

REVISTA ESTUDOS

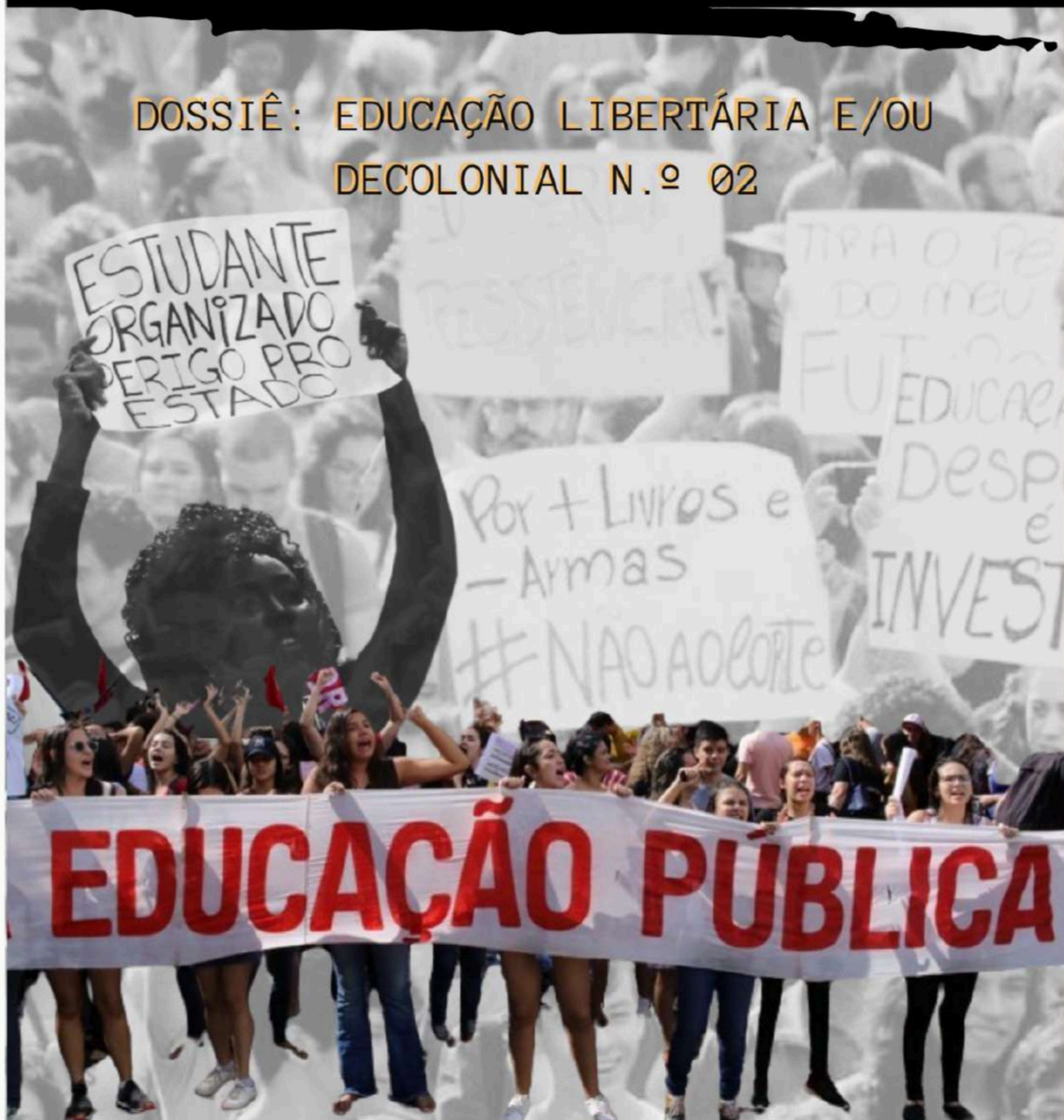
LIBERTARIOS

VOL. 6 N.º 16

1º SEMESTRE/2024

ISSN 2675-0619

DOSSIÊ: EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E/OU
DECOLONIAL N.º 02



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. Diretor do NEABI/UFRJ. Membro do Quilombo do IFCS/UFRJ e do Coletivo de Docentes Negras(os) da UFRJ. Líder do Coletivo de Pesquisas Quilombo da UFRJ e do Observatório do Trabalho na América Latina (OTAL/UFRJ).

Editor Adjunto:

Juan Filipe Loureiro Magalhães

Doutor em História Comparada (PPGHC/UFRJ). Membro do Coletivo de Pesquisas Quilombo da UFRJ, do Observatório do Trabalho na América Latina (OTAL/UFRJ) e do Quilombo do IFCS (UFRJ).

Editora Assistente:

Gabrielly Sabóia

Licenciada em História (UFRJ). Graduanda de Segunda Licenciatura em Pedagogia (IPEMIG). Membro do Coletivo de Pesquisas Quilombo da UFRJ, do Observatório do Trabalho na América Latina (OTAL/UFRJ) e do Quilombo do IFCS (UFRJ).

SUMÁRIO

- 4** **EDITORIAL**
Editor Geral e Editor Adjunto da REL
- 8** **EDUCAÇÃO POPULAR, PEDAGOGIA SOCIAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS NO BRASIL E COLÔMBIA**
Fernanda dos Santos Paulo e Alfonso Torres Carrillo
- 29** **ABORDAGENS POSSÍVEIS PARA UMA EDUC(AÇÃO) DECOLONIAL POR VIR**
Cláudia Santos, Carla Trindade e Fabrício Romani
- 49** **Colar de Ixtle: revolução e educação em Ricardo Flores Magón**
Luciana Eliza dos Santos e João Francisco Migliari
- 74** **OS CORPOS NEGROS DOS TRABALHADORES QUE TRANSITAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA**
Islén Barbosa Machado, Rodrigo Trevisano Barros e Wayza Andrade Verta
- 91** **A linguagem como campo de batalha: o pajubá como crítica anti-colonial**
Keo Silva
- 105** **Pode a arte-educação na Fundação Casa falar?**
João Rodrigo Vedovato Martins
- 117** **A escola é nossa inimiga! (conversações anarquistas com uma criança de 9 anos de idade)**
Tássio Acosta
- 138** **CIÊNCIA E EDUCAÇÃO DOS CORPOS DA INFÂNCIA: CONCEPÇÕES NO IDEÁRIO ANARQUISTA**
Pedro Henrique Prado da Silva

EDITORIAL

É com enorme prazer que anunciamos a publicação da segunda parte do dossiê sobre “Educação Libertária e Decolonial” da Revista Estudos Libertários da UFRJ. Essa edição traz uma grande diversidade de temas contracoloniais, decoloniais, antirracistas, antissexistas, anticapitalistas e antiestadolátricos em torno da educação libertária.

Abrimos este número com o artigo: “EDUCAÇÃO POPULAR, PEDAGOGIA SOCIAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS NO BRASIL E COLÔMBIA” dos autores Alfonso Torres Carrillo e Fernanda Dos Santos Paulo. O texto traça um comparativo bastante interessante entre espaços que buscam a construção de uma educação popular e por fora da formalidade no Brasil e na Colômbia. Sugerimos a leitura.

O segundo artigo de Cláudia Santos e Carla Trindade, cujo título é “ABORDAGENS POSSÍVEIS PARA UMA EDUC(AÇÃO) DECOLONIAL POR VIR” traz para o centro do debate uma crítica forte à colonialidade existente no campo da educação tradicional, utilizando autores clássicos do campo decolonial como Aníbal Quijano, Maldonado-Torres, Walter Dignolo. As autoras também abordam as teses de intelectuais como Franz Fanon e Paulo Freire e aproveitam para propor a subversão dos hábitos pedagógicos construídos pelo colonialismo, contribuindo assim para a construção de uma pedagogia decolonial.

O terceiro texto intitulado “Colar de *Ixtle*: revolução e educação em Ricardo Flores Magón” foi escrito por Luciana Eliza dos Santos e João Francisco Migliari. Os autores destacam a trajetória militante, política e pedagógica de um dos principais personagens da Revolução Mexicana de 1910. O texto resgata e comenta alguns escritos importantes de Magón no periódico *Regeneración*, mostrando a influência que Ferrer i Guardia - pedagogo catalão, anarquista e o principal articulador da Escola Moderna - teve em sua trajetória no sentido de integrar o tema da educação dentro do processo revolucionário. Combater a educação liberal vigente e que excluía a crítica ao sistema, era fundamental para Magón e outros participantes ativos do movimento que ocorreu no México no início do século XX. Nesse sentido, a educação seria a base para questionar as instituições, a colonização, dentre outras questões, postas pelo pensamento anarquista.

“OS CORPOS NEGROS DOS TRABALHADORES QUE TRANSITAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA” é o título do quarto artigo que fora escrito por Islen Barbosa Machado, Rodrigo Trevisano Barros e Wayza Andrade Verta. O texto traz uma problemática recorrente no ambiente da escola pública e narra especificamente tal questão na modalidade educação profissional de jovens e adultos. O problema tratado no artigo busca um aprofundamento do letramento étnico-racial e toda a discussão que envolve o racismo no cotidiano entre jovens estudantes, negros, pobres e que moram em periferias. Os autores consideram a linguagem escolar muito distanciada da realidade da classe trabalhadora que frequenta as turmas de PROEJA. No desenrolar do texto há um intenso debate que procura avançar para a edificação de uma educação antirracista, conectando com a realidade dos estudantes-trabalhadores, e narrando suas dificuldades e percalços diários dentro e fora da escola.

O quinto artigo é de autoria de Keo Silva e se chama “A linguagem como campo de batalha: o pajubá como crítica anti-colonial”. O texto também busca uma alternativa pedagógica e faz profunda crítica epistêmica ao modelo atual de educação. Silva também aponta em seu texto um caráter de desobediência acadêmica, resgatando a teoria decolonial e autores correlatos que fazem apontamentos que vão além do colonialismo educacional, sob o qual fomos formados nas universidades e escolas formalizadas.

“Pode a arte-educação na Fundação Casa falar?” é o sexto artigo dessa edição e tem João Rodrigo Vedovato Martins como autor. O texto de Martins é riquíssimo pois busca conjugar um diálogo entre arte, autonomia e liberdade para debater com jovens infratores e que estão enclausurados na Fundação Casa. A partir dos estudos sobre as oficinas de arte, o autor propõe uma reflexão extremamente urgente sobre o modelo educacional destinado para esses jovens.

O artigo de Tássio Acosta intitulado “A escola é nossa inimiga! (conversações anarquistas com uma criança de 9 anos de idade)” é interessante e inovador, pois baseia-se em conversas com uma criança em idade escolar e as reflexões que ela coloca para um adulto. Essas conversas nos levam a problematização da escola desde sua raiz. Para tanto, Acosta se apoia na pedagogia libertária, pois historicamente os anarquistas propõem uma educação que deve formar um novo ser humano, emancipado que pode extinguir as classes e o Estado.

O texto que fecha esse dossiê é da autoria de Pedro Henrique Prado da Silva, cujo título se chama “CIÊNCIA E EDUCAÇÃO DOS CORPOS DA INFÂNCIA: CONCEPÇÕES

NO IDEÁRIO ANARQUISTA”. Silva traz como destaque a trajetória militante e intelectual de um dos maiores nomes da história da pedagogia libertária: o catalão Francisco Ferrer i Guardia. O autor além de mostrar fatos importantes como a fundação da Escola Moderna na qual Ferrer i Guardia é um dos protagonistas, destaca a influência que o pedagogo possuía de correntes como o positivismo e relata o quão o ideário cientificista esteve na sua produção e militância dentro e fora da educação.

Por fim, agradecemos aos organizadores desse dossiê: Ana Paula Morel e Guilherme Santana, aos pareceristas anônimos, as editoras assistentes e de layout Gabrielly Sabóia e Ana Beatriz Plácido, bem como as autoras e aos autores e por confiarem na nossa revista e por tornarem esse número possível, apesar das dificuldades de saúde que o editor geral teve nesse interregno.

Que venham novas edições!

Saudações quilombolas, decoloniais, contracoloniais e libertárias!

