anarquista a “democracia não é tudo” (Codello, 2015: 25).

A diferença entre a escola democrática e a libertária, para Codello (2015), reside em uma questão fundamental: “a escola libertária tem um projeto mais amplo”, que compreende “igualdade econômica, social, cultural”, pontos que a escola democrática não afirma explicitamente, fazendo com o que o tema da autonomia esteja circunscrito à escola e à dimensão pedagógica. Não encontraremos, a priori, ideias revolucionárias em projetos escolares “democráticos”. Estes não rompem com a estrutura, pois, em certa medida reproduzem a lógica da democracia burguesa ou do sistema parlamentar representativo.

Algumas experimentam sistemas assemelhados à democracia direta, mas sustentam-se sobre a noção liberal de liberdade, em que se busca uma “igualdade” formal e legal (mesmo que ela não ocorra de fato) sem almejar uma alteração radical nas relações econômicas e sociais, pelo menos não no mesmo sentido desejado pelas/os anarquistas. Codello acredita, como anarquista, que os libertários devem atuar nas escolas imprimindo sempre “característica o mais libertária possível” para resistir à padronização imposta pelo estado e pelos patrões. Completa dizendo que pensa que “a escola democrática é uma aproximação que avança progressivamente, uma evolução para um modelo libertário” (CODELLO, 2015, p. 27). No caso, o autor compreende a escola democrática como uma espécie de transição a um modelo mais radical de educação, uma “alternativa possível”. Defende a atuação libertária em projetos de escolas democráticas e autoritárias desde que se mantenha o foco na criação de uma nova educação.

48

No contexto de países pobres e altamente desiguais as possibilidades legais e materiais de sustentar uma escola com recursos próprios são remotas. Diante do desafio de atuação anarquista na educação nas grandes cidades do território dominado pelo estado brasileiro, o professor Antônio Carlos de Oliveira sustenta a ideia de que a escola pública estatal pode ser entendida como um espaço de resistência, na perspectiva de que a ampla maioria das crianças das classes populares ali se encontram devido à gratuidade e à obrigatoriedade da frequência. Sem abandonar a defesa da luta do professor no espaço de trabalho e resgatando a autogestão operária, Oliveira afirma que

escola, seja pública ou privada, em seus mais diferentes níveis, não é somente um espaço de dominação, mas também de resistências; é do aprendizado dessas formas de resistência que podem surgir formas menos hierárquicas, mais flexíveis e horizontais de organização escolar e social. (Oliveira, s/d: 1)

É necessária a reflexão sobre a atuação em escolas públicas, em diálogo com as tradições libertárias, mas considerando os contextos próprios da vida e da escolarização nas periferias da periferia do capitalismo. Ao contrário da realidade europeia, em muitos países o sistema oficial de ensino cumpre papéis de assistência social – quando, por exemplo, a criança realiza na escola sua única refeição completa do dia – e

o público que a frequenta é em grande parte jovens marginalizados e excluídos dos bens culturais e de consumo. A essência da escola não muda, ela continua sendo um aparato de dominação e alienação, mas algumas professoras ácratas têm suas identidades ligadas à escola. Acrescentemos a isso as especificidades do sistema estatal de ensino, a constrição da legislação vigente e, sobretudo, os constrangimentos impostos pelas leis e pelas precárias condições econômicas dos países pobres de extrema desigualdade social para a criação de projetos educativos autogeridos e autofinanciados. É justamente sob a luz dessas percepções complexas e contraditórias da atuação anarquista no campo educacional e do não contentamento com a “alternativa possível”, que devemos aprofundar nossas reflexões.

#### BASTA DE FALSAS ALTERNATIVAS

49

A proposta libertária de educação integral, fundada no princípio da autogestão, não pode ser confundida com o escolanovismo ou com as “inovações” empresariais do tempo presente, pois há divergências primordiais que se assentam sobre a visão de mundo e a postura política diante da realidade, uma vez que

Assumir o homem como um ser complexo, integral, com direito à igualdade e à liberdade leva necessariamente a um confronto político com a sociedade capitalista, que funciona através da alienação. Uma educação anarquista só pode ser a luta contra essa alienação, buscando formar o homem completo, ao mesmo tempo em que confronta-se com o capitalismo, buscando estratégias políticas de transformação social. (Gallo, 2015: 48-49)

A busca por “inclusão” ou a leitura de que é possível destruir o sistema “por dentro” impele os indivíduos a cederem ao discurso de “liberdade” de ensino ou de oportunidades de participação surgidas nas “brechas” do sistema, permitindo até uma atuação “libertária” nas escolas, mas sob a égide do estado e do controle das normas e regulamentos governamentais.

Retomando as contribuições de Maurício Tragtenberg e Lúcia Bruno, sabemos que não parece possível no atual estágio da sociedade capitalista transformar “por dentro” o sistema de ensino estatal e autoritário e fazê-lo servir aos interesses dos explorados. A resistência às opressões intrínsecas ao modelo

escolar estatal e capitalista, seja por meios pedagógicos, políticos ou econômicos é uma necessidade incontestável, para isso os libertários agem denunciando o autoritarismo na escola (por parte da gestão ou do corpo docente), apoiando as lutas estudantis e das minorias sujeitadas pelo modelo educativo meritocrático, racista e machista/sexista. São louváveis e positivas as iniciativas de transformação das escolas regulares em espaços, no mínimo, seguros e menos desiguais para as crianças, mas não devemos tomá-las como o objetivo a se alcançar.

Na maioria das vezes as iniciativas “humanizadoras” ou “democráticas” nas escolas não passam de uma nova maneira de reestruturação e acomodação da dominação, legitimada por um processo de “consulta” ou de “co-gestão”, processo já desmascarado e denunciado incansavelmente por pensadores libertários. A opção por influenciar os rumos da escola estatal como objetivo final, mesmo que através de projetos “inovadores” (geralmente baseadas no conceito de liberdade individual de corte liberal) ou da implementação de uma gestão “mais democrática” (sem alterar as estruturas hierárquicas e exploradoras do sistema administrativo e social em sua raiz), leva frequentemente a uma reafirmação do individualismo capitalista e das estruturas formais, oxigenando-as e dando-lhes novo fôlego de vida. Busca-se assim, nada mais do que “cuidar de si mesmo para estar bem no mundo, mas sem entrar no mérito de como este mundo é organizado” (GIACOMONI, 2022: 40) em vez de criar uma escola autogerida e autônoma com real potencial transformador em âmbito individual e coletivo

As ideias pedagógicas de Tragtenberg são atuais e pertinentes e para compreendê-las “é imprescindível ter em vista sua crítica permanente e radical às organizações burocráticas e às ideologias administrativas que invadiram o campo educacional”, assim perceber que “não é possível isolar a esfera escolar/educacional das demais esferas, nas quais dominam relações hierárquicas e de reprodução das relações de exploração e poder” (Accioly e Silva, 2019: 305). Por isso, o rechaço às “falsas alternativas” ofertadas sob o manto do estado e do capital não servem como caminho para colocar em marcha uma pedagogia à serviço da classe trabalhadora e de sujeitos subalternizados, naquilo que têm como necessidade e

interesse, nem podem ser agentes na superação da divisão de classes e de todas as formas de opressão.

Não seria coerente desejar uma escola livre em um mundo livre submetendo-se voluntária ou involuntariamente à escola estatal, seja ela laica, seja “alternativa” ou “democrática”, pois todos esses modelos adaptam-se ou, melhor dizendo, são, por princípio, adaptáveis e “adaptados” pelo capital. A Escola Moderna de Barcelona, fundada em 1901, foi um dos exemplos da recusa de modelos autoritários como o da escola republicana francesa. Seu diretor, Francisco Ferrer y Guardia (2014) construiu, em colaboração com cientistas e militantes libertários, uma obra pedagógica ímpar na história da educação, uma escola anticapitalista, anticlerical e de indelével orientação anarquista (Silva, 2013).

O que anarquistas como Albert Libertad e Ana Mahé (Lenoir, 2018) defendiam era a “deserção escolar”, a exemplo do jovem ao abandonar o serviço militar. A anarquista Émilie Lamotte (2017) conclamava à ação voluntária de abandono do ensino público laico e militarizado, patriótico e religioso, uma “evasão” consciente por motivações políticas, éticas e morais. Sendo a escola um dos espaços privilegiados pela classe dominante para exercer seu poder de manipulação e de inculcação das regras, modos e costumes, disciplinadora de corpo e mentes e de reprodução da hierarquia e da desigualdade, há a percepção por parte de setores do anarquismo de que é impossível atuar anarquicamente nesta instituição. Alguns educadores libertários foram e hoje ainda são funcionários públicos, docentes e funcionários em escolas estatais, mas deve-se saber que o espaço de ação nesses casos é inevitavelmente pequeno, haja vista o fato de que a manutenção dos gastos e até mesmo do salário dos que ali trabalham dependem exclusivamente dos governantes que operam as leis e normas ao sabor do vento que sopra sempre em sua direção ou rumo aos interesses que representam. Paul Robin, da mesma forma em que foi indicado diretor do Orfanato de Cempuis pelo estado francês, foi, por ele afastado, resultando no fim de 14 anos da primeira experiência de instrução integral e de educação anarquista. A fragilidade tanto política como econômica são pontos contrários à manutenção de projetos libertários.

## AS TRÊS DIMENSÕES DA AUTOGESTÃO

Apesar das críticas anarquistas à escola, destacamos a fragilidade do pensamento anarquista frente a apropriação e manipulação de seus conceitos e princípios básicos. Não podem ser responsabilizados pelas ações da classe dominante em tomar para si as “melhores práticas” do seio da classe trabalhadora, despolitizá-las e fazê-las suas. Apesar disso, ainda resta certa reserva ou mesmo aversão de alguns intelectuais e educadores anarquistas em afirmar o caráter classista e revolucionário que uma educação emancipadora deve carregar intrinsecamente.

Se a elite planeja, propõe e executa sua própria educação (para si e para a classe dominada, mesmo ambas sendo diametralmente opostas, a matriz é forjada na mesma fonte) e é uma ação fundamentalmente classista na sua intenção de perpetuar o controle sobre os padrões socialmente aceitos e/ou desejados, legitimar a expropriação econômica exercida sobre uma maioria faminta (de comida e de conhecimento) e naturalizar seu poder através da construção imposta de consenso sobre ordem social capitalista e democrática burguesa, parece no mínimo ingenuidade que anarquistas relevem o ponto central e nevrálgico de um dos princípios basilares do anarquismo: a autogestão como forma de expropriação, ou bem dizendo, reapropriação dos bens materiais e coletivos tomados pelos açambarcadores e protegidos por suas instituições repressivas.

Em diálogo crítico com a proposta de níveis de autogestão de Hugues Lenoir e a partir das teorias e práticas anarquistas em educação do presente e do passado tratadas anteriormente propomos três dimensões da autogestão, caracterizadas como condição sine qua non para que possamos compreender a radicalidade e especificidade da ação pedagógica propriamente anarquista: Autogestão Pedagógica, Autogestão Política e Autogestão Econômica.

Não compreendemos as três dimensões como diferentes “níveis” pois não se trata de um simples aprofundamento de camadas sobrepostas, o que admitiria uma possível separação e existência atomizada de cada uma delas, e nem vislumbramos



que a implementação de somente uma das dimensões garanta sua vinculação histórica e política com o ideal anarquista. Tratam-se de três dimensões coerentes e amalgamadas a partir dos princípios libertários que devem ser almejadas como finalidade de qualquer projeto educativo anarquista e, ao mesmo tempo, construídas cotidianamente na ação, sendo ideal e desejável a coexistência e a inter-relação entre elas, ou, pelo menos, a busca frequente de tal interação.

Uma escola ou ação pedagógica anarquista tem como objetivo realizar sua autonomia pedagógica, ao mesmo tempo em que constrói e exercita sua autonomia política e econômica. Buscando coerência entre fins e meios, característica basilar do ideário anarquista, a autogestão (em suas três dimensões: pedagógica, política e econômica) deve ser considerada como princípio, meio e fim de qualquer projeto educacional que se identifique como anarquista. Devemos destacar que a plena realização desses princípios é, dialeticamente, motor para a transformação social desejada e condição final a ser alcançada pela ação revolucionária. Essas três dimensões da Autogestão podem ser tomadas como ferramentas de análise e como elementos de comparação entre práticas educativas estudadas e, caso seja funcional, como inspiração para ações político-pedagógicas de caráter anarquista. Já abordamos a autogestão pedagógica e a seguir discutiremos as duas outras dimensões da autogestão, retomando a ideia a partir do exemplo das Escolas Modernas em São Paulo fundadas pela classe operário na década de 1910, para as quais

a aplicação do princípio da autogestão das organizações escolares só podia ser um dos aspectos centrais do projeto pedagógico anti-autoritário. A tarefa de educar, com todas as responsabilidades que isso significava, era algo que deveria ser assumido pela própria comunidade. Os conteúdos, a carga horária, a metodologia, as taxas, os pagamentos dos professores, enfim, tudo que se referia à escola deveria ser resolvido por aqueles que estavam envolvidos no projeto escolar. Outro aspecto importante da autogestão pedagógica é que, ao mesmo tempo em que se realiza o ensino formal propriamente dito, também se faz o aprendizado sócio-político da construção coletiva da liberdade (Valladares, 2005: 162).

Assim se faz explícita a relação de complementaridade entre a Autogestão Pedagógica e a Autogestão Política.

## AUTOGESTÃO POLÍTICA

Na perspectiva libertária a comunidade envolvida em qualquer projeto tem um papel central e deve ser agente da ação, criando métodos e instâncias de debate, reflexão e decisão, em oposição à heterogestão imposta, semeando uma sólida prática de autonomia. A ferramenta principal para uma organização política autônoma é, sem dúvida, a assembleia e a prática da democracia direta. Mas vale destacar que há diferentes graus e formas de aplicação da democracia direta em que, por exemplo, decide-se por maioria ou por consenso, ou que há limitações impostas pelos gestores aos assuntos deliberados coletivamente no caso de espaços mistos entre crianças e adultos. É possível traçar um paralelo entre a autonomia na escola desejada pelos anarquistas e a luta da classe trabalhadora contra a exploração do capital. De acordo com Lúcia Bruno,

54

a autonomia operária expressa-se pela prática da ação direta contra o capital, realizada a partir dos locais de produção - espinha dorsal do capitalismo. Essa ação direta unifica o poder de decisão e execução, elimina a divisão entre trabalho manual e intelectual, abole a separação entre dirigentes e dirigidos, e extingue a representação por delegação de poder (Bruno, 1990: 8).

A luta por autonomia do ensino passa pela auto-organização e expressa-se como relação dialética entre o que conhecemos como “base” e “direção”. É nesse ponto nevrálgico que se deve operar a transformação radical através da ação direta, pois

a luta se dá pelo papel dirigente das assembleias como marco auto-organizatório de luta e as assembleias de delegados eleitos e revogáveis como órgão de coordenação - sem maior poder de decisão do que o conferido pelas bases - para a unidade de ação. Isso implica uma atividade educacional não restrita às salas de aula, aos muros da escola, mas em contato com os bairros, ateneus libertários, outros sindicatos (Tragtenberg, 1980: 61).

Portanto, a assembleia escolar como forma de ação direta, com participação ampla e igualitária de estudantes, adultos responsáveis, trabalhadoras/es e gestores, se assemelharia à um comitê ou uma comissão por local de trabalho, capaz de uma análise global da situação das políticas educacionais emitidas pelos governos, mas também única instância capaz de compreender problemas e demandas próprias, locais, e propor soluções de maneira horizontal. Como consequência da

organização libertária local surge a necessidade da coordenação dos diferentes polos da rede de escolas autogeridas, resultando na implantação de outro princípio anarquista: o federalismo. Esse modelo de autogestão pedagógica e, ao mesmo tempo, política pudemos observar nas ocupações secundaristas de 2015 e 2016 em várias cidades do país, bem como a organização de instâncias federativas de coordenação do movimento (Santana, 2023; Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016). A potência dessa forma de organização das decisões políticas é clara, assim como a repressão, perseguição e constrangimentos impostos à sua plena realização por parte do estado através de elementos que ocupam cargos diretivos evidencia ameaça que a autogestão representa ao status quo.

Lenoir indica a necessidade de sinergia entre os três níveis propostos de autogestão (autogestão da classe; autogestão da instituição e autogestão de si mesmo), que devem complementar-se, mas que “convém acrescentar uma dimensão econômica, aquela do autofinanciamento, a fim de preservar a autonomia das estruturas onde se realiza a autogestão e sua credibilidade social” (Lenoir, 2017: 62-63).

55

## AUTOGESTÃO ECONÔMICA

Acreditamos que, ao contrário do tom quase secundário adotado pelo autor quanto a importância do autofinanciamento de projetos educativos, essa é em nossa opinião, uma dimensão central que diferencia projetos anarquistas de outros, pode garantir o sucesso e a almejada autonomia e, inclusive, uma certa perenidade. Além de ser a forma de sustentação coerente com os princípios libertários.

A diferença essencial entre escolas anarquistas e escolas liberais ou estatais é justamente a total autonomia financeira das primeiras, elemento crucial de sustentação à autonomia política/social e pedagógica. A manutenção de uma escola está ameaçada quando não há recursos financeiros para mantê-la. Sua autonomia é relativa se seus subsídios podem ser cortados ao gosto de seu mecenas. Há escolas que recorrem ao estado (ou são da rede estatal oficial) ou à iniciativa privada (através de ONGs e fundações capitalistas) para arrecadar fundos, mas sua sustentação é frágil, já que caso os grupos dominantes que deliberam sobre aplicação de recursos decidam cortar o projeto de sua lista de beneficiários e direcioná-lo para algum outro “projeto inovador” por motivos políticos ou outros argumentos

difusos, dificilmente essa escola sobreviverá. Agora, se uma escola não pode ou não deseja depender de financiamento institucional ou do capital, resta-lhe criar meios próprios de geração de recursos. Nesse caso, a autogestão econômica cumpre um papel primordial para garantir longevidade e autonomia real.

Paul Robin tinha, por um lado, a convicção de que “se queremos nos libertar da dominação burguesa é preciso suprimir os governos que lhes servem de apoio” (ROBIN, 2020: 10), mas, por outro lado, planteava várias questões práticas sobre a implementação generalizada da instrução integral, dentre elas a seguinte: “os custos deverão ser arcados pelas associações de trabalhadores que constituem a comuna, ou unicamente pelos pais das crianças vinculados por um contrato? (ROBIN, 2020, p. 11). A Escola Moderna de Barcelona, por exemplo, foi mantida graças a uma herança recebida por seu diretor (FERRER, 2014), situação bastante diferente das Escolas Modernas no Brasil cujos animadores consideravam uma “heresia” a “dependência dos cofres públicos”, mas

por outro lado, as mensalidades cobradas não eram suficientes para cobrir as despesas. As taxas não podiam ser muito altas, já que isso dificultaria o acesso dos filhos do trabalhador. A necessidade de envolver os alunos, os pais e a comunidade em geral na manutenção financeira das instituições escolares era a única maneira de garantir a autonomia do projeto pedagógico libertário. Os meios para angariar fundos eram aqueles tradicionalmente usados pelo movimento para manter as suas associações: festas, quermesses, conferências, listas de subscrição, venda de livros, etc. (Valladares, 2005: 162).

Os anarquistas pretendem criar, de fato e desde sua origem, uma escola ou prática educativa que podemos chamar de “pública não estatal”, o que “não é possível a não ser pela ação coletiva” (Robin, 2020: 14) de uma comunidade, pois claramente não deve estar sob a dominação do estado nem se assemelhar a um projeto privado ou parental no seu sentido liberal e capitalista. Retomemos as reflexões de Lúcia Bruno que esclarecem sobre a formação de uma arena pública não estatal e a relação com as instâncias burocráticas do estado:

É na auto-organização dos envolvidos no processo de educação das novas gerações da classe trabalhadora, pais, alunos e professores, que, criando seus próprios espaços públicos onde os interesses são debatidos naquilo que têm de comum e na diversidade em que se apresentam, que se poderá chegar à formulação de alternativas reais às hierarquias de

comando do poder que nos é imposto, esteja este configurado na sua forma convencional ou em rede, como se gosta tanto hoje de apresentá-lo. É essa a única possibilidade de se fazer política, inclusive educacional. Participação e gestão democrática da educação não podem ser entendidas como elementos de mais uma técnica de gestão do trabalho alheio, tal como se pode depreender dos documentos oficiais do governo e das práticas em curso em vários estados e municípios do país (Bruno, 2002: 38).

Escolas “cooperativas” para os filhos da burguesia com mensalidades caras, “comunidades” hippies-ecológicas para as classes médias urbanas ou mesmo ações de homeschooling de grupos religiosos fundamentalistas não se aproximam em nenhuma hipótese do que se convencionou nomear genericamente de “educação libertária”. Para concretização de ideias anarquistas em educação não há outra alternativa a não ser almejar a implantação de uma autogestão generalizada da experiência, inclusive e principalmente, econômica.

É claro que é um tema complexo e de difícil realização, sobretudo se o desejo é romper com a lógica da prestação de serviços, por um lado, e, por outro, não reproduzir a docência como um tipo de sacerdócio missionário voluntarista. Parece notória uma radical reconfiguração das necessidades econômicas das pessoas e da coletividade nesse tipo de iniciativa, começando por repensar os hábitos de consumo e manutenção financeira das pessoas envolvidas, passando até por reformas radicais no modo de ensino e materiais pedagógicos para a aprendizagem. Aqui notamos a intrínseca relação entre o pedagógico e o econômico, pois basta recordar a proposta do eminente geógrafo anarquista Élisée Reclus de uma “volta à natureza” (Reclus, 2011: 15) e das práticas de observação concreta da realidade como fundamento pedagógico materializado nas “saídas de campo” propostas por Paul Robin ou pelas Escolas Modernas ao redor do mundo.

Vale destacar a experiência de A Colmeia, comunidade fundada em 1904 e dirigida por Sebastián Faure (2015). Ali podemos testemunhar através de relatos de seu funcionamento que a ação pedagógica surgia como parte essencial da emancipação econômica ao realizar na prática a Educação Integral, estabelecendo espaços de formação intelectual e oficinas de trabalhos manuais (gráfica, marcenaria, agricultura, etc) para meninos e meninas, tentando superar a dualidade educacional que reproduz a desigualdade de classes através da

escola. Nos espaços de formação para o trabalho ocorria a produção de bens como a impressão de jornais e cartões-postais ou a fabricação de mesas e bancos, materiais que eram vendidos aos visitantes ou sindicatos para arrecadar fundos para A Colmeia. Para além da cotização e apoio financeiro de sindicatos, grupos ou militantes anarquistas, forma tradicional de sustentação de projetos autogeridos, havia participação de estudantes e professores/as nas decisões organizativas e na distribuição dos recursos arrecadados. Nota-se a imbricação da educação com a vida cotidiana, com a dimensão prática da economia e sobrevivência do projeto e de seus participantes, estabelecendo assim uma autogestão nas três dimensões (pedagógica, política e econômica).

Fernand Pelloutier (1867-1901) tece críticas à escola pública republicana francesa que, para ele, é o “melhor instrumento de dominação” da burguesia, pois transmite um ensino que é, em sua forma e conteúdo, destinado a manter a ordem burguesa. A classe operária deveria criar um ensino que lhe seja próprio, útil e de acordo com seus valores e visões de mundo. Para isso, a escola, para ser verdadeiramente um “serviço público” deveria ser gerida diretamente pelos próprios usuários e trabalhadores interessados na educação. Mas ele mesmo admite que “seria pueril crer e esperar que o Estado, salvaguarda das altas classes, consentisse, restituindo à coletividade a liberdade do ensino, em destruir ele próprio seu melhor instrumento de dominação” (Pelloutier, 2006: 101-102).

Projetos com a mesma intencionalidade de Robin, Ferrer, Faure e Pelloutier podem configurar-se na atualidade como os fundamentos para uma transformação social, explodindo as portas da sala de aula e implodindo as falsas alternativas “democráticas” e “participativas” orientadas pelo capital, que se resumem em uma técnica de apropriação de conceitos, descaracterizando sua essência, resignificando de acordo com interesses burocráticos e, acima de tudo, despolitizando-os para tornar ações anteriormente radicais em meros procedimentos inofensivos (quando não agentes de reafirmação da ordem e da submissão).

A autogestão econômica não só “parece ideologicamente mais coerente” (Lenoir, 2017: 63), como ela é a essência mesma da coerência anarquista. Ao lado dos princípios básicos de

qualquer ação anarquista (Apoio Mútuo, Ação Direta, Federalismo, Anticapitalismo, Antiautoritarismo, entre outros), a Autogestão generalizada em todas as instâncias de uma ação educativa é o que a impulsionará para além de propostas liberais, reformistas ou casuais. Chegará o momento que o limitado guarda-chuva das escolas democráticas, alternativas, experimentais ou inovadoras não serão mais suficientes para abarcar os libertários e nesse momento será importante haver clareza de princípios e uma convicção na dimensão revolucionária da prática anarquista em educação, aquela que não aceita meias-verdades ou acordos com os opressores, que não se subjugam por migalhas que caem das mesas de milionários distribuídas através de editais. Indivíduos que não acreditam na falaciosa escola republicana e laica que há mais de 100 anos vem ensinando a desigualdade e mantendo a exploração do capital e hoje sabemos de sua ineficácia para realização do projeto da classe trabalhadora.

59

Pela ação direta e pela autogestão é que se construiu a ação educativa dos anarquistas na história. E será pelas mesmas ferramentas que ela se realizará, se for desejada de fato, e impulsionada a cumprir sua intenção: a emancipação política, econômica e intelectual daquelas massas sujeitadas e subalternizadas há séculos pelo estado e pelo capital que a cada geração se encontram nos bancos das escolas.

## REFLEXÕES FINAIS

Em suma, podemos lembrar que “os anarquistas desejam simplesmente uma educação própria, sem limitações externas, que possa ser de fato laica e sem interferência estatal ou empresarial” e propõem “uma nova sociedade, onde estado e capitalismo não teriam razão de existir”. Para isso, anarquistas tomam “uma atitude consciente para destruir a instituição estado, buscando constantemente a realização de sua utopia” (SILVA, 2017: 86-87). Mas ainda restam as perguntas sem respostas definitivas, apenas reflexões que visam colaborar com as demais visões na arena da teoria e da ação.

Diante de uma “alternativa libertária possível” como destaca Francesco Codello, reivindicamos a “alternativa anarquista necessária”. O necessário coerente aos fins



almeçados, mas também por meios coerentes à noção de liberdade e igualdade (nunca uma sem a outra) dos pensadores anarquistas. Atuar para a revolução social, por todos os meios necessários: esse é o objetivo dos libertários. E a educação é um dos campos de disputa e um meio primordial de luta. Mesmo que seja estratégico em um dado momento e contexto reforçar as ações por uma “participação democrática” no contexto escolar, não devemos perder de vista o projeto amplo de transformação social contido nos ideais anarquistas. É importante buscar, como reflete Lúcia Bruno, nas “lutas vacilantes e contraditórias indicações da possibilidade do viver uns com os outros”, pois não se trata de uma escolha, mas de uma “necessidade inelutável” (BRUNO, 2017: 31) que se impõe a todas e todos que carregam um mundo novo em seus corações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCIOLY e SILVA, Doris (2019). A educação escolar na obra-trajeto de Maurício Tragtenberg: legitimação do poder versus autogestão pedagógica. BOTO, C., ed. Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, pp. 293-317. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto9786558240273-14.pdf>

AQUINO, Alysso Eduardo de Carvalho (2014). Autogestão e Educação: um estudo sobre a apropriação da categoria socialista pelas doutrinas gerencialistas neoliberais aplicadas à administração escolar. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná.

BOOKCHIN, Murray. Autogestão e tecnologias alternativas. Autogestão hoje: teorias e práticas contemporâneas. São Paulo: Faísca, 2004.

BRANCO, João Francisco Migliari (2021). Barricadas em tempos de desastre. Autonomia e educação comunitária em Oaxaca. Marília: Lutas Anticapital.

BRUNO, Lúcia E.N.B (1990). O que é Autonomia Operária. São Paulo: Brasiliense.

\_\_\_\_ (2002). Gestão da Educação: onde procurar o democrático?. OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). Política e Gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_ (2009). Poder Político e Sociedade: qual sujeito, qual objeto?. In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (orgs). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_ (2017). Poder político, Estado, Terror de Estado. PITTA, Fábio Teixeira; MARIANA, Fernando Bomfim; BRUNO, Lúcia Emília N. B.; SILVA, Rodrigo Rosa da (orgs.). Terrorismo de Estado, direitos humanos e movimentos sociais. São Paulo: Editora Entremares.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. (2016). Escolas de luta. São Paulo: Veneta.

CLASTRES, Pierre (2003). A Sociedade contra o Estado: Pesquisas de Antropologia Política. São Paulo: Cosac & Naify.

CODELLO, Francesco (2007). A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. Vol. 1. São Paulo: Imaginário.

\_\_\_\_\_ (2012). La educación... autogestionada. Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas (org.), Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos. Santiago de Chile: Eleuterio.

\_\_\_\_\_ (2015). La campanella non suona più. Fine dei sistemi scolastici e alternative possibili. Lugano: Edizioni La Baronata.

FAURE, Sébastien (2015). A Colmeia. Uma experiência pedagógica. São Paulo: Biblioteca Terra Livre.

FERRER Y GUARDIA, Francisco (2014). A Escola Moderna. São Paulo: Biblioteca Terra Livre.

GALLO, Silvio (2015). Pedagogia Libertária. Anarquistas, Anarquismos e Educação. São. Paulo: Intermezzo Editorial.

GIACOMONI, Valeria (2022). La "Pinya", collettivo di autogestione educativa. Semi sotto la neve - Rivista libertaria, n. 2, giugno.

LAMOTTE, Émilie (2017). A educação racional da infância. RECLUS, Élisée (et al.). O futuro de nossas crianças e outros ensaios. São Paulo: Intemezzo / Biblioteca Terra Livre.

LENOIR, Hugues (2007). Educar para emancipar. São Paulo: Imaginário; Manaus: EdUFA.

\_\_\_\_\_ (2017). Autogestão pedagógica e educação popular: a contribuição dos anarquistas. São Paulo: Intermezzo.

\_\_\_\_\_ (2018). Os anarquistas individualistas e a educação (1900-1914). São Paulo: Intermezzo / IEL.

OLIVEIRA, Antonio Carlos (s/d). Escola Espaço de Resistência: manter o que for possível e rever o que for necessário [Fanzine distribuído na palestra realizada no NELCA no dia 06/12/14]. São Paulo/Guarujá.

PERES, Crystiane Leandro (2018). A luta pelo ensino livre: a educação na Associação Internacional dos Trabalhadores-AIT (1864 a 1872). Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis.

RECLUS, Élisée (2011). O ensino da Geografia. Escritos sobre Educação e Geografia. São Paulo: Biblioteca Terra Livre.

ROBIN, Paul (2020). Por uma Educação Integral. Brasília, Editora O Lampião.

RUEDA, Ana Perez (2022). Las falsas alternativas: Pedagogia libertária y nueva educación. Barcelona: Virus.

SANTANA, Guilherme Xavier (2023). Nossa escola, nossas regras: uma análise libertária das ocupações de escolas. Tese

(doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, IH, Programa de pós-Graduação em História Comparada, Rio de Janeiro.

SILVA, Rodrigo Rosa da (2013). Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920). Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_ (2017). A “educação contra o estado”: notas sobre poder político e anarquismo. MARIANA, Fernando Bomfim; PITTA, Fábio Teixeira; BRUNO, Lúcia Emília N. B.: SILVA, Rodrigo Rosa da (orgs.). Terrorismo de Estado, direitos humanos e movimentos sociais. São Paulo: Editora Entremares.