ARTIGOS

**EDUCAÇÃO POPULAR, PEDAGOGIA SOCIAL E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES SOCIAIS NO BRASIL E COLÔMBIA**

**EDUCACIÓN POPULAR, PEDAGOGÍA SOCIAL Y FORMACIÓN DE
EDUCADORES SOCIALES EN BRASIL Y COLOMBIA**

Fernanda dos Santos Paulo

Pedagoga, Especialista em Educação Popular e Movimentos Sociais, Mestre em Educação (UFRGS) e Doutora em Educação (UNISINOS).

Alfonso Torres Carrillo

Doctor en Estudios Latinoamericanos (Universidad Autónoma del México),
Mestre en Historia, Licenciado en Ciencias Sociales.

RESUMO

O texto trata da Educação Popular, Pedagogia Social e formação dos educadores sociais, a partir de estudos bibliográficos e experiência dos autores como educadores populares. No caso particular deste artigo, nosso foco é a Educação Não Escolar Institucionalizada, espaço de atuação dos educadores sociais; igualmente, a Pedagogia Social no Brasil e Colômbia e o lugar que a Educação Popular ocupa nestas discussões. Apresentamos as posições político-pedagógicas concernente a formação de educadores sociais da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA). Alguns dos resultados revelam que a Educação Popular freiriana no Brasil e na Colômbia, é um referencial da pedagogia social, mas discordamos quando a colocam como campo da educação social.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Popular freiriana; Pedagogia Social; Educadores sociais; Brasil; Colômbia.

RESUMEN

El texto trata de la Educación Popular, la Pedagogía Social y la formación de educadores sociales, a partir de estudios bibliográficos y de la experiencia de los autores como educadores populares. En el caso particular de este artículo, nuestro foco está en la Educación No Escolar Institucionalizada, el espacio de actuación de los educadores sociales; asimismo, la Pedagogía Social en Brasil y Colombia y el lugar que ocupa la Educación Popular en estas discusiones. Presentamos las posiciones político-pedagógicas sobre la formación de educadores sociales de la Asociación de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA). Algunos de los resultados revelan que la Educación Popular Freireana en Brasil y Colombia es un referente de la pedagogía social, pero discrepamos cuando la ubican como un campo de la educación social.

PALABRAS CLAVE

Educación Popular Freiriana; Pedagogía Social; Educadores sociales; Brasil; Colombia.

EDUCAÇÃO POPULAR, PEDAGOGIA SOCIAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS NO BRASIL E COLÔMBIA

Primeiras palavras

O artigo versa sobre três importantes temas: Pedagogia Social, Educação Popular e formação dos educadores sociais. Expomos um conjunto de elementos descritivos, oriundos de nossas práticas educativas e de estudos bibliográficos no contexto do Brasil e da Colômbia. Conta, igualmente, com a experiência da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), cuja entidade nasce do Movimento de Educação Popular no início da década de 1990 e desenvolve práticas de formação político-pedagógica para educadores de diferentes contextos educativos.

O artigo está estruturado em quatro partes; inicialmente, apresentamos a Educação Popular no contexto mundial, especificando a Educação Popular enquanto corrente pedagógica emancipatória. Em seguida, apresentamos os resultados e uma reflexão acerca de uma pesquisa bibliográfica da presença da Pedagogia Social no Brasil e Colômbia e o lugar que a Educação Popular ocupa nestes estudos. Na terceira parte, realizamos uma breve descrição da presença da formação dos educadores sociais no contexto da AEPPA. Por fim, as conclusões indicarão avanços e limites no campo de pesquisas e relação as temáticas abordadas.

Breve contextualização da Educação Popular

Foi nas décadas de 1960 e 1970 que surgiu, na América Latina, a Educação Popular como paradigma teórico-prático inovador, com base no pensamento educativo e crítico-emancipatório. É a Educação Popular enquanto práxis político-pedagógica emancipatória, articulada às lutas de movimentos populares e de iniciativas de instituições educativas de corte progressista. (TORRES, 2019; PAULO, 2018).

Os Lugares da Educação Popular podem ser em contextos escolares e não escolares, formais, não formais e informais de educação. Já os sentidos da Educação Popular, ao longo da história, são diversos, tanto que temos utilizado em nossos trabalhos a categoria *Educação Popular libertadora, freiriana, emancipadora, crítica e revolucionária*. Para a compreensão dos sentidos da Educação Popular organizamos uma breve sistematização dos nossos estudos, apresentando a presença da Educação Popular em diferentes países.

Tabela 1. Educação Popular no contexto mundial e seus sentidos

País	Sentido da Educação Popular	Contexto
ALEMANHA	Educação Popular Cristã Instrumental	A partir da Reforma Protestante grupos religiosos buscaram socializar para os fiéis, por meio do ensino da leitura, as sagradas escrituras (a bíblia).
	Educação Popular rebelde e revolucionária	Karl Marx enuncia uma democracia radical, incluindo a Educação Popular gratuita e separada do Estado, pois para ele, a Educação Popular a cargo do Estado era inadmissível. Compreendia que o aparato estatal reproduz a dominação do capital sobre os trabalhadores que mais necessitam de educação emancipatória. Marx não concebia a Educação Popular estatal como revolucionária, devendo ser rejeitada e não suscitada.
	Educação Popular sob a perspectiva da prevenção	O alemão Herman Nohl, referência para a Pedagogia Social (CABANAS, 1997); também utilizou a expressão Educação Popular, em decorrência da criação de uma universidade popular em Jena. Articulado a Pedagogia Social sua “perspectiva claramente preventiva”, buscava formação popular para prevenção e recuperação de jovens em situação de risco.
SUIÇA	Educação Popular assistencialista	Na Suíça, Johann Heinrich Pestalozzi (SOËTARD, 2010), por meio de cartas dirigidas aos amigos Enrico Gessner e James Pierpoint Greaves, entre 1801 a 1809, discorria sobre suas ideias acerca da Educação Popular. O significado voltava-se para a instrução das crianças pobres, vinculado ao contexto de industrialização europeia, no qual milhões de pessoas moravam nos subúrbios das grandes cidades, em condições de vida precárias.

		Nessas cartas, ele faz menção a respeito da Educação Popular vinculando as suas experiências profissionais, sendo que uma delas tratava do projeto de uma escola profissional para pessoas pobres, considerado como Educação Popular.
FRANÇA	Educação Popular como acesso	Educação Popular republicana escolar inspirada nas ideias de Condorcet, movimento pela laicização da educação. Educação popular situa-se na escola buscando corrigir os defeitos das iniciativas católicas.
	Educação Popular cristã e burguesa	O catolicismo na Educação Popular sob o domínio da burguesia articula o apostolado e a ação social por meio da educação para a caridade.
	Educação Popular como movimento popular	História marcada por movimentos políticos, a saber: surgimento de associações, de movimentos de Educação Popular (educação para adultos: educar o povo) e o movimento operário. Surgimento das universidades populares (cultura popular), implementação da cidadania e da democracia no estado republicano.
INGLATERRA	Educação Popular conservadora	A Educação Popular inglesa, no século XVIII, possuía características conservadoras, sob influência de Bernard Mandeville. A Educação Popular não superava a cultura burguesa e mantinha a manutenção da opressão e da pobreza por meio de educação enquanto caridade.
JAPÃO	Educação Popular é o mínimo para os pobres e o máximo para o capital.	No século XIX, uma classe dirigente conservadora decidiu oferecer um mínimo de instrução ao pobre (Educação Popular mínima).
PORTUGAL	Educação Popular como instrução popular	O termo Educação Popular nasce voltada para a instrução dos analfabetos.
BRASIL	Educação Popular cívica, instrumental e prática	Bonfim caracteriza a escola voltada à educação para o trabalho: formação cívica, intelectual e física do aluno. Aprender a fazer.
	Educação Popular Cristã Instrumental	O remédio e a salvação para a ignorância era a Educação Popular que significava instrução popular.
	Educação Popular proletária	Na primeira República, o termo aparece como luta pelo direito à educação escolar atrelada aos processos emancipatórios. Francisco Mendes Pimentel, deputado do Partido Republicano Mineiro, propõe uma política de educação popular, destinada a atender os problemas sociais e a educação do proletário.

	Educação Popular libertadora, crítica, emancipatória.	Em Paulo Freire é possível localizar a EP em vários livros. A Educação Popular, desde 1961, vincula-se a movimentos populares, aos saberes acadêmicos em diálogo com os saberes populares, à democracia, à cultura, a conscientização e a participação. Em âmbito do Estado podemos destacar o Marco de Referência da educação popular para as políticas públicas, publicado em 2014. A Educação Popular na escola pública em gestões de governos populares (BRANDÃO, 2002) após a Constituição Federal de 1988.
ARGENTINA	Educação Popular como civilizatória	Domingo Faustino Sarmiento defendeu uma Educação Popular enquanto programa de civilização e uma educação comum para todos, fomentando os ideais do desenvolvimento industrial no padrão norte-americano.
CUBA	Educação Popular politizadora e decolonial	José Martí falava da Educação Popular geral e de qualidade para todas as classes da nação, com o sentido de igualdade e descolonização.
VENEZUELA	Educação Popular como metodologia de ensino e de popularização da educação escolar	O venezuelano Andrés Bello defendeu uma educação do povo através da popularização da ciência e das artes, preconizando a cultura intelectual. Sua principal defesa, para o progresso educacional, era a criação de um sistema de Educação Popular para a escolarização do povo, dando-se pela instrução literária e científica, dirigindo-se a meninas e meninos. Buscava-se promover a aprendizagem significativa, sem repetir o modelo de ensino vigente de memorização e repetição dos conteúdos.
	Educação Popular político cultural	Simón Rodríguez tem em seu pensamento pedagógico uma educação igualitária para todos, incluindo os grupos sociais excluídos. Defendia um sistema escolar latino-americano para todas as pessoas, vinculando o direito ao ensino escolar a um projeto de Educação Popular para além da escola.
COLÔMBIA	Educação Popular crítica	Educação Popular no campo da educação de adultos, especialmente com práticas de alfabetização crítica. Marca os anos de 1980 a relação com os movimentos populares.
PERU	Educação Popular crítica e cultural	José Carlos Mariátegui apresentou a necessidade de uma pedagogia popular e latino-americana que reivindicasse o cultural. A dimensão política da Educação Popular, na década de 1970, associava-se aos programas de educação de adultos que vislumbravam participação e mobilização contra as injustiças

		sociais. Possuía um trabalho de bairro, com cultura popular e com igrejas. Nos anos de 1980 realizou-se um encontro internacional de EP.
CHILE	Educação Popular crítica	Freire realiza várias atividades no país, principalmente com educação de adultos na perspectiva conscientizadora, política e democrática. Na década de 1980 aconteceu um primeiro encontro de Educação Popular.

Fonte: Paulo (2018) e Torres (2017).

Em conformidade com Paulo (2018), a Educação Popular libertadora é mais do que caracterizar *o popular* com o significado do acesso à educação escolarizada e da popularização do ensino; não é uma educação instrumental, assistencialista e voltada para o desenvolvimento societário burguês e colonial. Do mesmo modo, não significa uma política de educação realizada na periferia e dada ao povo. É necessária uma educação construída com as pessoas, que mobilize as classes populares na luta pelo direito à uma educação transformadora e de uma sociedade sem injustiças sociais.

A Educação Popular “é uma prática educativa e uma proposta pedagógica que se situa dentro e diante dos conflitos históricos das sociedades latino-americanas” (STRECK et al., 2014, p. 21). Também, destacamos que ela se constitui em espaços e territórios de resistência (STRECK, 2010) e tem uma estreita ligação com as margens (EGGERT, 2003), “compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas” (PALUDO, 2001, p. 82).

Nesse sentido, ao considerarmos as diversas visões acerca da Educação Popular (tabela 1), defendemos o caráter crítico, emancipatório e democrático que a perspectiva freiriana lhe confere, as quais localizamos em vários países latino-americanos. Nestes países, a Educação Popular, mais do que questionar a educação bancária, conteudista e acrítica, disputa sentidos e projetos de educação e sociedade.

Acreditamos que a Educação Popular não pode ser caracterizada como uma simples ferramenta ou metodologia subsidiária a outras práticas sociais, minimizando sua identidade para o instrumental. Nossa posição é reconhecer a Educação Popular como uma prática histórica que é, ao mesmo tempo, uma concepção educativa, um movimento educacional e uma corrente pedagógica. (TORRES, 2021).

A presença da Educação Popular na discussão da Pedagogia Social no Brasil e na Colômbia

Para esta seção realizamos um levantamento bibliográfico, elaborado com o recurso da internet, tendo como Base de informações o *Google acadêmico*. Os descritores, escritos entre aspas, foram: 1) Pedagogia Social no Brasil; 2) Pedagogia social na Colômbia. Nos textos buscamos a presença da Educação Popular na discussão da Pedagogia Social.

Com relação aos dados encontrados com o primeiro descritor, localizamos 389 resultados, mas apenas dois continham o descritor exato. O critério foi localizar textos com o descritor no título.

Assim sendo, foram encontrados dois trabalhos, de Antônio Carlos Gomes da Costa¹ e de Evelcy Monteiro Machado², como pode ser observado abaixo:

Tabela 2 - Presença da Educação Popular na Pedagogia Social no Brasil

Título	Autor ou autores	Ano	Presença da Educação Popular
Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil	Antônio Carlos Gomes da Costa	2006	Não utiliza
Pedagogia Social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção	Evelcy Monteiro Machado	2009	utiliza
Fonte: Dos autores (2023) a partir de pesquisa no Google acadêmico.			

Para a compreensão da presença da Educação Popular na Pedagogia Social citaremos Machado (2009):

No Brasil só recentemente o processo de estruturação e organização da área encontrou respaldo teórico e político, apesar de que a **educação popular**, na

¹ Apresentado no primeiro Congresso Internacional de Pedagogia Social em 2006.

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100007&script=sci_arttext

² Apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – Educere, PUCPR, 2009.

https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2012/04/Texto_Pedag_Social_Elvecy_Monteiro.pdf

concepção transformadora desenvolvida por Paulo Freire (1980; 1981), para a educação de adultos, iniciada na década de 60, se aproxima da Pedagogia Social. Paulo Freire é uma das mais significativas referências brasileiras da Pedagogia Social, com reconhecimento internacional, embora não tenha usado essa nomenclatura para definir o seu trabalho. (2009, p. 11388, grifos nossos).

Mais adiante menciona a Educação Popular no seguinte contexto:

Nos últimos anos têm ocorrido eventos teórico-práticos com chamadas a Educadores sociais, Pedagogos Sociais; Educadores de ONGs (Organizações Não-Governamentais), OSCs (Organizações da Sociedade Civil), OSCIPs (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público), Institutos, Fundações e outras entidades do Terceiro Setor, estudantes interessados na área e pesquisadores da Área de Ciências Sociais, Humanas e Pedagogia que focalizam a Educação Não-formal, Educação Social, Educação Sócio-comunitária, medidas socioeducativas, Terceiro Setor, Responsabilidade Social Empresarial, Movimentos Sociais; **Educação Popular**, relações escola-comunidade, entre outros temas. (MACHADO, 2009, p. 11390, grifos nossos).

Nos casos acima, Machado (2009) reconhece o pressuposto teórico da Educação Popular de Paulo Freire na estruturação e organização da Pedagogia Social, enquanto área. Explicita que a concepção de Educação Popular de Paulo Freire se aproxima com a Pedagogia Social, “embora não tenha usado essa nomenclatura para definir o seu trabalho.” (MACHADO, 2009, p. 11388). Na segunda menção a Educação Popular, refere-se ao trabalho de educadores sociais e Pedagogos Sociais.

Com estes apontamentos merece destaque algumas considerações:

1. A maior parte dos espaços de trabalho de educadores sociais, realmente, tem acontecido em Organizações Não Governamentais e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público;
2. Não existe a profissão de pedagogo Social no Brasil. O que existe, recentemente, são cursos de especialização em Pedagogia Social;
3. Não entendemos a Educação Popular freiriana como área ou campo de atuação; a tomamos como corrente pedagógica crítica libertadora.

Sendo assim, o trabalho de Machado (2009) serve como referencial para avançarmos nas discussões acerca da Pedagogia Social como campo ou área do conhecimento, assim como para distinção entre pedagogo social e educador social.

Contribuí, também, para reafirmar que a Educação Popular é um aporte teórico-metodológico possível na educação escolar e não escolar; serve, igualmente, como referencial para os movimentos de constituição de processos formativos de educadores sociais.

Ainda, ao referirmo-nos ao Brasil é importante destacar que os primeiros movimentos da inserção do tema da Pedagogia Social deram-se a partir dos “Congressos Internacionais de Pedagogia Social que ocorreram na Universidade de São Paulo nos anos 2006, 2008 e 2010”. (CALIMAN, 2011, p.486). A Pedagogia Social no Brasil, para Caliman (2011, p.486) “tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação (...) que se ocupa particularmente da educação social”. Este autor associa a pedagogia social a educação social. Nós, pelo contexto de trabalho dos educadores sociais no Brasil, inclinamo-nos a dizer que a Pedagogia Social deveria se ocupar da gestão e das práticas educacionais em contextos não escolares institucionalizados e ligados as políticas sociais.

Quanto ao levantamento bibliográfico utilizando o descritor “Pedagogia social na Colômbia”, localizamos três trabalhos e ambos constam os termos no título, sendo este o nosso critério de seleção.

Figura 2 Presença da Educação Popular na Pedagogia Social na Colômbia

Título	Autor ou autores	Ano	Presença da Educação Popular
Pedagogía Social en Colombia: Entre la experiencia de la educación popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto.	Francisco José Del Pozo Serrano	2017	utiliza
La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social	Francisco José Del Pozo Serrano Cinthia Milena Astorga Acevedo	2018	Utiliza
Pedagogia Social na Colômbia: possibilidades de intervenção socioeducativa no pós-conflito	Francisco Alejandro Rincón Munevar	2021	Utiliza
Fonte: Dos autores (2023) a partir de pesquisa no Google acadêmico.			

Os três trabalhos identificam a Educação Popular como referência da Pedagogia Social na América Latina; a Pedagogia Social está associada “de forma teórica e prática à Educação Popular” (MUNEVAR, 2021, p. 13).

Para Serrano (2017, p. 1), a Pedagogia Social na Colômbia, “tem sido marcada pela tradição de educação popular praticada por muitos educadores”; acrescenta que é insuficiente as pesquisas “em torno da questão do pedagógico – no que tange ao sociocultural e aos serviços sociais e educativos especializados, além do aspecto comunitário não profissionalizado”. (SERRANO, 2017, p. 97).

Em conformidade com Serrano (2017) a Colômbia é reconhecida como um país que tem características entrelaçadas com as revoluções latino-americanas, a Educação Popular. Curiosamente, a Educação Popular, no artigo de Serrano (2017), aparece como campo de atuação da educação social. Não concordamos com esta definição haja vista que a Educação Popular não é um campo de atuação. Mediante este posicionamento, é importante situarmos o que entendemos por educação social.

Para nós é difícil imaginar uma educação sem ser social, pois toda educação é social mesmo as hegemônicas. Concordamos com Marlene Ribeiro (2006) quando questiona o social na educação. Conforme sua análise:

Mergulhar um pouco na gênese e trajetória do conceito é necessário para explicitar sua contradição, ao anexar uma qualidade ou atributo – social – que é inerente à substância ou conceito “educação”. Se o social, como o mundo de relações em que se efetuam os processos de sociabilidade, é o substrato no qual se realiza a educação, como entender que esta ocupe o lugar do substantivo ou daquele que é adjetivado na expressão “educação social”? (...). Desafiou-me, sobretudo, o conceito de educação social porque o segundo termo da expressão, o “social”, parece-me, num primeiro momento, configurar-se como uma redundância, ou figura de linguagem chamada pleonasma. (RIBEIRO, 2006, p.160).

Com relação a definição de Ribeiro (2006) e com os estudos de Paulo (2013; 2018), assim como o de Torres (2017), a Educação Popular não é um campo ou área profissional, como coloca Serrano (2017):

Con pluralidad de realidades, por lo general, en Colombia, a nivel político y normativo como en otros muchos países y regiones a nivel mundial y latinoamericano particularmente; no se ha tenido en cuenta la participación muy activa e institucional de pedagogos (as) sociales - educadoras (es) sociales (educadores comunitarios, populares, etnoeducadores, etc.) en parte por las características de conflicto armado en el país y carencia de la institucionalidad estatal en los territorios, la falta de políticas sociales y educativas de bienestar y progreso social, la carencia como área disciplinar de estudio científico -aunque sociocrítico-, la ausencia de un cuerpo

profesional institucionalizado y constituido en el campo laboral y de empleabilidad de lo pedagógico-social vinculado a la acción sociocultural y educativa, la corrupción política, la tradición profesional de la acción de la psicología u otras profesiones de mayor presencia histórica en la intervención social, así como por la acción social de la educación popular, no profesionalizada, entre otros. (SERRANO, 2017, p.101).

Pesquisadores colombianos e brasileiros, reconhecidos pelo tema da Educação Popular, não reivindicam a profissionalização de educadores populares, tampouco da Educação Popular. Da mesma forma, nós nos posicionamos contrários a definição de educador popular como sinônimo de educador social e de educador comunitário.

Em Cauca e La Guajira, na colômbia, segundo Serrano (2017) existem cursos de licenciaturas (Educação Camponesa e Rural; Educação Comunitária; Educação de Adultos; Educação Popular) de caráter não curricular e vinculado a campos e abordagens da educação social. Neste texto, a Educação Popular congregaria a Educação Social, o que discordamos.

No artigo de Serrano e Acevedo (2018, p. 178), ambos apresentam que na “América Latina e na Colômbia, existe uma tradição de educação popular, que acaba sendo uma prática educativa baseada em contextos, crítica e transformadora.” Na sequência acrescentam, que:

Com visões e tradições diferenciadas entre a Educação Social (que está ligada a uma maior profissionalização) e a Educação Popular (com práticas mais livres, culturais e do povo e não de quadros profissionais), possui relações e vasos comunicantes entre ambas, que a Pedagogia Social estuda e abrange; (SERRANO; ACEVEDO, 2018, p. 178-179).

Nas palavras dos autores, em 2018, seriam criados novos cursos de graduações, de caráter especialmente não curricular e vinculado a áreas, campos e abordagens para a educação social, que podem ter algumas ênfases, a saber: “Licenciatura en Educación Campesina y Rural, Licenciatura en Educación Comunitaria Licenciatura en Educación para Adultos e Licenciatura en Educación Popular.” (SERRANO; ACEVEDO, 2018, p. 175). No que diz respeito à integrar a Educação Popular as áreas, campos e abordagens para a educação social discordamos, pois a Educação Popular pode ser uma corrente pedagógica de cursos para educadores sociais e de outros tantos profissionais de áreas e campos diversos. Para nós a Educação Popular não deveria ser caracterizada como campo de atuação e de profissionalização. Nesse sentido, este é um tema que deve ser amplamente debatido no contexto colombiano.

No caso do trabalho de Munevar (2021) identificamos a afirmação de que a Pedagogia Social na América Latina está associada a Educação Popular. O autor, em sua dissertação, afirma que:

Na Colômbia, sua carreira e formação têm sido associadas principalmente à Educação Popular devido ao seu caráter e natureza, em sua prática dentro e fora das salas de aula da escola. Nesse sentido, a Pedagogia Social como fundamento científico e área disciplinar da Pedagogia, e a Educação Social como prática derivada, não apresentam trajetória de ações educativas profissionais no país. Ao contrário do Brasil e do Uruguai, entre outros países, a Colômbia não possui ou oferece nenhum diploma especializado em Pedagogia Social ou Educação Social; em vez disso, existem algumas instituições nos setores de ensino superior público e privado que permitem o estudo, a exploração e a compreensão de área especificamente. (MUNEVAR, 2021, p. 21).

Para este educador, a educação social é a prática da pedagogia social. Igualmente, expõe que: “A Educação Social como objeto da Pedagogia Social percorre e investiga as possibilidades e a natureza na produção do conhecimento científico dessa disciplina.” (MUNEVAR, 2021, p. 28); diferente do que concebemos quando nos remetemos ao conceito de Educação Popular freiriana, em que o movimento da práxis, dentro do paradigma emancipatório a caracteriza, ela não tem um campo e área específica. Reconhecer a Educação Popular como um movimento político, pedagógico e educacional, cuja corrente pedagógica originada, sobretudo a partir de Paulo Freire, contribui para a construção de práticas educativas e reflexivas que não separam as relações entre educação e política, teoria e prática.