TRAGTENBERG, Maurício (1980). O Conhecimento Expropriado e Reapropriado pela Classe Operária: Espanha 80. Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez.

TRAGTENBERG, Maurício (1990). Sobre Educação, Política e Sindicalismo. São Paulo: Cortez.

VALLADARES, Eduardo (2005). A educação anarquista na república velha. Revista Verve, 7: 153-177.

## EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E SOCIABILIDADE OPERÁRIA NO SINDICATO: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE POPULAR DE ENSINO LIVRE NO RIO DE JANEIRO (1904)

*Eduardo Carracelas Lamela*

Doutor pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF-PPGH). Membro do Grupo de Estudos do Anarquismo (GEA-UFF) e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Anarquismo e Cultura Libertária (NEPAN-UERJ). Educador no setor de história do Museu de Ar-queologia de Itaipu (MAI), a serviço do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM).

### RESUMO

64 Apresenta-se a experiência educativa libertária da Universidade Popular de Ensino Livre (UPEL), no âmbito do associativismo operário do Rio de Janeiro, em 1904. Como uma organização construída para a educação popular em ação direta, de maneira autogestionária no espaço de sociabilidade do sindicato, por trabalhadores e intelectuais, alguns conhecidos anarquistas, objetiva-se discutir os seus precedentes históricos na cidade, no que se refere à ideia de “instrução” para os operários, entre a segunda metade do século XIX e o início do XX. Nesta experiência autonomista, analisam-se ainda as interlocuções referentes ao conceito de Universidade Popular na França, para explorar as características de preparação, organização e funcionamento da UPEL no seu território, mobilizando os conceitos inter-relacionados de circularidade e de ressignificação das ideias anarquistas.

### PALAVRAS-CHAVE

Universidade Popular; Educação Libertária; Sindicalismo; Anarquismo; Circularidade Cultural.

## LIBERTARIAN EDUCATION AND WORKER SOCIABILITY IN THE UNION: THE EXPERIENCE OF THE POPULAR UNIVERSITY OF FREE EDUCATION IN RIO DE JANEIRO (1904)

### ABSTRACT

It presents the libertarian educational experience of formation of the Popular University of Free Teaching (UPEL), within the scope of workers' associations in Rio de Janeiro, in 1904. As an organization built for popular education in direct action, in a self-managed manner in the space of union sociability, by workers and intellectuals, some known anarchists, the objective is to discuss their historical precedents in the city, with regard to the idea of "education" for workers, between the second half of the 19<sup>th</sup> century and the beginning of the 20<sup>th</sup>. In this autonomist experience, the interlocutions referring to the concept of Popular University in France are analyzed, to explore the characteristics of preparation, organization and functioning of UPEL in its territory, mobilizing the interrelated concepts of circularity and resignification of anarchist ideas.

65

### KEYWORDS

Popular University; Libertarian Education; Unionism; Anarchism; Cultural  
Circularity.

## INTRODUÇÃO

Há quase cento e vinte anos, na região central do Rio de Janeiro, capital da República, teve lugar uma experiência autonomista e autogestionária no campo da educação popular que, pela sua relevância social, mas também política, não deveria ser ameaçada pelo esquecimento.

O início do século XX no Rio de Janeiro se apresenta como um período de agitação no mundo do trabalho, no que diz respeito às reivindicações que pululavam em torno das questões sociais. Incluía temas como a diminuição da jornada de trabalho e o aumento dos pagamentos no curto prazo, mas também perspectivas otimistas, revolucionárias e classistas, de transformação da sociedade nos médio e longo prazos. Greves em números ascendentes paralisam importantes categorias operárias, periódicos surgem em números e tiragens surpreendentes, congressos, centros de estudos e federações de trabalhadores apresentam como estratégia de luta a divulgação das ideias libertárias, ampliando assim por meio da propaganda a combatividade do movimento operário.

Foi dentro deste contexto que surgiram no Rio de Janeiro diferentes associações autogeridas que buscavam a transformação social, entre elas sindicatos, escolas, periódicos, ateneus literários, editoras e centros sociais, e até mesmo uma universidade popular. Assim como os jornais operários, e seu papel fundamental de divulgação e mobilização para as lutas, diferentes espaços autônomos do período também contribuíram para a construção das práticas e ideias revolucionárias.

## ANTECEDENTES

O associativismo relacionado ao mundo do trabalho não era sem precedentes no passado de lutas relativamente recente da então capital. As experiências organizativas operárias remontam pelo menos à década de 1870, relacionadas com o conjunto de transformações econômicas observadas a partir daí na principal cidade portuária do país, com a disseminação do mercado de trabalho capitalista e o surgimento da indústria, simultaneamente ao incremento da produção manufatureira. Em comparação aos padrões precedentes, significam a



alteração das condições de vida e de trabalho, com destaque para as tantas obras de infraestrutura urbana.

Por isso, não delimitar o estudo do associativismo operário no Rio de Janeiro, e do movimento social anarquista em particular, apenas no período da Primeira República (1889-1930), como de costume pela historiografia especializada, retrocedendo até a década de 1870, tem por objetivo problematizar que a luta contra o autoritarismo é anterior ao aparecimento da vertente anarquista dentro do campo socialista. E como fato histórico, tal luta também se constrói com princípios muito similares aos de apoio mútuo e ação direta. Cujas tradições irão se desenvolver a partir dos acúmulos das lutas sociais territoriais, em suas especificidades.

Considerando que ideias revolucionárias e informações sobre as experiências organizativas no plano internacional foram conhecidas pelos jornais da grande imprensa do Rio de Janeiro pelo menos desde a Primavera dos Povos, em 1848, e a Comuna de Paris, em 1871, de fato, é justamente na década de 1870 que no Rio de Janeiro irão se observar as primeiras associações classistas, como a Liga Operária, em 1872. Também as primeiras greves de que se têm notícia, como a dos cocheiros e carroceiros em 1873.

A outra questão pertinente para não delimitar o estudo do Anarquismo<sup>5</sup> apenas no período da Primeira República é problematizar que a luta contra o autoritarismo, permeada dos princípios de apoio mútuo e da ação direta, é, com os matizes das diferentes regiões em que ela se desenvolve como fato histórico, anterior ao aparecimento da tradição do anarquismo no campo socialista. Onde, portanto, essa tradição vai se desenvolver também a partir dos acúmulos das lutas sociais locais, cujas raízes já figuram pelo menos desde o período colonial, com as insurreições, as organizações camponesas, as lutas independentistas e a formação dos quilombos.

<sup>5</sup> Propõe-se uma distinção epistemológica entre os termos Anarquismo, com A maiúsculo, quando se tratar do movimento social anarquista constituído no âmbito territorial; e anarquismo, iniciando em minúsculo, quando a abordagem se referir a ideologia em geral, internacionalista, que, sempre em processo inconcluso, constantemente ressignificado, irá contribuir com a construção dos movimentos sociais de inspiração libertária nas distintas regiões.

As ideologias cumprem o objetivo de organizar estratégias; o anarquismo surge invariavelmente das camadas oprimidas e exploradas da sociedade, com a construção de relações consistentes e de cumplicidade com o movimento popular. Sendo posteriormente sistematizado em ideias orientadas para a revolução social, antes da constituição dos próprios movimentos sociais em sua cultura política.

Acerca do anarquismo enquanto ideologia política, enfatiza-se que esta é pensada e construída a partir da luta social, a teoria não precede a prática política, aquela é justamente sistematizada a partir da observação desta. Ainda que existam os mais conhecidos teóricos, identificados nos estudos como precursores ou como a “árvore genealógica” (Woodcock, 1983) do movimento, o entendimento da doutrina como um pensamento social vivo, constantemente reinventado através da prática de luta, que acaba extrapolando a ideologia que se constitui a partir do próprio movimento de maneira relacional, envolve considerar os mais diversos matizes históricos dos territórios onde o movimento social se desenvolve, organizado em entidades de classe.

Entre as propostas organizativas e revolucionárias dos movimentos operários em geral, o tema da educação classista, antiautoritária, foi, e de certo modo continua sendo, recorrentemente defendido. Cabe mencionar, ainda que brevemente, uma experiência educativa anterior proposta pela referida Liga Operária, durante o Segundo Reinado brasileiro. Em 1872, foi publicada uma notícia sobre a sua fundação, no Rio de Janeiro.

Segundo as informações, a associação, “que prossegue no seu pensamento civilizador e humanitário”, seria apenas beneficente, um fundo coletivo de apoio aos trabalhadores, que “lança de si qualquer sombra política”. Sobre as atividades desse primeiro encontro, destacam-se a apresentação do projeto de estatutos que seriam debatidos por uma comissão de trabalhadores de diferentes profissões, como maquinistas, tipógrafos, fundidores, músicos, pintores, escultores, sapateiros, construtores navais, pedreiros, ferreiros, alfaiates, caldeiros, polieiros, funileiros, tanoeiros, modeladores, serralheiros, fogueteiros, tanoeiros, calafates e carpinteiros. Todas essas categorias com os seus respectivos



representantes indicados. As quantias agenciadas seriam depositadas no Banco Mauá, e ficou acertado ainda parte da joia de cada associado seria representada “por uma obra útil para a formação da biblioteca operária”. Impressiona o número de aderentes, “até ontem contava 695 sócios”<sup>6</sup>.

Tal iniciativa associativa, cuja fundação esteve a cargo do tipógrafo natural do Rio de Janeiro, Octaviano Hudson (1837-1886), parece ter sido bem acolhida pelos trabalhadores da cidade. Já mês seguinte a primeira reunião, a informação era de que “a Liga Operária conta já um número de mil e quatrocentos associados”<sup>7</sup>. Publicações semanais durante todo o ano de 1872 noticiaram a realização das reuniões – geralmente aos domingos pela manhã, mas também às sextas-feiras no final da tarde, ou seja, em data e hora compatíveis com a jornada dos trabalhadores –, para o debate dos estatutos, a recomendação de chapas e a eleição de diretoria das diferentes categorias reunidas na Liga. O local indicado de funcionamento da primeira sede da associação, no centro, era a Rua do Riachuelo, 15.

O republicano e abolicionista Octaviano, que atualmente dá nome a uma rua no bairro de Copacabana, ficou conhecido também pelas suas atividades de jornalista, poeta e professor. Seu ofício como tipógrafo na Tipografia Nacional possivelmente contribuiu, pela facilidade de acesso às leituras, com a afinidade pela utilização da pena para denunciar as injustiças sociais observadas durante o Segundo Reinado. Como jornalista, escrevia artigos, e também poesias, regularmente em periódicos da cidade, entre eles o Diário de Notícias, A República e o Jornal do Commercio.

Ele vem a público manifestar a satisfação pela aceitação dos trabalhadores da sua apelação aos “meus colegas tipógrafos e para os operários de outras classes” para a criação da Liga Operária. Em nota endereçada aos artistas no Brasil, publicada no jornal A República, afirma a missão da associação, enfatizando a importância da educação:

A igualdade e a fraternidade reinarão nesta associação, composta de nacionais e estrangeiros; a divisa será um por

<sup>6</sup> *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 1872.

<sup>7</sup> *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 10 de março de 1872.



todos e todos por um. Proteção mútua, união, amor ao trabalho e instrução, tais são os fins da Liga Operária.<sup>8</sup>

Verifica-se, portanto, o tema da instrução em destaque na nota, num momento em que de fato a educação seguia sendo um privilégio para a pequena parcela da população que concentrava recursos.

Em 1873, os estatutos são aprovados oficialmente, como Associação de Socorros Mútuos, pelo decreto 5.353 de 23 de julho de 1873. No artigo segundo, são descritos os fins da Liga Operária:

1º Prestar aos associados necessitados todo auxílio moral e material de que puder dispor.

2º Procurar, por todos os meios ao seu alcance, melhorar a sorte das classes operárias, introduzindo melhoramentos em todos os ramos do trabalho artístico e industrial.

3º Propagar a instrução, como o meio mais eficaz de esclarecer que o operário, quer o artista, tanto na invenção, como na prática do trabalho manual.<sup>9</sup>

70

Condizente com a afirmação presente no estatuto sobre “propagar a instrução”, a sociedade, que passou a se definir publicamente como Associação de Socorros Mútuos Liga Operária, organizou cursos noturnos para os trabalhadores.

Em novembro de 1874, uma carta intitulada “Os operários”, assinada por “um sócio”, foi publicada na capa do *Jornal do Commercio*, convidando para a realização de uma festa com o intuito de comemorar a abertura das aulas da Liga Operária. Esta seria realizada no próximo 2 de dezembro, com a anuência de Pedro II, que havia reservado para a solenidade o edifício do Liceu de Artes e Ofícios:

Festa sem dúvida significativa será esta, porque em si encerra um protesto solene contra as hipóteses dos inimigos dos operários, que só viam nessa instituição a hidra da anarquia social, ou a rocha tarpeia de onde seriam atirados aqueles que não se ajustassem aos ditames dos espíritos ferozes dos ignorantes que a constituem.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> *A República*, Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 1872.

<sup>9</sup> O decreto 5.353, de 23 de julho de 1873, pode ser consultado na íntegra em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/191054-approva-os-estatutos-da-associauuo-desocorros-mutuos-liga-operaria.html>.

<sup>10</sup> *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 16 de novembro de 1874.

Entre os cursos anunciados no dia da referida solenidade para a instrução dos membros da associação, figuram as aulas de português, francês, inglês, história, geografia, física, química e mecânica aplicadas às indústrias, matemáticas elementares, escrituração mercantil e desenho linear. Nesse ano, a sede da Liga esteve, não mais na Rua do Riachuelo, e sim na Rua dos Ourives, 179, e posteriormente, 118.

Talvez a mudança de local se fazia necessária tendo em vista o crescimento do número de sócios. Em janeiro do ano seguinte, a nota sobre as “aulas noturnas gratuitas” da Liga Operária, alertando para a abertura das matrículas, enfatizava que os cursos, além dos já citados, abrangiam também “o ensino da construção e manejo das máquinas a vapor em geral, da telegrafia elétrica, fotografia, galvanoplastia, arte de carpinteiro e dita de pedreiro”<sup>11</sup>.

De fato, como veio a público anunciar um dos secretários, a associação necessitava de um edifício de proporções para poder funcionar com todas as suas aulas<sup>12</sup>. Com isso foi transladada a sede para a rua de São Pedro, 200, posteriormente ao número 147 na mesma rua. Portanto, também cursos técnicos profissionalizantes foram ministrados na associação.

Tem-se notícia do funcionamento de tal organização até 1905, quando no início do ano, como de costume, são encontradas informações sobre as assembleias gerais para verificação de contas e eleição das novas administrações.<sup>13</sup> O progressivo declínio das associações mutualistas nesse momento deve ser compreendido a partir da ascensão dos sindicatos enquanto nova estratégia organizativa de resistência dos trabalhadores cariocas.

#### A IDEIA DE UNIVERSIDADE POPULAR

Para o administrador da Universidade Popular de Ensino Livre (UPEL) no Rio de Janeiro, Elysio de Carvalho, a origem e a inspiração para a criação desta associação foram as ideias do escritor, escultor e tipógrafo francês Georges Deherme (1867-

<sup>11</sup> *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 23 de janeiro de 1875.

<sup>12</sup> *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 28 de janeiro de 1875.

<sup>13</sup> *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 1905.

1937), reivindicativas de um ensino superior e popular para os trabalhadores.

Em uma conferência proferida no dia de fundação da UPEL, e transcrita posteriormente no jornal operário *O Amigo do Povo*, destaca-se que a ideia de fundar Universidades Populares não era uma novidade, sendo esta instituição inventada na França em 1898. Naquele momento, segundo ele, existiam cerca de 130 Universidades Populares no país europeu, que se apresentavam como “armas de destruição da sociedade burguesa”.<sup>14</sup>

Afirmando que era o “sentimento de dever social que move os ânimos”, Elysio, que se apresentava também nesta mesma conferência como admirador de autores como Proudhon, Tolstói, Kropotkin, Reclus, Mirbeau, Ibsen, Anatole France, entre outros, defendia que o surgimento das Universidades Populares pelo mundo marcava um novo momento histórico. Em suas palavras:

A Universidade Popular não é um acidente, uma fantasia de filantropos, é obra dos trabalhadores, responde a uma orientação nova do seu pensamento, corresponde a um movimento histórico real, o da classe proletária, dirigindo-se para a liberdade, é, enfim, uma cooperação moral organizada para a conquista dum poder indestrutível – o do pensamento.<sup>15</sup>

Tema fundamental presente no ideário político dos diferentes movimentos libertários surgidos entre finais do século XIX e início do XX foi a preocupação com a instrução das classes trabalhadoras. Com destaque para a circularidade das ideias anarquistas num contexto internacional, onde as trocas de saberes e práticas de luta foram possíveis através das relações de comunicação estabelecidas entre militantes, tanto intelectuais quanto operários, de diversas regiões.

Em geral, esses movimentos de renovação pedagógica apresentavam uma crítica à dificuldade de acesso dos trabalhadores à educação. Essa crítica era feita também aos métodos tradicionalistas da educação autoritária, que acabavam por reproduzir, ou ainda naturalizar, as variadas desigualdades sociais.

A concepção de uma Educação Integral e igualitária foi assumida como uma necessidade prioritária pelos movimentos políticos do período e, mais que isso, foi considerada como

<sup>14</sup> *O Amigo do Povo*, São Paulo, 9 de abril de 1904.

<sup>15</sup> *Idem*.

instrumento de transformação social, estando a emancipação do trabalhador estreitamente vinculada com a sua formação. O objetivo seria eliminar a desigualdade entre o que era ensinado às classes dominantes e aos trabalhadores, rompendo assim com a divisão arbitrária e opressora entre trabalho intelectual e trabalho manual, onde os primeiros eram preparados para dominar, enquanto os segundos, para obedecer.

Moraes (2015) propõe que a integração das atividades manuais com intelectuais foi fundamental para as propostas revolucionárias socialistas – que almejavam a formação de uma nova sociedade, mais justa e igualitária. Discutindo o surgimento da referida concepção pedagógica no século XIX, partindo de pensadores pré-socialistas e anarquistas, especificamente, Saint-Simon (1760-1825), Fourier (1772-1837) e Proudhon (1809-1865), analisa que, de maneira geral, os movimentos operários dos séculos XIX e XX acabaram incorporando muitas daquelas ideias e perspectivas pedagógicas em suas agendas políticas, orientadas para a transformação social.

A ideia seria impedir via educação a escravidão intelectual e, portanto, material, do povo trabalhador por parte das classes dominantes. Já Cappelletti (1980), propõe que a denominação “instrução integral”, que corresponderia ao vocabulário pedagógico anarquista do período, utilizada por diferentes autores libertários, pode ser compreendida como um ensino completo que não se limita apenas à formação do espírito, mas também do corpo, integrando assim, trabalho manual com trabalho intelectual.

Somente por meio dessa integração é que seria possível a abolição definitiva das classes, prevista como exemplo no projeto político de Bakunin, e de outros anarquistas em geral, ou seja, um meio eficaz para a construção de uma sociedade livre e igualitária, onde a ciência e as artes tornar-se-iam patrimônio de todos. Cabe ressaltar que o debate, esteve presente, portanto, anteriormente, nas argumentações do anarquista Proudhon, que recomendava uma pedagogia inspirada em valores libertários, em combate ao que considerava como sendo uma educação servil; com reflexos nas discussões levadas a cabo nos congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT).



Para se ter uma ideia, em um artigo para o periódico *L'Egalité* de 1869 sobre o tema, afirma Bakunin:

Tanto estamos convencidos que la instrucción es la medida del grado de libertad, de prosperidad y de humanidad que una clase tanto como un individuo puede alcanzar, que pedimos para el proletariado no sólo instrucción, sino toda la instrucción, la instrucción integral y completa, de modo que ya no pueda existir encima de él, para protegerle o para dirigirle, es decir para explotarle, ninguna clase superior por la ciencia, ninguna aristocracia de la inteligencia.<sup>16</sup>

Em sua origem, a AIT tinha por objetivo geral conquistar a emancipação econômica dos trabalhadores em caráter global, sob os princípios da autonomia, da auto-organização operária. Conforme os próprios estatutos, o proletariado organizado pretendia estabelecer “um centro de comunicação e cooperação entre as sociedades obreiras dos diferentes países e que aspirem ao mesmo fim, a saber: a defesa, o progresso e a completa emancipação da classe operária”, o que deixa explícito o caráter internacionalista da propagação de ideias revolucionárias.

No terceiro congresso da Internacional, que aconteceu entre os dias 6 e 13 de setembro de 1868, na cidade de Bruxelas, foram discutidos temas como o combate às instituições do Estado pelo movimento, a postura dos operários diante das guerras e a questão principal que fora a propriedade privada dos meios de produção. Neste congresso, optou-se por se filiar, quanto aos meios a serem empregados pelos trabalhadores e aos fins almejados, respectivamente, ao projeto mutualista, em curto prazo, e ao projeto coletivista, nos objetivos de longo prazo. Entre os pontos abordados, são relevantes especificamente as deliberações referentes a instrução integral dos trabalhadores, que Samis resume da seguinte forma:

Reconhecendo que no momento era impossível organizar um ensino racional, o congresso sugeria às diferentes seções a abertura de cursos públicos de ensino científico, profissional e produtivo, quer dizer, ensino integral para remediar, tanto quanto possível, a insuficiência da instrução que os operários recebiam no momento. A luta pela redução da jornada de trabalho deveria se articular ao projeto do ensino integral (Samis, 2011: 155).

Entrementes, considerando o fenômeno das universidades populares em finais do século XIX como uma referência

<sup>16</sup> *L'Egalité*, Genebra, 24 de julho de 1869.



essencial para a história da educação popular francesa, Mercier (2001) analisa como este movimento educativo para adultos atraiu militantes trabalhadores e intelectuais, entre escritores, cientistas, professores e artistas, através do objetivo compartilhado de construir uma educação mútua e acessível.

Nascida no contexto político do Affaire Dreyfus, a iniciativa conjugava a forte demanda obreira por uma educação popular com o interesse de certos intelectuais de “ir até o povo”, o que revela também características e ideias condizentes com o humanismo laico presente naquele momento em diferentes grupos sociais e/ou políticos. Segundo Mercier, para analisar a gênese das universidades populares é necessário ainda sublinhar a personalidade do obreiro autodidata Georges Deherme, que foi iniciador do movimento La Coopération des Idées, inaugurado em 1899, num bairro popular de Paris.

Deherme, em sua militância anarquista iniciada ainda na juventude, colaborou em diversos periódicos como Revue Antipatriote et Révolutionnaire, Révolte des Affamés, La Révolution Cosmopolite e L'Autonomie Individuelle, todos de finais do século XIX, aderindo ainda a Ligue Antipatriote. Será entretanto, a partir de 1890, que o tipógrafo e escultor em madeira concentrará suas energias na militância cultural e na educação popular, participando da fundação em 1892, em conjunto com o filósofo Paul Desjardins, o professor Gabriel Séailles e o economista Charles Gide, da L'Union pour l'action morale, uma organização investida com ideologias de ruptura, laica e republicana, animada pelo sentimento de dever social frente as injustiças sociais observadas naquele momento.

Em abril de 1898, funda um grupo de estudos em torno do tema da cooperação das ideias para a instrução superior e a educação ética do povo, onde se propõe organizar o que ele considera como sendo o “núcleo vivo da futura sociedade”, a elite proletária atuante nas cooperativas e sindicatos, por meio da educação social, popular, política e sindical. Em junho do mesmo ano, a iniciativa obtém cerca de setenta aderentes trabalhadores que, entre tipógrafos, desenhistas e escultores, se inscrevem para escutar as palestras sobre temas variados ministrados por professores, advogados e escritores.

Em setembro, Deherme em conjunto com seu companheiro Séailles apresentam o projeto da Universidade

Popular, segundo eles de educação mútua sob o espírito de amizade, recebendo o apoio de grupos bastante diversos, como salienta Mercier:

(...) de los nacionalistas como Barres y Pujo a los intelectuales liberales y reformadores de la Unión para la acción moral como Daniel Halévy, Paul Desjardins, Charles Gide, del muy católico Henri Mazel, fundador de L'Ermitage [La Ermita] al pastor protestante Charles Wagner, de los periodistas moderados del Temps [El Tiempo] a los jóvenes libertarios del Enclos [El cercado] (Mercier, 2001: 119).

Em março de 1899, finalmente, se efetiva a criação da Sociedade das Universidades Populares, participando indivíduos de distintas ideias nesta inauguração da primeira Universidade Popular francesa. As iniciativas se multiplicam rapidamente onde, no momento mais forte do movimento, o ano de 1902, as Universidades Populares contavam com mais de 50.000 membros, entre trabalhadores, em sua grande maioria, e intelectuais.

76

O número de Universidades Populares criadas entre 1899 e 1914 chegou a 230, revelando iniciativas essencialmente urbanas – Paris e seus subúrbios, Ródano e Languedoc são onde se concentram o maior número de universidades, enquanto que no maciço central e a Baixa Normandia elas não são criadas. Para Mercier, este sucesso se relaciona também com o caso Dreyfus que leva à tona as ameaças a República, e o conseqüente interesse dos intelectuais em se voltarem para o aspecto educativo, como uma saída, através do desenvolvimento do espírito crítico da população, para contornar a questão social posta:

La respuesta a la desunión social es la educación. Es una convicción fuertísima y el imperativo pedagógico se impone a todas las familias ideológicas. La meta es el pueblo, elemento sano de una sociedad decadente. «Ir hacia el pueblo» encubre desde luego motivaciones muy complejas: es la consigna de los artistas y de los escritores que se movilizan por la cuestión del arte social; es el credo de los reformadores sociales y de una burguesía progresista inspirada por el solidarismo de Léon Bourgeois, deseoso de educar al pueblo y de formar una potente élite proletaria capaz de conjurar el miedo a las multitudes puestas en tela de juicio por Gustave Le Bon (Mercier, 2001: 120).

Neste sentido, como uma das formas do dreyfusismo militante, o objetivo destes intelectuais é, via educação, difundir o espírito crítico, promover a reflexão. As Universidades Populares, portanto, representam o encontro dos intelectuais

com o povo, um compromisso que revela um uso político da ciência, da pedagogia.

Mercier atenta ainda para o fato de que nas províncias, embora mais lentas as criações, são, entretanto, significativas, especialmente por se beneficiarem da participação de professores de instituto, como antigos membros da École normale supérieure (ENS). Outras futuras personalidades do magistério intelectual e da literatura também passaram pelas Universidades Populares francesas, com destaque para Lucien Lefbvre na Universidade Popular de Besançon, o filósofo, jornalista e ensaísta Alain (pseudônimo de Émile-Auguste Chartier) em La Coopération des idées de Ruán e André Maurois em la Universidade Popular de Elbeuf (Mercier, 2001: 121).

No entanto, a diversidade ideológica dos participantes intelectuais da iniciativa acaba se transformando posteriormente em uma crise permanente que envolve o enfrentamento entre tendências distintas no seio das universidades populares. São principalmente dois pontos de vista em disputa:

Georges Deherme sostenido por los reformadores sociales (Charles Gide, Arthur Fontaine), se esfuerza por promover la educación como forma de sosegar las tensiones. Quiere desdramatizar las pasiones sociales, favorecer la concordia, integrar la clase obrera con el resto de la nación. El compromiso laico viene ligado a un proyecto social solidario según los deseos de la República radical, de Millerand y del gobierno Waldeck-Rousseau. La otra orientación es dominada por el espíritu sindicalista y de lucha de clases: la educación viene a ser un instrumento de emancipación, de combate por el establecimiento de la República social, debe permitir a la clase obrera pesar sobre su destino (Mercier, 2001: 121).

Esta crise seria também resultado de uma relação conflituosa entre intelectuais e trabalhadores no decorrer dos cursos, onde a direção e o funcionamento, a cargo dos intelectuais, que apresentavam uma série de palestras e temas muitas vezes distantes da realidade dos trabalhadores, acabaram promovendo a desconfiança destes e tirando rapidamente a força do movimento, principalmente por ignorar o desejo de autonomia da classe trabalhadora que, portanto, entende a iniciativa como uma tentativa moralizadora e burguesa, desde cima, de uma classe em favor de outra.

Propõe-se que foi justamente a falta de sensibilidade dos intelectuais, ou mesmo a falta de método, que acabou gerando

problemas de comunicação entre estes e os trabalhadores, onde essa tentativa de aproximação de classes acabou gerando resistências. A partir de 1904 se observa a decadência e o desaparecimento destas associações para a instrução popular na França:

Para sobrevivir, la Universidad Popular se adapta: menos conferencias, más actividades recreativas — bailes y excursiones, funciones teatrales —, más servicios sociales — alojamientos para los obreros, lucha contra el alcoholismo, asistencia médica, jurídica y financiera. Quiere dar a sus miembros todas las comodidades de la vida cotidiana y sirve de soporte a nuevas prácticas culturales: deporte, cine, actividades ignoradas de la clase obrera. Esta orientación, a ras de lo cotidiano, favorece la convivencia popular, la socialización de las mujeres y de los niños pero no impide la decadencia — más tardía en provincias que en París — que sólo dejará unas diez Universidades Populares en vísperas de la Primera Guerra Mundial (Mercier, 2001, p. 123).

Antes do momento de decadência na França – de 1904 até as vésperas da Primeira Guerra – a iniciativa das Universidades Populares foi amplamente divulgada pela imprensa, inclusive operária, e assim acabou inspirando ações em outros países.

Na Espanha, por exemplo, a iniciativa foi bem mais duradoura, com uma trajetória centenária desde 1903 até o início do século XXI, sob outras perspectivas e contexto, evidentemente (Moreno Martínez; Sebastián Vicente, 2010).

Já no Brasil, edições do jornal *O Amigo do Povo* de 1903 traziam informações sobre a “educação integral pelo mundo”, fazendo referência à revista de Paul Robin *L'Education Integrale*<sup>17</sup>, além de destacar como “assunto importante” um artigo sobre a educação de jovens e adultos<sup>18</sup>.

A seguir, os detalhes da criação da UPEL no Rio de Janeiro em 1904, a primeira de que se tem notícia no continente americano, como afirmava Elycio de Carvalho.

#### PREPARAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA UPEL

No Rio de Janeiro, o projeto da UPEL foi construído dentro do sindicato. É uma experiência libertária no campo da educação, sobretudo por conta das características

<sup>17</sup> *O Amigo do Povo*, São Paulo, 24 de outubro de 1903.

<sup>18</sup> *O Amigo do Povo*, São Paulo, 22 de novembro de 1903.



apresentadas em sua preparação, organização e funcionamento.

A Universidade é em sua constituição fundamentalmente autonomista e autogestionária. Seus principais mobilizadores são conhecidos militantes anarquistas cariocas; embora não o sejam todos os participantes, entre professores e funcionários administrativos. A proposta pedagógica anarquista levada a cabo em ação direta, no ano de 1904, tinha por objetivo fornecer uma “instrução” teórica e prática aos trabalhadores, construindo, via educação classista, antiautoritária, a autonomia.

O termo instrução é observado, portanto, também nas referências à esta iniciativa educacional; indo de encontro especialmente às outras experiências pedagógicas do período, levadas a cabo institucionalmente pela Igreja Católica e pelo Estado, ou seja, em geral fundamentadas por perspectivas da conservação, do status quo dominante. A UPEL deveria também se transformar em um centro de lazer e cultura, comprometido com movimento de libertação dos trabalhadores, e que buscava, sobretudo, formar uma sociedade mais justa, livre e igualitária.