A respeito disso, o mesmo autor enuncia, referindo-se a Pedagogia Social, que existe uma “interrelação entre características da teoria e prática da Educação Social e a Educação Popular (...)” (MUNEVAR, 2021, p. 47). Aqui, Munevar (2021), apresenta a teoria e a prática da Educação Social, diferente do exposto em seu trabalho, em outros momentos, em que a define como prática da Pedagogia Social que seria a sua teoria.

Ainda acerca da Pedagogia Social, Munevar (2021) apresenta questões teóricas associada a educação decolonial; e quando faz um recorte temático para a Pedagogia Social na América Latina, traz a influência, do que chama de uma vertente socio crítica, os quais se destacam: “Freire (1976), Fals Borda (1989), Giroux (1990), MacLaren (2003) entre outros, e pelos estudos decoloniais de autores como Mignolo (1999), Dussel (1973) e Santos (2008) entre outros intelectuais comprometidos com o pensamento e os estudos latino-americanos”. (MUNEVAR, 2021, p. 49). Em seus

estudos, as experiências da Pedagogia Social na América Latina teriam a fundamentação do pensamento de Freire com a Educação Popular, de Fals Borda com a investigação ação participativa e de Mignolo com os estudos decoloniais. (MUNEVAR, 2021). Nenhum destes autores estudaram a Educação Social e Pedagogia Social, sendo, neste sentido, conforme os quatro textos selecionados, autores de inspiração para estes temas.

Na Colômbia, via Del Pozo (2016), identifica-se a Pedagogia Social associada a atividades socioeducacionais de transformação social. No Brasil existe uma identificação com o pensamento de Paulo Freire. (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009).

Tanto no Brasil, como na Colômbia a definição da pedagogia social é demarcada como a ciência (teoria) da Educação social. Compreende-se que a base da Pedagogia Social é a pedagogia do direito e da participação, assentada pela intersectorialidade de suas ações educativas. Neste sentido, apostamos na Educação Popular como fundamento da Pedagogia Social intersectorial enquanto curso de formação de educadores sociais, o qual não necessariamente formaria apenas pedagogos sociais e educadores sociais para atuar em contextos não escolares institucionalizados- poderia formar outros trabalhadores sociais como a constituição de equipes multidisciplinares.

Formação dos educadores sociais: posições político-pedagógica da AEPPA

Nesta seção, por ocasião do caso específico da AEPPA, nos propomos apresentar concepções de educador social e de educador popular (PAULO; MACHADO, 2018). Para nós, quando nos referimos ao educador social no Brasil estamos anunciando um contexto relacionado a uma profissão, presente na Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho desde 2009. Recordamos que, foi em 2002, aprovada a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO/2002) a qual deve ser utilizada em todo território nacional. Neste documento consta os títulos e códigos de Ocupações que devem ser considerados no preenchimento da Carteira de Trabalho dos trabalhadores.

Os educadores sociais brasileiros têm como lugar de atuação a Educação Não Escolar institucionalizada, especialmente em instituições governamentais e

organizações da sociedade civil parceirizada com o Estado. A política social que se vinculam é, sobretudo, a assistência social.

Em dezembro de 2022 foi aprovado o Projeto de Lei número 2.941 de 2019, que regulamenta a profissão do educador social no Brasil. Nele explicita-se que a “profissão de educador social possui caráter pedagógico e social, e seu exercício está relacionado à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.” É diferente da concepção de educador popular que se identifica pela militância na Educação Popular, independentemente da escolarização e profissão (PAULO, 2018; 2019).

No tocante ao trabalho do educador social compreendemos que sua área de atuação é intersetorial e multidisciplinar, e o campo de atuação é a Educação Não Escolar Institucionalizada (PAULO, 2020, PAULO, TREVISAN, 2022);

A Pedagogia Social, na perspectiva da Educação Popular, seria o curso de formação acadêmico-profissional (PAULO, 2013), cuja proposta apresentada por Souza, Silva e Moura (2009), concernente a “modelagem de curso de graduação”, tem algumas aproximações com a proposição da AEPPA. Para a AEPPA a perspectiva teórica-metodológica deve ser a Educação Popular (PAULO, 2013).

Referente a Pedagogia Social na perspectiva da Educação Popular, defendemos um curso superior específico destinado a formação de educadores sociais, de modo intersetorial e multidisciplinar na perspectiva da Educação Popular. Apostamos que o curso deveria constar no catálogo Nacional de cursos superiores tecnológicos, podendo formar educadores sociais e demais profissionais da Educação Não Escolar. Para tanto, o currículo do curso deve priorizar os diferentes percursos formativos, dialogando com a intersetorialidade.

Entendemos, segundo o inciso II do art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), tratando de Cursos Sequenciais no Ensino Superior, que a educação superior tem por finalidade “formar diplomados em diferentes áreas do conhecimento”. Se assim definirmos, podemos colocar a Pedagogia Social como área a ser criada, como expressa Machado (2009). Já existem cursos de especializações nomeados como Pedagogia Social e reconhecendo-o como uma área do conhecimento.

Aqui cabe ressaltar que vários grupos defendem a Educação Social como área do conhecimento, especialmente tratando-se da formação de educadores sociais. Inclusive

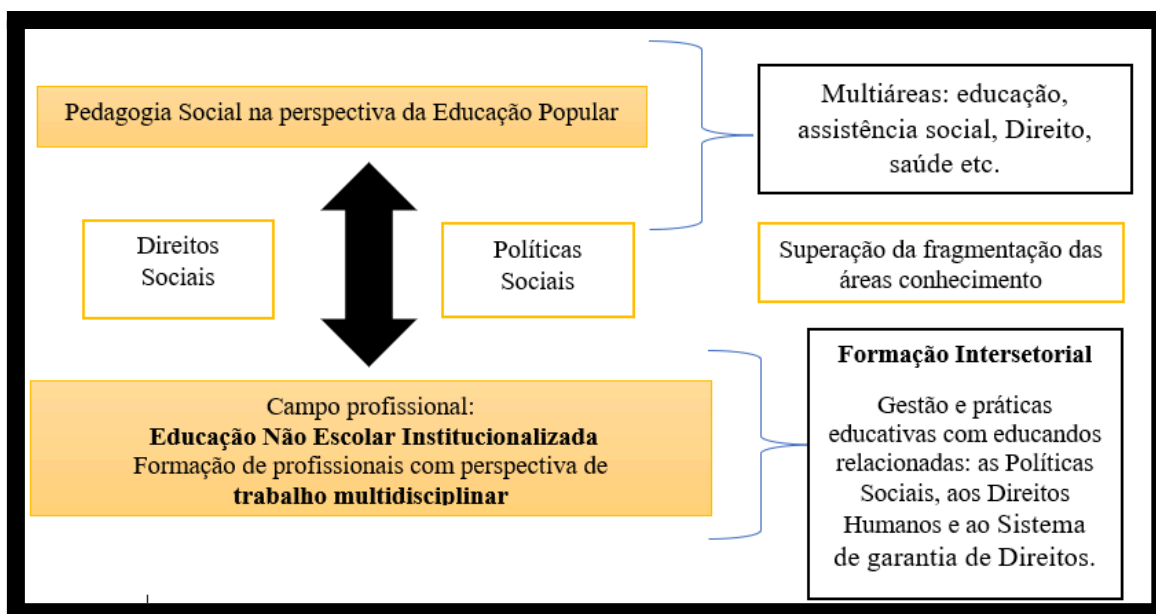
em 2022, no catálogo de Cursos Superiores Tecnólogos do Brasil, foi inserido o curso superior de Educação Social. Então temos duas possibilidades, a da Educação Social como curso específico para formação de educadores sociais e Pedagogia Social como curso que forma diferentes trabalhadores para atuar em contextos de Educação Não Escolar. Compreendemos, que em ambos os casos, o campo de atuação não deve ser o escolar, tampouco a formação deva ser em cursos de licenciaturas.

À luz das orientações da LDBEN (1996), a formação no nível de graduação, como uma etapa inicial da educação superior, organiza-se em áreas do conhecimento e campo de atuação. O curso de Pedagogia Social intersetorial, na perspectiva da Educação Popular, referendado pela AEPPA, como uma das possibilidades de formação para educadores sociais teria como área prioritária as ciências humanas, considerando este curso uma inovação porque estaria sendo constituído por um conjunto de áreas, isto é, multiáreas³. Estas dialogam com a intersetorialidade e formariam diferentes profissionais, dentre eles os educadores sociais.

Entendemos a pedagogia como ciência da educação, e os autores que influenciaram esta definição foram: Johann Friedrich e Herbart John Dewey (GHIRALDELLI, 2006). E educação em seu sentido amplo (LDBEN, 1996), isto é não se define apenas pelo seu contexto (escolar ou não escolar). Colocando o Social na pedagogia, a compreendemos enquanto uma ciência que trabalha com direitos sociais e políticas sociais, ou seja, teríamos uma ciência das políticas sociais intersetoriais.

³ Educação, sociologia, filosofia, antropologia, psicologia social e ciência política. Incluímos, serviço social, direito, saúde coletiva, administração pública e comunicação.

Figura 2-Proposta de Curso de Pedagogia Social na perspectiva da EP



Fonte: Organizado a partir de Paulo e Trevisan (2022).

Em 2022 com o novo catálogo nacional de cursos, onde foi inserido o curso tecnológico em Educação Social, a AEPPA propôs ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Alvorada, a construção de um curso intersetorial e com a perspectiva da Educação Popular; além disso, as reuniões realizadas entre AEPPA e IFRS avançaram durante o ano e já existe uma proposta de curso que contempla as experiências da pedagogia da alternância, um curso construído com educadores que já passaram pela experiência de educadores sociais ou técnicos de programas sociais, pesquisadores, trabalhadores da educação e assistência social e militantes de movimentos sociais.

No caso da proposta da Pedagogia Social na perspectiva da Educação Popular defendemos que o curso deva formar trabalhadores para atuar na Educação Não Escolar Institucionalizada (PAULO, 2020). Com o mesmo entendimento está Severo: “Em nosso país, a Pedagogia Social se encaminha de modo a traduzir-se como um campo teórico-metodológico que abarca concepções e práticas pedagógicas voltadas especialmente para os âmbitos de educação não escolar (...).” (2017, p. 2123).

Em primeiro lugar destacamos que tanto a Educação Não Escolar quanto ao que denominam como Educação Social podem estar baseadas por concepções hegemônica

ou contra hegemônica (PAULO, 2020); em nosso caso, defendemos a Educação Popular libertadora, a qual se caracteriza por ações educativas diretivas, intencionais, politizadora e ética, tendo como base a pedagogia crítica e emancipatória, a qual está comprometida com a transformação social.

Em segundo lugar é mister dizer que não existe uma única concepção de Educação Popular, e por esta razão apresentamos a tabela 1 e nos identificamos com a Educação Popular libertadora.

Por fim, Paulo (2018) e Torres (2019) identificam as seguintes características da Educação Popular: leitura crítica e indignada da realidade social; o papel político-pedagógico da educação; a opção ético-política emancipatória na construção de projetos de formação; compromisso com a transformação social e metodologias coerentes com a pedagogia crítica. Apostamos que cursos de Pedagogia Social, tanto no Brasil como em outros países da América Latina, escolham a Educação Popular como paradigma educacional emancipatório.

A AEPPA defende uma formação que contemple as características acima. São disputas de projetos e nem todas as instituições que vem pautando o tema dos educadores sociais são reconhecidas como protagonistas das lutas em prol dos processos de formação de educadores sociais na perspectiva da Educação Popular, como é este caso. É importante a construção de propostas de cursos de modo participativo.

Considerações para a continuidade dos estudos

Os estudos efetuados reconhecem que o tema da Pedagogia Social no Brasil e na Colômbia são recentes e possui uma ligação direta com pesquisadores interessados pelo tema e influências de países como Alemanha, Espanha, Portugal e Uruguai. Em alguns casos, a Pedagogia Social assumiu uma concepção positivista (MACHADO, 2011) e em outros busca-se a Educação Popular como referência teórico-metodológico (PAULO, 2013).

Para conhecer melhor as experiências de Pedagogia Social no mundo são necessário situá-la em seu contexto histórico e conhecer suas influências europeias, e, posteriormente, sua chegada na América latina. A Educação Popular no Brasil e na Colômbia, em conformidade com nosso levantamento bibliográfico, é reconhecida

como referencial teórico importante, sobretudo a partir de Paulo Freire. Porém, não concordamos que a Educação Popular se situe como campo da educação social; igualmente, diferimos que a Pedagogia Social se constitua como um campo de atuação; para nós, ela pode ser constituída como área, cujo campo é a Educação Não Escolar. Tampouco, compatibilizamos com os conceitos de educação social existentes e dissentimos quanto a colocar a pedagogia social como formação de profissionais para atuar na escola.

No caso específico do Brasil, a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) associou as suas bandeiras de luta a formação de educadores sociais, reivindicando um curso de Pedagogia Social com ênfase na Educação Popular (PAULO, 2013). A Pedagogia Social, sobretudo referindo-se a AEPPA, seria uma associação entre múltiplas áreas, com proeminência para a educação e assistência social.

Quando se trata da Colômbia, a Educação Popular tem se configurado como um movimento no qual se reúnem organizações não governamentais, passando por sindicatos de professores e pequenas organizações de base, até grupos informais de educadores. Dentro de seus referentes pedagógicos, a pedagogia social ainda não é visível; e aqueles que tentaram posicioná-la no campo educacional colombiano não têm um vínculo orgânico com os processos e experiências de Educação Popular. Da mesma forma, a pesquisa sobre as relações e convergências entre essas duas tradições pedagógicas ainda são incipientes. Encontramos apenas uma tese realizada no contexto de um mestrado no Brasil, em que alguns programas e projetos identificados com educação para a paz, educação comunitária e educação popular são assumidos como práticas de educação social.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CABANAS, QUINTANA, José Maria. **Antecedentes históricos de la educación social**. In: PETRUS, Antonio. (org.). *Pedagogía Social*. Espanha: Barcelona, Ariel: 1997, pp. 67-91.

DA COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil**. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006.

DE LA CALLE, Claudia Vélez. **Pedagogía Social en Colombia**. San Buenaventura: Buenaventuriana Editorial. 2010.

DEL POZO, Francisco José. **Pedagogia social na Colômbia: desafios sócio-educacionais e propostas de transformação social**. 3ª Simpósio Internacional de Pesquisa Educacional e Pedagógica. Educação, responsabilidade social pela paz e pelo desenvolvimento. Monteria, Colômbia, outubro de 2016.

EGGERT, Edla. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo: Sinodal, 2003.

FREIRE, Paulo. **A propósito de uma administração**. Editora: Imprensa Universitária, 1961. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1362>>. Acesso: 02 de março de 2023.

GHIRALDELLI, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Coleção primeiros passos, 2006.

KRICHESKY, Marcelo. *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. **Cuadernos de trabajo #2**. Buenos Aires: UNIPE. Universidad Pedagógica, 2011.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **Pedagogia Social no Brasil: políticas, teorias e práticas em construção**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCETE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, PUCRS.

Disponível em:

https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/artigo_-Pedagogia_Social11-Evelcy.pdf acesso: 18 de março de 2023.

MACHADO, Evelcy. **A pedagogia social: reflexões e diálogos necessários**. In: SILVA et al. (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão & Arte, 2011. p. 117-131.

MANDEVILLE, Bernard. **La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública**. Comentário crítico, histórico y explicativo de F. B. Kaye. Publicação original em inglês de 1705 a 1729. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas de Rubens Enderle – São Paulo: Boitempo, 2012.

MUNEVAR, Francisco Alejandro Rincón. **Pedagogia social na Colômbia: possibilidades de intervenção socioeducativa no pós-conflito**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial/Camp, 2001.

PAULO, Fernanda Santos. **A Formação do(as) educadores(as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA**. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PAULO, Fernanda Santos. **Concepções de Educação**: espaços, práticas, metodologias e trabalhadores da educação não escolar. Curitiba: interSaberes, 2022.

PAULO, Fernanda Santos; MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Educadora Popular/Educador Popular. In.: STRECK, D. R.; REDIM E.; ZITKOSKI J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PAULO, Fernanda Santos. **Pioneiros e Pioneiras da Educação Popular Freiriana e a Universidade**. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Memórias e trajetórias**: sistematização de experiências de educação popular e de movimentos sociais. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019.

PAULO, Fernanda Santos; TREVISAN, Elisângela. Educador social e educador popular: pautas da formação acadêmica-profissional. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 35, 2022.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo; (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo; (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SERRANO, Francisco José del Pozo. Pedagogía Social en Colombia: entre la experiencia de la Educación Popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto. **Ensino & Pesquisa**, v.15, n. 2 (2017), 97-116, Suplemento.

SERRANO, Francisco José Del Pozo; ACEVEDO, Cinthia Milena Astorga. La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social. **Foro de Educación**, v. 16, n. 24, enero-junio - january-june 2018, pp. 167-191.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. O horizonte da pedagogia social: uma perspectiva de aproximação conceitual. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p. 2122-2137, out./dez. 2017.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi** (Coleção Educadores). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

STRECK, Danilo Romeu. et al. **Educação popular e docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

STRECK, Danilo Romeu. STRECK, D. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 15, n. 44, maio/ago., 2010.

TORRES, Alfonso Carrillo. **La educación popular**: Trayectoria y actualidad. Bogotá, El Búho, 2017.

TORRES, Alfonso Carrillo. **Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa**. Ciudad de México: Editora Nómada, IPECAL, 2019.

TORRES, Alfonso Carrillo. Educación popular: **Historicidad y potencial emancipador**. Bogotá, Editorial Laboratorio Educativo, 2021.

ABORDAGENS POSSÍVEIS PARA UMA EDUC(AÇÃO) DECOLONIAL POR VIR

POSSIBLE APPROACHES TO A DECOLONIAL EDUC(ATION) TO COME

Cláudia Santos

Professora do curso de Pedagogia no Instituto Federal do Paraná (IFPR/campus Palmas). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Desenho - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Unicesumar. Editora de Seção da Revista Digital do LAV (RDLAV). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3525-9517>. E-mail: claudia.santos@ifpr.edu.br.

Carla Trindade

Mestranda em História pela Universidade Federal do Paraná. Licenciada em História pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6002044300602960>. E-mail: carlaatrindade4@gmail.com

Fabrcio Romani

Graduando em Letras (Português e Espanhol) pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5877989788741802>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7071-834X>. Email: fabricioz.1.2@hotmail.com.

RESUMO

Este estudo busca potencializar possíveis práticas educacionais decoloniais que disparem, em meio a educação, um pensar e agir mais livre frente aos modelos hegemônicos. O estudo de caráter teórico-conceitual se inscreve entre os campos da Educação e dos Estudos Decoloniais. Primeiramente, propõe-se uma análise atenta sobre os estudos decoloniais, no esforço de expor alguns dos mecanismos psicossociais, culturais e subjetivos pelos quais a colonialidade exerce influência sobre os sujeitos, moldando seus modos de ser e estar, assim como a percepção da realidade e de sua historicidade e cultura. Após, na tentativa de apontar para possíveis mudanças de conduta, são elencadas práticas educacionais que postulam a desnaturalização/desaprendizagem das formas dominantes ainda vigentes. A crítica à colonialidade do saber é feita conjuntamente à defesa de uma transgressão/desobediência epistêmica, alinhamos a conjectura de nossa crítica à superação do pensamento colonial, onde a prática pedagógica surge como ferramenta possível a esse enfrentamento, servindo, quem sabe, de alicerce para uma educação decolonial por vir.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Decolonialidade; Pedagogia Decolonial; Emancipação; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study seeks to enhance possible decolonial educational practices that trigger, in the midst of education, freer thinking and acting in the face of hegemonic models. The theoretical-conceptual study is inscribed between the fields of Education and Decolonial Studies. First, a careful analysis of decolonial studies is proposed, in an effort to expose some of the psychosocial, cultural and subjective mechanisms through which coloniality exerts influence on subjects, shaping their ways of being, as well as the perception of reality and of its history and culture. Afterwards, in an attempt to point to possible changes in conduct, educational practices are listed that postulate the denaturalization/unlearning of the dominant forms still in force. The critique of the coloniality of knowledge is made jointly with the defense of an epistemic transgression/disobedience, we align the conjecture of our critique of overcoming colonial thinking, where pedagogical practice emerges as a possible tool for this confrontation, serving, who knows, as a foundation for a decolonial education to come.

KEYWORDS

Education; Decoloniality; Decolonial Pedagogy; Emancipation; Pedagogical practice.

ABORDAGENS POSSÍVEIS PARA UMA EDUC(AÇÃO) DECOLONIAL POR VIR

Até que os leões não contarem suas próprias histórias, os caçadores continuarão sendo os heróis das narrativas de caça (Provérbio africano¹).

Deambulações iniciais

Este estudo atenta para os modos de produção e reprodução no campo social, e consequentemente no campo educacional, dos saberes e práticas hegemônicas de poder que balizam a atualidade. Dado o reconhecimento dos “processos de opressão colonial e capitalística” (Rolnik, 2018: 13) que ainda vigoram, assume-se uma posição crítica ante os marcadores sociais que, interatuam entre si e agenciam as configurações e formas como experimentamos a vida.

Por tal compreensão forja-se uma aliança entre os estudos decoloniais, sobretudo junto aos autores Quijano (2005), Mignolo (2008b, 2017), Tiburi (2021) e pesquisadores/educadores brasileiros que pensam o campo da educação, Freire (2000, 2014), Rolnik (2018), Silva (1999), entre outros. Junto a esses interlocutores busca-se fôlego para traçar algumas linhas que permitam lançar, no campo da educação, outras miradas para àquilo que não estamos acostumados a ver. Quem sabe, (esse estudo) se trate apenas de um convite para desnaturalizar os modelos habituais de ser e estar no mundo, permitindo modos de existência mais livres.

Dessa forma, a fricção de campos teóricos, ainda que polifônicos, não impede que o diálogo aconteça, ao contrário, por meio de diferentes vozes torna-se possível problematizar algumas das verdades a nós apresentadas. Todavia, tal ensejo, requer aprofundar o entendimento acerca de como o processo colonizador interfere nos procedimentos de identificação subjetiva, ao atuar, quer seja no indivíduo, quer seja nos coletivos (mulheres, homossexuais, negros, indígenas, etc.). Nessa perspectiva não é possível pensar a realidade desses sujeitos sem levar em consideração as estruturas que os constituem e marcam nossa sociedade.

¹ Esse provérbio é citado pelo escritor Mia Couto em sua obra “A confissão da leoa”.

Compreende-se neste estudo que as formas de controle e opressão estão subterraneamente conectadas aos processos de subjetivação. Em que o “O outro colonial” é visto como um “[...] corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre” (Skliar, 2003^a: 42). À vista disso, o propósito principal circunscrito neste estudo é o de erigir algumas questões necessárias acerca das implicações dessa colonialidade com relação à produção dos sujeitos e dos saberes, problematizando também a ideia de verdade e o que ela acarreta. Bem como, se “procura” apontar algumas práticas e condutas pedagógicas que figurem, ou possam figurar, como ferramentas ao enfrentamento dessa lógica colonial também no espaço educacional (Freire, 2014).

A mola propulsora que move esse pensamento se dá consubstanciada pela compreensão da verdade como a efetuação de um sentido ou a realização de um valor posto em prática. Uma vez que, a verdade enquanto conceito é indeterminada (Foucault, 2013), ou seja, ela depende do valor e do sentido atribuídos. Logo, provocar pela/na educação um movimento de desnaturalização dos modelos pré-fixados evoca que outras narrativas, corpos e *loci* de enunciação se apresentem.

ESTUDOS DECOLONIAIS, DESLOCAMENTOS E RESISTÊNCIAS

Para entender como os estudos decoloniais se configuraram em uma emergente categoria de produção de conhecimentos a partir do final do século XX, primeiro é preciso compreender o processo pelo qual passaram todos os povos que têm impresso em sua historicidade a marca da colonização, como os africanos, os povos originários da América, os asiáticos e outros. A esse conceito, nomeia-se colonialismo, que, em termos gerais, é o processo de invasão, dominação (social, política e cultural) e o vínculo de exploração implantados pela Europa sobre os países e povos conquistados.