No primeiro número da revista *Kultur*, criada por Elycio de Carvalho e que passa a noticiar as atividades da Universidade, um artigo de uma página vem convidar o público a participar desta iniciativa, considerada “de uma necessidade inadiável no nosso meio”, especialmente “aqueles que se interessam pelos destinos do proletariado e a todos os elementos conscientes do operariado”, que tem por objetivo “fazer a educação das sensibilidades e a cultura das inteligências”.<sup>19</sup>

Segue informando que a associação já contava com um bom número de apoiadores, entre personalidades da ciência, arte e literatura, nomes como Sylvio Romero, José Veríssimo, Vicente de Souza, Araujo Viana, Felisbêlo Freire, Silva Marques, Laudelino Freire, Fausto Cardozo, Borges Carneiro, Antônio Austrégesilo, Carvalho e Behring, Evaristo de Moraes, Deodato Maia, Ovidio Manaya, Alfredo Soares, Pedro Couto, Joel d’Oliveira, Reis e Carvalho, entre outros. Com destaque para o

<sup>19</sup> Revista *Kultur*, Rio de Janeiro, março de 1904.

teor militante do chamamento, que também revela a própria composição da associação:

Nenhuma propaganda é mais fecunda do que essa nova fórmula de ação que tão largamente se pratica ao estrangeiro. Ninguém poderá negar os benefícios que nos ha de trazer essa obra soberba: porque no dia em que o povo tornar-se consciente, a questão social terá sua solução definitiva, e o papel dessa nova associação não é senão o de constituir uma consciência popular. O proletariado compreendeu a necessidade de instruir-se e de apoderar-se das armas poderosas do pensamento. Por toda parte se fundam e se multiplicam essas U. P. destinadas a espalhar entre os trabalhadores as riquezas intelectuais por tanto tempo açambarcadas pelas classes protegidas. O Brasil, onde as correntes filosóficas progressivas se desenvolvem cada vez mais, não podia fugir ao contato dessas ideias vitoriosas. (...) É obedecendo a esta ordem de ideias e como resultado da aproximação de diversos espíritos, dirigidos pelo mesmo ideal, que surge neste momento a U. P. d'E. L., constituída por velhos e novos, proletários das escolas e das oficinas, trabalhadores intelectuais e manuais, imanados pelo mesmo pensamento e tornados solidários para a ação social.<sup>20</sup>

80

A organização inicial pensada pelos mobilizadores foi por meio de “conferências preparatórias”, que tinham por objetivo a divulgação das ideias, bem como a arrecadação de fundos para a efetiva inauguração dos cursos. Nestas conferências, palestras sobre temas que exaltavam a importância do conhecimento científico e racional para a emancipação dos trabalhadores tiveram lugar de destaque.

Outra característica importante das reuniões foram as diversas formas de arrecadação de fundos e, ao mesmo tempo, de divulgação das ideias anarquistas, como tómbolas de livros, bingos, rifas, além de convites à subscrição de periódicos e à compra de livros de autores libertários, oferecidos em diversas línguas como francês, italiano, espanhol, além das traduções feitas em português.

A realização da primeira conferência preparatória foi previamente comunicada no O Paiz, jornal de grande circulação da capital:

O conselho da administração da Universidade Popular de Ensino Livre realiza amanhã, na sede do Centro das Classes Operárias, a 1 hora da tarde, a primeira conferência pública.

Comunicam-nos que falarão nessa conferência, que o Sr. Dr. Vicente do Souza presidirá, os Srs. Elysio de Carvalho, sobre

---

<sup>20</sup> *Idem.*



a Universidade Popular; Rocha Pombo, sobre a guerra russo-japonesa, e Pereira da Silva, sobre a educação popular.

Os iniciadores da conferência distribuirão pelo auditório brochuras, folhetos e revistas de propaganda social.<sup>21</sup>

Foi, portanto, em 20 de março realizada, nesta conferência, a fundação da UPEL, como uma associação cujo objetivo era apresentar para os trabalhadores um ensino superior, filosófico e científico, segundo os organizadores, comprometido com as “causas práticas” e as “ideias generosas”.

Em 23 de março, outro artigo no mesmo jornal, com o título “Universidade Popular de Ensino Livre”, descreve minuciosamente como se deu esta conferência. Em destaque a colaboração do Centro das Classes Operárias, que cedeu o local para a realização do evento, iniciando pontualmente no horário marcado. Como previsto, Vicente de Souza, então diretor desta associação operária onde aconteceu o evento, tratou dos principais objetivos da UPEL, enfatizando a necessidade de o operariado apoiar esta iniciativa. Discursando por quase duas horas, o que suscitou na assembleia longos aplausos, Elysio de Carvalho apresentou as origens da ideia de criação da Universidade Popular, expondo em seguida suas finalidades práticas. O tema da guerra russo japonesa foi abordado por Francisco Fernandes e Caralâmpio Trillas fez um “caloroso apelo” para a adesão a esta Universidade. A festa causou bela impressão em todo auditório, que aplaudiu calorosamente todos os oradores, segundo o jornal, seguiu-se com a distribuição de diversas brochuras, folhetos, revistas e jornais de propaganda social.<sup>22</sup>

Contudo, foi o periódico libertário quinzenal O Amigo do Povo que tratou especialmente da fundação da Universidade, publicando na íntegra a conferência de Elysio de Carvalho. Segundo a reportagem, cerca de trezentas pessoas compareceram ao evento, entre professores, membros da UPEL, intelectuais e propagandistas.

Publicou-se em 2 de abril de 1904, no mesmo jornal, as finalidades da Universidade, descritas por Elysio de Carvalho:

A Universidade Popular, que se dirige a todos os homens de boa vontade sem distinção de crença nem partido, tem por fim:

<sup>21</sup> *O Paiz*, Rio de Janeiro, 19 de março de 1904.

<sup>22</sup> *O Paiz*, Rio de Janeiro, 23 de março de 1904.

fundar um ensino superior metódico para o povo, organizar conferências periódicas sobre todos os assuntos suscetíveis de interessar aos trabalhadores, fundar um museu social e uma biblioteca, realizar representações de arte social, saraus musicais, festas literárias, excursões científicas, artísticas e expansivas, publicar um boletim que seja órgão da associação, estabelecer, enfim, um centro popular tendo por fim às vezes o prazer e a instrução – e a união moral entre os cooperadores.<sup>23</sup>

A UPEL seria composta por comitês de propaganda e de proteção, além de um conselho administrativo do qual faziam parte Elysio de Carvalho (diretor), Victor Schubnel (secretário), Tito de Miranda (tesoureiro), Mota Assunção, Pereira da Silva, Mariano Ferrer, Amarante Junior e Álvaro Pais, entre outros. Foram, na sequência, apresentados os primeiros professores do ensino superior e os seus respectivos cursos:

Psicologia, Silvio Romero; Biologia, Tacito Cardoso; História das Literaturas, José Veríssimo; História das Civilizações, Rocha Pombo; História das Religiões, Erico Coelho; História das Belas Artes, Araujo Viana; História da Civilização Brasileira, Felisbelo Freire; Filosofia, P. de Couto; Economia Social, Manuel Curvello; Higiene, Fábio Luz; História Natural, A. Austregesilo; Moral, Silva Marques; Direito Público e Constitucional, Carvalho e Behring; Direito Internacional, Borges Carneiro; Direito Civil, Laudelino Freire; Antropologia, Vicente de Sousa; Sociologia, Elysio de Carvalho; Matemática, Joel d'Oliveira; Física, Alfredo Soares; Química, Reis e Carvalho; Astronomia, Ovídeo Manuya; Geografia, Pereira da Silva; Arte Decorativa, Elyseu Visconti; etc.<sup>24</sup>

No terceiro número da Kultur, de maio de 1904, um novo artigo sobre a UPEL fora publicado, agora com a assinatura do operário Carlos de Miranda. Sob o título de “Universidade Popular – para instrução superior e educação social do proletariado”, o autor destaca que a associação foi “calorosamente acolhida”, com um número considerável de aderentes, entre os quais “muitos dos nossos mais conhecidos companheiros”. Miranda enfatiza a atuação do “comitê de propaganda” que, durante os dois meses de atividade, trabalhou realizando conferências periódicas nos centros operários da cidade, e distribuindo mais de 5000 materiais de caráter doutrinário, entre brochuras, jornais, revistas e etc., que foi fundamental para a participação dos trabalhadores:

O proletariado desta capital, concorrendo em massa as conferencias preparatórias, dava nada mais do que uma prova

<sup>23</sup> *O Amigo do Povo*, São Paulo, 2 de abril de 1904.

<sup>24</sup> *Idem*.



do alto interesse que lhe inspirava tão grandioso empreendimento. E tudo isto, portanto, não faz senão preludiar o advento da mais generosa empresa que já surgiu nos nossos tempos em terras brasileiras.<sup>25</sup>

Publicou-se ainda um balanço financeiro, datado do dia 22 de maio de 1904, e firmado por Elysio de Carvalho, incluindo todas as arrecadações até aquele momento oriundas das tombolas, subscrições e doações, além das despesas com materiais de propaganda e publicações em geral. Tal balancete ilustra propriamente a adesão à associação:

Resultado das tombolas realizadas nesta capital em benefício da U. P.: 1ª tombola rendeu - 39\$000, 2ª - 23\$000, 3ª - 22\$000 e 4ª - 28\$300. Total: 112\$300. Despesas: impressão de 2000 boletins 14\$000, impressão de bilhetes, etc. 13\$000, 4 molduras 12\$000 encadernação de um volume 3\$000, um ex. do Socialism et Philosophie de Loria 4\$000, dois ex. da Sociedade Futura 6\$000, um ex. da Russia Subterrânea 3\$000, remetido ao Amigo do Povo (São Paulo) 12\$000, 6 carretos 8\$000, livro em branco, etc 3\$000 = -78\$000. Fica em caixa 34\$300. Lembramos aos interessados que, como vêm, não entraram nas despesas os livros, brochuras, retratos, gravuras oferecidas para prêmios por Fábio Luz, Rocha Pombo, Luiz Edmundo, Elysio de Carvalho, etc., perto de 500 ex. de diversos folhetos editados em S. Paulo, 300 ex. dos nº 1 e 2 da Kultur, etc. que importam aproximadamente em perto de 400\$000. Estas tombolas foram feitas como simples meio de propaganda em favor da U. P.<sup>26</sup>

Tivemos notícia ainda de mais cinco conferências preparatórias, realizadas em associações operárias, como a sede do Centro Internacional dos Pintores e a Sociedade Operária do Jardim Botânico, com o mesmo modelo de palestras e tómbolas de livros, até a efetiva inauguração da Universidade Popular, no dia 24 de julho de 1904, quando se iniciam os cursos com os trabalhadores.

O *Correio da Manhã*, outro periódico de grande circulação na cidade, em coluna intitulada “Vida Operária”, anunciava a data prevista para a inauguração da Universidade Popular, 10 de julho, apresentando os cursos que seriam oferecidos. Além dos cursos superiores, já referidos no jornal, teriam início também, logo após a inauguração, cursos práticos de línguas, aritmética, escrituração mercantil, desenho, modelagem, arte decorativa e mecânica aplicada, além de conferências sobre “assuntos de interesse social”, concertos e festas literárias. Destacava-se

<sup>25</sup> *Revista Kultur*, Rio de Janeiro. Nº 03, maio de 1904.

<sup>26</sup> *Idem*.



também o seu futuro funcionamento “em sede própria com todas as comodidades”. Na “sede social”, que estaria aberta de 10 às 22 horas, haveria ainda um museu social, uma biblioteca, um salão de leitura, um consultório médico e outro jurídico, um serviço completo de informações e uma livraria. A inscrição poderia ser feita na sede provisória localizada na Rua do Riachuelo, número 204, onde eram fornecidos os boletins de inscrição, os estatutos, os programas e outras informações.<sup>27</sup>

No entanto, a inauguração aconteceria somente no domingo, 24 de julho, sendo amplamente coberta pelos jornais da época. Segundo o *Gazeta de Notícias* do dia 25, a cerimônia realizada à uma hora da tarde na Praça da República, número 45, fora presidida por Fábio Luz, acompanhado de Felisbello Freire, Elysio de Carvalho e Thomaz Pará, sendo este último representante da Federação dos Estudantes Brasileiros. Nesta sessão inaugural, Elysio de Carvalho discursou sobre o levantamento das classes operárias pelo desenvolvimento da instrução e Felisbello Freire tratou do desenvolvimento econômico do Brasil entre os séculos XVII e XIX. O que chama atenção é que, além dos oradores, encontravam-se presentes deputados, senadores, ao lado de “famílias e cavalheiros representantes de diversas sociedades”.<sup>28</sup>

O jornal libertário paulista *O Amigo do Povo* também destacou a inauguração da UPEL, referindo-se ao discurso do conhecido anarquista Fábio Luz. Segundo Luz, na ocasião, os poderes públicos haviam informado por meio de seus representantes que era cedo para tratar de Universidades Populares. Em 6 de agosto de 1904, é transcrito neste jornal um trecho do discurso:

Mais uma larga e luminosa senda está aberta para o futuro de paz e justiça, de solidariedade e amor. Que todos aqueles que nos negros das oficinas fuliginosas, nos presídios das fábricas, na galé eterna do trabalho exausto e no doloroso labor diário em bem do explorador; que todos aqueles que aspiram pela emancipação moral e pela libertação econômica, venham aqui buscar um pouco de luz para desbravar o caminho na conquista da cidade futura, feliz e igualitária.<sup>29</sup>

Quanto aos custos, informava-se que os membros aderentes à UPEL pagavam uma inscrição de 1\$000 e a cotização mensal de 2\$000, não sendo necessárias

<sup>27</sup> *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 29 de junho de 1904.

<sup>28</sup> *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, 25 de julho de 1904.

<sup>29</sup> *O Amigo do Povo*, São Paulo, 6 de agosto de 1904.



formalidades para a participação em suas atividades. Quanta razoável pelo que se conhece dos salários correntes dos trabalhadores na capital.

Um exemplo das inúmeras publicações encontradas em diferentes periódicos fluminenses foi a informação no *Correio da Manhã* acerca dos cursos semanais que seriam realizados na Upel:

Hoje, sábado, funcionarão as aulas seguintes: aritmética, pelo professor Joel de Oliveira, das 7 às 8 horas da noite; geografia, pelo professor Pereira da Silva, das 8 às 9, e história das civilizações, pelo professor Rocha Pombo, das 9 às 10.<sup>30</sup>

Era informado ainda na coluna que as matrículas para os cursos superiores e práticos continuavam abertas e poderiam ser realizadas na secretaria que funcionava na Praça da República, nº 45.

É importante observar a preocupação com a realização dos cursos em horários acessíveis para os trabalhadores, que normalmente aconteciam a partir das 19 horas. As “conferências preparatórias” também foram realizadas sempre aos domingos, o que pode ter sido inspirado na estratégia de Francisco Ferrer que, na Espanha, no caso das escolas modernas, promovia reuniões que competiam com o horário das tradicionais missas, servindo como mais uma forma de combate ao ensino religioso tradicional.

Uma vez mais o *Correio da Manhã*, a respeito da UPEL, comunicava o funcionamento semanal da biblioteca das 10 às 22 horas e a realização, neste dia, dos seguintes cursos: “Pintura e modelagem pelo professor Francisco Sá, das 7 às 8; história da civilização brasileira, pelo professor dr. Felisbello Freire, das 8 às 9; e francês, pelo professor Pedro do Couto das 9 às 10.”<sup>31</sup>

Na mesma semana, além da divulgação dos cursos noturnos, informava-se que estavam disponíveis na associação as aulas diurnas de português, francês e aritmética, bem como os consultórios médico e jurídico. Outra informação importante era que a biblioteca, nos sete últimos dias de julho, fora frequentada por 463 pessoas, um número expressivo.<sup>32</sup> Observa-se ainda uma ampliação nos horários dos cursos

<sup>30</sup> *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 30 de julho de 1904.

<sup>31</sup> *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 1 de agosto de 1904.

<sup>32</sup> *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 3 de agosto de 1904.



noturnos, que inicialmente aconteciam entre 19 e 22 horas e a partir de então seriam das 18:40 às 22:15 horas.<sup>33</sup>

A partir das fontes apresentadas, pode-se ter uma ideia da aceitação da associação, com as atividades sendo publicadas em diferentes jornais do período, com comentários bastante positivos entre participantes e observadores. Cabe ressaltar como seria relevante encontrar as próprias falas dos estudantes trabalhadores da UPEL em relatos escritos, ou mesmo memórias orais do passado narrado por descendentes, descrevendo suas considerações acerca da experiência. As atas das reuniões realizadas, que provavelmente existiram, também seriam outras fontes relevantes.

Na semana seguinte, era informada a realização de uma reunião com o conselho de administração, para tratar de “assunto que quer resolução urgente”. Embora não se conheça o motivo, podemos inferir que teve relação com o desligamento do corpo docente do professor de matemática, Joel de Oliveira, confirmado no mesmo jornal, e também com a transferência da sede social para o primeiro andar do prédio da Rua São José, nº 15. Durante a semana, comunicava-se ainda que, embora tivesse ocorrido a transferência da sede, os cursos continuavam a funcionar normalmente, e também a conferência social do domingo, na qual discursaria Elysio de Carvalho.<sup>34</sup>

Dado o contexto social da segunda metade do ano de 1904, de início dos protestos e manifestações contrários a, hoje se sabe importante, porém realizada de maneira autoritária entre os mais pobres, medida governamental de vacinação obrigatória da população. Numa notícia sobre a capital da República publicada em 16 de agosto no jornal *A Federação*, em Porto Alegre, revela-se a tomada de posição quanto a esta questão por parte dos colaboradores da UPEL. No referido artigo, que ressalta as diversas representações populares já em curso em combate à medida, entre elas diversos abaixo-assinados de grupos variados como médicos, engenheiros, advogados, além dos próprios operários que dirigiram ao congresso um apelo contendo mais de 5400 assinaturas, comenta-se uma assembleia extraordinária realizada no Centro das Classes Operárias, onde “operários e acadêmicos” se

<sup>33</sup> *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 4 de agosto de 1904.

<sup>34</sup> *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 10 de agosto de 1904.



reuniram para acordar um modo de protestar contra a vacinação obrigatória, resultando em um apelo dirigido ao diretor do centro o dr. Vicente de Souza, também participante da UPEL, que foi transcrito no jornal. Após esta reunião, Vicente de Souza, que havia discursado sobre o assunto, escreveu um convite exortando “ao povo em geral e ao proletariado em particular” para “ir em massa e muito pacificamente ao Palácio do Catete solicitar ao sr. Presidente da República o veto a lei que torna obrigatória o emprego da vacina”<sup>35</sup>. Logo abaixo da publicação, figuram os grupos que apoiavam a iniciativa, entre eles o seguinte comunicado: “a Universidade Popular resolveu aderir ao movimento popular contra a vacinação obrigatória”<sup>36</sup>. O que nos demonstra, portanto, a inserção da associação neste âmbito político, participando das manifestações populares e reivindicações sociais dos trabalhadores.

Já em setembro, outra atividade realizada na UPEL é conhecida: um festival Literário. Tal festival foi organizado no próprio salão de conferências da Universidade, na Rua São José, número 15, e teve em seu programa uma conferência sobre a questão social com o dr. Manuel Curvello e uma palestra de Elysio de Carvalho sobre um episódio da vida do anarquista russo Kropotkin. Na sequência, livros, jornais e revistas de “propaganda social” foram distribuídos aos participantes, como de praxe nas reuniões da instituição.<sup>37</sup>

Contudo, no quarto número da *Revista Kultur*, é comunicado em tom de lamento o fechamento prematuro da UPEL, “vitimada pela ignóbil explosão de baixos interesses de vaidade”. O artigo de Carlos de Miranda, relata que a experiência, que havia contado com a cooperação de dedicados e belos espíritos, sofreu, por outro lado, com um sentimento de ódio e oposição às atividades realizadas, de combate aos organizadores, culminando com campanhas de difamações:

Muitos de nossos camaradas não querem que se ligue unicamente a causa, a causa desprezível a ruína da Universidade; mais nós pensamos que é preciso dizer a verdade como ela é. É preciso dar o seu a seu dono. Foram uns vampiros que mataram Universidade, criando ao redor dela uma atmosfera imprópria de espíritos educados. Honras lhe seja feita. E ainda lhes agradecemos a oportunidade que nos deram de conhecê-los no meio em que vivemos, tomando

<sup>35</sup> *A Federação*, Porto Alegre, 16 de agosto de 1904.

<sup>36</sup> *Idem*.

<sup>37</sup> *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 11 de setembro de 1904.



mais uma lição e fazendo a seleção entre o trigo e o joio que se intromete na boa colheita para inutilizá-la e sugá-la. (...)

Cometemos um crime... espiamos as suas consequências; mas temos no fundo a íntima satisfação que fica do trabalho sinceramente empreendido. Falhou a nossa obra: mas adquirimos novos elementos e novas energias para dedicarmo-nos a causa social com um mais perfeito e seguro conhecimento do meio em que vivemos e de alguns de seus maus pastores.<sup>38</sup>

A partir de meados de setembro, nota-se, portanto, a ausência de notícias referentes à UPEL naqueles periódicos que divulgavam suas diversas atividades, como os horários e temas dos cursos. Somente no dia 12 de outubro aparece no *Jornal do Brasil* uma nota solicitando o comparecimento de todos os membros da associação à Travessa do Torres, número 17, às 19 horas, onde teria lugar a comissão de verificação de contas. Tratava-se do início do fim daquela experiência, o que nos permite apontar os indícios do que pode ter sido o motivo principal do fechamento da instituição. A partir de então, só foram localizadas referências e avaliações *a posteriori* da experiência educacional, por alguns dos seus colaboradores e participantes.

Para Curvelo de Mendonça, em avaliação posterior ao fechamento, publicada em forma de artigo em *O Paiz*, com o título de “Educação Social do Proletariado”, a efêmera existência da instituição, definida como “uma coisa bela entre as mais belas”, onde a paixão pelas questões sociais “adquiria assim uma feição prática, abandonando o terreno vago e impreciso das ideias”, sofreu com a “intriga”, com “um espírito de maldade” não satisfeito com os rumos desta associação, o que provocou desconfianças entre os operários participantes: “e a universidade, frágil e nova, que se sustentava apenas na solidariedade e no acordo, sem dinheiro e sem recursos materiais, morreu, diante desse único sopro de divergência”.<sup>39</sup>

Entretanto, para Fábio Luz, em seu “testamento libertário” publicado por Edgar Rodrigues, o fim da UPEL estaria relacionado com os rumos tomados pelo diretor da instituição, Elyσιο de Carvalho:

Depois que os contribuintes para a manutenção das aulas incorreram em faltas graves de administração universitária, sendo responsabilidade por tudo isso o reitor, que era Elyσιο de Carvalho.

<sup>38</sup> *Revista Kultur*, Rio de Janeiro, setembro de 1904.

<sup>39</sup> *O Paiz*, Rio de Janeiro, 19 de maio de 1906.



Este se afastou totalmente e a universidade teve de fechar suas portas.

Elysio foi ocupar um cargo na polícia e chegou a ser diretor do instituto de identificação criminal, debaixo da proteção do atual diretor e redator do Jornal do Comércio, doutor Félix Pacheco, ex-ministro de relações exteriores, deputado e senador. (Luz apud Rodrigues, 1993: 210)

Para Carlo Romani, pesquisador que analisou a trajetória do militante anarquista italiano que imigrou para o Brasil em 1904, Oreste Ristori (1874-1943), em muitos casos os grupos ácratas sofreram com a atitude de estelionatários que se infiltravam nas experiências educacionais para roubar o dinheiro investido pelos associados. Sobre o “caso emblemático” de Elysio de Carvalho, o autor propõe que quando, em outubro de 1904, a UPEL encerrou suas atividades, seu principal administrador desapareceu do convívio de seus companheiros. Alguns anos depois, os companheiros anarquistas acabaram desmascarando a fraude de Carvalho, que seria um policial infiltrado, cujo papel fora ganhar confiança, identificar e vigiar grupos libertários. Um artigo sobre o assunto foi publicado em 1908 no periódico em que colaborava Oreste Ristori, *La Battaglia*, que trazia ainda a foto do vice-diretor do escritório antropométrico da polícia do Rio de Janeiro, o pretense anarquista Elysio:

O senhor Elysio de Carvalho, o intrigante pretense anárquico que fundou no Rio de Janeiro (Brasil) uma revista libertária: KULTUR, que se extinguiu no quinto número, entrou a cerca de seis meses, no serviço da polícia. No nosso movimento, esse malandro, havia, com sua conversa mole, conquistado a estima de muitos companheiros, os quais fizeram do seu melhor para ajudá-lo nas suas iniciativas de propaganda. Com sua ajuda conseguiu fundar uma Universidade Popular que não viveu mais do que alguns dias devido ao seu despótico agir. Mas o nosso homem não perdeu nada, se refez fraudando as economias de um companheiro estivador do Rio.

(...) Em um jornal do Rio – O Diário – denunciou os redatores de A Terra Livre como malfeitores expulsos dos países civilizados, e todos os anarquistas como rufiões, convidando o governo a expeli-los do Brasil.<sup>40</sup>

Romani propõe que o falso educador Elysio de Carvalho enganou não somente seus companheiros, mas também os pesquisadores, entre historiadores e pedagogos, investigadores da educação operária que, por não conseguirem ter acesso a este artigo do *La Battaglia*, acabaram considerando Carvalho como um militante anarquista preocupado com a instrução

<sup>40</sup> *La Battaglia*, São Paulo, 7 de junho de 1908. Citado por (ROMANI, 2002: 180-181).



popular dos trabalhadores, para o autor, um erro (ROMANI, 2002: 181).

Difícil saber ao certo a complexidade dos fatores que levaram ao fechamento das portas desta associação, por meio das fontes até agora cotejadas. Tudo indica que com a saída de Elysio de Carvalho, para ocupar um cargo na polícia investigativa, a UPEL, que passava por problemas relacionados a questões administrativas ou financeiras, não pôde mais funcionar. Considera-se que o foco de insatisfação por parte dos próprios trabalhadores participantes foi realmente importante, e com motivos, caso tivesse relação com o novo, e impressionante, “ofício” de Elysio.

#### UMA EXPERIÊNCIA AUTONOMISTA

A experiência autonomista da UPEL se insere num contexto de ações classistas afirmativas, incluindo à participação, não apenas de trabalhadores, mas também de intelectuais que progressivamente se aproximam das temáticas que giravam em torno do mundo do trabalho.

O início do século XX no Rio de Janeiro é historicamente conhecido pelos importantes movimentos grevistas, pelas revoltas populares, pelos congressos operários, dentre outras manifestações combativas, organizativas, dos trabalhadores e trabalhadoras cariocas. O momento em questão era inegavelmente de efervescência sindicalista, sendo tema de diferentes estudos em ciências humanas e sociais.

É justamente a partir deste momento que se verifica a presença de fato de uma cultura política anarquista nas práticas das trabalhadoras e trabalhadores cariocas. Representando o processo segundo o qual as ideias se fundem em ideologias, para comporem as fundamentações dos movimentos sociais, ou seja, orientando de distintas maneiras as suas experiências políticas.

Para além de ocuparem o espaço de sociabilidade da grande imprensa, a partir deste momento serão criados os principais órgãos de propaganda das organizações operárias. Permeados de concepções classistas, os boletins informativos, os semanários, as revistas, entre outros periódicos, são locais privilegiados para identificar a apropriação e a ressignificação

das ideias anarquistas, mobilizadas a partir das experiências e práticas locais. Espaços de denúncia, da organização de protestos e boicotes, utilizados inclusive para rebater os discursos de oposição ao movimento operário proferidos por patrões, pela polícia e pelos próprios jornalistas da grande imprensa, comprometidos com as concepções burguesas dos grupos dominantes.

Conjectura-se para o anarquismo no Rio de Janeiro, enquanto cultura política em formação, que a imprensa periódica como espaço de sociabilidade foi fundamental para a circularidade das ideias, representando um vetor de disseminação, mas também de construção, das ideias libertárias desde a segunda metade do século XIX. Outros espaços primordiais foram os próprios sindicatos e as ruas e praças da cidade, onde de fato se estabelece o cerne dos movimentos sociais revolucionários, constroem-se as ideologias revolucionárias e a solidariedade classista no âmbito territorial.

91

Planejada inicialmente no interior do Centro Internacional dos Pintores, localizado à rua da Constituição, nº 47, na região central da capital, a UPEL é mais um exemplo de espaço de sociabilidade, onde foi organizada uma significativa experiência autonomista, autoinstituinte.

A criação da Universidade Popular de Ensino Livre no Rio de Janeiro em 1904, portanto, não deixa de ser mais uma atividade política em sentido amplo, que refuta a política institucional burguesa, propondo, em sua ação direta pedagógica e libertária, a construção qualitativa de uma nova sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPPELETTI, Ángel J. (1980), Francisco Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria. Madrid: La Piqueta.

MERCIER, Lucien. (2001), La educación popular a través de la universidad popular en la Francia del primer siglo XX. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, ISSN 2386-3846, ISSN-e 0212-0267, Salamanca, N° 20, pp. 117-135.

MORAES, José Damiro de. (2015), Educação Integral: notas sobre Charles Fourier, Saint-Simon e Pierre-Joseph Proudhon. *FE/UNICAMP: Revista HISTEDBR On-line*, ISSN 1676-2584, Campinas, n° 64, pp. 191-200.

MORENO MARTÍNEZ, P. L.; SEBASTIÁN VICENTE, A. (2010), Las Universidades Populares en España (1903-2010). *CEE: Participación Educativa*, ISSN 1886-5097, Espanha, N° extra 1, pp. 165-179.

RODRIGUES, Edgar. (1993), Os libertários. Rio de Janeiro: VJR Editores.

ROMANI, Carlo. (2002), Oreste Ristori: uma aventura anarquista. São Paulo: Annablume; FAPESP.

SAMIS, Alexandre Ribeiro. (2011), Negras Tormentas: o federalismo e o internacionalismo na Comuna de Paris. São Paulo: Hedra.

WOODCOCK, George. (1983), Anarquismo - uma história das ideias e movimentos libertários. Porto Alegre: L&PM Editores.

## O FEDERALISMO SECUNDARISTA COMO TÁTICA POLÍTICA NAS ESCOLAS OCUPADAS DO SUBÚRBIO DO RIO DE JANEIRO<sup>41</sup>

*Guilherme Xavier de Santana*

Doutor em História Comparada no Programa de Pós Graduação em História Comparada do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC-IH-UFRJ); membro-pesquisador do Observatório do Trabalho na América Latina da UFRJ (OTAL-UFRJ) e do Coletivo de Pesquisas Decoloniais e Libertárias da UFRJ (CPDEL-UFRJ); Mestre em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ) na linha de Políticas e Instituições Educacionais.

### RESUMO

O presente artigo tem a intenção de a partir do contexto do fenômeno político das ocupações de escolas no Rio de Janeiro em 2016, fazer uma análise da dinâmica e tática política que os secundaristas das escolas ocupadas na região do Grande Meier (subúrbio da capital do estado) que tem traços que dialogam com o princípio do federalismo e por sua vez também possui pontos de contato com a educação libertária. O trabalho também traz um debate teórico, se baseando nos pressupostos da ideologia anarquista, aliado a prática no qual os estudantes construíram no período das ocupações.

### PALAVRAS-CHAVE

Ocupações de escolas; Federalismo; Educação libertária

<sup>41</sup> Artigo desenvolvido a partir da tese defendida pelo próprio autor em março de 2023 no Programa de Pós Graduação em História Comparada da UFRJ (PPGHC-UFRJ) e intitulada “Nossa escola, nossas regras: uma análise libertária das ocupações de escola”.

## SECONDARY FEDERALISM AS A POLITICAL TACTIC IN OCCUPIED SCHOOLS IN THE SUBURB OF RIO DE JANEIRO

### ABSTRACT

This article intends to, from the context of the political phenomenon of school occupations in Rio de Janeiro in 2016, make an analysis of the dynamics and political tactics that secondary school students from occupied schools in the Grande Meier region (suburb of the state capital ) which has traits that dialogue with the principle of federalism and in turn also has points of contact with libertarian education. The work also brings a theoretical debated, based on the assumptions of anarchist ideology, combined with the practice in which students built during the occupations

94

### KEYWORDS

Occupations of schools; Federalism; Libertarian education



## INTRODUÇÃO

A tradição libertária dentro do campo da educação tem uma vasta lista de experiências ao redor do mundo, em diferentes locais e tempos histórico. Destacamos de início que para diferentes correntes socialistas ao longo da história a educação não é somente realizada no ambiente formal das escolas e outros espaços como universidades. O processo pedagógico se dá em diversos aspectos da vida e o processo de transformação de uma sociedade menos desigual, mais igualitária e fraterna passa necessariamente pela educação.

Gregory Chambat (2006) em seu livro “Instruir para revoltar” aponta elementos importantes na trajetória de um importante anarquista francês chamado Fernand Pelloutier e sua pedagogia da ação direta. Nas palavras de Chambat e sua interpretação da obra e vida de Pelloutier,

Pela força das coisas, educação e revolução não se sucedem no tempo, mas se superpõem num processo dinâmico e dialético (uma nutre a outra reciprocamente). A educação liberta o indivíduo das opressões ideológicas que o aprisionam e o retêm na resignação, tornando-o receptivo à urgência revolucionária. A revolução, quanto a ela, confirma e libera as potencialidades desveladas pela educação, abrindo ao mesmo tempo novos horizontes. Fim de chefes, fim de hierarquias, uma sociedade a reconstruir integralmente (Chambat, 2006.: 42).

Além disso, uma das particularidades que alguns intelectuais destacam na construção da educação pregada pelos anarquistas desde o século XIX são os princípios, que vão muito além de um método aplicado pedagogicamente.

Dentre os princípios libertários na educação podemos mencionar a ação direta, a autogestão, o apoio mútuo, a democracia direta, dentre outros que reforçam a construção política junto ao cotidiano pedagógico. O filósofo Silvio Gallo defende que os anarquistas assumem o caráter político da educação, ao coloca-la não ao serviço da manutenção de uma ordem social, mas buscando uma transformação, por meio de denúncias frequentes das injustiças com o intuito de despertar nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social (Gallo, 2007).

Outro princípio libertário que serve de inspiração e sempre foi importante na construção política dos anarquistas é o federalismo. E é esse princípio que servirá como norte de

análise para identificar a tática de resistência dos estudantes secundaristas durante o período de ocupações de escolas no ano de 2016 no estado do Rio de Janeiro.

## SOBRE O FEDERALISMO

A ideia de federalismo é trabalhada por alguns autores clássicos anarquistas ao longo da história. O primeiro a teorizar o conceito, a partir da prática política na qual a classe trabalhadora já se organizava, foi Proudhon. Na apresentação da obra do autor “Do princípio federativo”, Trindade (2001) observa:

O federalismo como uma técnica permitindo respeitar a pluralidade e, conseqüentemente, a livre iniciativa dos grupos sociais e suas liberdades. Mais exatamente, o pluralismo é essencial à realidade social desalienada: o federalismo não é uma técnica preferível, suscetível de trazer mais bem-estar ou liberdade aos produtores, ele é a expressão da realidade social (Trindade, 2001: 14).

96

De acordo com Proudhon, a ordem política, para se estabelecer, necessita de dois princípios fundamentais: autoridade e liberdade, sendo que o primeiro é iniciador e o segundo é determinante. A autoridade supõe uma liberdade que a reconheça e a liberdade, no sentido político do termo, supõe uma autoridade que lide e construa com ela. O princípio do federalismo demanda que esses elementos dialoguem na prática política e a partir daí se efetivem. Nesse sentido, o anarquista francês nos mostra que o sistema federativo é o oposto da hierarquia ou centralização administrativa e ainda diz que suas principais características são restringir a autoridade central, legitimando a liberdade maior dos envolvidos em geral, fortalecendo as relações diretas e políticas por territórios (Proudhon, 2001).

Proudhon, com o federalismo, busca apresentar um método no qual se descentralizam e ao mesmo tempo potencializam as lutas sociais, contrariando a lógica de centralização existente nos estados e em demais filosofias políticas que De Moraes (2018) chama de Estadolátricas<sup>42</sup>.

<sup>42</sup>[...] “Nossa concepção de Estadolatria é absolutamente diferente da utilizada pelo pensamento ultraliberal, que defendem o Estado mínimo, exclusivamente, para garantir a propriedade, o patrimônio e o lucro dos proprietários. Essa concepção não aponta para o fim do Estado, mas,

Ainda sobre Proudhon, Alves (2018) mostra que, para o pensador e militante francês, o federalismo na prática aconteceria da seguinte forma:

[...] substitui-se a centralização dos poderes incrustados em um Estado ou governo, pelas associações entre indivíduos, proprietários, comunas, bairros, cidades etc. de baixo para cima. Trata-se de um ordenamento que visa suprimir ao máximo a necessidade de açambarcadores, atravessadores, enfim, terceiros. A federação seria uma resposta à unicidade da sociedade e multiplicidade dos indivíduos e grupos (Alves, 2018).

Berthier, por sua vez, define:

O federalismo é aos olhos de Proudhon um sistema de organização funcional e racional cujo objetivo é evitar os inconvenientes da centralização política e aqueles da atomização: ele não parte de pressupostos ideológicos, mas cola na realidade da existência das populações organizadas. A sociedade é um conjunto vivo, complexo e movente. As contradições que a atravessam são a condição de sua existência: “distinguir-se, definir-se, é existir; do mesmo modo que confundir-se e absorver-se, é perder-se (Berthier, 2016: 17).

E depois ainda mostra, a partir do paradigma proudhoniano, que:

[...] o federalismo é um modo de organização no qual cada instância constitutiva do organograma é autônoma no que diz respeito às questões que a concernem diretamente, e que delega, por intermédio de um ou vários representantes designados, uma parcela de sua soberania nas instâncias superiores do organograma para as questões que ultrapassam o campo de intervenção. Não há, portanto, nem captação de todo o poder pelo cume (centralismo), nem atomização do poder (autonomismo) (Berthier, 2016:31-32).

Nossa hipótese do federalismo secundarista será desenvolvida tomando como base na prática organizativa durante a mobilização das ocupações de escolas no Rio de Janeiro. Achamos importante além de dialogar com o conceito

---

apenas, para um direcionamento de suas funções, com vistas a garantir o pleno funcionamento da economia capitalista, sem possibilidade de qualquer papel mais generoso para os governados. Assim, só o pensamento anarquista pode estabelecer a crítica ao Estado, enquanto instituição de coerção, de controle, de autoridade, que atenta contra a liberdade dos governados, opondo-se, frontalmente, à tradição da Estadalatria. Nos nossos termos, essa categoria funciona como uma camisa de força, que obsta reflexões teóricas para além da conformação coercitiva, centralizadora, e de superação da dicotomia entre governantes e governados. O oposto à Estadalatria é, portanto, o autogoverno, ou autogestão, em todos os sentidos da vida” (De Moraes, 2018: 38-39).

clássico de federalismo iniciado por Proudhon no século XIX adaptando à realidade tanto do contexto atual quanto ao imaginário social dos estudantes enquanto sujeitos de suas ações e construções políticas coletivas. Por fim nossa hipótese conceitual dialogará com a questão do fazer político autonomista que desde sempre dialogou com os anarquistas, ao longo da história, e ao analisar a mobilização estudantil não será diferente, como veremos.

Vamos discorrer um pouco do contexto que aconteceu a mobilização estudantil em 2016 no Rio de Janeiro e mais a frente aplicaremos o federalismo no caso das ocupações de parte do subúrbio da capital fluminense.

### CONTEXTUALIZANDO AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS NO RIO DE JANEIRO EM 2016

98

Ao adentrarmos na conjuntura política em que eclodiram as ocupações de escola no estado do Rio de Janeiro, achamos importante mostrar alguns antecedentes. No mandato anterior a 2016 quem governava o executivo estadual era Sérgio Cabral Filho (MDB), que assumiu o executivo em 2007 (sendo eleito em 2006) e ficou no poder até abril de 2014<sup>43</sup> – quando renunciou devido à pressão política, fruto principalmente das rebeliões populares nas ruas no contexto do período de megaeventos em 2013. Em 2016<sup>44</sup> o ex-governador foi preso devido à suspeição de receber propina para a concessão de obras públicas no desdobramento da Operação Lava-Jato<sup>45</sup>.

As críticas da categoria da Educação diante da gestão do governo Cabral sempre foram incessantes, tanto que durante

---

<sup>43</sup>TORRES, Livia. Carta com renúncia de Sérgio Cabral é lida em solenidade na Alerj. G1, [Rio de Janeiro], 3 abr. 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/04/sergio-cabral-renuncia-atraves-de-carta-lida-em-solenidade-no-rio.html>. Acesso em: 15 abr. 2021.

<sup>44</sup>BRITO, Carlos; BOECKEL, Cristina. Ex-governador Sérgio Cabral é preso pela PF na Zona Sul do Rio. G1, [Rio de Janeiro], 17 nov. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/11/ex-governador-sergio-cabral-e-preso-pela-pf-na-zona-sul-do-rio.html>. Acesso em: 22 mar. 2023.

<sup>45</sup>MPF – Ministério Público Federal. Entenda o caso. MPF, Brasília, DF, [2021?]. Página sobre o caso Lava Jato. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/lava-jato/entenda-o-caso>. Acesso em: 22 mar. 2023.

seu mandato ocorreram movimentos grevistas nos anos 2009, 2011, 2013 e 2014. As denúncias passavam pelo sucateamento e abandono das escolas da Rede Estadual. Segundo dados divulgados pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), foram 157 escolas estaduais fechadas no período entre 2010 e 2014<sup>46</sup>.

A partir de uma lógica neoliberal e meritocrática na rede de ensino, com aval do Banco Mundial, os governantes no Rio de Janeiro no século XXI intensificaram a aplicação de um projeto educacional voltado ao padrão do mercado, em que os custos deveriam estar relacionados à lógica do lucro/benefício e a preocupação central não estaria na formação, e sim na inclusão dos indivíduos no mercado de trabalho, garantindo condições mínimas de consumo (quando isso), porém ausência completa de compreensão dos processos sociais<sup>47</sup>.

No pleito do fim de 2014 para o governo do Rio de Janeiro, quem ganha as eleições e assume o cargo executivo no estado é o candidato Luiz Fernando Pezão (MDB), vice-governador de Sérgio Cabral em seus dois mandatos. O sucessor no poder governamental prosseguiu nos planos voltados à política educacional do antecessor, agora preso em Bangu (zona oeste da capital fluminense). Após mais de um ano de mandato, sem avanço nas negociações entre categoria e governo, além de um acúmulo de medidas políticas que há anos geravam insatisfação entre os profissionais, os trabalhadores e trabalhadoras da Educação deflagraram o início do seu movimento de greve no dia 2 de março.

É importante registrar que além da rede estadual de educação, vinculada à Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do governo estadual entrou em greve no mesmo dia. Vale dizer também que “a FAETEC é uma instituição estadual voltada para o ensino médio, superior e técnico profissionalizante, sendo uma das instituições de ensino mais

<sup>46</sup>[http://seperj.org.br/ver\\_noticia.php?cod\\_noticia=5212](http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=5212)

<sup>47</sup>Essas características não se restringem ao governo MDB no Rio de Janeiro, mas no caso dos anos de Cabral no poder especificamente se tornaram explícitas tais tomadas de decisão no campo da Educação.



importantes do estado, com unidades em 37 cidades” (Azevedo, 2018: 56).

Dentre as reivindicações da rede estadual estavam algumas pautas clássicas de toda a classe trabalhadora ao longo da história, como questões salariais e de condições de trabalho. Azevedo (2018) traz as pautas de forma minuciosa a seguir:

[...] eleição para direção das unidades escolares; retorno dos funcionários terceirizados (limpeza e portaria) às escolas; a regularização da carga horária de funcionários técnico administrativos (agentes de leitura, coordenadores pedagógicos, etc.) e melhorias emergenciais na infraestrutura da grande maioria das escolas da rede. É interessante notar que os principais objetivos da greve não eram conquistar novos direitos, mas manter os que já existiam (Azevedo, 2018: 56).

Somada às pautas da greve a conjuntura era de imposição de cortes de alguns direitos trabalhistas pela gestão do MDB, que governava o estado há alguns mandatos. Um dos fatos que mostram concretamente essa política de austeridade é o congelamento do reajuste salarial por dois anos (2015 e 2016) para a área da Educação e da Saúde<sup>48</sup>. Outro exemplo de ação que precariza o trabalho dos educadores no Rio de Janeiro é a implementação autoritária de políticas meritocráticas<sup>49</sup> que, ano após ano, vêm deixando a categoria cada vez mais insatisfeita, com menos autonomia pedagógica e com mais trabalhos extraclasse<sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup>Esse reajuste salarial até o momento em que estamos nos encaminhando para a finalização da tese não foi colocado em prática para servidores públicos da Educação.

<sup>49</sup>Dentre os quais podemos citar o plano de metas que escolas e consequentemente docentes são obrigados a cumprir, impondo uma intensa competição na rede por meio de avaliações externas periódicas (SAERJ) e sem diálogo com a categoria; excesso de trabalho burocrático como acessar ao sistema eletrônico e manual para lançar notas nos fins de bimestres; não cumprimento do 1/3 de horas extraclasse; promessa de bonificações em vez de reajuste salarial, fato que aumenta o grau de competitividade entre docentes e unidades escolares em geral, etc.

<sup>50</sup>Toda essa forma de política tinha um mecanismo institucional da SEEDUC chamado GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA (GIDE) que significa o seguinte, segundo o próprio material da Secretaria pesquisado e descrito por José dos Santos Souza (2016): “sistema de gestão que contempla os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional com foco em resultados. Tem como objetivo melhorar significativamente os indicadores da educação, tendo como referência as metas do IDEB [Índice

O argumento da gestão do Governo na época para explicar tais medidas políticas e econômicas que afetam a vida da população – principalmente a dos servidores públicos em geral, incluindo os da educação – é o de que o estado, nos últimos tempos, passa por uma crise gerada pela baixa arrecadação de recursos, devido aos cortes da verba dos royalties de petróleo que o Rio de Janeiro deveria receber.

A situação do funcionalismo público no período do governo Pezão em 2016, ano em que já se tinha como presidente Michel Temer<sup>51</sup> (ambos do MDB), era uma das piores da história. Dentre algumas ações governamentais tivemos o aumento do fator previdenciário, um corte de gastos nos serviços públicos em geral - principalmente na área de Educação e Saúde - e o atraso de pagamento de aposentados. Todas essas medidas faziam parte de um acordo chamado de Regime de Recuperação Fiscal (RRF)<sup>52</sup>.

É importante mencionar também que, conforme divulgado pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE), entre os anos de 2008 e 2013, a gestão do Governo Sérgio Cabral concedeu cerca de 140 bilhões em isenções fiscais a empresas privadas que estabeleceram parcerias com o Governo em diversos setores<sup>53</sup> – tudo isso na época em que a referida crise já afetava o Rio de Janeiro.

101

---

de Desenvolvimento da Educação Básica] estabelecidas pelo Ministério da Educação” (Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2016).

<sup>51</sup>Após um processo longo e tumultuado, a presidente Dilma Rousseff (PT) sofre o Impeachment e no dia 13 de maio o então vice-presidente, Michel Temer (MDB), assumiu o maior cargo executivo do país.

<sup>52</sup>CONSELHO DE SUPERVISÃO DE PLANO DE RECUPERAÇÃO FISCAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Plano de Recuperação Fiscal do Estado do Rio de Janeiro: Período 2017-2020 Monitoramento do Plano de Recuperação Fiscal do Estado do Rio de Janeiro. [Rio de Janeiro: *s. n.*], [202-]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/externas/55a-legislatura/intervencao-na-seguranca-publica-do-rio-de-janeiro/documentos/audiencias-publicas/ApresentaoConselhodeSupervisodoRegimedeRecuperaoFiscal030418.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2023.

<sup>53</sup> VASCONCELLOS, Fábio. Disponível em: [http://blogs.oglobo.globo.com/na-base-dos-dados/post/isencoes-fiscais-do-governo-do-rio-para-empresas-somam-r-138-bi-diz-relatorio-do-tce.html?utm\\_source=Facebook&utm\\_medium=Social&utm\\_campaign=compartilhar](http://blogs.oglobo.globo.com/na-base-dos-dados/post/isencoes-fiscais-do-governo-do-rio-para-empresas-somam-r-138-bi-diz-relatorio-do-tce.html?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=compartilhar) Acesso em: 16 nov 2022.



A greve que lutou contra essas políticas e pelas pautas mencionadas foi histórica pelo fato de ter uma adesão recorde. Segundo o SEPE-RJ, entre 70% e 80% da categoria paralisaram as atividades nos primeiros dias e semanas em todo o estado. É importante lembrar aqui que os números da adesão apresentados pela representação dos trabalhadores e pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro sempre divergiram<sup>54</sup>.

Outro fator que tornou essa greve da rede estadual em 2016 um evento ímpar foi a sua duração: foram quase 5 meses de paralisação. Esse forte movimento dos trabalhadores gerou alguns avanços nas pautas pedagógicas, mas terminou sem acordos nas questões econômicas que foram fundamentais para que a categoria tivesse paralisado suas atividades de uma forma como há décadas não ocorria.

A partir daqui e após descrever alguns dos fatores e pautas políticas que influenciaram a deflagração da greve no início do mês de março, vamos apontar elementos que marcaram o movimento de ocupações de escola no Rio de Janeiro.

Para iniciar falando da conjuntura que o Rio de Janeiro vivia no período, o relato de Fernandes (2019), em sua obra “O governo das juventudes, o imperceptível e estranho aos controles: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro”, aponta algumas características importantes ao dizer que: “Os alunos participavam ativamente das manifestações nas ruas, dos debates públicos e das assembleias dos professores. Percebiam, acima de tudo, o quão gasto e, muitas vezes, impotentes os movimentos de greve podiam ser” (Fernandes, 2019: 74).

Podemos dizer que no Rio de Janeiro aconteceu um processo anterior que influenciou as unidades escolares serem ocupadas. No trecho a seguir temos um breve resumo sobre essa etapa das agitações políticas dos secundaristas:

<sup>54</sup>LIMA NETO, Nelson. Sepe indica 70% de adesão no primeiro dia de greve no Estado; Secretaria de Educação fala em 3%. Extra, [Rio de Janeiro], 3 maio 2016. Disponível em: <https://extra.globo.com/economia-e-financas/servidor-publico/sepe-indica-70-de-adesao-no-primeiro-dia-de-greve-no-estado-secretaria-de-educacao-fala-em-3-18792665.html>. Acesso em: 7 mar. 2023.

[...] a mobilização saiu das redes sociais e passou para as próprias escolas, com a organização de reuniões dos estudantes e das comunidades escolares, abaixo-assinados, atos de protesto locais dentro ou em frente à escola, manifestações de rua, aulas públicas, debates e em alguns casos reuniões com representantes da SEEDUC-RJ (Azevedo, 2018: 58).

A primeira escola ocupada foi o Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, localizada no bairro da Ilha do Governador, fato que se passou no dia 21 de março de 2016. Dentre as principais reivindicações dos estudantes constavam a falta de aparelhos de ar-condicionado, a superlotação das salas de aula (em média 50 alunos por sala, sem ventilação apropriada) e a falta de professores e de funcionários como porteiros e inspetores que foram demitidos e substituídos por trabalhadores da limpeza<sup>55</sup>. Além disso, muitas salas se encontravam em péssimas condições, apresentando goteiras e rachaduras e, assim como em muitas escolas da rede, o colégio não contava com sala de informática funcionando, dentre tantos outros motivos relatados.

Uma semana depois (dia 28 de março) o Colégio Estadual Gomes Freire de Andrade<sup>56</sup>, na Penha, foi o segundo no estado a ser ocupado. Nessa leva mais três instituições no dia 4 de abril foram ocupadas: Colégio Estadual Heitor Lira<sup>57</sup>, também localizado no bairro da Penha; o Colégio Estadual Visconde de

---

<sup>55</sup>LINS, Artur; LEON, Rodrigo. Mobilização de estudantes do RJ: Primeira Escola Ocupada do Rio de Janeiro, a faísca contra o ajuste do Pezão. Esquerda Diário, [Rio de Janeiro], 22 mar. 2016. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Primeira-Escola-Ocupada-do-Rio-de-Janeiro-a-faisca-contr-o-ajuste-do-Pezao>. Acesso em: 10 mar. 2023.

<sup>56</sup>CORREA, Douglas. Estudantes ocupam mais três escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 4 abr. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/rj-aumenta-para-cinco-escolas-da-rede-publica-ocupadas-por-alunos>. Acesso em: 13 mar 2023.

<sup>57</sup>ESTUDANTES ocupam a terceira escola estadual no Rio. Estado de Minas, Rio de Janeiro, 4 abr. 2016. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2016/04/04/interna\\_nacional\\_749913/estudantes-ocupam-a-terceira-escola-estadual-no-rio.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2016/04/04/interna_nacional_749913/estudantes-ocupam-a-terceira-escola-estadual-no-rio.shtml). Acesso em: 13 mar. 2023.

Cairu<sup>58</sup>, no Méier; além do colégio Euclides Paulo da Silva, em Maricá<sup>59</sup>.

Com o passar dos dias e a mobilização avançando em todo estado, podemos afirmar que o ápice do movimento no Rio de Janeiro foi dia 20 de abril, quando se somavam 72 escolas ocupadas, sendo 65 da rede estadual e o restante de unidades da FAETEC (Azevedo, 2018: 58).

Barreto (2019) faz um balanço geral do mapa das ocupações por municípios mostrando que:

A maior parte das ocupações, 56, ficou concentrada na região metropolitana, onde está mais da metade da rede. Um quarto dos municípios do Rio de Janeiro (23 dos 92) tiveram ao menos um colégio ocupado. A cidade com o maior número foi a capital do estado, com 32 ocupações. Em seguida se destacaram Campos dos Goytacazes, centro urbano da mesorregião Norte Fluminense, com seis; São João de Meriti, na Baixada Fluminense, com cinco; e Niterói, município vizinho ao Rio, também com cinco. Os demais municípios concentraram entre uma e três instituições ocupadas (Barreto, 2019: 130).

104

A dinâmica das ocupações de escolas no estado do Rio de Janeiro não aconteceu de forma uniforme e cada escola em sua região tiveram algumas pautas específicas, outras gerais e acima de tudo, algumas particularidades que ao mesmo tempo possuíam conexão em alguns pontos com as demais escolas ocupadas. Na região do Grande Meier todas as escolas estaduais foram ocupadas nesse período de mobilização em 2016, e detectamos que houve também aspectos que vale a nossa exploração analítica que virá a seguir no artigo.

---

<sup>58</sup>UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. RJ: Colégio Visconde de Cairu é ocupado por estudantes contra precarização: Mobilização dos secundaristas denuncia descaso do governo estadual, que abandonou escola. UBES, [s. l.], 4 abr. 2016. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/rj-colegio-visconde-de-cairu-e-ocupado-por-estudantes-contra-precariozacao/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

<sup>59</sup>G1. Estudantes ocupam Escola Estadual Euclides Paulo da Silva, em Maricá Alunos pedem melhorias na estrutura e ensino de qualidade: Cinco unidades estão ocupadas no estado do Rio. G1, [Maricá, RJ], 5 abr. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/regiao-dos-lagos/noticia/2016/04/estudantes-ocupam-escola-estadual-euclides-paulo-da-silva-em-marica-rj.html>. Acesso em: 14 mar. 2023.

## FEDERALISMO SECUNDARISTA: UMA ANÁLISE DAS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS DO GRANDE MEIER EM 2016 NO RIO DE JANEIRO

Como dito, a primeira escola ocupada no Rio de Janeiro num contexto de greve em 2016 foi o Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes (Ocupa Mendes). Após a escola ocupada no bairro da Ilha do Governador tivemos dezenas de unidades escolares em todo o Estado. E no chamado Grande Meier que abrange uma região da zona norte do Rio de Janeiro contemplando alguns bairros<sup>60</sup> da Zona Norte da cidade onde praticamente todas as escolas foram ocupadas.

A cronologia das ocupações dessa região se deu da seguinte forma: o Visconde de Cairu (Ocupa Cairu) foi ocupado pelos estudantes dia 4 de abril<sup>61</sup>, já os colégios estaduais Antônio Houaiss (Ocupa Tonhão) e Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto (Ocupa Hispano), ambos ocupados no dia 13 de abril<sup>62</sup>. O Colégio Estadual Paulo Freire (Ocupa Paulo Freire), foi ocupado pelos estudantes no dia 18 de abril,<sup>63</sup> e influenciaram a juventude estudantil do Central do Brasil, que ocupou a escola nesse mesmo dia.

Em nossas pesquisas percebemos algumas peculiaridades ao entrevistar estudantes de algumas das escolas mencionadas. Os estudantes construíram as lutas a partir de seus colégios, respeitando a autonomia e demanda particular de cada unidade escolar. A organização do movimento de ocupações respeitou a autogestão construída na prática e, quando havia fóruns de encontro ou atividades entre os

---

<sup>60</sup> O chamado Grande Méier se localiza na 13ª região administrativa da cidade e que além do Méier engloba as seguintes localidades vizinhas: São Francisco Xavier, Sampaio, Rocha, Engenho de Dentro, Abolição, Cachambi, Maria da Graça, Del Castilho, Jacaré/Jacarezinho, Piedade, Encantado, Riachuelo, Engenho Novo, Lins de Vasconcelos, Todos os Santos, Água Santa, Pilares e Quintino Bocaiuva. Disponível em: <https://souMeier.com.br/sobre-o-Meier>. Acesso em: 18 mar. 2023

<sup>61</sup> SALES, Diogo; DOURADO, Elisa; AQUINO, Renata. Diário das ocupações no Rio de Janeiro: C. E. Visconde de Cairu. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2016/04/11/diario-das-ocupacoes-no-rio-de-janeiro-c-e-visconde-de-cairu/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

<sup>62</sup> Consultamos as redes sociais e páginas das duas ocupações para confirmar a data.

<sup>63</sup> FREITAS, Joana de. Ocupa Paulo Freire! Ocupa Tudo! Das Lutas, [s. n.], 30 abr. 2016. Disponível em: <https://daslutas.wordpress.com/2016/04/30/ocupa-paulo-freire-ocupa-tudo/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

estudantes de escolas diferentes, as pautas dos secundaristas em geral eram debatidas de forma horizontal. Por isso, percebemos uma aproximação com o federalismo e a consequente negação ao centralismo como prática política.

Diante disso é preciso dizer que o princípio federalista sempre manteve em oposição à ideia de centralismo político. Independentemente do local e do contexto, quando falamos de federalismo relacionado à teoria libertária esse é um princípio básico que atravessou a história das mais diferentes lutas. Reforçamos que é necessário sempre adaptá-lo à conjuntura de como ele vai se desenvolvendo no tempo, espaço e história.

É nesse sentido e a partir desse pressuposto básico que buscaremos construir o conceito de Federalismo Secundarista, afinal se teve algo que caracterizou a construção política da luta estudantil nas ocupações foi a descentralização política como tática de luta.

106

O desenvolvimento de autogestões no interior das escolas fazia com que a luta fosse a mais coletiva possível, sem personalizar as questões e construindo um ambiente político feito de baixo pra cima, em que as decisões eram sempre em grupo e por meio de assembleias, respeitando as diferentes comissões.

No período que aconteceram as mobilizações dos estudantes na área do Grande Méier aconteceram questões que cabem análises mais específicas, pois todas as escolas do bairro foram ocupadas naquele período. E o mais interessante é reforçar alguns aspectos: 1) havia autonomia de atuação nas escolas (não havia intervenção de uma escola na organização da outra); 2) mesmo havendo autonomia havia comunicação constante e intensa entre as escolas; 3) a relação de ajuda mútua entre os estudantes de escolas diferentes foi muito importante naquele contexto; 4) a dinâmica de greve e luta pela Educação impulsionou uma mobilização conjunta nas ruas, pois quando ocorriam manifestações locais os estudantes de todas as escolas se agrupavam e iam para os protestos, pelas pautas da categoria e deles próprios; 5) os relatos e conversas nos fazem afirmar que o modelo de autogestão que se baseava em comissões rotativas para fortalecer a mobilização, internamente nas escolas, foi realizado nas demais unidades

escolares do Grande Méier ocupadas, não só no Central do Brasil.

A estudante Laura narra da seguinte forma a situação:

A gente se juntava muito pra fazer ato no Méier. Então lá todas as escolas se reuniam pra fazer ato, porque desde o começo da ocupação a gente viu a necessidade também de não ficar só na escola, mas também de participar das manifestações. E também de fazer o nosso protesto ali num lugar que tem muito movimento e que tem muita gente e muitas escolas ocupadas. Então a gente precisava falar sobre isso também na rua. Então a gente se unia muito por causa disso. E o Central e o Cairu, por exemplo. Começou com o Cairu ocupando. Quando a gente ocupou a gente não tinha refeitório, a gente cozinhou lá. Eles mandavam alguma comida pra gente também feita, porque a gente não tinha cozinha. Então era assim... A gente automaticamente já pensa em se reunir com as pessoas que estão próximas pra poder fazer as coisas andarem ou então fazer algo maior (Laura Vianna, estudante que ocupou o Central do Brasil em 2016).

Victor Hugo, que na época era um dos estudantes a construir a Ocupa Paulo Freire, traz outros elementos que configuraram essa solidariedade entre as ocupações da região:

Nossa união com outros colégios do Grande Méier se deu ao fato de estarmos sofrendo ataques de estudantes e pais (incentivados pelas diretorias de cada colégio) no portão, querendo botar medo e pressão em nós. Sendo assim, íamos em cada colégio fornecer pessoal e toda ajuda com que podíamos (Victor Hugo, estudante que ocupou o Paulo Freire em 2016).

Victor em seu depoimento reforça princípios que trabalhamos como a ajuda mútua entre escolas diferentes, o que fortalece na prática o ideal federalista. A citação abaixo é reveladora a respeito do contexto vivido nas escolas do Méier nas mobilizações que ocorreram em 2016:

Nós ajudamos as outras escolas mutuamente e naturalmente, conforme tal necessidade. Foi árduo tudo aquilo que passamos. Digo com certa propriedade que foi uma das coisas mais loucas que já fiz em minha vida e levo aquela experiência pra toda vida. De toda minha família, obtive apoio somente da minha mãe, e o resto virou as costas pra mim. Fiquei 2 meses e meio seguidos dormindo no colégio, para que, no fim, toda nossa pauta fosse atendida. E se não fosse a união dos alunos que foi 100% natural conforme a necessidade, não teríamos ficado tanto tempo com colégio ocupado e nem com todo suporte externo (Victor Hugo, estudante que ocupou o Paulo Freire em 2016).