Isso posto, é preciso assinalar que, a colonialidade apesar de ter origem no colonialismo não se restringe a esse período, estando arraigada às composições culturais, discursivas, educacionais e subjetivas também na atualidade. O que de fato representa a continuidade e o aprimoramento dessa forma de dominação. Portanto, a colonialidade diz respeito à compreensão da permanência da estrutura de poder colonial até os dias atuais, mesmo decorridos séculos após o fim das colônias e de seus processos de Independência (Quijano, 2005).

Segundo Quijano, “[...] historicamente o colonialismo é mais antigo que a colonialidade, contudo, esta última tem se mostrado mais incrustada nas formas de viver, ser e sentir do mundo latino-americano” (Quijano, 2007 apud Loureiro, 2019: 7). Em uma escala mais profunda de análise é preciso reconhecer que o fim do colonialismo instituído nas Américas, na África e na Ásia, por meio da descolonização e da construção de nações independentes, não foi suficiente para a emancipação político-econômica-cultural e principalmente subjetiva dos não europeus, originando assim o conceito de colonialidade que foi retomado por Quijano (2005) como colonialidade do poder.

Simultaneamente a essa leitura aponta-se para o conjunto crítico de trabalhos denominados de “estudos decoloniais” realizados nos países do Sul global, que propõem a revisão da história do período colonial e oferecem, por sua vez, uma crítica à modernidade eurocentrada. Para isso defendem fugir ao uso de epistemologias criadas por intelectuais europeus para problematizar questões de povos não-europeus, sendo esse um exercício de afirmação e reconhecimento do pensamento não-eurocêntrico².

E nessa esteira nascem os estudos decoloniais, que se alimentam da necessidade de superar e denunciar a mácula colonial que fundou as sociedades colonizadas em seu processo histórico, político, social e cultural. Nada obstante, interroga Spivack (2010), “Pode o subalterno falar?”.

Desde a constituição do “capitalismo colonial/moderno eurocentrado” se estabeleceu um novo padrão de poder mundial (Quijano, 2005), no qual o agrupamento de distintas e heterogêneas histórias culturais sob a égide de um único modelo, o europeu, significou o sufocamento de indivíduos, histórias, culturas, experiências, bens culturais, etc. que foram associados a uma ordem hegemônica global. Dito de outra maneira, esse novo padrão de poder mundial concentrou as formas de controle da produção da subjetividade, da cultura, e do conhecimento (Quijano, 2005). As novas identidades históricas produzidas foram associadas à natureza dos papéis e lugares pré-determinados na nova estrutura global de controle, conformando diferentes marcadores sociais que fizeram e ainda fazem parte da

² Sinalizamos a crítica elaborada pelos estudos decoloniais ao pós-colonialismo, pelo reconhecimento de seu coeficiente de colonização intelectual, como imprescindível a discussão aqui desenvolvida. Por essa perspectiva, os estudos decoloniais questionam toda e qualquer forma de conhecimento que se proponha à universalização, uma vez que, mesmo ao reconhecer os processos subordinação do colonialismo, a teoria pós-colonial continuaria controlando e garantido para aqueles que nela se reconhecem posições de poder (Mignolo, 2003).

formação identitária e coletiva desses grupos, perpetuando-se pelo uso de três mecanismos: a colonialidade do poder, do ser e do saber.

A esse aspecto Maldonado-Torres (2018) evidencia que a colonialidade do poder, ser e saber atuam por naturalizar uma espécie de guerra e produzem múltiplas camadas de desumanização dentro do atual sistema modernidade/colonialidade. Diante disso, a intenção que move esse estudo é perscrutar essas modalidades de classificação e controle. Assim, voltamos a atenção inicialmente ao que concerne a colonialidade do poder — definida, principalmente, pela continuidade das relações de poder originadas na classificação racial e no controle das formas de trabalho, consequência do colonialismo histórico. Para Rolnik:

Os traumas de classe, de raça e de etnia estão entre os mais graves e difíceis de superar; porque não param de se reproduzir do começo ao fim da existência do indivíduo, de sua família e de sua comunidade. Mais do que isso, tais traumas têm início antes mesmo do nascimento, já que são herdados dos ancestrais, inscritos no DNA desde as experiências longínquas da colonização e da escravidão, do exílio forçado que estas implicaram, do extermínio daqueles que não se adaptaram a essa forma extrema de poder ou dos que morreram de banzo por não tolerá-la (2018: 127).

Traumas esses acentuados pela divisão social da população mundial com base na teorização da raça, e pela criação de identidades históricas, que legitimam as relações de exploração entre europeus e não-europeus, sendo esse último colocado em uma posição natural de inferioridade pela qual a de ser despojado de seus saberes. Isso, juntamente com o controle das formas de trabalho do capitalismo colonial se torna a ferramenta utilizada para a expansão da dominação colonial branca sobre as demais populações, repercutindo atualmente em uma estrutura mais ampla e global que envolve as relações entre os países centrais e periféricos (Quijano, 2005),

Ainda, segundo Quijano (2005), a partir do momento em que a Europa se torna um novo padrão de poder mundial, todas as experiências, histórias e recursos culturais se articulam em torno de uma hegemonia europeia. Com isso, concentra todas as formas de produção de culturas e subjetividades e em especial, de produção de conhecimentos. Esse processo se deu conforme diversas operações:

[...] Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas - entre seus descobrimentos culturais - aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos

colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] Em terceiro lugar, formaram - também em medidas variáveis em cada caso - os colonizados a aprenderem parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para reprodução da dominação [...] (Quijano, 2005: 121).

O autor explica que esse processo implicou, em longo prazo, uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir sentido, do imaginário individual e coletivo, conseqüentemente, dos construtos da experiência material e/ou subjetiva (Quijano, 2005). Quer seja, portanto, todo esse processo está intrinsecamente ligado ao segundo mecanismo que apontaremos: a colonialidade do ser — teorizada por Mignolo (2017) em discussões com um grupo de intelectuais latino-americanos denominado “Modernidade/Colonialidade” que deflagra a urgência de discutir questões acerca do colonialismo continuado. Fazem coro a Mignolo autores como Stuart Hall (2003), Frantz Fanon (2008) e Grada Kilomba (2019) que exteriorizam em seus escritos os impactos da colonização na subjetividade e psique do sujeito colonizado. Conforme afirma Kilomba sobre os processos de produção da subjetividade, “[...] a alienação do ser se torna brutal”; forçado a identificar-se com os supostos “heróis”, que se mostram como brancos, enquanto os inimigos se mostram como negros (2019: 39).

Pois bem. O processo colonizador estabelece inicialmente uma oposição binária entre as raças, e a partir de então inicia uma espécie de parasitismo na subjetividade do indivíduo colonizado, operando nas maneiras de ser e estar do colonizado de tal forma que expropria dele todo o conteúdo que o faria se identificar enquanto um indivíduo. “Essa violência epistêmica atua subjetivamente, fazendo o indivíduo perder a referência de sua realidade sócio-histórica, de sua forma de produzir conhecimentos, de seus saberes e de seu universo simbólico” (Garcez, 2017: 4).

Nesse sentido, concordamos com Tiburi (2021) quando afirma que a colonização só é possível a partir de um “processo de humilhação”, uma das formas mais antigas de poder (psicopoder), utilizada para rebaixar o outro, diminuí-lo, a fim de exercer o domínio sobre sua subjetividade, tornando-o um objeto. Segundo a autora, tal mecanismo fundamenta-se em uma performance social, uma vez que:

O homem engravatado impõe ser chamado de doutor por todos que não usam a mesma indumentária que ele; invasores exigem ser chamados de heróis, conquistadores e descobridores [...]. Se pesquisarmos desde a origem esses processos de obediência e violência, encontraremos a imposição mística daquele que se coloca no lugar de autoridade sem nenhum fundamento que não seja a força. [...] Para obter êxito, a colonização se impõe por meio de figuras poderosas,

canônicas, sacerdotais, especializadas em colocar a si mesmas e os seus interesses como a verdade a ser seguida (Tiburi, 2021: 40).

Portanto, insurge-se nesse terreno de discussão a necessidade de abalizar o que se denomina por verdadeiro³. Segundo Grosfoguel, tal noção está associada ao “privilégio epistêmico”. Para o autor “o privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos [...]” tem afiançado, além de inumeráveis injustiças cognitivas, a manutenção e o aprofundamento do projeto imperial/colonial/patriarcal no mundo. Uma vez, que esse processo de inferiorização dos conhecimentos dos Outros tem dotado os homens ocidentais do “privilégio epistêmico” de definir o que é a verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais (2016: 25).

Em consonância a isso e para a elaboração de uma crítica à formulação da matriz colonial de poder (*“patrón colonial de poder”*) (Quijano, 2005), em que as formas de controle da ordem mundial apoiam-se em fundamentos raciais, geográficos, patriarcais e em mecanismos de validação do conhecimento, fenômenos amplamente difundidos, atentaremos para o campo educacional de modo geral, e para a produção do conhecimento de modo específico, como vias possíveis a proposição de uma educação decolonial por vir.

Do ponto de vista educacional e epistemológico, a Europa (ainda) é tida como o berço de todo saber que possa ser considerado válido/verdadeiro (saberes majoritários), enquanto os demais saberes; conhecimentos locais e populares das sociedades colonizadas; são tidos como saberes minoritários, desabonados e até risíveis. Como explicam Kosop e Lima (2019), as reflexões produzidas no Brasil historicamente são elaboradas a partir de um pensamento eurocêntrico, que subalterniza e ignora os saberes locais, sejam regionais ou nacionais. Contudo, as teorias eurocênticas não se estendem à toda realidade do povo colonizado, tais modelos não conseguem abranger os diferentes modos de ser e estar no mundo, e o motivo de as estruturas de validação do conhecimento ainda as declararem como universais tem relação direta com o terceiro mecanismo que apontaremos a seguir: a colonialidade do saber.

O termo colonialidade do saber (Quijano, 2005), refere-se a toda ideia de hegemonia e dominação do conhecimento, e envolve a dimensão epistêmica e epistemológica da geopolítica do conhecimento, uma vez que o padrão de poder colonial não ficou restrito às

³ De modo algum se questiona aqui a ciência enquanto campo de validação (observação/previsão/comprovação), mas sim a noção da verdade como sentido e/ou valor universal.

questões de raça e ao controle do trabalho, mas abrangeu também o controle e a produção do conhecimento.

Conforme denúncia Castro-Gómez (2005), existe a falsa tese do ponto-zero, em que seria possível ao intelectual um ponto de partida neutro, ou seja, o sujeito epistêmico seria desagregado de todas as características que o moldam (gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, língua, localização, etc.) para fim da produção do conhecimento científico objetivo e universal. Entretanto, essa afirmação não só é fantasiosa como também o que se encontra em sua estrutura é a confirmação das relações de poder e dominação resultante da colonialidade do saber postas em jogo. O que esse sistema classificatório faz é submeter qualquer outra epistemologia que esteja fora de sua estrutura ao *status* de inferioridade, não configurando, portanto, em conhecimento válido, apenas compreendendo-as como costumes, folclore ou conhecimento local. Isto, porque toda a diferença nesse processo é convertida em uma valoração que aloca em posição precedente no tempo os conhecimentos e os grupos com territorialidades não situadas no ponto de observação hegemônico, o ponto anunciado como o verdadeiro.

A partir do século XVI iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo [...], entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial. [...] Ao lado desse sistema de classificações dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades (Bernadino-Costa; Grosfoguel, 2016: 16-17).

Vemos aí explicitada uma faceta do mundo moderno/colonial que, ao anunciar-se como superior projeta-se como modelo e, por isso, tem a obrigação moral de salvar o restante do mundo do primitivismo a despeito da vontade daqueles. Nesse sistema o outro é sempre anunciado pela falta em relação ao precursor ou anunciante — “(sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia)” (Bernadino-Costa; Grosfoguel, 2016: 17-18).

Contudo, já não é mais possível conceitualizar as novas configurações de poder se utilizando de instrumentos teóricos euro centrados, e em meio a essa percepção surgem as agendas dos estudos decoloniais com a finalidade de contribuir para a criação da teoria crítica do colonizado, que requer antes de outra coisa: afirmar, valorizar e dar legitimidade aos

sujeitos e saberes das sociedades colonizadas, exercendo assim uma prática decolonial (Castro-Gómez, 2005).