Já a estudante Amanda Silva que era secundarista do colégio estadual Antônio Houaiss (Ocupa Tonhão) nos revela



alguns pontos que dialogam com as falas de outros estudantes que ocuparam as escolas do Grande Méier:

Durante a movimentação de tentar fazer uma ocupação funcionar bem e dar certo, fomos entendendo a necessidade de trocar com outras ocupações. Numa tentativa de organizar uma rede de apoio, criamos um diálogo com outras escolas que naquele momento estavam passando pela mesma situação que a nossa. Fizemos contato com o intuito de ajudar com o que fosse possível em relação à organização, planejamento, troca de alimentos, até mesmo dando suporte para as ocupações que estavam mais esvaziadas e como consequência sofriam mais repressões do movimento "desocupa" (Amanda Silva, estudante que ocupou o Antônio Houaiss em 2016).

A estudante da Ocupa Tonhão ainda reforça a construção dos laços de solidariedade entre os secundaristas da região no depoimento abaixo:

Com uma relação mais firme e depois alguns meses de ocupações e trocas, enquanto estreitamos as relações entre as escolas ocupadas, pudemos perceber que cada escola tinha a sua particularidade e que ela deveria ser respeitada; mas existiam pautas em comum e com a junção dessas pautas, as escolas do Grande Méier conseguiam organizar manifestações, reuniões e outras ocupações. As particularidades de cada escola ocupada e a singularidade de cada ocupação, não impedia de criar uma luta em conjunto, afinal, o coletivo é mais forte que o indivíduo e naquele momento todo apoio fazia uma enorme diferença (Amanda Silva, estudante que ocupou o Antônio Houaiss em 2016).

Pablo Miceli, ex-estudante do Visconde de Cairu, faz um relato interessante sobre o processo de aproximação entre os estudantes das diferentes escolas:

A aproximação dos estudantes se deu já no primeiro ato dos estudantes do Cairu em apoio a greve dos professores, quando uma das paradas do ato foi na frente do Colégio Central. Fizemos bastante barulho na frente da escola para que se somassem a nossa luta, porém tivemos problema com a direção que não permitiu a saída dos estudantes. Mas isso não foi suficiente pra atrapalhar nossa luta, os estudantes do Central nos procuraram e com isso começamos a conversar.

Marcamos um outro ato em conjunto com o Central e nesse ato, fui até o Antônio Houaiss chamar os estudantes enquanto outros companheiros foram até o Hispano Brasileiro. No Antônio Houaiss a recepção foi melhor que no Central devido aos professores grevistas que se somaram a nossa convocação.

Esse segundo ato foi ótimo, ocupamos a Dias da Cruz e a praça do Méier. Já estava claro como seria essa relação dessas



escolas, com muito companheirismo e garra para lutar (Pablo Miceli, estudante que ocupou o Visconde de Cairu).

O ex-secundarista da Ocupa Cairu ainda traz com alguns detalhes como foi se dando essa relação de apoio e solidariedade entre as diferentes escolas ocupadas da região que só corroboram a ideia do Federalismo Secundarista. Pablo relata da seguinte forma esse processo:

Com o início das ocupações, a relação entre as escolas foram se aprofundando, quando escolas que ainda não ocuparam visitavam e apoiavam escolas já ocupadas e conseqüentemente já ocupavam suas escolas também. E nisso fomos ocupando, cada escola do grande Méier, uma a uma.

Do Cairu, passando por Central, Hispano, Paulo Freire, Tonhão, até o Dom Helder. Assim foi formado uma grande rede de apoio, com grupos no whatsapp, estudantes indo de uma escola para outra, atos conjuntos e formação de comitês para organizar a luta (Pablo Miceli, estudante que ocupou o Visconde de Cairu).

109

Podemos observar nas falas dos estudantes das outras escolas ocupadas no Méier que há uma interseção de visões sobre o contexto que dialoga com o que estamos debatendo no artigo. A construção de uma rede de apoio mútuo, descentralizada politicamente, respeitando a autonomia de cada escola e sem depender de nenhuma instituição oficial do estado ou órgãos da política institucional fortalecem os nossos argumentos que tratam as práticas da luta estudantil muito próximas dos princípios anarquistas.

É a essa formação de rede de ajuda, com solidariedade entre estudantes da rede pública, lutando por pautas concretas e por meio de ação direta, que estamos atribuindo o federalismo secundarista. Logo, essa tática política se deu a partir da dinâmica entre as escolas ocupadas no Méier, cujo funcionamento interno em cada unidade escolar era baseado na autogestão e na relação que os estudantes foram estabelecendo, ao fortalecer escolas vizinhas, criando mobilização de diferentes escolas na rua e promovendo ações diretas, no meio da greve por uma escola melhor para a juventude do estado.

Mas entendemos ser possível que, em outros movimentos de ocupação de escolas como o que ocorreram durante os anos de 2015 e 2016 (ou quem sabe até no Chile em 2006), esse desenvolvimento de apoio entre estudantes de escolas

ocupadas, da mesma região de um determinado município, tenha ocorrido. Portanto, o conceito de Federalismo Secundarista pode sim servir para reflexões em outros estudos que tenham as mobilizações estudantis como assunto principal.

Cabe frisar que de forma alguma estamos querendo transportar as ideias de Proudhon sobre federalismo ao exemplo das ocupações e sua organização via comissões de maneira direta, sem adaptações ou de forma anacrônica. Mas é inegável o paralelo coma reflexão que o intelectual e militante anarquista do século XIX nos traz sobre o quão importante é evitar hierarquias na hora de uma construção política coletiva, diminuir também os intermediários nas tomadas de decisões e, acima de tudo, romper com atribuições centralizadas em poucas pessoas.

Destacamos também que os estudantes não inventaram nada e muito menos foram pioneiros nesse formato de atuação política. Ao longo dos últimos séculos diversos sindicatos e movimentos sociais em geral construíram – e constroem até hoje – suas lutas por meio do princípio federalista. E isso não se restringe a movimentos que se reivindicam anarquistas ou libertários.

Afinal a questão da organização política descentralizada e autônoma é prática disseminada em diversos locais do mundo e tempos históricos diferentes: desde os Panteras Negras<sup>64</sup> e suas células de organização em vários locais dos Estados Unidos, visando ao trabalho comunitário, escolas próprias e

<sup>64</sup> Apesar da clara influência de correntes políticas vinculadas ao marxismo como o maoísmo e leninismo, passando pela atuação militante de Malcolm X, o Partido dos Panteras Negras, que foi fundado na Costa Oeste dos Estados Unidos, se difundiu e atuou em diversas células com seus trabalhos, cada um com dinâmica. Apesar de haver em seu programa político um perfil de política centralizada em alguns pontos, na prática os Panteras não atuavam tão centralizados, como por exemplo os bolcheviques pós 1921. Fora a defesa explícita em seu programa de uma autodefesa popular contra a polícia racista do governo estadunidense.

Logo, não era libertário teoricamente, mas nas ações o que ocorria eram células espalhadas pelo país que atuavam como similar a federações, quase de forma descentralizada em alguns momentos e ações políticas, em sua trajetória. Diante de tantas contradições dentro do próprio Panteras Negras, perseguições e prisões, uma corrente importante surge nos Estados Unidos justamente a partir de alguns ex-militantes do Partido dos Panteras Negras que é o Anarquismo Negro. Destacamos os autores e ativistas Lorenzo Komboa Ervin e Ashanti Alston. Cf. ERVIN, Lorenzo Kom`boa. Anarquismo e Revolução Negra. São Paulo: Coletivo Editorial Sunguilar, 2015.

organizando a autodefesa da comunidade negra contra grupos supremacistas brancos, passando pelas revoltas estudantis no Maio de 1968 na França que também tinham um caráter de enfretamento ao sistema e ao mesmo tempo de contestação ao modelo de centralismo democrático exaltado pelo Partido Comunista Francês. Até chegarmos aos caracóis em Chiapas protagonizados pelos zapatistas e os cantões na revolução curda que se baseiam no confederalismo democrático, como ressalta Morel (2017) nos dois últimos exemplos.

Portanto, a concepção federalista no campo libertário foi e segue sendo uma tradição, que influencia os mais diversos movimentos populares pelo mundo. A descentralização política que busca potencializar movimentos de ruptura contra a lógica do capital e do estado a partir da autonomia é uma prática que transcende a filosofia política libertária e isso não tem nenhum elemento que diminua a importância do anarquismo junto sua teoria e prática na história.

111

E no exemplo estudado temos uma atuação descentralizada, caracterizada pela ajuda mútua entre os núcleos de mobilização (as escolas), sendo que esses núcleos tinham autonomia de construir a política de atuação internamente e na rua, cujas pautas são de todos os estudantes, há uma interação unificada contra as instituições do Estado que prejudicam todo o andamento das demandas políticas de estudantes e profissionais de Educação.

E por fim, vale reforçar que a imagem de grande parte dos estudantes uniformizados é impactante, mostra uma unidade sem romper com a autonomia de cada escola e, ao mesmo tempo, põe força na construção de uma luta que não é só dos secundaristas, como os próprios diziam: é de toda a sociedade.

Sobre esse Federalismo Secundarista na prática vale trazer um episódio lembrado pelo estudante Matheus sobre o contexto das ocupações no Méier:

A gente precisou se articular com o que tinha de próximo, né? Pra conseguir manter o nosso território ocupado. Então o que que a gente logicamente tinha que fazer, né? Procurar os companheiros que estavam ocupando mais próximo da nossa região. E foi assim que começou. Eu lembro de um episódio muito interessante que foi o início da desocupação que foi os alunos do Central correndo desesperadamente pro Tonhão, né? Pro Antonio Houaiss pedir ajuda, né? Então assim foi uma coisa muito de necessidade.

Daí por mais que as dificuldades passavam, eles conseguiam sozinhos se autossustentar, né? Eles conseguiam se alimentar, mas chegou num determinado momento que foi necessário sim levar comida de um colégio pro outro. Levar recursos, né? E só que, assim, chegou um determinado momento que não se podia mais andar mais sem decisões políticas em conjunto. Não tinha mais como. Né? Quando a gente foi desocupado a gente teve que se abrigar no Cairu. Depois persistindo a desocupação, nós ocupamos a Metro III. Os estudantes, né, de toda região do Méier culpavam a Metropolitana III. E depois, assim, o Central já com essa pressão na Metropolitana conseguiu voltar a ocupar o Colégio Central. Então toda a ocupação da Metropolitana III se deu pela desocupação do Colégio Central. Né? A gente não tinha pra onde ir. Né? Não tinham como continuar a luta, então a gente teve que ocupar a Metropolitana Três até conseguir voltar pro Central. E tudo isso foi articulado com as escolas do Méier (Matheus Ramos, estudante que ocupou o Central do Brasil em 2016).

Então resumimos e pontuamos o conceito de Federalismo Secundarista da seguinte forma: 1) não é um federalismo clássico de diversas categorias da classe trabalhadora em seus sindicatos, demais movimentos sociais ou que se organização por locais de moradia e de estudo; 2) tem traços e características pontuais como a representatividade e protagonismo de estudantes secundaristas, uniformizados na maior parte do tempo, cada um nas suas escolas; 3) apesar da descentralização política havia um nível de organização que ao mesmo tempo dava autonomia de maneira interna (nas comissões dentro das escolas) e de forma externa (cada escola tinha sua autonomia, sua forma de construção e sua dinâmica política, mas havia não só comunicação entre as ocupações, mas também solidariedade e intersecção de pautas para lutar por um bem em comum: condições dignas, básicas e de qualidade para o funcionamento das escola pública, além de outra lógica de educação dentro das escolas); 4) os estudantes, com esse formato de atuação federalista e mobilização, conseguiram não só manter sua autonomia entre as escolas, sem perder foco na política e nas pautas, mas também diante de outros movimentos que os apoiaram, sem perder o protagonismo e fortalecendo laços na luta; e por fim: 5) acreditamos que a estrutura descentralizada que os estudantes sustentaram durante o período das ocupações muito mais confundiu as forças de repressão e as autoridades vinculadas à Secretaria de Educação, dificultando sua ação repressiva.

Em suma, foi a partir da solidariedade, compartilhamento de alimentos, experiências em geral, fortalecimento da autonomia e a luta coletiva de forma concomitante nas diferentes escolas ocupadas, ou seja, por meio de ajuda mútua, é que conseguimos estabelecer um conceito, observando uma prática espontânea de estudantes secundaristas, em uma luta cujo perfil se assemelha com a prática de diversos movimentos de caráter libertário ao longo da história no Brasil e no mundo.

Dizemos que o federalismo de perfil secundarista também se apropriou de armas como a cooperação entre estudantes na luta por uma escola mais democrática e uma melhor educação para a população, em vez de reproduzir a competição entre as escolas, que a SEEDUC busca colocar em sua lógica de meritocracia num regime capitalista.

Identificamos o Federalismo Secundarista como algo que envolveu as escolas ocupadas na região do Grande Méier no Rio de Janeiro em 2016, como mostrado no presente estudo, mas que poderia ter ocorrido em diferentes processos de luta dos estudantes naquele ciclo de lutas que aconteceu em diversos locais do país.

Tais táticas elencadas em nosso trabalho reforçam que, mesmo em um período curto de tempo, as escolas foram transformadas em algo completamente diferente, potente, com protagonismo dos estudantes e com uma veia libertária que até as regras de um ambiente e instituição secular, como é a escola, os estudantes conseguiram reverter.

Por isso quando presenciamos falas e lemos cartazes como “a escola é nossa” ou “nossa escola, nossas regras”, entendemos que precisamos sim refletir sobre o assunto de forma aprofundada e o fenômeno histórico das ocupações nos trouxe as mais diversas reflexões que passam pela construção de movimentos sociais, mobilização política até uma outra forma de entender o ensino e a escola no seu cotidiano.

## CONCLUSÃO

Entendemos que acompanhar os fatos, dialogar e aprender com os estudantes, além de vislumbrar um fenômeno político ocorrido com base na ação direta e de baixo pra cima, de forma descentralizada, é fortalecer uma teoria elaborada a

partir de quem está na base da sociedade, e não em cargos institucionais ou acadêmicos, assistindo aos fatos de cima e de forma “neutra”.

É compreendermos que os corpos estudantis protagonizaram nas escolas e nas ruas uma luta que rompeu com paradigmas, estabelecendo assim uma teoria que vem das ruas, aglutinando sempre um saber epistemológico que se constrói na prática, e não pelo contrário, da teoria que se pratica posteriormente. Tudo isso possui conexão direta com o fazer educativo no campo libertário.

Como já dissemos, a educação libertária nunca se pautou somente em sala de aula ou centrada na relação estudante-docentes mas sim nas diversas possibilidades que a vida pode servir de ensinamento. Principalmente pensando numa educação que questione a ordem e busque transformar o sistema em prol dos grupos oprimidos socialmente ao longo da história.

114

A tática descentralizada de reforçar a luta local e conjunta entre estudantes de diferentes escolas no período de mobilização nas escolas ocupadas no Grande Méier teve um efeito educador que vai muito além de notas, aprovação ou reprovação de ano, índices gerados para secretaria de educação ou resultado imediato para formação de militantes partidários. Entendemos que a juventude, na prática, fez a luta se exercer do local da escola para depois se articular com outras ocupações em lugares diferentes, ou seja, de baixo para cima ou da periferia para o centro, coisa que alguns anarquistas como Mikhail Bakunin buscaram desenvolver em sua teoria e prática política. Acreditamos que esse último ponto pode servir de reflexão a diversos movimentos sociais em lutas posteriores.

Esperamos que essa inspiração dos estudantes não fique restrita apenas aos debates acadêmicos, mas sim nas táticas de enfrentamento ao Estado e lutas por direitos nas ruas, locais de estudo e moradia, afinal nada mais libertário do que aliar teoria e prática junto às pautas de movimentos em geral, seja no campo da educação ou não.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Munis Pedro (2018). O anarquismo em Proudhon: uma introdução. Pergaminho: Patos de Minas, MG, v. 1, p. 3-13. Disponível em: <http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/1833572/2573150/2+O+anarquismo+em+Proudhon+-+uma+introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf/9060a570-c963-4130-93e1-f8d963996440>. Acesso em: 30 abr. 2023.

AZEVEDO, Rafael Sá Rego de (2018). “A Escola é Nossa”: uma abordagem territorial da experiência das escolas ocupadas. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BARRETO, Bruna Amaral Lanzilotti (2019). Ocupações secundaristas no Rio de Janeiro em 2016: resistências à precarização da educação. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (org.). Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, p. 124-148.

BERTHIER, René (2016) Do Federalismo. São Paulo: Intermezzo.

CHAMBAT, Grégory (2006). Instruir para revoltar: Fernand Pelloutier e a educação rumo a uma pedagogia da ação direta. São Paulo: Editora Imaginário.

DE MORAES, Wallace (2018). Governados por quem? Diferentes plutocracias nas histórias políticas de Brasil e Venezuela. Curitiba: Prismas.

FERNANDES, Maria Clara (2019). O governo das juventudes, o imperceptível e estranho aos controles: as ocupações secundaristas no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Multifoco.

GALLO, Silvio (2007). Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas.

MOREL, Ana Paula Massadar (2017). Cantões curdos e caracóis zapatistas: autonomia hoje. Gavagai, Erechim, v. 4, n. 1, p. 100-112, jan./jun. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/GAVAGAI/article/view/8996/5599>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PROUDHON, Pierre-Joseph (2001). Do princípio federativo. São Paulo: Nu-Sol: Imaginário.

TRINDADE, Francisco (2001). [Apresentação do livro “Do princípio federativo”]. In: PROUDHON, Pierre-Joseph. Do princípio federativo. São Paulo: Nu-Sol: Imaginário, p. 7-20.



## **“COMECEI A ME EMPODERAR E ME SENTIR NEGRA POR CONTA DA OCUPAÇÃO”: A PRESENÇA DO FEMINISMO NEGRO NO OCUPA CAIRU**

*Marina dos Reis Santos*

Doutora em Educação pelo PROPED/UERJ (Programa de Pós Graduação em Educação) pertencente ao grupo de pesquisa Currículo Cultura e identidade. Mestra em Educação pelo programa PPGE UFRJ (Programa de Pós Graduação em Educação) pertencente ao grupo de pesquisa Colemarx (Coletivo de Estudos em marxismo e educação). Professora da carreira EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico) no Instituto Benjamin Constant.

*Tiago Dionísio*

Mestre em Educação pela UFRRJ. Especialista em Educação e Relações Raciais e em Docência e Educação Básica pela UFF. Graduado (Licenciatura e Bacharelado) em Geografia pela UFF. Desde 2009 é professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), entre 2015 e 2018, atuou como Formador da área de Ciências Humanas na UNIVERSEEDUC/RJ. Entre 2019 e 2020, foi Coordenador Pedagógico do CE Dom Pedro I. Desde 2020 trabalha na Superintendência de Projetos Estratégicos (SUPPES/SUBPAE/SEEDUC).

116

### RESUMO

Este estudo baseia-se numa pesquisa que entrevistou estudantes negras ocupantes de escola pertencentes ao “Ocupa Cairu”, investigando as demandas e subjetivações da construção da identidade negra e o processo de “tornar-se negra” através do contato com o debate sobre o Feminismo Negro. A metodologia empírica utilizada consistiu na análise de entrevistas semiestruturadas durante o ano de 2016, momento da eclosão do movimento de ocupação de escola no estado do Rio de Janeiro. O quadro teórico e alicerçou nos estudos de intelectuais negras e na perspectiva decolonial, utilizando autoras como: Souza(1983), Hooks(2022), Carneiro (2003) e Crenshaw (2012) e Gomes (2012), embasando-se em categorizações importantes para compreensão desta construção da identidade e movimento de mulheres negras. Em suma, verificamos que demandas da ordem do desejo das ocupantes negras foram enunciadas em assuntos relacionados à corporeidade e à estética do corpo negro, preterimento dos afetos, ativismo político, hipersexualização do corpo da mulher negra e pertencimento à cultura afro-brasileira.

### PALAVRAS-CHAVE

Feminismo Negro; Ocupação; Rio de Janeiro; Demanda; Estudantes Negras.

***"I STARTED TO EMPOWER MYSELF AND FEEL BLACK  
BECAUSE OF THE OCCUPATION": THE PRESENCE OF BLACK  
FEMINISM IN OCUPA CAIRU"***

**ABSTRACT**

This study is based on research that interviewed black students occupying schools belonging to "Ocupa Cairu", investigating the demands and subjectivations of the construction of black identity and the process of "becoming black" through contact with the debate on Black Feminism. The empirical methodology used consisted of analyzing semi-structured interviews during the year 2016, when the movement of school occupations broke out in the state of Rio de Janeiro. The theoretical framework was based on the studies of black intellectuals and on the decolonial perspective, using authors such as: Souza. (1983), hooks(2022), Carneiro (2003) and Crenshaw (2012). Gomes (2012), based on important categorizations for understanding this construction of black women's identity and movement. In short, we verified that demands of order of desire of the black occupants were enunciated in subjects related to the corporality and aesthetics of the black body, neglect of affections, political activism, hypersexualization of the black woman's body and belonging to the Afro-Brazilian culture.

117

**KEYWORDS**

Black Feminism; Occupation; Rio de Janeiro; Demand; Black Students

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como anseio central apresentar vivências e práticas discursivas, analisando os processos de subjetivações de estudantes negras em seus primeiros contatos com o movimento do Feminismo Negro através de debates e oficinas ministradas no “Ocupa Cairu”, instituição escolar ocupada na cidade do Rio de Janeiro em 2016.

Estes elementos de análise empírica são resultantes das vivências em ocupações de escola na cidade do Rio de Janeiro que culminaram na tese intitulada: “As Demandas Curriculares das Ocupações na Cidade do Rio de Janeiro” defendida no Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ). Ao pesquisar sobre as principais reivindicações do corpo discente oriundo de quatro (4) instituições educacionais ocupadas no ano de 2016 no mencionado município, ressalta-se a recorrência de discussões relacionadas às lutas feministas pela juventude sobretudo da vertente do feminismo negro.

Destacou-se, em especial, o fortalecimento desse debate no Colégio Estadual Visconde de Cairu (bairro do Meier, na cidade do Rio de Janeiro) – território palco onde os sujeitos interlocutores deste artigo estão localizados, daí o título “Ocupa Cairu<sup>65</sup>”. No entanto, a mídia burguesa na presente época (ano de 2016) construía um discurso de criminalização do movimento estudantil, na tentativa de deslegitimar a luta discente por melhorias do campo educacional.

O movimento unificado de ocupação de escolado Rio de Janeiro tinha na sua centralidade da luta política o antagonismo a agenda do governo Luiz Fernando Pezão (2014-2018) do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), tendo à frente da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) o professor Antônio José Vieira de Paiva Neto. Esse projeto de educação respaldava-se em moldes neoliberais defendendo ações na educação por resultados ou metas

<sup>65</sup> UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. RJ: Colégio Visconde de Cairu é ocupado por estudantes contra precarização: Mobilização dos secundaristas denuncia descaso do governo estadual, que abandonou escola. UBES, [s. l.], 4 abr. 2016. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/rj-colegio-visconde-de-cairu-eocupado-por-estudantes-contra-precarizacao/>. Acesso em: 21 agosto 2022.

implantadas através de um “choque de gestão<sup>66</sup>” a partir do Sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE) advinda do campo empresarial de pensamento.

Baseado em Santana (2022), vale informar, ainda que não seja foco das reflexões presentes aqui, o fato da escolha do perfil<sup>67</sup> de formação de um administrador em finanças coadunar com a política de cortes da gestão educacional desse cenário político. Esse projeto de austeridade na educação veio a mobilizar a eclosão de uma greve histórica de professores da Rede Estadual de Educação em descontentamento com essas ações governamentais. Segundo o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), entre 70% e 80% da categoria paralisaram as atividades nos primeiros dias e semanas em todo o estado<sup>68</sup>. Outro fator que tornou essa greve da rede estadual em 2016 um evento ímpar foi a sua duração: foram quase 5 meses de paralisação.

119

O movimento dos professores, por sua vez, impulsionou a auto-organização, protagonismo e mobilização dos estudantes dentro desse contexto político. Tal fenômeno social inédito nos movimentos sociais e no campo da educação denominado “ocupação de escola” veio a desenvolver a presente pesquisa, tendo como metodologia central entrevistas realizadas com os estudantes que participaram do “Ocupa Cairu”. A realização das entrevistas semiestruturadas não só permitiram analisar as demandas<sup>69</sup> relativas à pauta de ordem

---

<sup>66</sup> Ver [“https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/download/13078/11813”](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/download/13078/11813)

<sup>67</sup>Wagner Victer, engenheiro e administrador, assumiu a SEEDUC/RJ, em 17/05/2016, no lugar do professor Antônio Neto.

<sup>68</sup> LIMA NETO, Nelson. Sepe indica 70% de adesão no primeiro dia de greve no Estado; Secretaria de Educação fala em 3%. Extra, [Rio de Janeiro], 3 maio 2016. Disponível em: <https://extra.globo.com/economia-efinancas/servidor-publico/sepe-indica-70-de-adesao-no-primeiro-dia-de-greve-no-estado-secretaria-deeducacao-fala-em-3-18792665.html>

<sup>69</sup>A noção conceitual de “Demanda” utilizada neste estudo é oriunda da Teoria Pós Estruturalista de Ernesto Laclau e é central para a compreensão deste estudo, pois, como mencionado anteriormente, o movimento de ocupações de escolas do Rio de Janeiro se constituiu a partir de reivindicações curriculares iniciais que antagonizavam ao governo Pezão. O autor (2013) define, inicialmente, em “Razão Populista” que demanda é: “a unidade mínima da análise de um fenômeno social” (*ibidem*, p.22). Logo, a construção das demandas é resultante das reivindicações e anseios de determinado grupo social, antagonizando-se a outro grupo social.

estrutural da educação e curricular como elucidou demandas de ordem individual destes sujeitos.

Neste escopo da pesquisa foi interpretada também a constituição das demandas da “ordem do desejo” enunciadas diante de atravessamentos dos debates direcionados a intersecções de “raça” e “gênero” no cotidiano das ocupações. Sob essa perspectiva este artigo está dividido em duas seções além da introdução e considerações finais. A primeira seção traz breves considerações teóricas sobre “raça” e “gênero” como elementos sociais para análise das demandas das estudantes negras ocupantes de escola e enfatiza a relevância das rodas de conversa como elemento potencializador de diálogo desse grupo. A segunda seção elucida a dinâmica desenvolvida durante as atividades pedagógicas realizadas sobre os assuntos que mais atravessaram as discussões das ocupantes negras. Foram evidenciadas falas dessas ocupantes entrevistadas que se desdobraram na problematização de temáticas como corporeidade e estética do corpo negro, índices de feminicídio, racismo e sexismo reproduzidos na sociedade e preterimento de mulheres negras nas redes de afeto.

120

#### JUVENTUDE ESCOLAR E A INTERSECÇÃO RAÇA E GÊNERO

As oficinas ou aulas ministradas sobre as temáticas de “violência contra a mulher” e “feminismo negro” foram organizadas em formato de roda conversa. Esse formato metodológico vem a estimular a oralidade e vivências que estimulam a participação ativa em sala de aula, desenvolvendo o processo educacional dos estudantes no âmbito da comunicação e voz ativa de seus pensamentos sobre diferentes temáticas ou conhecimento científico.

Procurou-se registrar as atividades realizadas na rede social Facebook as “Rodas de Conversa” para destinar visibilidade à atividade não só no conjunto de profissionais que ali trabalham como também incentivar a comunidade acadêmica do espaço (gestão, professores e técnico-administrativos) e outros profissionais a utilizar essa importante ferramenta de comunicação no cotidiano escolar. O modelo de instituição escolar contemporâneo direciona-se para o ensino propedêutico e voltado para a lógica de resultados

meritocráticos. Neste sentido, nega-se o direito à fala e se estimulam metodologias que condicionam o educando à lógica dos resultados classificatórios. Dessa forma, a mediação dos professores ou profissionais ao ofertarem oficinas ou “aulões” nas escolas ocupadas foi facilitada pela dinâmica organizacional das rodas de conversa, que por sua vez, auxiliaram na socialização e construção do pensamento crítico destes ocupantes.

As jovens em fase de escolarização ao terem contato com a discussão sobre gênero e raça construíram análises críticas acerca da estrutura do patriarcado, questionando padrões sexistas e papéis sociais de gênero no espaço escolar e na sociedade. Dentro da própria ocupação da unidade escolar em questão, problematizavam, por exemplo, a divisão de tarefas, tais como: comissão de limpeza e cozinha destinada aos grupos das meninas e comissões de segurança ou comunicação exterior destinada aos meninos. Ao interseccionarem os elementos “gênero” e “raça”, essas estudantes refletiam sobre os limites do feminismo de origem branca e ocidental.

Em algumas circunstâncias do início das ocupações, essas estudantes desejavam compor equipes de segurança pois se responsabilizavam pela própria integridade física e do coletivo ou consideravam com perfil destemido, atentas a supostas movimentações no entorno. No entanto, havia na maior parte das vezes, a argumentação do grupo de meninos de que estas não teriam força física suficiente para cumprir as tarefas cotidianas de uma comissão suscetível a situações de perigo ou conflito. Em outros momentos, eram automaticamente indicadas de maneira majoritária às comissões de limpeza ou cozinha, uma vez que o grupo de meninos considerava que as mesmas tinham aptidões propícias a estas tarefas.

O questionamento das ocupantes não só é fruto do sentimento das mesmas de desigualdade frente à fixação dos papéis de gênero na sociedade do modo geral como também da apropriação e acesso aos debates relativos à luta feminista. Porém, na maioria das vezes, a vertente feminista introdutória que lhes é apresentada em grande parte das organizações políticas de juventude centra-se na base de um feminismo inspirado nas lutas do continente europeu ou norte-americano. Este movimento em termos de linhas de atuação,

circunstancialmente se resumem muitas vezes a liberdades do corpo individual ou melhoria nos postos de trabalho de mulheres oriundas da classe média.

Tal vertente política desconsidera ou introduz de maneira superficial questões centrais para as mulheres negras tais como: subalternização no mercado de trabalho, pauperização na pirâmide social, hipersexualização dos corpos e preterimento dos afetos de maneira geral.

Nesta iniciação à discussão do “Feminismo Negro” por mulheres de faixa etária tão precoce em fase de escolarização, é importante ressaltar o processo de “tornar-se negra” como categoria fundamental cunhada pela intelectual negra Neusa Santos Souza (1983). A mesma ressalta em suas formulações a negação das pessoas negras diante de sua autodeclaração ou reconhecimento da cultura pelo fato de a identidade negra ter sido apresentada de maneira negativa no Brasil. Por isso, Souza (1983) acredita que é a partir da formação de consciência do processo ideológico que o negro/negra mediante o discurso mítico acerca de si cria uma estrutura de desconhecimento/reconhecimento, aprisionando-o(a) numa imagem alienada.

Em suma, “tornar-se negra” é tomar posse dessa nova consciência. Esse processo impulsiona o ressurgimento do respeito às diferenças e reafirmação de uma dignidade alheia à qualquer tipo de exploração. Por isso, implica na trajetória de cada mulher negra em fase de escolarização, em plena formação acadêmica ou nas mais variadas formações e interações sociais de saber.

Além do debate relativo à construção da identidade e das subjetivações individuais da mulher preta é importante a compreensão e abstração dessas estudantes sobre a relevância da interseccionalidade na teoria e movimento feminista. Sua conceituação busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas, estruturando as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes como ações e políticas específicas que geram opressões as quais fluem ao longo de tais eixos, constituindo



aspectos dinâmicos ou ativos de empoderamento. (Crenshaw, 2012: 177).

Deste modo, mulheres em fase de formação de sua personalidade se inserem neste movimento, balizando suas experiências de vida individuais com a participação de debates estruturais abordando a formação da identidade do movimento negro, história da população negra e surgimento do feminismo negro no Brasil.

Para refletir de maneira mais densa a conceituação e organização deste movimento, a compreensão do marcador de “raça” se apresenta enquanto categorização central para entendermos os processos de colonização e suas relações presentes na estrutura de poder que posicionam a mulher negra na base da pirâmide. Assim, Munanga (1999) esclarece em sua teoria que a “Raça” é um conceito social construído entre brancos e negros, por isso não tem uma caracterização biológica.

123

Nesse cenário, a palavra “raça” que também é conceito, é construída socialmente entre as tensões de brancos e negros, mas que dispensa o conceito biológico em pregado no século XVIII. Reafirmamos a idéia de que raça não é algo biológico, antes de tudo, um conceito social. Também não podemos negar a grande relação entre a colonização e as questões raciais. Nosso processo de colonização foi um disparador de desafios que nos constituíram como nação. Tais relações que ocorreram numa perspectiva do poder, algo que é político ideológico. Se é político e ideológico, assumimos como tarefa uma desconstrução que se dá numa luta antirracista. (Munanga, 1999: 18)

Neste sentido, se raça é um conceito social e, portanto, político, cabe aos professores, se engajarem na luta antirracista através de metodologias em sala de aula que rompam com o eurocentrismo e o ensino tradicional voltado para resultados meramente quantitativos.

As entrevistas elucidaram demandas de natureza individual não necessariamente interligadas diretamente ao conjunto das reivindicações gerais que compreendiam a melhoria da estrutura escolar ou de melhores condições de ensino de aprendizagem como: mais verba para educação pública, valorização do magistério ou aumento da carga horária de Filosofia e Sociologia. Em diversas construções discursivas das ocupantes de escola entrevista, destaca-se a influência dos debates e oficinas sobre diversidade no cotidiano deste

movimento na formação de consciência política e construção de identidade destes atores.

*“E OLHA EU SOU NEGRA RETINTA, TÁ LIGADO. ATÉ ENTÃO EU NÃO RECONHECIA”*: O TORNAR-SE NEGRA DENTRO DO “OCUPA CAIRU”

O Colégio Estadual Visconde de Cairu localiza-se na cidade do Rio de Janeiro, no bairro do Méier, importante bairro comercial da Zona Norte Carioca. O “Cairu” (como é comumente chamado) foi ocupado pelos estudantes no dia 4 de abril de 2016, sendo um dos primeiros movimentos a serem constituídos no estado do Rio de Janeiro.

Os dois pesquisadores em destaque neste estudo foram até o local após receberem a informação em *WhatsApp* de grupo de professores de que a instituição Visconde de Cairu estaria sendo ocupada pelos estudantes naquele momento. No espaço, algumas redes de apoio foram sendo estabelecidas no contato com apoiadores e professores que desejavam ajudar estruturalmente a ocupação, fosse através da doação de alimentos, água, colchonete ou ministrando aulas durante as semanas de ocupação.

A partir do surgimento de uma demanda emergencial para a discussão de gênero, contribuiu-se metodologicamente com a mediação de “aulões”<sup>70</sup>. Dos dez colégios onde foram realizadas atividades pedagógicas, oito solicitaram o debate sobre “Feminismo” ou “Violência contra a mulher”, seja em suas oficinas ou “aulões” de redação, dentre outras temáticas que poderiam lhes oferecer para aulas ou rodas de debates. Outras

<sup>70</sup> As ocupações em que ministrei os chamados “aulões” de preparação para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), com foco na questão da persistência da violência contra a mulher, foram nos colégios estaduais Chico Anysio, Compositor Luiz Carlos da Vila, Gomes Freire de Andrade e André Maurois, o único na zona sul da cidade. O “aulão” sobre as músicas da MPB do período da Ditadura Militar foi ministrado apenas no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes. As rodas de conversa sobre feminismo interseccional foram realizadas em quatro colégios estaduais – Souza Aguiar, Visconde de Cairu, Paulo Freire, Clovis Monteiro. Já o “aulão” sobre a temática criminalização da juventude negra e pobre foi ministrado em dois colégios estaduais: Paulo Freire e Compositor Luiz Carlos da Vila, onde já havia realizado outras atividades.

duas atividades que não se relacionavam à temática de “gênero” foram correspondentes a uma roda de conversa sobre “Criminalização da juventude negra” e uma aula sobre músicas da MPB na ditadura militar.

Assim, surgiu a oportunidade de mediação de uma roda de conversa sobre feminismo interseccional no Colégio Visconde de Cairu<sup>71</sup>, uma experiência importante de autorreflexão na formação docente sobre a percepção dos “novos feminismos” despontados nos espaços políticos e escolares neste movimento. Nesta ocasião em que aconteceram as rodas de conversa, estudantes negras problematizavam suas questões particulares vivenciadas, tais como racismo, desigualdade, estética e solidão no campo afetivo. Havia nos diálogos expressos uma demanda daquele grupo participante da roda em organizar um coletivo de mulheres negras na escola debatendo sobre esses assuntos.

125

Essa roda de conversa contou com a participação da professora da Faculdade de Educação da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) Giovana Xavier<sup>72</sup>, hoje responsável pelo projeto de extensão “Intelectuais Negras “na universidade onde trabalha, e a servidora pública, liderança sindical e feminista, Tatianny Araujo, além da pesquisadora deste artigo.

Participaram do debate estudantes de faixa etária entre 13 à 19 anos pertencentes, em sua maioria, às três séries do Ensino Médio. As questões levantadas na roda foram centralizadas em debates inerentes à desigualdade no mercado de trabalho entre homens e mulheres, reprodução do sexismo no cotidiano

---

<sup>71</sup> A ocupação do “Cairu” foi considerada “vanguarda” do movimento assim como o “Mendes de Moraes”. Os estudantes do colégio estadual Visconde de Cairu reivindicavam reformas dos espaços pedagógicos como laboratórios, melhoria na infraestrutura do prédio e conserto de ventiladores e contratação de funcionários para a secretaria e porteiros, além do retorno de porteiro que foram demitidos. Estes elementos serão aprofundados na seção destinada a instituição.

<sup>72</sup> Mãe, professora UFRJ, bailarina da minha história. \*\*\* Doutora em História Social (Unicamp), com doutorado sanduíche na New York University, mestra em História (UFF), especialista em História da África e Cultura Afro-Brasileira (UCAM). Teórica feminista negra, professora Adjunta de Prática de Ensino de História e da disciplina Intelectuais Negras na Faculdade de Educação da UFRJ. Docente credenciada nos Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRJ) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHist/UFRJ). Coordenadora do Grupo Intelectuais Negras UFRJ e tutora do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Diversidade UFRJ.

escolar, transição capilar de mulheres negras, simbologias negras importantes (turbante, vestimenta, cabelo, celebrações), violência à mulher e feminicídio, hipersexualização e solidão da mulher negra.<sup>73</sup>

O último tema relativo ao preterimento das relações de afeto abarcando a temática das relações da mulher negra no convívio social me chamou atenção por conta do nível de profundidade que estudantes de faixa etária tão precoce falavam de suas próprias experiências. Relatavam serem excluídas socialmente desde a formação de grupos de trabalho na sala de aula a convites para eventos e até mesmo das relações amorosas que se formavam eventualmente ou de maneira fixa no período letivo. Algumas estudantes enfatizaram a ideia da construção do imaginário de mulher branca e os padrões estéticos da branquitude tidos como universais. Neste sentido, as mesmas enfatizaram em suas falas a assimilação desde criança de sentimentos de auto-ódio, rejeitando a sua cor, cabelo, fenótipos e corpos pois tinham como referencial a imagética televisiva dos programas infantis que escolhiam apresentadoras loiras de olhos claros.

Sueli Carneiro em suas formulações sobre a necessidade de “enegrecer o feminismo”, ressalta a necessidade de ruptura com a perspectiva do feminismo eurocêntrico, denunciando os padrões estéticos da branquitude construídos pelo imaginário midiático:

Neste sentido, racismo também superlativa os gêneros por meio dos privilégios que advém da exploração e exclusão dos gêneros subalternos. Institui para os gêneros hegemônicos padrões que seriam inalcançáveis numa competição igualitária. A recorrência abusiva, a inflação de mulheres loiras, ou da “lorização”, na televisão brasileira, é um exemplo de disparidade. (Carneiro, 2003: 119)

<sup>73</sup> A pesquisadora Claudete Alves em sua dissertação (2008) intitulada: “A solidão da mulher negra: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo” têm como eixo central, o preterimento das mulheres negras diante de homens da sua mesma etnia. Segundo Alves, o comportamento dos homens com relação ao mercado afetivo foi percebido como resultado de uma desvalorização social da população negra de longa data, no momento em que se estimula jovens negros a clarear a família. Deste modo, as mulheres negras que participaram das entrevistas desta pesquisa afirmaram que o preterimento acarreta solidão e humilhação. Para enfrentar esta situação, o grupo participante da pesquisa considerou que a educação anti racista é um fator importante de resgate de valores étnicos da raça negra, possibilitando a identificação de maior número de indivíduos com estes valores.



Para além dos padrões estéticos da “loirização” na televisão, negatizando o fenótipo das mulheres negras, Carneiro denuncia em seus estudos o quesito de “boa aparência”, um eufemismo para barrar as aspirações profissionais dos negros e, em geral, de mulheres negras que revelavam em números todo seu potencial discriminatório. (2003: 121). Assim, a autora conclui que a construção da ideia universal de mulher até mesmo no movimento feminista máscara os processos de seleção e alocação de mão de obra.

Neste sentido, grande parte dos espaços de socialização escolar assimilam os padrões da branquitude tidos como universais. Representações negativas do livro didático ao retratar a figura do negro e dinâmicas de escolha de estudantes tidos como mais bonitos/ bonitas em competições juninas e escolares reverberam a lógica de uma prática educativa que legitima o racismo estrutural nas relações do cotidiano escolar.

127

Estudantes negros/negras são estigmatizados(as) como inferiores academicamente por seus/suas professores(as) em sala de aula ou como desprovidos de capital cultural familiar. Com relação ao comportamento social, muitos destes estudantes por vezes são evidenciados como indisciplinados pela lógica de uma escola propedêutica que vigia corpos lidos hegemonicamente como inadequados a este espaço. A marginalização do sistema educacional a estes educandos/ as é evidenciada também pela distinção de tratamento ríspido e distanciado do corpo docente e direção como pelo critério avaliativo mais rigoroso ao longo do semestre.

Segundo os estudos de Joana Célia Passos (2006: 7) sobre “*Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo*”, as diferentes perspectivas manifestadas pelo grupo de jovens negros estão associadas à maneira como as instituições escolares vão lidar com as questões relativas às desigualdades, oportunidades, estereótipos e racismo. Deste modo, as expectativas geradas pela sociedade sobre as crianças negras e suas famílias em relação à escola são diferentes das expectativas colocadas sobre crianças brancas. Expressões como “não querem nada com nada”, “são violentos”, “sem referência” e “carentes de tudo” são algumas classificações utilizadas na escola e na sociedade para

transferir a responsabilidade de exclusão aos educandos negros em escolarização.

No caso das educandas negras, os julgamentos também estão direcionados à relação estabelecida com seus corpos seja por vestimenta, cabelos, adereços, predileções de gêneros musicais (funk, hip hop, pop, trap) ou formas estéticas femininas evidenciando a opulência de um corpo em fase de crescimento. Determinados professores tendem a associar a estética e comportamento dessas estudantes à sexualização precoce ou trejeitos interpretados como lascivos para as normas do cotidiano escolar. Além disto, o preterimento dos afetos destas meninas desde a pré-infância até a pré-adolescência é um elemento que abordaremos no presente artigo.

Deste modo, devido às especificidades da socialização da mulher negra desde seus anos iniciais em fase de escolarização tendo o racismo como um sistema de opressão dominante em seu cotidiano é possível refletir que as pautas do movimento de mulheres majoritariamente branco não abarcam a complexidade das demandas particulares das mulheres negras em contexto escolar.

Sueli Carneiro (2003) enfatiza que o racismo estabelece a inferioridade dos segmentos negros da população. Nesta perspectiva, para a autora a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão racial como a questão de gênero na sociedade brasileira. Mesmo seus estudos sendo provenientes de décadas atrás, o pensamento de Carneiro mostra-se atual e pertinente à dinâmica dos movimentos sociais na atualidade, devido à eclosão de movimentos feministas negros e ao papel de protagonismo de mulheres negras nas ações políticas da política brasileira.

Neste sentido, o debate sobre “Feminismo negro” no Brasil tem recebido destaque nas discussões dos movimentos sociais, mantendo-se como “ponta de lança” para as discussões centrais dos movimentos de mulheres. Bidaseca (2018: 300), ao enfatizar em seus estudos a necessidade de debater em sala de aula pedagogias feministas antirracistas, ressalta que a dominação patriarcal e racista oprime mulheres negras no mundo. Por isso, a autora sinaliza em suas formulações a sala

de aula como espaço mais radical para uma prática transformadora e crítica do modelo colonial, sexista e racista. A necessidade de uma organização política destes grupos e ampla discussão destes assuntos foi reivindicada nas atividades cotidianas de inúmeras ocupações.

Desta maneira, as reivindicações da ordem do dia das mulheres negras e constituição do feminismo negro no Brasil foram adentrando os debates do corpo discente nas escolas públicas, mobilizados por espaços de debate propensos ao estímulo do pensamento crítico tal como as ocupações de escola. Por conseguinte, as construções discursivas das discentes, presentes neste artigo, sinalizam a particularidade de uma demanda estudantil pela abordagem deste movimento dentro das escolas públicas, contemplando assim, suas particularidades de formação de identidade nesta faixa etária e reconhecimento desta agenda política.

129

Ao enfatizar em seus estudos a constituição de demandas de ordem individual, Lopes (2018) explica que reivindicar questões curriculares pode articular demandas pessoais, institucionais e profissionais às demandas curriculares. Isso pode se caracterizar desde um espaço de atuação profissional, uma expectativa de posto de trabalho, carreira/ prestígio profissional e uma escola para os filhos à possibilidade de um espaço de poder ou de rendimentos econômicos, sem que necessariamente essas demandas sejam enunciadas.

A enunciação de outras demandas ocorre em torno da disputa pela significação dos projetos de educação. Percebeu-se, assim, o reconhecimento de questões referentes à formação da identidade na fala de determinada estudante ao obter acesso ao debate das lutas da população negra e movimentos de negritude em alguns discursos estudantis por meio da participação de algumas atividades pedagógicas na ocupação:

Eu só sei que foi sobre negritude. Aí foram umas minas lá e deram aula de turbante e tal. E falaram sobre ancestralidade. E tipo assim... E olha eu sou negra retinta, tá ligado. Até então eu não reconhecia. Eu tinha outro cabelo na época. Aí dali, tipo dessa palestra que era até... Eu conversei com as meninas. Que tipo que eu fui enxergar várias paradas, tá ligado. Fiquei super emocionada nesse dia. Aí foi lá que eu falei que iria cortar o cabelo e tal. Mas pra eu vim... Tipo com o tempo foi uma... Ali foi uma certa emoção, mas que durante o mês, depois amadureceu. Eu só fui cortar o cabelo mesmo quando



acabou a ocupação e tal. Durante a ocupação só fui amadurecendo em mim várias paradas, várias ideias. E aí quando acabou assim a ocupação, eu mesmo cortei, falei que era isso. Que eu sou assim, tipo. E por isso que eu sou assim também sou várias paradas. Já não é por isso que tem que abaixar a cabeça. E aí tipo me tocou naquele dia. E eu vi que quem realmente eu era e precisava ser assim na sociedade enquanto mulher preta. Aí eu fui cortei o cabelo e comecei a estudar. Ler vários livros e... Então assim (Helena).

Na fala de Helena, é possível identificar o seu processo de autoidentificação, mas sobretudo, pertencimento ao se reconhecer como indivíduo ativo da temática de negritude promovida por coletivos do movimento estudantil nas atividades cotidianas durante as ocupações de escola. Há uma grande dificuldade destas educandas em reconhecer estes códigos e a construção da identidade negra no processo de ensino aprendizagem, uma vez que o conteúdo curricular das disciplinas como História, Geografia e Sociologia na maior parte das vezes não priorizam a centralidade destas temáticas.

130

Algumas vezes, cabe o esforço individual do professor ou professora da escola pública ou o interesse em “descolonizar” este currículo escolar, direcionando uma outra ementa ou estimulando outras maneiras de produzir conhecimento na sala de aula. Fora do contexto escolar, acompanhamos nos últimos 5 anos, um “boom” de acaloradas discussões nas redes sociais sobre representatividade negra e genocídio do povo negro como também a ampla propagação de pesquisas acadêmicas acerca do feminismo negro e relações étnico raciais.

Nilma Lino Gomes (2003: 172) em seus estudos compreende que a identidade negra também é construída pelos negros nos vários espaços institucionais ou não. Sendo assim, a autora ressalta ainda que neste percurso, os negros deparam-se na escola com diferentes olhares sobre a cultura, história, corpo e estética. Desta forma, muitas vezes estes olhares chocam-se com a própria visão e experiência da negritude. Portanto, o campo das identidades e das alteridades é complexo, diante de suas diferenças e semelhanças, sobretudo diante das diversas maneiras que estas são debatidas na sociedade.

Helena sinaliza em sua fala, os direcionamentos de um processo de consciência, a partir do encaminhamento do debate das identidades. Sendo assim, a mesma enfatiza a sua autoidentificação ao ter contato com as temáticas de negritude

e, portanto, o seu pertencimento: *“Que tipo que eu fui enxergar várias paradas, tá ligado. Fiquei super emocionada nesse dia. Aí foi lá que eu falei que iria cortar o cabelo e tal. Mas pra eu vim... Tipo com o tempo foi uma... Ali foi uma certa emoção, mas que durante o mês, depois amadureceu”*. O estado de emoção que a estudante admite ter sentido provavelmente estava relacionado à construção do pensamento crítico que a mesma formou diante desta experiência num espaço de luta política, mostrando –se significativo e relevante na trajetória dela.

As percepções das relações do racismo estrutural e sexismo bem como valorização da identidade afro-brasileira e vivências em comum reconhecidas por Helena nestes debates possibilitaram à mesma a introdução desta formação política. Assim, ela destaca em sua fala que *“Durante a ocupação, só fui amadurecendo em mim várias paradas, várias ideias”*. As transformações na vida cotidiana e a autoafirmação de sua identidade também são perceptíveis na sua fala adiante *“E aí quando acabou assim a ocupação, eu mesmo cortei, falei que era isso. Que eu sou assim, tipo. E por isso que eu sou assim também sofro várias paradas. Já não é por isso que tem que abaixar a cabeça. E aí tipo me tocou naquele dia. E eu vi que quem realmente eu era e precisava ser assim na sociedade enquanto mulher preta”*. Lopes (2014), reflete sobre a existência de demandas que se constituem, vinculando-se desde a transformação da sociedade até as questões relativas às subjetivações individuais ou até mesmo sentimento de pertencer a um grupo, caracterizando-se em demandas da ordem do desejo.

Em outro depoimento é possível perceber outras demandas de ordem individual que apontam para a necessidade da autoafirmação da identidade negra e reconhecimento das pautas relativas ao movimento negro a partir das participações em atividades da ocupação:

O uso de turbantes que era uma coisa que me bloqueava muito, na ocupação eu tive... Eu me senti muito livre e até hoje sabe? Eu comecei a usar turbante por conta da ocupação. Eu comecei a me empoderar, me aceitar mais como mulher negra. Reconhecer minha beleza é por acesso a esses debates. E hoje a gente tem coletivos dentro do colégio. Hoje a gente tem mais acesso a esses temas, mais informação e por mais que muitas pautas assim não foram atendidas a gente conseguiu uma mudança. É... Hoje o colégio ele tá mais aberto a isso (Viviane).

Viviane elucida na sua fala ter se sentido “a vontade” ao usar turbante na ocupação, adquirindo autoconfiança para utilização do adereço africano reconhecido por diversos grupos de ativismo negro como símbolo de resistência. No entanto, a mesma ressalta um bloqueio inicial impedindo-a de usá-lo, associando supostamente este comportamento aos códigos de supremacia branca como universais. O adereço do turbante representa nesta situação, a transgressão de Viviane a esses padrões da branquitude.

Desta maneira, Viviane anteriormente retrocede, não utilizando o turbante pelo receio de se contrapor à estética universal legitimada socialmente. No momento em que a ocupante apresenta segurança para transitar pelos espaços do “Ocupa Cairu” utilizando o turbante, a mesma reconhece os espaços da ocupação como de “pertencimento”. O acesso ao debate da negritude nas metodologias (roda de conversa ou aulas-debate) propostas no cotidiano deste movimento político e o acolhimento deste grupo de estudantes à sua transformação na estética lhe propiciaram este movimento de “pertencer” ao coletivo.

Bell Hooks (2022) em uma de suas recentes produções recentes divulgadas no Brasil intitulada “Pertencimento, uma cultura de lugar” rememora os momentos felizes de sua infância nas colinas do Kentucky. Na obra, a autora constrói em seus ensaios valores transmitidos por seus ancestrais, articulando questões ambientais, de sustentabilidade às políticas de gênero, classe e raça que lhe inquietam diante da violência psíquica da supremacia branca. Neste sentido, reivindica o espaço dos agricultores que celebram suas atividades coletivistas passadas de geração para geração. Por fim, Hooks (2022) compreende que a noção de pertencimento oferece a ideia de uma vida plena e satisfatória e a noção de pertencer.

Sendo assim, o pertencimento de Viviane ao conseguir utilizar o turbante africano num “espaço seguro” e posteriormente se engajar no debate e militância das pautas de negritude se articula à sua colocação: *“comecei a me empoderar, me aceitar mais como mulher negra”*. Portanto, a vida satisfatória enfatizada por Bell Hooks se alicerça a partir desta tomada de consciência ao pertencer a um coletivo democrático, diverso e plural.

Nilma Lino Gomes ao estudar a temática de relações entre corporeidade estética, educação e formação de professores analisou espaços de dentro e fora do ambiente escolar. Gomes (2003) interpretou entrevistas que explicitavam lembranças e depoimentos de homens e mulheres negras entrevistadas durante pesquisa etnográfica realizada em salões étnicos de Belo Horizonte. A mesma não só interpretou as representações sobre o corpo e o cabelo como levantou questões na sua pesquisa empírica referentes às ausências e demandas relativas a esta temática no seio da formação docente:

A pesquisa revelou que, no processo de construção de identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte de identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. Será que, ao pensarmos a relação entre escola, cultura, relações raciais e de gênero nos processos de formação de professores, levamos em conta a radicalidade destas questões? O papel desempenhado pela dupla cabelo e cor da pele na construção da identidade negra foi o ponto de maior destaque durante a realização da pesquisa. A importância desses, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, até mesmo para aquele que consegue algum tipo de ascensão social, está presente nos diversos espaços e relações nos quais os negros se socializam e se educam: a família, as amizades, as relações afetivo-sexuais, o trabalho e a escola. (Gomes, 2003: 173)

A autora provoca indagações em seus estudos, ao elucidar a problemática da estrutura de um currículo escolar oficial produtor de apagamentos no debate de raça e gênero. Neste sentido, Gomes (2003) enfatiza a necessidade de práticas docentes que positivem a identidade negra diante dos marcadores “cabelo” e “cor da pele” tanto nos conteúdos interdisciplinares como na produção de subjetividades individuais e coletivas no cotidiano escolar.

Em suma, a ocupante Viviane mesmo aparentemente não tendo encontrado referências positivas da estética preta e vestimenta ao longo do ano letivo regular abordados por seus professores, reconhece a ocupação de escola como um ambiente de resgate da sua ancestralidade. Estes processos sensíveis, invisibilizados nos currículos ou despercebidos pelos professores, por insegurança no debate ou indiferença, recebem destaque no cotidiano das escolas ocupadas. Tais marcadores considerados ícones da identidade negra configuram em elementos sociais e culturais imprescindíveis nas narrativas das mulheres negras em fase de escolarização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “Ocupa Cairu” caracterizou-se como uma escola vanguardista na ascensão do movimento de ocupações de escola do Rio de Janeiro, ano de 2016. Em meio a destaques de liderança no comando de greve unificado, eclode o movimento de mulheres, sobretudo às que se identificam como feministas negras. Outras demandas enunciadas além das pedagógicas e curriculares naquele contexto das ocupações possuem natureza de ordem individual ou dos desejos, se constituindo a partir de um contato com outras temáticas sem necessariamente se relacionar com o conjunto das reivindicações gerais do movimento.

Lembre-mos de uma das demandas dessa natureza na pesquisa: *“Durante a ocupação só fui amadurecendo em mim várias paradas, várias ideias (...) e, por isso que eu sou assim também sofro várias paradas (...) e eu vi que quem realmente eu era e precisava ser assim na sociedade enquanto mulher preta. Aí eu fui cortei o cabelo e comecei a estudar. Ler vários livros” (Helena - Ocupa Cairu)*. Ou seja, a constituição das demandas referentes à autoafirmação da negritude e pertencimento desses códigos se estabeleceu a partir do contato com este movimento, numa lógica de contingência e precariedade.

Aspectos de formação da identidade negra das jovens em fase de escolarização aumentou a urgência do cumprimento da Lei 10.639 de 2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96) e estabelece o ensino de história da África e da cultura Afro brasileira nos currículos escolares. É necessário ressaltar também a incorporação do debate de gênero, da história do feminismo negro e sobre as narrativas de mulheres negras não só na estrutura curricular como nos processos de formação docente e atividades extraclasse.

Partindo deste princípio, constatou-se que as rodas de conversa nas ocupações de escola e oficinas sobre lutas do movimento negro, feminismo negro, turbante e cabelo crespo potencializaram a capacidade de estimular em algumas estudantes, movimentos de autodeclaração e reconhecimento

das pautas da negritude, compreendendo assim o processo de “tornar se negra”.

Para além de processos dolorosos impulsionados muitas vezes pelo racismo estrutural, sexismo e preterimento nas relações sociais, essas jovens negras não limitam-se a lógica do caminho da denúncia da reprodução do racismo e estereótipos, ressignificando sua corporeidade, identidade, memória e ancestralidade nos espaços escolares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

CARNEIRO, S. (2003). Mulheres em movimento. ESTUDOS AVANÇADOS, São Paulo, v. 17, n. 49, pp. 117- 132.

COSTA, L. M. G. da (2017). #OcupaCairu: juventude e luta política a partir da ocupação de uma escola no subúrbio do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CNN Brasil. Ex governador Luiz Carlos Pezão e condena a quase 99 anos de prisão. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2021/06/04/ex-governador-do-rio-luiz-fernando-pezao-e-condenado-a-quase-99-anos-de-prisao>. Acesso em 30 de abril de 2020

CRENSHAW (2012). A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org>.

G1. Secretário de Educação do RJ exonera, Wagner Victer assume. Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/secretario-de-educacao-do-rj-e-exonerado-wagner-victer-assume.html>. Acesso em 3 de março de 2020

GOMES, Nilma Lino (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, nº 1, pp. 167-182, jan/jun.

GOMES, N. L (2017). O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes.

GONZALEZ, Lélia (2020). Por um feminismo latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar.

hooks, bell (2022). Pertencimento: uma cultura do lugar. Tradução de Renata Balbino. São Paulo-SP: Elefante.

LACLAU, E (2013). Razão Populista. Rio de Janeiro: EdUERJ.

LOPES, A. C (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 109-118.





\_\_\_\_ (2011). Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. Discursos nas Políticas de Currículo. Rio de Janeiro: Quartet.

\_\_\_\_. Políticas de currículo numa perspectiva discursiva. Disponível em. Acesso em: 02 Dez. 2019.

\_\_\_\_ (2012)., A. Democracia nas políticas de currículo. Cadernos de Pesquisa, v. 42, p p.700-715.

\_\_\_\_ (2014). No habrá paz en la política. Debates y Combates, v. 4, p p.1-25.

\_\_\_\_ (2015). Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas (UnB), v. 21, p p.445-466.

\_\_\_\_ (2011). A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? Archivos Analíticos de Políticas Educativas/EducationPolicyAnalysisArchives, v. 24, p p.1-19, 2016.LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. (Org.). Discursos nas políticas de currículo. Rio de Janeiro: Quartet.

LOPES, A. C.; MACEDO, E (2011). Teorias de Currículo. Rio de Janeiro: Cortez.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. de.; OLIVEIRA, G. de (2018). A teoria do discurso na pesquisa em educação. Recife: EdUFPE.

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. de.; OLIVEIRA, G. de (2018). Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo. Recife: Ed. UFPel.

MOUFFE, C (2006). Por um modelo agonístico de democracia. Rev. Social. Polit. Curitiba, n. 25, pp.165-175, jun.

\_\_\_\_ (2015). Sobre o político. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes.

MUNANGA, K (1999). Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes.

PASSOS, J. C. (2006). Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. In: 29ª Reunião da Anped, 2006, Caxambu. 29ª Reunião da Anped. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: Anped. v. 01.

SANTANA, Guilherme Xavier de (2023). Ocupa 114–resistência estudantil em uma escola ocupada na baixada fluminense. Revista Enfil, v. 1, n. 16, pp. 198-212.

SANTOS, M. R. (2020). Demandas Curriculares das Ocupações na Cidade do Rio de Janeiro. Tese de doutorado em Educação. (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOUZA, Claudete Alves da Silva (2008). A solidão da mulher negra: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo.

SOUZA, N. S. (2021). Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social Rio de Janeiro: Zahar

SCHUCMAN, Lia (2012). Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 122 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

138

Documentário Lute como uma menina. Disponível em: . Acesso em: 07 de Dez. 2019. <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/NFKSFWFdfv8pnW8vFR3BzQR/?lang=pt>

## A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL CONTRA O ECOCÍDIO E O EPISTEMICÍDIO INDÍGENA

*Damires França*

Graduada em Pedagogia e Ciências Sociais pela UFRJ, mestre em Educação pela UFRJ e doutoranda em Filosofia no PPGF/ UFRJ.

*Marcelo Aranda Stortti*

Licenciado e bacharel em Ciências Biológicas pela UGF, mestre em educação pela UNESA e doutor em educação pela UNIRIO. Professor e pesquisador associado do Grupo de Estudo de Educação Ambiental Desde El Sur (GEASur).

O primeiro poema: O menino foi  
andando na beira do rio e achou uma voz sem boca.  
A voz era azul. Difícil foi achar a boca que falasse  
azul.

Tinha um índio terena que diz-que falava azul.  
Mas ele morava longe. Era na beira de um rio que era longe.

Mas o índio só aparecia de tarde.

O menino achou o índio e a boca era bem normal. Só  
que o índio usava um apito de chamar perdiz que dava um canto azul. Era  
que a perdiz atendia ao chamado pela cor e não pelo canto.

A perdiz atendia pelo azul. (Manuel de Barros)

139

### RESUMO

O presente artigo, a partir de uma apreensão relacionada à crise socioambiental atual e à constante invisibilização dos povos indígenas na sociedade brasileira bem como na universidade, buscou analisar, na maior e mais antiga universidade do país, a UFRJ, os processos educativos desenvolvidos nas atividades de extensão relacionadas com a interculturalidade, os povos originários, a decolonialidade e a educação ambiental. Apontamos a necessidade da construção de uma educação decolonial e intercultural que dialogue com as diferentes culturas onde a extensão universitária contribuiria para a formação de uma sociedade democrática, crítica e antirracista.