O pensamento colonial como uma condição imposta desde longa data, para Rolnik, expressa-se como uma “patologia histórica do inconsciente”, (2018: 144), e concordamos com a autora quando aponta para a necessidade de descolonizar epistemologicamente o pensamento, no sentido de traçar linhas que permitam fugir aos modelos hegemônicos habituais.

De tal maneira situamos este texto, que problematiza a relação de linearidade e permanências no campo social e educacional, na crítica ao projeto eurocêntrico das implicações universais que, ao ser aprimorado por Hegel (1992), soube muito bem sintetizar o ideal da totalidade ao inferir ‘a verdade é o todo’ (*Das Wahre ist das Ganze*). No entanto, vale notar o plano de estratificações e sedimentações aí instaurado, para nele perceber o mote principal: a exclusão das diferenças por um princípio de unificação.

Diante de tal problema, e dando sequência a este estudo, atentaremos para os meandros em que se inscrevem a colonialidade do saber, relacionando-a à educação e à formação dos sujeitos. Vale lembrar que, apesar de dimensionar em três classificações (poder, ser e saber), não é possível avaliar a colonialidade de forma fragmentada, correndo-se o risco de perder a capacidade de sua crítica, uma vez que essas interfaces compõem um único e mesmo campo. Portanto, conceber um entendimento da colonialidade sobre a vida dos sujeitos, seus agenciamentos, parte de uma questão primordial; da consciência da existência de um conjunto de operações sistematizadas que buscam cercear e controlar os modos de existência, essa maquinária se alastra por distintas frentes que se relacionam entre si, se retroalimentam, se reforçam e se (re)produzem. Sendo urgente perguntar, como escapar de tais amarras?

Investiremos nossos esforços, como estratégia pedagógica, na criação de aberturas em meio aos discursos majoritários e pré-estabelecidos, para deixar passar um pouco de ar fresco que retire a poeira que se debruça sobre o estado das coisas fixas.

DECOLONIALIDADE DO SABER: TRANSGRESSÕES EPISTÊMICAS POSSÍVEIS

A crítica à colonialidade do saber é feita conjuntamente à defesa de uma transgressão/desobediência epistêmica. E no que isso consiste? Na inscrição de um

movimento de aberturas, no qual, em um primeiro aspecto, pode-se destacar a necessidade de revisão da geopolítica do conhecimento responsável por classificar, ordenar e colocar a produção do conhecimento do ocidente como central e universal. Para tanto, é preciso considerar que o ocidente não se refere apenas a um conceito geográfico, mas sim a uma “disputa geopolítica do saber” (Mignolo, 2008b: 290). O que impõe igualmente a tarefa de pensar para além dessa hegemonia espacial do conhecimento.

A compreensão da estrutura ou das estruturas, responsáveis por realizar o apagamento intelectual de toda e qualquer diferença, o apagamento “do Outro”, (daqueles que não correspondem ao modelo), por sua vez, permite desmistificar a sensação de ordem, de que tudo está em seu lugar, mormente, de que tudo sempre foi assim (Skliar, 2003: 66).

Se, como foi dito, todo ato de classificação é em si mesmo um ato de exclusão e de inclusão que supõem coerção e violência, podemos dizer agora que toda a espacialidade produzida, inventada, normalizada, traduzida e/ou representada como espaço único de exclusão/inclusão é um ato de perversão. Perversão na insistência do mesmo e perversão na eterna reprodução do outro como o mesmo (Skliar, 2003: 66).

Imagens de ordem reproduzem e anunciam o outro pela falta, pelo que ele não é ou pelo que ele não tem em relação ao modelo. Essa maquinaria de enunciação do outro exerce-se como formas de poder. “Quem possui a delegação de falar e de agir em nome do outro [...] dirige, de certa forma, o processo de apresentação e de descrição do outro [...]”. “Quem fala *pelo* outro controla as formas de falar *do* outro” (Silva, 1999: 33-34).

Aliás, gostaríamos de apresentar a hipótese de que essas críticas torcidas para o campo educacional não figuram em exagero. Por essa mirada, problematiza-se o pensamento majoritário como sendo algo natural, que conteria em si uma boa natureza, capaz de direcionar sempre para a verdade. Por este viés metodológico torna-se, pois, indispensável pensar e agir na direção da efetivação de uma política educacional decolonial, capaz de problematizar os modelos majoritários e as hierarquizações no campo social, e conseqüentemente no campo educacional, o que requerer inicialmente o enfrentamento de alguns modelos herdados da modernidade.

Vale explicar que, a partir da perspectiva assumida, colonialidade e modernidade compõem duas faces da mesma moeda (Mignolo, 2008a), cujos pontos de partida da modernidade concentram-se em fenômenos unicamente intra-europeus, e se explicam neles. Isso posto, o interesse deste artigo, ao traçar um debate decolonial no campo social e

educacional, se dá fundamentalmente pela efetivação de um cenário provisório, que se acha entre o que existe e o que poderia vir a ser. Justamente por entendermos que é urgente interromper o círculo de permanências que tendem a plasmar a vida naquilo que ela pode. Em outras palavras, e em conformidade com a pedagoga Nilma Lino Gomes (2012), é necessário se afastar do conhecimento eurocêntrico, estabelecido como universal, para fazer crescer vozes e pensamentos confiscados pela história.

O que comumente se vê, do lado daqueles que sofreram e sofrem todas as formas de silenciamento, violências e exclusão, das mais sutis às mais severas, é a experiência de que sua existência e seus saberes não têm valor. E nesse sentido, pensando a partir do campo educacional, propõe-se romper com essa lógica mediante a introdução de um hiato, uma fissura nos processos de enunciação e subjetivação hegemônicos, o que requer a criação de “[...] instrumentos pragmáticos-conceituais adequados” à descolonização também do pensamento (Rolnik, 2018: 144). Pensar em práticas pedagógicas que problematizem o conhecimento dotado de aparente universalidade, priorizando a atenção à produção autônoma do conhecimento, baseadas em experiências locais e regionais, em narrativas menores e descentradas, que se enunciem com uma voz própria, como caminhos potentes à formação de sujeitos mais livres.

Aliás, forjar uma postura de criação em meio a vida inevitavelmente passa pela compreensão de suas dimensões: ética, estética, política, educacional, etc.; cuja validade dos discursos e gestos somente podem ser compreendidos ou anunciados como processos intencionais, jamais como estruturas; igualmente, as diretrizes que se voltam para eles se tornam explicáveis ao serem relacionais, modificáveis, e não determinadas como substanciais, ou fixas.

Nesse sentido, entende-se que a problematização de algumas verdades dadas *a priori* requer um processo de desaprendizagem como ponto de partida, diante a compreensão do plano sobre o qual essas verdades se estruturam, seu plano de estratificação e sedimentação. Esse movimento coletivo de desaprendizagem, de desarranjos, de desconstrução do *status quo* provoca uma centelha no projeto instituído que deixa ver de outros modos o que nos acontece, diferente daqueles que estamos acostumados ou fomos ensinados. Vislumbra-se então campo aberto, para produção de novos saberes a partir de outros *loci* e corpos de enunciação.

EDUCAÇÃO DECOLONIAL: DESAPRENDIZAGENS CRIADORAS

Se voltarmos o olhar para os modelos educacionais vigentes — a relação entre modernidade e educação veremos que o tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser como decalques, teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, alheios a qualquer outro atravessamento; restringem todas as experiências às já conhecidas.

Talvez se devesse considerar, além do que foi mencionado, os aspectos como cada um é atravessado por diferentes marcadores que constituem/destituem os sujeitos em seus processos formativos singulares, que operam de formas combinadas fundando modos de se reconhecer, pensar e agir. Afiançando que a educação se baseia em modelos hegemônicos (inicialmente a moda europeia, agora americana), se entende que a superação dessa lógica (colonial-capitalística) implica necessariamente em um processo de desaprendizagem, para tornar possível a implementação/criação de uma realidade outra. Como explica Walsh:

[...] a descolonização é uma forma de desaprendizagem, afinal, faz-se necessário desaprender tudo aquilo que foi imposto pela colonização e desumanização e assumido como único conhecimento adequado. E, além disso, empreender um processo de reaprendizagem sobre se constituir sujeito. (Walsh, 2013 apud Lopes; Insfran; Pulino, 2020: 11).

Se tal processo de desaprendizagem/reaprendizagem tem por fim a construção de um mundo mais democrático e justo, pensado *pôr* e *pelo* sujeito colonizado, esse só pode ser forjado na lógica decolonial. Assim, alinhamos a conjectura de nossa crítica à superação do pensamento colonial, onde a prática pedagógica surge como ferramenta possível a esse enfrentamento. Com efeito, acreditamos que essa tarefa se divide inicialmente em dois eixos fundamentais sendo: uma formação decolonial docente, ainda na universidade (formação inicial), e uma formação continuada, na realização de uma abordagem crítica para com as práticas e teorias educacionais implementadas nos ambientes escolares e acadêmicos.

Alías, é preciso introduzir que “[...] professoras e professores também são oprimidos e colonizados. Para além do sistema como um todo, a própria formação os coloca nesse lugar e de lá seguem aceitando e naturalizando práticas e situações violentas” (Lopes; Insfran; Pulino, 2020: 12). Nesse sentido, entendemos que os educadores devem ser preparados para uma pedagogia decolonial, tendo em vista, antes um processo de descolonização individual. Conforme defende Pereira (2017: 7), isso ocorre a partir do momento em que os docentes são levados a refletir e delinear uma educação que combata padrões pedagógicos que valorizam

determinada cultura em detrimento de outra; que reproduzam modelos majoritários e que postulam uma verdade única.

Pereira (2017) aponta a importância de ações pedagógicas ainda durante a formação acadêmica inicial do então futuro professor, que desvelem processos educacionais colonizadores, levando o indivíduo a uma ruptura com o padrão colonial do pensamento. Fazem coro a esse entendimento Lopes; Insfran; Pulino, (2020) que expõem alguns mecanismos e táticas usadas para manter a subalternização dos estudantes e da educação em si, dentre eles, a homogeneização de práticas pedagógicas e a retirada da possibilidade de construção de saberes individuais e coletivos a partir de outros *loci* de enunciação.

Nessa mesma esteira Gomes enfatiza que muito já se denunciou “sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social”, bem como “a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (Gomes, 2012: 102).

Muitos são os desafios, assim o esforço estaria em convocar um posicionamento ético para a educação, sendo a ética conduzida aqui como ferramenta crítica para questionar as práticas educativas naturalizadas. Conforme Paulo Freire (2014), esse deveria ser o posicionamento de todo educador, de toda educadora. Para um entendimento do que queremos dizer, abrimos espaço para uma pequena classificação etimológica da palavra "ética", pois como aponta Novaski (1994), é importante recuperar a etimologia de alguns conceitos, quando isso significa recuperar a densidade da vivência que se tem, vivência essa expressa com palavras. Portanto, ética deriva da palavra grega *ethos*, e se relaciona com hábitos e costumes, estando ligada a conceitos e disputas entre o que é certo/errado, melhor/pior, bom/mau, etc. Mas diversamente a uma postura moral que determinaria o que é certo e o que é errado, o que é melhor e o que é pior, o que é bom ou não, essa abordagem ética se propõe a perguntar: Certo para quem? Melhor para quem? Bom para quem?

Fazemos coro ao educador Paulo Freire quando afirma que: “Não é possível pensar nos seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão” (Freire, 2014: 23). A prática ética exige um reconhecimento do Outro, a experiência individual entremeada à vivência do Outro, envolve caminhar junto, e não em disputa constante. Assim sendo, uma prática pedagógica pode convergir com uma ética decolonial se tornando um instrumento basal para a mudança

de paradigmas que aqui se propõe.

A postura pedagógica ética e decolonial tem como finalidade despertar o educando para um olhar crítico e consciente para com sua historicidade, cultura e sociedade. Nesse contexto entra o ensino da leitura crítica de mundo, pois “ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra” (Freire, 1992: 41). Uma vez que “[...] o ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga” (Freire, 1992: 41).