### PALAVRAS-CHAVE

Interculturalidade; Pessoas indígenas; Decolonialidade; Educação Ambiental e Extensão Universitária.

## UNIVERSITY EXTENSION AS A PRACTICE OF DECOLONIAL ENVIRONMENTAL EDUCATION AGAINST ECOCIDE AND INDIGENOUS EPISTEMICIDE

### ABSTRACT

This article, based on an apprehension related to the current socio-environmental crisis and the constant invisibilization of indigenous peoples in Brazilian society as well as in the university, sought to analyze, in the largest and oldest university in the country, UFRJ, the educational processes developed in the activities programs related to interculturality, native peoples, decoloniality and environmental education. We point out the need to build a decolonial and intercultural education that dialogues with different cultures where university extension would contribute to the formation of a democratic, critical and anti-racist society.

140

### KEYWORDS

Interculturality, Indigenous Peoples, Decoloniality, Environmental Education and University Extension.

## O HABITAR COLONIAL E A QUESTÃO INDÍGENA

No momento histórico no qual estamos imersos, chamado também de tempo presente, vivemos uma profunda crise social e ambiental provocada, principalmente, pela visão utilitarista e universalista da sociedade liberal, capitalista, cristã ocidental sobre o Ser Humano e a Natureza.

A Atual crise tem sido gerada pela irracionalidade de um "sistema econômico baseado na mercantilização de tudo, na especulação desenfreada, no totalitarismo dos mercados financeiros e na globalização neoliberal a serviço exclusivo do lucro capitalista" (Lowy, 2013: 79) que promove desempregos, endividamentos, miséria, sofrimento e morte de incontáveis seres humanos e não humanos com muito mais evidência em países do Sul Global.

O surgimento de novos exploradores como Colombo que vivem de pilhar regiões ainda não devastadas de diferentes maneiras é uma constante. A mentalidade colonialista se mantém viva e sedenta por mais "atos de pirataria" mascarados "em vontade divina" (Shiva, 2001: 7) e a justificativa para novas pilhagens, desde sempre, foi legitimada e legalizada pelos colonizadores através de bulas, tratados e leis conferindo às empresas transnacionais a ocupação e devastação de biomas, exploração econômica de novos territórios bem como o altericídio dos inimigos de cada momento histórico como os selvagens, os infiéis, as bruxas, as classes perigosas ou os comunistas.

Em todos os casos, a maneira do Habitar Colonial (Ferdinand, 2022), ou seja, o ato de subjugar os seres vivos e a natureza local aos ditames do capital foi e tem sido realizada através da violência e do extermínio justificados pelo racismo institucional relacionada à lógica de dominação do Homem Branco Ocidental Cristão que, individualmente, sempre se isentou das consequências das terras tornadas inabitáveis sob a crença na sua salvação pautada no darwinismo social e religioso e, agora, também, na inovação tecnológica.

No caso da América Latina e, conseqüentemente, do Brasil, os genocídios/epistemicídios são fundantes da estrutura epistêmica moderno-colonial e das universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2016) que refutam outras epistemologias sob o argumento de não estarem nos padrões

científicos oriundos da filosofia cartesiana e universal orientando as ações e subjetividades humanas e institucionais.

Logo, podemos pensar como devem estar sendo colocado em prática nas universidades brasileiras, que foram ocidentalizadas pela colonialidade do saber (Lander, 2000), esses processos de encobrimento e apagamento dos saberes dos povos originários e outros grupos sociais subalternizados?

Nas últimas décadas, não é mera casualidade que um novo movimento de extrema direita tenha se anunciado no mundo inteiro com a ânsia de conter as mudanças socioambientais reclamadas pelos povos colonizados iniciados na década 60 pelo movimento pós-colonial.

Na atualidade, os movimentos sociais como o dos “pensadores latino-americanos que compõem o grupo Modernidade/Colonialidade/ Decolonialidade (MCD), comprometidos com a construção de um projeto político, ético e epistêmico revolucionário” (Menezes et al, 2019: 21) além de contestarem os modelos de subordinação contemporâneos promovem uma valorização e resgate da cultura, saberes e das formas de habitar a Terra diferentes à visão tóxica do Plantationceno ou Capitaloceno (Haraway, 2016).

Em vista disso, o pensamento decolonial tem movimentado inúmeros grupos sociais e coletivos organizados na resistência ao modelo único de saber, de poder e de ciência que geram monoculturas da mente, de produção e de relações político-socioambientais. Busca revelar as ligações entre as injustiças ambientais e os conflitos existentes nas sociedades colonizadas pautadas no racismo estrutural e epistêmico que concentram o poder político, econômico e militar nas mãos de poucos empresários (sócios de empresas transnacionais e bancos).

Na perspectiva de enfrentamento a este modelo autoritário e genocida, alguns povos indígenas conseguiram sobreviver adotando diferentes estratégias (fuga, interiorização territorial, adaptação e denúncia). Após longa luta dos movimentos indígenas no Brasil por direitos sociais e políticos, os governos democráticos, sob a nova Constituição de 88, passaram a reconhecer suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre suas terras.

A autoidentificação indígena foi construída a partir da valorização de sua origem étnica-cultural e pela mobilização dos diferentes povos indígenas em torno da luta comum por reconhecimento e cidadania rompendo com a lógica da mestiçagem. Segundo Munanga (1999), esta concepção da formação social da sociedade brasileira intencionava criar uma identidade nacional sem alterar a hierarquia social pautada na superioridade da cor branca e, conseqüentemente, na segregação dos que se distanciam fenotipicamente deste padrão.

A sociedade brasileira apesar de ser bastante miscigenada mesmo antes da abolição da escravidão, manteve o racismo como característica norteadora das relações sociopolíticas. Sendo, segundo Oracy Nogueira (2007), o preconceito de marca ou de cor sua maior particularidade.

Este racismo, pautado numa classificação política da cor (Guimarães, 2011), é resultado da história de longa duração proveniente do período pré-colonial da relação estabelecida pelos colonizadores em relação aos árabes e africanos transplantados para as Américas desde o século XV. Assumindo características sistêmicas e institucionais, alguns grupos sociais foram e são subalternizados dentro de um modelo de estratificação social ou estrutura de status que se organiza pela classificação racial (Campos, 2017).

O modelo racista universalista que, ainda hoje, busca uma homogeneidade cultural sempre foi rejeitado e enfrentado pelos povos originários pois não se viam/veem representados/as e respeitados/as em seus direitos fundamentais. Muito embora, as ideias do assimilacionismo e sincretismo tenham acometido parcela enorme da população não-branca que passou a aspirar à branquura como forma de fugir das barreiras raciais e “como condição mesma para a sua sobrevivência” (Araújo, 2000: 71).

O longo processo de mudança reivindicado pelo movimento indígena foi bastante importante para o resgate de uma auto valorização cultural e racial dos povos originários que ainda hoje, desde a colonização, sofrem com estigmas e preconceitos resultantes do sistema racista que classificam, a partir do padrão eurocêntrico, todos os grupos sociais distintos. Tal sistema construído por diferentes discursos, seja o



religioso, antropológico ou científico (Hall; 1995), se alternam e se modificam ao longo do tempo e do contexto histórico, garantindo privilégios a poucos e gerando os sobrantes descartáveis.

Ao investir na resistência territorial e cultural dos diferentes povos originários, o movimento indígena identificou na educação escolar e universitária uma forma de compreender e atuar no mundo dos “juruás”, homens brancos, (Benites, 2018). Para tanto, reivindicaram que a educação fosse ampliada, bilíngue e ministrada por educadores/as indígenas nas aldeias, ou seja, totalmente oposta à oferecida pelo sistema educacional oficial que sempre reproduziu uma prática positivista, adotada desde as missões do Marechal Rondon, de pacificação e aculturação dos povos indígenas para incorporá-los à nação brasileira.

Para aprofundar essa questão vamos mergulhar nos processos educativos e nas ferramentas legais utilizadas por esses grupos sociais em luta contra os diferentes tipos de colonialidade.

#### POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL, INTERCULTURAL E AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR

No período da redemocratização, as demandas por políticas públicas, como as de ação afirmativa (AA), tornaram-se constantes nas diferentes democracias justificadas nos princípios da reparação, justiça distributiva social e diversidade. As políticas de AA das cotas raciais no Brasil foram o resultado de uma longa análise histórica e sociológica da sociedade brasileira que queria combater o racismo como critério de distinção e ascensão social.

No ano de 2008, a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008) tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. E em 2012, foi sancionada a Lei 12711 (Brasil, 2012) ou Lei de Cotas, que dispõe sobre as reservas de vagas no ingresso às universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Após vinte anos da aplicação dos primeiros planos de cotas, alguns dados levantados na pesquisa do LEPES evidenciaram um aumento no número de matrículas nas

universidades federais com um crescimento expressivo da participação de ingressantes cotistas, principalmente os com recorte de renda e racial, perfazendo 30% do alunado por conta das reservas de vagas para estudantes de escolas públicas, pretos e pardos e baixa renda. No entanto, apesar de todo este esforço político-educacional, o Brasil ainda é “um dos países com menor número de pessoas com ensino superior completo” cujo índice para as populações preta, parda e indígena – PPI houve pouco avanço, ou seja, o “crescimento dos diplomados tem se dado com manutenção de desigualdades raciais” (Lepes, 2022).

Nas sociedades racializadas formadas através dos processos históricos, políticos e ecológicos da colonização europeia, fica evidente a presença das injustiças sociais e ambientais ligadas às populações negra e indígena. Nos tempos atuais de ressurgimento do negacionismo histórico, científico e ambiental, tais populações são reapresentadas como inimigos da nação. O ódio específico aos indígenas decorre “da ganância do agronegócio, da flexibilização de direitos para a exploração dos territórios e da destruição” visando o lucro para atender ao capitalismo (Milanez, 2019: 21). Por isso, os índices de violência contra os povos indígenas estão aumentando conforme relatório do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) que constatou 355 casos registrados entre assassinatos, abuso de poder e racismo em 2021 e 304 casos, em 2020.

E a invisibilização física e cultural dos povos originários em diferentes espaços de poder, saber e comunicação, facilitam a reafirmação da racionalidade ocidental, científica, positivista e europeia (Eschenhagen, 2016) como única e verdadeira, fomentando uma atualização das práticas violentas da colonialidade.

Diante destas constatações aterradoras, percebemos que uma nova compreensão político social e ecológica precisa se afirmar a fim de combater a mentalidade colonialista, o racismo e a degradação socioambiental cada vez mais notórios.

A educação decolonial pode assumir um papel importante na formação de conhecimentos e práticas emancipadoras dos diversos grupos sociais na medida em que parte de uma oposição à subalternidade epistêmica em relação à imposição da colonialidade do pensamento do norte global,

tanto na educação básica como na educação superior.

Nas universidades, especialmente as públicas, que vivem uma realidade plural devido à democratização do acesso promovida pela lei de cotas, devem primar pela interculturalidade como prática político-pedagógica, ou seja, devem trabalhar no sentido de romper com o pensamento e o habitar colonial, mobilizando-se para promover reflexões e modificações sobre seus processos de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da valorização do conhecimento e saberes de diferentes povos, como os indígenas.

Como podemos observar, a colonialidade do saber, instrumentalizada pelas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2016), pode estar induzindo pensamentos epistemológicos promovedores e legitimadores de histórias e saberes universais e mentiras (“fake news”) induzindo a um negacionismo de tudo e todos, para depois oprimir e através deles transformar, seres humanos, grupos sociais e suas territorialidades em estereótipos racializados e oprimidos (Freire, 1987).

Esse processo de produção de saberes ocidentalizados podem contribuir para a promoção da colonialidade da natureza (Walsh, 2017), favorecendo a construção de uma concepção da natureza e do meio ambiente utilitarista, como recurso a ser explorado ou exterminado.

Essa forma de pensar os territórios pode também emergir na educação ambiental (EA), como podemos observar na macro-tendência pragmática (Layrargues; Lima, 2014) e na relação que ela estabelece entre os seres humanos, não humanos e a natureza ocidentalizada, “que se tem mostrado tão insustentável e tão nociva à vida” (Eschenhagen, 2021: 7).

Por essas questões acima apresentadas, Maria Luisa Eschenhagen Durán reforça a importância das pesquisas sobre que EA nas universidades, tanto do ponto de vista quantitativo, como qualitativa, explicitando que após 25 anos de encontros sobre as universidades e o meio ambiente, muito se avançou, mais ainda não é suficiente para mudar o estado de crise socioambiental atual (Eschenhagen, 2020).

E agora com o resgate dos “saberes da experiência feita” (Freire, 2001: 232) e fazeres ancestrais dos diferentes povos originários e comunidades populares da América latina faz-se

necessário investigar esses saberes e como estão sendo articulados, principalmente na extensão universitária.

A partir das reflexões e das lacunas de pesquisas apresentadas anteriormente, estabelecemos como objetivo desta pesquisa analisar, na maior e mais antiga universidade do país, a UFRJ, os processos educativos desenvolvidos nas atividades de extensão relacionadas com a interculturalidade, os povos originários, a decolonialidade e a educação ambiental.

## METODOLOGIA

Nessa pesquisa estabelecemos como referencial teórico Paulo Freire, que apresenta como uma das suas categorias centrais a dialogicidade, isto é, a realização de um diálogo real (Freire, 2013), necessário para que haja a intenção de se criar compreensões e construções coletivas pautadas em relações horizontais. O indígena Gersem Baniwa nos sugere como definição de interculturalidade a “prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades” cuja “base é o diálogo entre diferentes, (...) visa à superação da intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos” (Luciano, 2006: 50).

Entendendo que a produção do conhecimento se passa por um diálogo entre o ensino e pesquisa nas diferentes modalidades da educação, formal, não formal ou informal, a extensão universitária torna-se um importante procedimento para a articulação entre os diferentes saberes e conhecimentos da academia e da sociedade.

Seguindo este pensamento, procuramos verificar numa universidade pública se a extensão universitária desenvolve esse diálogo intercultural e da temática ambiental dos povos indígenas e suas culturas com os estudantes e a sociedade. Escolhemos a Universidade Federal do Rio de Janeiro em razão da sua antiguidade, sendo a primeira universidade brasileira, e dimensão em números, com 69.200 alunos, 172 cursos de graduação e 332 cursos de pós-graduação.

Inicialmente, realizamos uma busca quantitativa no site da Pró-reitoria de Extensão (PR5) onde estão hospedadas todas atividades oferecidas pela comunidade acadêmica (docentes, técnicos e alunos extensionistas) da universidade.

A partir do levantamento desses dados disponíveis no site da PR5 e a identificação do “corpus de análise” focados na prática da educação intercultural e de educação ambiental ligada aos povos originários.

Nesta investigação buscamos identificar e analisar a recorrência ou a negação de uma ou várias ideias (concepções) nas frases mergulhadas nos textos das atividades acadêmicas selecionadas do site da UFRJ. E fizemos várias leituras flutuantes em todos os documentos disponíveis nas quatro modalidades da extensão (curso, evento, programa e projeto).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da busca pelas atividades de extensão no site da pró-reitoria de extensão (PR5) da UFRJ, verificamos a existência de 1619 ações de extensão na UFRJ divididas em oito áreas temáticas (Cultura, Meio Ambiente, Direitos Humanos e Justiça, Tecnologia e Produção, Saúde, Educação, Trabalho e Comunicação). Desse total, identificamos a existência de apenas cinco ações, ou seja, 0,5% do total, voltadas para uma prática da educação intercultural ligada aos povos originários, tão necessárias para a formação social nos ideais democrático, antirracista e anticolonial dos/as universitários/as desta instituição. Das atividades encontradas, há três (3) cursos, um (1) evento e um (1) projeto.

Vale ressaltar que destas cinco ações, três são oriundas do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, mais especificamente dos cursos de Ciências Sociais e Educação, a quarta é oferecida pelo Centro Tecnológico e a última ação está ligada à Superintendência Geral de Extensão desdobrando-se em inúmeros debates, oficinas, entrevistas, rodas de conversas distribuídos em cinco dias consecutivos, de forma online no canal do youtube.

Paralelamente, realizamos outra busca no site da PR5 utilizando as palavras-chave Educação Ambiental e Meio Ambiente e encontramos 20 atividades (17 projetos e 3 cursos) representando 1,23% do universo. Entre os diferentes centros de conhecimento que mais promovem ações é o Centro de Ciências da Saúde com 6 atividades, em seguida o Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza possuem 4 ações, o Centro de Filosofia e Ciências Humanas e o Centro de Tecnologias

desenvolvem 3 atividades cada. Destacamos ainda, que nenhuma dessas ações apresenta diálogo entre a temática indígena e a questão ambiental, pelo olhar da EA, logo não farão parte da tabela abaixo.

Tabela 1: Ações de extensão universitária/ UFRJ/ Temática Indígena

Título	Local de origem	Tipo de Ação	Resumo da ação
Abril Vermelho - Homenagem aos povos indígenas	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais	Curso	Trata-se de curso com lideranças indígenas de todo o Brasil. Trataremos da Lei 11645/08 e da necessidade de divulgação e resgate das culturas e dos saberes indígenas. Assim, o curso visa ajudar a preencher uma lacuna no que diz respeito aos temas sobre os povos indígenas.
Iluminando potências: a produção visual artística negra e indígena no Brasil	Colégio de Aplicação	Projeto	O projeto pretende essencialmente constituir-se um espaço de produção e pensamento antirracista; contribuir para que a sociedade reconheça a dívida social que tem para com as populações negras e indígenas iremos conhecer e debater as realidades de violência histórica a partir das relações étnico-raciais e estabelecer um diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas.
Resgate e promoção dos saberes e das culturas indígenas	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais	Curso	Resgatar e promover o ensino das filosofias indígenas nas escolas e universidades, estimulando que docentes e alunos debatam suas teses; Colaborar para a efetividade da Lei n. 11.645/2008 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com vistas a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena". Produzir e disponibilizar, através do canal no YouTube, vídeos/aulas com conteúdos audiovisuais multimídias que divulguem saberes antirracistas. Proporcionar debates e diálogos com professores e alunos tanto da UFRJ, da UFF, da UEFS, do IFCE quanto do Ensino Médio das escolas parceiras que visem a combater resquícios do racismo no ensino. Incentivar que alunos negros e indígenas valorizem as culturas de seus antepassados e que alunos brancos a respeitem.
Pedagogia da Ancestralidade	Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social / CT	Curso	O objetivo central do curso é promover atividades educativas de construção partilhada do conhecimento em consonância com a Lei 11645/2008 (História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Com o objetivo de possibilitar a aquisição de conhecimentos pautados na sabedoria e cultura da ancestralidade negra e indígena, possibilitar o contato com griôs, promover a vivência e a experimentação de metodologias ancestrais de aprendizagem; refletir a partir da pedagogia da ancestralidade, sobre os dilemas atuais da sociedade.
Festival do Conhecimento- Do Ancestral ao Digital	PR5	Evento	Nesta 3ª edição, com o tema Do Ancestral ao Digital, queremos celebrar o encontro de saberes no entendimento do mundo e nas discussões do presente urgente. A produção de conhecimento científico aberta aos saberes ancestrais de matrizes africanas, indígenas, tecnologias sociais e digitais. O percurso do ancestral ao digital não é uma via de mão única, ao

			contrário: é o momento de encararmos que hoje todas essas visões de mundo são contemporâneas e podem convergir em nome de um bem comum. O passado e suas tradições são também o nosso futuro, vamos também do digital em busca do ancestral e de multitradições.
--	--	--	--

OBS: As palavras em negrito foram destacadas pelos autores no processo de análise e categorização da pesquisa.

Ao analisar essas propostas, sistematizadas na tabela 1, identificamos uma parca oferta de ações de extensão na UFRJ que trabalham com a temática indígena e indiretamente com a questão ambiental demonstrando uma certa desatenção da academia em tentar conhecer novas formas de ver e entender o mundo para além da ótica do eurocentrismo ou do economicismo pautadas numa heterotopia colonial (Ferdinand, 2022: 125).

No entanto as atividades disponibilizadas aos/as alunos/as mostraram-se potentes e inovadoras porque se propõem a criar um diálogo verdadeiro com o “outro” que sofreu um processo de encobrimento (Dussel, 1994), silenciamento e extermínio (Stortti, 2021), no caso os indígenas e com educadores/as e licenciandos/as na tentativa de desconstruir estereótipos, preconceitos arraigados na sociedade que reproduzem práticas e políticas discriminatórias. Percebemos que as atividades se empenharam na construção de novas visões e práticas coletivas e ambientais.

Na tabela acima, podemos identificar a temática mais representativa que denominamos de “legalismo”, isto é, buscar na legislação um instrumento que permita quase que de forma obrigatório falar da história e cultura indígenas em espaços educativos, considerando a necessidade de divulgar, debater e promover a efetivação da Lei n. 11.645/08 e a necessidade de um aprofundamento filosófico, sociológico e político acerca da realidade dos povos indígenas.

Podemos pensar que talvez seja necessário construir um novo olhar, uma nova narrativa e concepções diferenciadas que valorizem todas as formas de vida, bem como, o território e toda a sua complexidade, como fazem os povos indígenas. Gersem Baniwa afirma que os povos originários podem contribuir neste objetivo porque “estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua



identidade étnica, (...) em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos” (Luciano, 2006: 54).

Angela Davis aponta, a partir de uma auto-crítica, que como ativista no movimento negro e intelectual orgânica tinha como foco da luta antirracista “compreender a longa história da repressão racial e política nos Estados Unidos” sem desenvolver qualquer conexão com a destruição do meio ambiente e seres vivos promovida pela mentalidade colonial que se mantém viva nos dias atuais (Davis Apud Ferdinand, 2022: 10). Na visão de Gersem Baniwa, existe uma herança da colonialidade que se manifesta de várias maneiras e está estruturada através do racismo institucionalizado na sociedade por meio da concepção do evolucionismo darwiniano que hierarquiza e classifica os sujeitos e grupos sociais (Luciano, 2006).

151

Por isso, torna-se urgente que as universidades sejam provocadas a ampliarem suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas por novas epistemologias e práticas que complexificam o debate racial e ambiental no Brasil.

Acreditamos que as ações de extensão citadas no texto utilizam, muitas vezes sem saber, o método científico decolonial ao priorizarem as questões indígena e ambiental no ambiente universitário da maior instituição de ensino superior do país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso texto, evidenciamos a existência de um projeto necropolítico defendido por forças políticas com viés autoritário que busca instituir novas formas de inimizades, através de fabricação de consensos (Santos, 2000: 204), para garantir a neocolonização sócio-ambiental (relações de trabalho, exploração de recursos, perseguição à populações resistentes) e intervenção na soberania dos países periféricos.

Para desafiar esta forma utilitária e aniquiladora de ver e estar no mundo, políticas como as Ações Afirmativas e a Educação Decolonial são estratégicas.

A política de ação afirmativa para o Ensino Superior no Brasil tem sido fundamental para garantir direitos e benefícios para grupos historicamente discriminados por sua cor, origem

étnica, gênero, deficiência e origem social. Por isso, a universidade pública ao se comprometer com uma educação decolonial e intercultural passa a contribuir para mudanças estruturais e para a construção de uma sociedade democrática, crítica e antirracista.

Neste sentido, a extensão, viabilizada por uma prática fundada no diálogo respeitoso, poderia contribuir imensamente para uma educação decolonial na universidade interessada em conhecer “a situação dos povos indígenas na atualidade: quem são, onde vivem, quais os seus valores, seus direitos e obrigações” (Guarany, 2019: 163).

A medida que estes/as alunos/as acessam ao ES, suas presenças no cotidiano universitário exigem que as instituições educacionais se preocupem com a manutenção e conclusão destes/as alunos/as nos cursos escolhidos e ampliem formas de “acolhimento, respeito, escuta ativa, informação ampla sobre oportunidades acadêmicas, mudanças curriculares” bem como o compromisso político e ético das gestões e diferentes instâncias que compõem a comunidade acadêmica.

Vale ressaltar que a ausência dos indígenas nas mais variadas áreas do conhecimento, pesquisa e extensão só contribui para reforçar a sua invisibilização sócio-histórica e para a manutenção das hierarquias étnico-raciais que os excluem de determinados lugares de saber e poder da nossa sociedade.

As sociedades globalizadas a partir de determinados padrões sociais e raciais, valores morais e culturais são perigosas para a sobrevivência de grupos sociais que resistem a este modelo de integracionismo forçado porque incitam políticas de inimizades e conflitos violentos a partir da criação e disseminação, hoje pelas redes sociais, do medo, do ódio ao Outro que possui uma concepção de mundo diferenciada e um sentido de vida pautada na coletividade perdida pelas multidões à deriva nos processos de exclusão e desumanização na sociedade do cansaço (Han, 2015).

Diante deste contexto cada vez mais ameaçador para diversidade socioambiental, defendemos que a universidade, a partir da reafirmação das ações afirmativas como combate a todo tipo de injustiça, deve ser um espaço de debate e reflexões pautados na conversa como “sendo o caminho supremo (...) para

uma convivência pacífica e mutuamente benéfica, colaborativa e solidária, simplesmente porque não tem concorrentes” (Bauman, 2017: 114). E a extensão universitária como uma ferramenta da aplicabilidade da educação decolonial produziria espaços dialógicos com culturas como as indígenas que possuem muito a nos ensinar na medida em que sempre estiveram na vanguarda de todos os processos de resistência ao modelo do habitar colonial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Valéria; CARVALHO, Joênia Batista de (Wapixana); OLIVEIRA, Paulo Celso de (Pankararu); JÓFEJ, Lúcia Fernanda (Kaingang); GUARANY, Vilmar Martins Moura; & ANAYA, James. (2006), Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença. Brasília: MEC/ LACED/ Museu. Nacional <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154567>.

BAUMAN, Zygmunt. (2017), Estranhos à nossa porta. Rio de Janeiro: Zahar.

BRASIL, (2008), Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, de 11 de mar. de 2008. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm).

BRASIL. (2012), LEI nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm).

BENITES, Sandra. (2018), Viver na língua Guarani Nhandeva (mulher falando). Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional (MN). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: [sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5614290](http://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5614290).

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. (2007), Descolonizar a universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p.79-93.

CAMPOS, Luiz Augusto. (2017), Racismo em três dimensões: Uma abordagem realista-crítica. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.32,n. 95, 329-507. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092017000300503&lng=en &nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000300503&lng=en &nrm=iso).

CIMI. (2021), Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil dados de 2021. <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>

DUSSEL, Enrique. (1994), 1492: El encobrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz: Plural Editores.

ESCHENHAGEN, Maria Luisa. (2021), Colonialidad del saber -

educación ambiental: la necesidad de diálogos de saberes. Praxis & Saber Vol. 12 Núm. 28, enero. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/11601](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/11601)

ESCHENHAGEN, Maria Luisa. (2020), Entretejer la educación ambiental superior a través de siete requerimientos. In: Oscar Mercado Muñoz, Viviana Contreras Cabeza (coord.). Sustentabilidad en universidades Iberoamérica. Colombia: Ed. Universidad Tecnológica Metropolitana, páginas 65-64.

ESCHENHAGEN, Maria Luisa. (2016), Repensar la educación ambiental superior: puntos de partida desde los caminos del saber ambiental. Medellín: UPB.

FERDINAND, Malcom. (2022), Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu Editora.

FREIRE, Paulo. (2013), Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GROSGOUEL, Ramón. (2016), A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In.: Dossiê: Decolonialidade e Perspectiva Negra. Revista Sociedade Estado. V.31, n.1, Jan-Apr.

GUARANY, Vilmar Martins Moura. (2019), Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena. In : Povos indígenas e a lei dos "brancos": o direito à diferença. Brasília: MEC e Unesco.

GUIMARÃES, Andre Silva. (2011), Raça, cor, cor da pele e etnia. Cadernos de Campo, São Paulo, v.20, n.20, 265-271. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v20i20p265-271>.

HARAWAY, Donna. (2016), Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. In : ClimaCom Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte. I Ano 3 - N. 5, Abril.

HAN, Byung-Chul. (2015), A sociedade do cansaço. Petrópolis: Vozes.

LAYRARGUES, Philippe; LIMA, Gustavo. (2014), As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. Ambiente & Sociedade. São Paulo v. XVII, n. 1. p. 23-40, jan.-mar.

LANDER, Edgardo (org). (2005), A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur.



LEPES/UFRJ. (2022), Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: Resultados e Desafios Futuros. Mimeo: Rio de Janeiro.

LOWY, Michel. (2013), Crise ecológica, crise capitalista, crise de civilização: a alternativa ecossocialista. In.: Caderno CRH, Salvador, v. 26, 67, p.79-86.

LUCIANO, Gersem dos Santos. (2006), O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional.

MENEZES, Anne; SANCHEZ, Celso; STORTTI, Marcelo Aranda. (2019), Educação Ambiental desde el sur: da ruptura com a perspectiva colonial em busca de outras relações sociedade-natureza. In: MONTEIRO, Bruno (org.). Decolonialidades na educação em ciências. São Paulo: Editora Livraria da Física.

MILANEZ, Felipe. (2019), Bolsonaro e o ódio aos índios. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/bolsonaro-e-o-odio-aos-indios/>.

MONTEIRO, Bruno A. P.. (Org.). (2019), Decolonialidades na educação em ciências 1. ed.. São Paulo: Editora Livraria da Física.

MUNANGA, Kabengele. (1999), Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra. Petrópolis: Ed.Vozes.

NOGUEIRA, Oracy. (2007), Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Revista Tempo social: São Paulo, v.19, n.1, p.287-308, junho.

QUIJANO, Aníbal. (2005), Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: SANTOS, João Paulo. Entre golpes brandos e rígidos: uma análise crítica do livro Guerras híbridas, de Andrew Korybko. In.: Revista Princípios: teoria, política e cultura. v.40, n.161, p. 197-219.

SHIVA. Vandana. (2001), Biopirataria: pilhagem da natureza e do conhecimento. Petrópolis, Vozes.

STORTTI, Marcelo Aranda. (2021), A educação ambiental “desde el sur” e os seus diálogos com o pensamento contra-colonial brasileiro. Ambiente & educação; Educação, 26(1), 273-295. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v26i1.13260>

STUART, Hall. (2015), Raça, o significante flutuante. Tradução de Liv Sovik, em colaboração com Katia Santos. Rio de Janeiro.



Revista Z Cultural, n.2, ano 8.

WALSH, Catherine. (2017), *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Editora Abya-Yala.



## TRAJETÓRIA AUTONOMISTA DA BIBLIOTECA ENGENHO DO MATO – BEM (NITERÓI/RJ)

*Luísa Marques Dias*

Doutoranda em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); bolsista CAPES; Mestre (2021) pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia: Produção Social do Espaço: Natureza, Política e Processos Formativos em Geografia – linha de Relações de Poder – Faculdade de Formação de Professores (PPGEO/FFP/UERJ); Possui graduação em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2018). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: território, sustentabilidade e alfabetização; Atualmente é integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia (NEPGE/UERJ).

### RESUMO

O presente artigo busca evidenciar as dimensões espacial, social e temporal que a Biblioteca Engenho do Mato (BEM) articula em suas práticas espaciais insurgentes no seu território de atuação. As práticas espaciais realizadas pelo coletivo objetivam envolver o público jovem do CIEP-448 Ruy Frazão Soares, fundamentadas por uma perspectiva de educação libertária. Destaca-se, contudo, a trajetória autonomista da BEM a partir de um resgate histórico e territorial.

### PALAVRAS-CHAVE

Práticas Espaciais, Autogestão, Educação Libertária, Biblioteca, Ação Comunitária

## AUTONOMIST TRAJECTORY OF THE ENGENHO DO MATO - BEM LIBRARY (NITERÓI/RJ)

### ABSTRACT

This article seeks to highlight the spatial, social and temporal dimensions that the Engenho do Mato Library (BEM) articulates in its insurgent spatial practices in its territory of action. The spatial practices carried out by the collective aim to involve the young public of CIEP-448 Ruy Frazão Soares, based on a libertarian education perspective. However, BEM's autonomist trajectory stands out from a historical and territorial recovery.

159

### KEYWORDS

Spatial Practices, Self-management, Libertarian Education, Library, Community  
Action

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta considerações à experiência social contemporânea que acontece na Biblioteca Engenho do Mato (BEM), com novas investigações, pesquisas, estudos, conflitos e desafios. Para este artigo, pretendemos dar ênfase às práticas espaciais que acontecem cotidianamente na BEM, localizada no bairro do Engenho do Mato no município de Niterói (RJ). Para isso, fazer um resgate da sua trajetória autonomista é fundamental.

Ao mencionarmos acima a “experiência social”, entendemos que a BEM de fato experiencia diversas técnicas e habilidades, através das oficinas gratuitas ofertadas ao público que só serão consolidadas a partir do conhecimento adquirido na prática. Isso não significa que as oficinas esporádicas não sejam relevantes, elas também possuem seu grau de importância para aqueles que estiveram presentes e vivenciaram efetivamente na práxis, mesmo que tenha sido por um tempo mais curto em relação à outras atividades.

Pretendemos também apresentar brevemente o bairro do Engenho do Mato que está situado na Região Oceânica de Niterói-RJ, com uma área de 10,5 km<sup>2</sup> e uma população de 12.219 habitantes (IBGE, 2000)<sup>74</sup>. Este bairro encontra-se distante do centro, nos limites do município na periferia, apresenta um ritmo diferente de urbanização, é parcialmente privado de serviços e equipamentos básicos, além de possuir mobilidade urbana frágil, expressando a estrutura socioespacial segregada do tecido urbano do qual faz parte. O bairro está inserido na região de Mata Atlântica, rico na diversidade de fauna e flora, além de possuir o rio João Mendes que escoas suas águas para as lagoas de Piratininga e Itaipu (INEA, 2015).

Atualmente podemos observar no bairro um espaço híbrido entre o ambiente rural e o urbano que fica evidente na paisagem, destacando sua heterogeneidade com produtores locais rurais de hortifrutigranjeiros que tiram seu sustento da terra, movimentos de associativismo de bairro, comércio local, haras, estábulos, equipe de cavalgada e etc. Portanto, há uma forte presença de atividades geralmente ligadas ao que se compreende como ambiente rural, ao mesmo tempo em que

---

74 Cabe enfatizar que o censo do IBGE é feito de dez em dez anos e devido a pandemia do coronavírus os dados atuais ainda não foram divulgados.

busca se afirmar como urbano, pois é um destino muito procurado para instalação de “casas de veraneio” devido à proximidade das praias oceânicas.

Referente a revisão do Plano Diretor de Niterói, o projeto urbanístico pretende duplicar o gabarito residencial da região de 4 para 8 andares (Secretaria de Urbanismo e mobilidade, 2021: 149), ocasionando em impactos socioambientais como elevação da temperatura, impedimento da drenagem da água da chuva que podem ocorrer possíveis inundações e desabamentos, maior quantidade de moradores e conseqüentemente mais carros causando trânsito na região, além do aumento do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e conseqüentemente do aumento do custo de vida. Com relação a isso, existe um sentimento de precaução dos moradores com todas essas transformações que o bairro do Engenho do Mato têm passado, devido a desconfiança em relação ao Estado. Portanto, reforçar ações autônomas, da comunidade e pela comunidade, são processos chave para a busca de uma liberdade emancipatória.

161

A Biblioteca Engenho do Mato cumpre uma função de destaque nos trabalhos de autogestão. É uma ocupação comunitária que no ano de 2023 completa dez anos de dimensão espacial e temporal de luta e resistência para defender a permanência em seu território. Propõe-se que a BEM é uma prática espacial insurgente, de cunho político e social.

Cabe enfatizar que a autora possui estreita relação com o tema pesquisado pois foi voluntária e militante da BEM ao logo dos anos, portanto a participação de militância é anterior à pesquisa. Em termos metodológicos, a pesquisa foi baseada em uma investigação qualitativa e foi desenvolvida através de uma “participação observadora”, orientada a partir de uma investigação militante (Bartholl, 2015: 141), onde quem já atua e participa do coletivo se torna um observador para refletir sobre demandas da prática.

O público alvo das ações da BEM são, em geral, são os alunos do CIEP-448 Ruy Frazão Soares e as pessoas da comunidade do entorno. Para além dessa perspectiva, podemos levar em consideração que a Biblioteca Engenho do Mato age sob a perspectiva de uma ótica decolonial, pois foge das práticas tradicionais de uma biblioteca formal, além de estar localizada

numa periferia latino americana. Portanto, apresentar o resgate histórico de formação da BEM, constitui uma metodologia importante para o entendimento da sua função social no território.

### TRAJETÓRIA AUTONOMISTA: EMANCIPAÇÃO E AÇÃO DIRETA

Em primeiro lugar, cabe enfatizar que a Biblioteca Engenho do Mato atualmente ocupa um espaço que antes pertencia ao Estado. Esse espaço era a biblioteca do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) 448 – Ruy Frazão Soares, inaugurado em 1993, com um funcionamento típico de todas as dependências de um CIEP modelo. A biblioteca nessa época funcionava perfeitamente, inclusive era considerada não apenas a biblioteca do colégio, mas também comunitária pois abria aos sábados para a comunidade, bem como almejava Darcy Ribeiro (1986) em sua obra “O livro dos CIEPs”.

162

As pesquisas indicam que em 2003 a biblioteca comunitária do CIEP foi fechada provavelmente por corte de verbas, demissões de funcionários, além de gestões posteriores que não deram continuidade no projeto. Esse acontecimento não foi um caso isolado e se reflete na realidade geral dos CIEPs hoje em dia, quando a escassez de verbas repercute na administração escolar e no sucateamento da educação pública.

Em frente a biblioteca existe a praça Irênio de Matos Pereira, popularmente conhecida como Praça do Engenho do Mato, que nessa época era frequentada apenas em certos horários por ser considerada “insegura”. Inclusive para alguns moradores era vista apenas como um retorno de carros, pois seu formato triangular permite o deslocamento dos automóveis, funcionando como uma “rotatória”. Nessa praça existia apenas alguns bancos e brinquedos para as crianças, e não tinham manutenção periódica. A iluminação noturna era precária e não haviam lixeiras suficientes.

Nesse contexto, existia uma certa demanda da comunidade local e também de artistas da região, em realizar iniciativas culturais já que o bairro Engenho do Mato era carente de eventos. Portanto, precisamente no verão de 2013, a juventude moradora do local iniciou um simples encontro no fim da tarde aos finais de semana, com instrumentos acústicos de

fácil transporte (violão, pandeiro, *cajón*) com a intenção de ensaiar músicas e ganhar experiência substancial para frequentar batalhas de rima em outras localidades. Portanto, o ritmo musical que predominou foi o *rap*.

A regularidade desses encontros aos finais de semana na praça acabou gerando uma movimentação de pessoas que antes não existia, como crianças brincando até mais tarde nas férias, indivíduos conversando, socializando com uma cerveja, tomando sorvete, etc. além de fomentar o comércio local. Muitos estudantes do CIEP frequentavam o evento, por morarem próximo ao colégio e pela familiaridade que possuíam com o ritmo musical. Essa atividade ganhou proporções e gradualmente se transformou em um evento oficial e periódico de batalha de rima, que recebeu o nome de Roda Cultural do Engenho do Mato. Em geral as rodas culturais têm como grande objetivo “(...) a ocupação do espaço público com o objetivo de não só levar arte e cultura às pessoas, mas revitalizar espaços da cidade abandonados ou sem uso.” (Santiago, 2017: 26).

163

Cabe enfatizar que desde a primeira edição, um dos princípios da Roda Cultural do Engenho do Mato foi a distribuição gratuita de livros através da Biblioteca Comunitária Móvel, que funciona até hoje em um formato itinerante a partir de doações de livros. “Para evidenciar a demanda de uma biblioteca, já que a única que existe no bairro se mantém fechada há anos, organiza-se a Biblioteca Comunitária Móvel, formada a partir de doações, com troca e empréstimo de livros.” (RODA CULTURAL DO ENGENHO DO MATO, 2013)<sup>75</sup>. Nesse formato, cada pessoa poderia pegar até três livros e doar a quantidade que quisesse. Não necessariamente era preciso doar para pegar os livros.

O evento da roda, além de proporcionar cultura, música também fomentava manifestações artísticas de dança, exposições de obras de arte, fotografias e o grafite. O movimento hip-hop é considerado uma atividade política e cultural que mobiliza a juventude periférica através da música, da dança e do grafite, em uma forma de protesto contra as situações que são submetidos, se apropriando do espaço

---

75 Roda Cultural do Engenho do Mato. Biblioteca Comunitária Móvel. Rio de Janeiro, 9 setembro. 2015. Facebook: batalhadoengenho. Disponível em: <https://www.facebook.com/batalhadoengenho/posts/1041505489202568>.

urbano e lançando suas manifestações em muros, paredes, ruas e praças, anunciando que espaço e as relações sociais são indissociáveis. Muitos frequentadores das rodas culturais possuem um senso crítico, pois através da oralidade e da rima produzem mensagens verbais de cunho político, além de ser uma construção do saber para uma reflexão.

Com esse panorama, os participantes da roda cultural estavam incomodados de haver um evento cultural já consolidado que promovia a distribuição gratuita dos livros e em frente a este evento existir uma única biblioteca na região que estava fechada há dez anos. Inclusive alguns integrantes da Roda Cultural do Engenho do Mato haviam estudado no CIEP e frequentado a biblioteca durante o seu funcionamento. Por meio da ação direta e concreta, ocupar o prédio público foi uma estratégia de imposição frente ao descaso do poder público na construção de representações simbólicas de identificação e pertencimento através de uma prática espacial insurgente: a ocupação.

Os ocupantes, ao entrarem na biblioteca se depararam com um estado deplorável de saúde pública, com livros queimados, goteiras, poças de água, lixo, grama alta, livros mofados etc. As intervenções aconteceram através de diversos mutirões de limpeza e sua ocupação foi lenta e gradual, quando somente em 2014 os mutirões foram concluídos e puderam instalar os novos livros, além das atividades semanais. Assim a biblioteca é renomeada de Biblioteca Engenho do Mato.

A partir disso a gente conseguiu montar uma biblioteca, nasceu a BEM - Biblioteca Engenho do Mato, sem nenhum apoio financeiro, contando apenas com trabalho comunitário e colaborativo. Se construiu um espaço novo, onde era possível inventar. Com a adesão de cada vez mais voluntários a BEM começou a oferecer aulas e cursos, a primeira atividade foi a capoeira. E logo nos anos seguintes já havia muitas outras atividades. (Santos, 2020: 124)

Essa ocupação se inspirou diretamente nas manifestações e ocupações de 2013, que aconteceram mundialmente mas também no Rio de Janeiro, do movimento *occupy* e das chamadas “jornadas de junho” que não ficaram limitadas somente ao mês de junho (Silva; Ziviani, 2018). Esse movimento também estimulou outras ocupações, o surgimento de novos coletivos autonomistas e de práticas tradicionalmente libertárias. Portanto, as pessoas que vivenciaram as





manifestações entenderam que aquilo poderia ser replicado em seu território, com o engajamento e militância a partir de uma iniciativa local.

Todo esse movimento de ocupação e ressignificação do local que envolveu moradores, estudantes e artistas independentes da região, despertou o interesse em novos integrantes e voluntários para a construção de uma nova biblioteca, doando parte do seu tempo em prol de um bem coletivo. O termo “trabalho voluntário” escrito neste artigo, é considerado como uma categoria da prática social, visto que é utilizado pelos integrantes da BEM nas publicações em redes sociais e nas conversas informais para identificar o vínculo estabelecido. Reformas estruturais também já foram feitas pela comunidade, sem nenhum custeio pelo Estado como a troca do telhado a fim de evitar futuras infiltrações, pintura, instalação de ventiladores e bebedouros de água potável, troca de lâmpadas, reparo nos canos de água e nos cabos elétricos, abertura nas paredes para canais de ventilação etc.

165

Portanto, ocupar em um primeiro momento a praça pública, a rua e posteriormente a biblioteca abandonada, produzir eventos e atividades gratuitas, revelam as formas de resistência frente à marginalização da cultura, da periferia e de transformação da realidade por meio de ação direta, sem intermédios.

Ao apresentar os aspectos históricos da trajetória autonomista da BEM a partir de uma reflexão sobre o panorama das ocupações, podemos avançar sobre as possibilidades que o coletivo busca em relação aos discentes do CIEP - 448, as futuras gerações do bairro, por isso o foco nas atividades são na educação e cultura.

#### PRÁTICAS ESPACIAIS INSURGENTES: AUTOGESTÃO E EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Desde as primeiras edições da Roda Cultural do Engenho do Mato e de ocupação da biblioteca, existiu uma preocupação em envolver os estudantes do CIEP. Uma das estratégias utilizadas era justamente fazer algumas edições da Roda Cultural dentro do espaço da biblioteca concomitantemente com os mutirões de limpeza, também chamados de mutirões

culturais. A partir de um vídeo disponibilizado em maio de 2014 na plataforma *Youtube*, podemos perceber alunas e alunos da escola varrendo, ouvindo música, fazendo cartazes, separando o lixo, compartilhando lanches coletivos, inclusive dando depoimentos sobre o antes e depois da biblioteca. Segue abaixo um trecho do vídeo da declaração de uma estudante da época:

(...) hoje em dia a gente está conseguindo ver com outros olhos né, a biblioteca. Nunca pensei que ali fosse virar alguma coisa de bom. Mas graças ao pessoal da roda, que convidou a todos nós do grêmio e do colégio em si para participar disso, e eu acho muito legal. Todos nós achamos muito legal. (Informação verbal do vídeo Mutirão – Biblioteca Engenho do Mato (BEM))

Podemos afirmar que essas ações são consideradas práticas espaciais insurgentes (Souza, 2010), que são uma série de conjunto de estratégias socioespaciais de luta que ressignificam lugares a partir da cultura e do simbolismo, adaptando novas funções. “As práticas espaciais propriamente *insurgentes* têm a ver, acima de tudo, com a *ação direta*.” (Souza, 2010: 17 grifo do autor). Souza também distingue as práticas espaciais insurgentes das práticas espaciais ditas heterônomas. A primeira está ligada às ações que são produzidas pelos movimentos sociais urbanos emancipatórios por meio de ação direta, e a segunda está ligada às práticas coercitivas de poder explícito que visam a submissão da população.

Nesse sentido, é preciso reconhecer a diversidade das lutas que estão imbricadas no cotidiano, “(...) importam, portanto, as práticas espaciais que se vinculam a uma perspectiva de transformação emancipatória da realidade socioespacial – em uma palavra, à *práxis*.” (Souza, 2010: 25), no entendimento de que a *práxis* social é o resultado da combinação articulada entre teoria e prática.

Consideramos que as bibliotecas não são somente um depósito de livros, pois nelas se produz conhecimento, vínculos afetivos e outras formas de aprendizado (Ribeiro, 1986: 125). Assim, a Biblioteca Engenho do Mato se constitui como uma biblioteca não tradicional, oferecendo diversas atividades autogeridas, educacionais e corpóreas, juntamente com os livros, debates, saraus, intervenções musicais e artísticas, cinedebate, pré-vestibular, aulas de capoeira, balé, coral, kung-fu, yoga, percussão, além de outras dinâmicas esporádicas.

Nessa perspectiva, precisamos valorizar as práticas espaciais e sociais de redemocratização do acesso à informação. De certa forma, essas atividades são uma maneira sociopolítica de reivindicação e luta da sociedade pelo direito ao acesso ao livro e a leitura. Cabe enfatizar que a Biblioteca Engenho do Mato é a única biblioteca popular da Região Oceânica, evidenciando sua importância e o peso político e pedagógico que ela promove, portanto acreditamos ser de fundamental interesse apresentar as atividades desenvolvidas no espaço da BEM.

Figura 1: Quadro de atividades da BEM

167



O quadro de atividades da BEM 2023 é um calendário semanal colorido com o título 'Atividades - 2023'. O cabeçalho mostra os dias da semana: Segunda, Terça, Quarta, Quinta, Sexta, Sábado e Domingo. Cada dia contém uma ou mais atividades com seus respectivos horários. O design é decorado com ícones de livros, instrumentos musicais, pessoas estudando e outros elementos culturais. No rodapé, há informações de contato e uma seção para dúvidas.

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
<b>Expressa 6</b> Aulas de Balé (Vagas esgotadas) 17:00 às 20:00	<b>YOGA</b> 8:00	<b>GRUPO DE TRABALHO BIBLIOTECA</b> 10:00 às 13:00	<b>VIVA BATUQUE</b> aulas de percussão 18:00	<b>CIRCUITO DE TROCAS COM A REDE CRA</b> 16:00 às 18:30	<b>KUNG FU COM OS PROFESSORES ESTELA E IVAN</b> 9:00 às 11:00	<b>VIVA BATUQUE</b> aulas de percussão 14:00
	<b>VIVA BATUQUE</b> aulas de percussão 18:00	<b>OFICINA DE ARTESANATO - BOLSAS E ACESSÓRIOS COM SÔNIA BRAGA DO QUILOMBO DO GROTÃO</b> 15:00 às 17:00	<b>OFICINA DE BIJU AFRO COM CRIS CARNEIRO</b> 15:00 às 17:00			<b>OFICINA DE CONGA</b> 13:00 ÀS 15:00
	<b>CAPOEIRA COM O PROFESSOR SACI</b> 19:00 às 20:30	<b>CORAL DA BEM</b> 19:00 às 21:00	<b>CAPOEIRA COM O PROFESSOR SACI</b> 19:00 às 20:30			
<b>PRÉ-UNIVERSITÁRIO DA BEM</b> (aos 8mes) de Seg. à Sex. 18:30 às 21:30 Entre em contato e saiba mais!						
					<b>DUVIDAS? ENTRE EM CONTATO!</b>	
						<b>@bembiblioteca</b> <b>/bembibliotecacomunitaria</b> <b>projeto Bem@outlook.com</b>

Fonte: Facebook BEM

As atividades demonstradas na figura acima têm como público principal as pessoas da comunidade, principalmente crianças e os estudantes CIEP-448. Atualmente o quadro de horários da BEM é composto de atividades como o balé, a *yoga*, capoeira, oficina de artesanato, coral, kung fu, percussão, circuito de trocas e o GT biblioteca que separa e organiza os livros.

No sentido de demonstrar a prática de uma educação libertária, o exemplo do Pré-Universitário da BEM que foi inaugurado em 2017, é uma referência. Atualmente, pós pandemia, as aulas acontecem em formato online durante a semana no horário noturno, tornando o ensino acessível para

quem trabalha em horário comercial. Em princípio, a grande maioria dos estudantes eram alunas e alunos do ensino médio do CIEP-448 e também da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola. O pré-universitário também atendia adultos que estavam a muito tempo fora da escola e pretendiam estudar para concurso.

Como todas as atividades que acontecem dentro da biblioteca, o pré-universitário é gratuito e isso facilitou o acesso à participação da população de baixa renda. As aulas online também facilitaram o deslocamento tanto de docentes como de discentes, além de haver alunos de outros estados cursando o pré-universitário da BEM. Portanto o projeto tem como prioridade auxiliar pessoas de baixa renda a cursarem o ensino superior e, assim, tentar contribuir para a minimização das desigualdades sociais.

Os pré-vestibulares universitários em geral, têm autonomia na sua organização, o que permite uma estrutura flexível e a participação de indivíduos distintos. No pré-vestibular universitário da BEM é significativo o papel tanto no auxílio ao acesso de camadas populares da sociedade à educação superior, quanto na busca da conquista da autonomia pedagógica dos discentes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Em referência aos docentes, possuem total independência didática, visto que não são obrigados a escrever relatórios, cronograma preencher papéis burocráticos e dar satisfação aos coordenadores pois os professores que estão dispostos a dar aula para o pré-universitário da BEM conhecem os princípios da biblioteca como a autogestão e o trabalho voluntariado.

Fundada sob a ajuda mútua e o exercício do altruísmo, a educação libertária proporcionaria a relação de cooperação tomando por base as características individuais, do ponto de vista genérico e do ponto de vista da personalidade, e sua fusão mediada pela conservação da vida social. (Santos, 2014: 141)

Sabemos que um dos papéis da educação libertária é o de gerar autonomia no indivíduo e promover uma leitura crítica de mundo. Assim, a educação libertária fornece instrumentos para analisar as ações no cotidiano para a tomada de decisão do sujeito, além de problematizar junto aos estudantes os fenômenos do cotidiano situados em seus espaços de vivência. Nesse sentido, a partir de suas práticas espaciais, podemos

considerar a Biblioteca Engenho do Mato como um espaço de educação não-formal, já que “a educação não-formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino.” (Jacobucci, 2008: 56).

No campo da educação privada, o ensino fica a serviço das classes dominantes para manter submissa toda a população (Moriyón, 1989). Além de algumas escolas insistirem na má remuneração, o professor é visto apenas como um instrumento na passagem dos conhecimentos dentro da sala de aula, os professores também precisam fazer trabalhos burocráticos que demandam tempo e não são compatíveis com o salário recebido.

Algumas outras atividades não aparecem no quadro de horários como por exemplo o BEM Musical, o Projeto Escuta BEM e a sala multimídia, pois são atividades flexíveis. O projeto Escuta BEM é organizado por uma psicanalista e por uma psicóloga que propõem uma roda terapêutica voltada para mulheres todas as sextas feiras de manhã. O BEM Musical é a gravação em audiovisual de músicas de grupos artísticos da Região Oceânica, onde o salão principal da Biblioteca se transforma em um estúdio de gravação. Atualmente estão disponíveis 10 vídeos gravados na plataforma *Youtube*, pelo canal TV Arte em Rede Região Oceânica<sup>76</sup> e outros vídeos estão em fase de edição e finalização. A sala multimídia, que está em fase de finalização, será uma sala para abrigar cerca de 10 computadores e servirá para ministrar aulas de edição de vídeos, aulas de informática e o que mais precisar.

A estrutura organizacional da BEM acontece por meio da autogestão que é organizada a partir de reuniões mensais, embora nem todos os integrantes consigam participar visto que o trabalho é voluntário, ocasionando em uma variação do número de participantes nas reuniões. Nessas reuniões cada um pode opinar sobre o assunto debatido em questão, orientar os futurosicineiros e o público em geral sobre o que é a BEM, sobre seus princípios e o funcionamento.

Essas são formas antiautoritárias de enfrentar situações onde existem divergências “(...) e entendemos que este esforço

---

76 Disponível em:  
<https://www.youtube.com/@TVArteemRedeRegiaoOceanica> Acessado em:  
04/05/2023

coletivo de auto-organização é uma ferramenta através da qual buscamos fortalecer a luta pela auto-emancipação das classes periféricas” (Bartholl, 2015: 392). É também um espaço de decisão que serve para lidar com as discordâncias e diferenças, pois a autogestão potencializa uma resolução menos conflitiva dos obstáculos que existem, o que também pode ser considerado como uma estratégia de luta política quando todos são liderança, não deixando de ser uma instância de poder – um poder que é compartilhado na horizontalidade das relações de poder.

O funcionamento se materializa através de Grupos de Trabalho (GT), como o GT biblioteca, GT agroecologia, GT educacional, GT comunicação. O GT biblioteca fica responsável referente ao acervo físico da BEM onde todas as doações passam por uma seleção que investiga o teor dos livros. Aqueles livros repetidos ou que não estão de acordo com os valores da biblioteca são destinados para outras bibliotecas ou para a Biblioteca Comunitária Móvel que possui um espaço dentro da BEM. O GT agroecologia cuida da parte externa da biblioteca e se atenta em cortar a grama, podar as árvores, cuidar das diversas culturas plantadas e do armazenamento de sementes. O GT educacional fica destinado a organizar as aulas do pré-universitário como os horários, as escalas dos professores e a reposição de materiais. O GT comunicação cuida das redes sociais da BEM, da divulgação de eventos, do diálogo com outros coletivos e na captação de novos voluntários. Cabe destacar que na categoria da prática, o trabalho voluntário é um dos elementos centrais do coletivo da biblioteca, visto que correspondem a escolhas políticas e estratégicas, fundamentadas sobretudo pela horizontalidade.

Na BEM permanece ativo o projeto de Biblioteca Comunitária Móvel que é uma derivação do projeto de doação de livros da Roda Cultural do Engenho do Mato. Como a BEM recebe muitas doações de livros, existe uma preocupação do GT biblioteca em fazer a triagem desses livros na intenção de separar quais estilos devem ir para as prateleiras da BEM e quais devem ir para a biblioteca móvel. Como por exemplo livros de receitas, religiosos ou livros repetidos (que já existem no acervo) vão para a biblioteca Itinerante, que funciona com uma execução bem simples: um caixote de madeira com alguns exemplares disponíveis para doação em eventos específicos



que a BEM participa. A intenção é que os livros sejam livres e circulem, e que devam ser lidos de fato por quem se interessou. Esses eventos que a BEM participa em um formato itinerante são de cunho político que acontecem mais precisamente na Região Oceânica de Niterói, apesar da BEM já ter participado de eventos no Centro da cidade, ainda que com menor frequência.

Devemos portanto, examinar os processos microssociais do cotidiano, nas margens, e nas periferias, que podem não mudar o modelo hegemônico de fato, mas dão significado a existência da diferença, assim como sustenta Falero (2014), para quem a delimitação de campos de observação ao estudo transversal podem:

Para colocar um exemplo já no final deste ponto: formas de produção associativas, autogestionária, cooperativas, podem não disputar a hegemonia das dinâmicas de produção dominantes, mas sua visualização transversal e comparativa gera um instrumento-chave para um processo cognitivo de reflexão de alternativas, para a formulação de novos conceitos e para abrir novas perguntas rumo a novas pesquisas. (Falero, 2014: 44)

171

À guisa de conclusão, todas essas características discutidas acima são o que tornam a Biblioteca Engenho do Mato uma biblioteca singular. Aliás, são dez anos construindo diariamente uma forma de comunicação mais transparente e participativa. Foi através da autogestão e da educação libertária que lançamos nosso olhar para as análises espaciais da BEM. Suas práticas espaciais insurgentes estreitam laços coletivos com a comunidade, no sentido de potencializar suas ações, formando assim uma identidade coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2023, a Biblioteca Engenho do Mato completa dez anos de conquista e ocupação do espaço, através do trabalho braçal e da luta social que foram necessários para suprir as deficiências que o Estado deixou. Todas essas atividades que acontecem na biblioteca nos remetem a um trabalho social de base, pois o coletivo fornece conteúdos que atendem as reivindicações da comunidade de maneira orgânica e informal.

Em certa medida, a gestão comunitária e autogestionária do espaço da BEM pode ser vista como um espaço autônomo



que agrega diversos outros coletivos, como a própria biblioteca, a Roda Cultural e as atividades dinâmicas e esporádicas, podendo ser considerado um espaço de educação não-formal. Inclusive, as práticas que acontecem no cotidiano da BEM nos remetem a uma série de conteúdos vinculados às temáticas ambiental, cultural, informacional e educacional, além de outras, que se articulam com a biblioteca e com outros espaços e tempos em prol do coletivo.

É um trabalho de autogestão, em que todos podem participar e todos são convidados a conhecer o espaço e a propor mudanças. É um espaço aberto. O que mais me engaja nisso tudo é acreditar que é espaço de resistência. É difícil falar. A gente vê, hoje, como é possível resistir frente a todos os descasos que a gente vê no nosso país; a gente está lá fazendo acontecer, e é nós por nós. Não tem ninguém ali, não tem dinheiro nenhum envolvido, mostrando que é possível produzir um espaço com outro modo de ensinar, aprender, produzir saber, sem ter que pagar pelo conhecimento. (Santos, 2020: 126-127)

172

Portanto, a biblioteca inaugurada em 1993 junto com o CIEP-448 Ruy Frazão Soares no bairro do Engenho do Mato passou dez anos em operação, quando em 2003 precisou fechar as portas, provavelmente por um possível processo de sucateamento da educação. Dez anos depois, em 2013, houve a revitalização da biblioteca pelos moradores engajados do bairro, que já ocupavam a praça e a rua com eventos de *rap*. Nesse sentido, a população conjecturou a retomada da biblioteca por meio da ocupação e de diversos mutirões comunitários e culturais, devolvendo a biblioteca para a comunidade, rebatizando-a de Biblioteca Engenho do Mato, ou simplesmente, BEM.

Podemos ainda identificar que as pessoas que frequentam a BEM possuem as mais distintas idades, desde crianças (que são as que mais participam das oficinas) até adolescentes, adultos e idosos, numa escala etária abrangente que varia entre 5 e 75 anos. Trata-se, portanto, de um coletivo intergeracional, plural, múltiplo, integrado e diverso nos níveis mais sutis.

A ausência de eventos culturais em Niterói, principalmente na Região Oceânica, fez com que as pessoas da própria localidade se organizassem e elaborassem os próprios eventos culturais, festivais e comemorações que são necessários enquanto atividades de lazer para a população, principalmente os habitantes da periferia, historicamente ignorados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARTHOLL, Timo (2015). Territórios de resistência e movimentos sociais de base: uma investigação militante em favelas cariocas. Tese. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

FALERO, Alfredo (2014), Entre o rigor teórico-metodológico e a criatividade – Algumas chaves cognitivas para a pesquisa dos movimentos sociais na América Latina. In: GOHN, M. G.; BRINGEL, B. M. (orgs.). Movimentos social na era global. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.

INEA - Instituto Estadual do Ambiente (RJ) (2015.). Trilhas: Parque Estadual da Serra da Tiririca = Trails : Serra da Tiririca State Park / Instituto Estadual do Ambiente (RJ). – Rio de Janeiro: INEA. Disponível em: <http://www.inea.rj.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/Guia-de-Trilhas.pdf>

JACOBUCCI, D. F. C. (2008). Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. Em extensão, Uberlândia, V. 7.

MORIYÓN, F. G. (org.) (1986). Educação libertária. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989 (Introdução)

RIBEIRO, Darcy (1986) O livro dos CIEPs – Rio de Janeiro: Bloch.

SANTIAGO, Carolina de Castro (2017). Batalhas de rima de São Gonçalo: “Eu tô aqui”. Monografia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SANTOS, Abrahão de Oliveira (2020). Saberes plurais e epistemologias aterradas: caminhos de pesquisa na psicologia e ciências humanas. Niterói: Eduff

SANTOS, Luciana Eliza dos. (2014) A educação libertária e o extraordinário: Traços de uma pedagogia (r)evolucionária. Tese. Universidade de São Paulo.

Secretaria de Urbanismo e Mobilidade. (2021) Diagnóstico para elaboração da Lei de uso e ocupação do solo (LUOS) do Município de Niterói.

SILVA, Regina Helena Alves da; ZIVIANI, Paula. (2018). “Temporalidades emaranhadas”: desafios metodológicos da dinâmica dos protestos em rede de 2013 no Brasil. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 117.

SOUZA, M. L. (2010). Com o Estado, apesar do Estado, contra o Estado: os movimentos urbanos e suas práticas espaciais, entre a luta institucional e ação direta. Revista Cidades – Formas Espaciais e Política(s) Urbana(s), v.7, n.11, pp.13-48.