Enquanto o educador aqui é entendido como agente de construção desse elo de passagem entre o que foi feito de nós para o que faremos de nós, compreende-se que no âmbito específico das subjetividades não há generalização possível (Rolnik, 2018), portanto, é preciso fugir ao perigo de cair em uma lógica prescritiva. É certo que a colonização não é um processo pronto, não é um método prescrito que atingirá a todos da mesma forma. Além de apontar mudanças de conduta que poderiam ser adotadas dentro da área da educação, se faz também necessário algumas pontuações para não cairmos em reducionismos.

Como visto, a colonialidade nos cerceia muito além dos muros da escola ou da universidade, atuando e influenciando nas mais diversas frentes. Atentando especificamente ao campo educacional, tal qual conhecemos, esse também se articula a uma imagem pré-determinada que vincula o exercício de pensar à verdade. A estratificação dos modos de como produzimos o conhecimento sistematizado, sobretudo nas escolas e academia, é reflexo e consequência da necessidade dessa afirmação, em que a diferença, frente ao modelo, é caracterizada como erro e, por isso, precisa ser excluída.

A colonização da América, especialmente a América Latina, deixou marcas profundas que refletem os nossos modos de ver e ser, de saber e pensar. No Brasil, a injunção eurocêntrica na produção de conhecimento pesa ainda hoje sobre nosso formato de vida, de modo geral na configuração social, e de modo específico nas formulações educacionais, pois ainda estamos permeados pela colonização do pensamento. Frente a isto, propor a elaboração de uma perspectiva ética do exercício do pensamento, consiste, pois, em “escutar” os efeitos que as forças internas produzem nos corpos, “[...] as turbulências que nele provocam e a pulsação de mundos larvares que, gerados nessa fecundação, anunciam-se [...]” (Rolnik, 2018: 90).

Nesse sentido, seria preciso iniciar um movimento de desaprendizagem, como um deslocar-se da submissão servil, para, de modo singular “[...] ‘criar’ uma expressão para

aquilo que pede passagem” (Rolnik, 2018: 90). Operar uma educação mais livre, em que se abandona o território conhecido permite subverter a lógica do raciocínio dedutivo, que naturaliza, por exemplo, algumas teorias eurocêntricas que acarretam preconceitos culturais, raciais e sedimentações no campo social. E esse nos parece ser um prisma para pensarmos a educação na contemporaneidade.

Adorno (1995) aponta que o objetivo primeiro da educação é evitar a barbárie, no entanto, também assinalou em a *Dialética do esclarecimento* a ideia da totalidade, que o todo é o não verdadeiro (*Das Ganze ist das Unwahre*) (Adorno, 1985), abrindo assim uma premissa importante para a discussão, onde outras vozes se levantam abalando a visão de mundo unificada.

Frente ao anunciado, compreende-se a educação como instrumento para escapar à barbárie colonial e superar seus sintomas e seus resquícios, que ainda exercem sobre o ser colonizado influência, alterando seus modos de perceber, sentir e agir acerca do mundo que o contorna. De fato, a “[...] educação sozinha não transforma a sociedade, *mas* sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000: 67 *grifo nosso*). Como é objeto deste artigo pensar uma educação que se orienta à decolonialidade, colocamos nossos esforços à espreita de uma educação que se anuncia por um princípio indissociável de uma prática ética-política e pedagógica, sendo certamente esse um trabalho coletivo, de muitos, e ao mesmo tempo de cada um.

Ressonâncias como essas, que convocam ao por vir, não podem ser encontradas em um único campo do saber, afinal, não se trata de problematizar a relação entre uns e outros, entre o mesmo e a diferença, mas trata-se de aprender sobre as existências singulares, de reconhecer a presença até então ignorada, emudecida, cativa. O que se privilegiou neste estudo, ao potencializarmos a educação enquanto instrumento de transformação, e que pode contribuir para a criação de uma pedagogia decolonial, são os modos outros de pensar, de se relacionar, de existir, que acontecem não por equivalência ou por comparações, mas pela simples irrupção da presença do Outro enquanto potência à construção de uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo problematizou a realidade instituída, ao que concerne à lógica de

dominação colonial-capitalística dos sujeitos e dos saberes, atentando à formulação de algumas posturas pedagógicas que auxiliem à sua superação. O artigo apontou que é viável sim — pensar e, mais importante, — realizar uma pedagogia decolonial. A partir da aliança com diferentes autores que atentam para a temática da decolonialidade forjou-se linhas que incitam a desnaturalização do pensar e agir no campo educacional, compreendendo os sujeitos da educação como partícipes de seus processos formativos.

Para tal, reconheceu a necessidade de elaboração de percursos formativos (inicial e continuado) comprometidos com os processos de emancipação, tanto dos sujeitos quanto dos saberes/conhecimentos operados na educação em seus diversos níveis. Por compreender a importância de uma formação decolonial do educador - ainda enquanto futuro professor, para que o mesmo não reproduza lógicas coloniais naturalizadas e também, após, outra abordagem necessária será a efetivação de uma conduta educacional decolonial, permitindo a si mesmo e, conseqüentemente, aos educandos uma mudança de paradigmas.

Em ambos os casos se faz crucial a elaboração, do ponto de vista pedagógico, de uma abordagem ética-crítica e consciente, associada à ideia de movimento, de procura, uma vez que: “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura”, (Freire, 2014: 160), é essa procura intencional que permitirá aos sujeitos da educação (o que inclui, além do estudante, também o professor como eterno aprendiz) a olhar para sua historicidade, refletindo sobre a composição de sua subjetividade e cultura.

Assinalamos ainda que há nesse interstício uma luta instituída em torno do direito à narrativa, do falar sobre si, quer seja um sujeito, um povo, uma cultura, etc. e é preciso requerer essa voz em todas as instâncias, para ‘contar as próprias histórias’. Posto que estar de posse do discurso significa não ser controlado por outras pessoas (Foucault, 2014; Silva, 1999), significa direcionar a própria história.

Ao analisar as bases da colonização e seus efeitos e desdobramentos para as subjetividades e, conseqüentemente, para a educação, percebe-se que aquilo qualificado como verdadeiro, comumente, traz radicado a seu aspecto a justificativa para a existência de uma identidade que se quer afirmar. Aliás, o que é tornado possível mediante algum tipo de exclusão.

Entende-se que produzir em meio a educação tal crítica exige um distanciamento de certos valores educacionais cultivados na modernidade, especialmente daqueles que primam pela ordem, pela progressão e pelos ‘dispositivos’ de condicionamento humano voltados para

o aprimoramento e utilitarismo das capacidades, que têm por referência um único projeto de homem, que diz respeito ao modelo.

Sabemos, no entanto, que não se pode ignorar o pensamento da modernidade, mas, tampouco podemos nos subjugarmos a ele (Mignolo, 2008a). Sendo assim, a proposta de uma reflexão sobre os modos naturalizados de ser e estar no mundo, figura como tentativa de resistência e libertação decolonial, em que as vozes, diferentes vozes respondem por si, e transformam as formas dominantes de conhecimento a partir de seus saberes e realidades.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. HORKHEIMER, Max. (1985) **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar

ADORNO, Theodor. (1995) **Educação e Emancipação**. 4a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. (2005), Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires; CLACSO, pp. 80-88.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. (2016) Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1, pp. 15-24.
<https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=pdf>

FANON, Frantz. (1968) **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

FANON, Frantz. (2008) **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: Edufba.

FREIRE, Paulo. (1992) **Pedagogia da esperança**: Um encontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (2014) **Pedagogia da autonomia**. 48ª ed. São Paulo: Paz e terra.

FREIRE, Paulo. (2000) **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP.

FOUCAULT, Michel. (2013) *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.,
FOUCAULT, Michel. (2014) *A ordem do discurso*. São Paulo: Editora Loyola.

GARCEZ, Rodrigo. (2017) Educação e Cultura: possibilidades ao desenvolvimento do pensamento decolonial. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 03, pp. 1-9.
<https://doi.org/10.23899/relacult.v3i3.576>

GOMES, Nilma Lino. (2012) Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109.
http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf

GROSGOUEL, Ramón. (2010) Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, pp. 455-491.

GROSGOUEL, Ramon. (2016) A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*.

HALL, Stuart. (2003) **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG.

HEGEL, Georg. W. Friedrich. (1992) **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes.

KILOMBA, GRADA. (2019) **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó.

KOSOP, Roberto J. C.; LIMA, José. E. de S. (2019) Giro Decolonial e o Direito: Para Além de Amarras Coloniais / Decolonial turn and the law: beyond colonial restraints. **Revista Direito e Práxis**, [s.l.], v. 10, n. 4, pp. 2596-2619.
<https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/34117>

LOPES, Juliana C.; INFRAN, Fernanda F. N.; PULINO, LÚCIA H. C. Z. (2020) Práticas decoloniais em educação a partir de uma educação centrada em estudantes. **EccoS – Revista Científica**. pp. 1-15.
<https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17029>

LOUREIRO, Camila. W.; PEREIRA, Thiago. I. (2019) Seria possível uma epistemologia freireana decolonial? Da “Cultura do Silêncio” ao “Dizer a Sua Palavra”. **Roteiro**, v. 44, n. 3. p. 1-18.
<https://doi.org/10.18593/r.v44i3.17527>

MIGNOLO, Walter. (2008a) **Histórias Locais / Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG.

MIGNOLO, Walter. (2008b) Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**- n. 34, pp. 287-324.

MIGNOLO, Walter. (2017) Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**.
<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwONPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf>.

MIGNOLO, Walter. (2003) **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal.

NOVASKI, Augusto J. C. (1994) Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In.: MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** 6ª ed. Campinas: Papirus, pp. 11-17.

PEREIRA, Alessandra F. C. (2017) Processos e práticas decoloniais na formação de professores. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 03, nº 473.
<https://doi.org/10.23899/relacult.v3i3.473>

QUIJANO, Aníbal. (2005) Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, pp. 107-130.

ROLNIK, Suely. (2018) **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 edições.

SILVA, T. T. (1999). **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica.

SKLIAR, Carlos. (2003) **E se o outro não estivesse aí?** notas para uma pedagogia (improvável) da diferença. Rio de Janeiro: DP&A.

SKLIAR, Carlos. (2003^a) A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, pp. 37-49.

SPIVAK, Gayatri. (2010) **Pode o Subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG.

TIBURI, Márcia. (2021) **Complexo de vira-lata**: análise da humilhação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

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

Colar de Ixtle: revolução e educação em Ricardo Flores Magón

Collar de Ixtle: educación y revolución en Ricardo Flores Magón

Luciana Eliza dos Santos

Doutora em História da Educação pela Faculdade de Educação da USP.
Pesquisadora de História da Educação e Educação Libertária. E-mail:
lucianaeliz@gmail.com.

João Francisco Migliari

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação/USP. Professor do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da FEUSP. Membro do Grupo de Pesquisa Poder Político, Educação e Lutas Sociais, coordenado por Fernando Bomfim Mariana, FE-UNB. E-mail: joaobranco@usp.br.

RESUMO

Este texto comenta aspectos da educação presentes em passagens do jornal *Regeneración*, dirigido por Jesús Flores Magón e Ricardo Flores Magón, na primeira década do século XX, a partir do movimento de combate ao governo autoritário do general Porfirio Díaz, no México. A publicação deste periódico sugere a resistência da prática política anarquista mexicana e a trajetória e perseguição de Ricardo Flores Magón, a partir do regime político e ação militarista em seu país e do imperialismo estadunidense. A educação aparece em *Regeneración*, por vezes, entremeada aos fatos e ideias, que compõem a forma de oposição e constante tensionamento político levado a público com este periódico.

PALAVRAS-CHAVE

Magonismo; Anarquismo; Educação.

RESUMEN

Este texto comenta aspectos de la educación presentes en pasajes del periódico *Regeneración*, dirigido por Jesús Flores Magón y Ricardo Flores Magón, en la primera década del siglo XX, a partir del movimiento de combate del gobierno autoritario del General Porfirio Díaz, en México. La publicación de este periódico sugiere la resistencia de la práctica política anarquista mexicana y la trayectoria y persecución de Ricardo Flores Magón, desde el régimen político y la acción militarista en su país y desde el imperialismo estadounidense. La educación aparece en *Regeneración*, a veces intercalada con hechos e ideas, que conforman la forma de oposición y tensión política constante que se hace pública con esta revista.

PALABRAS CLAVE

Magonismo; Anarquismo; Educación.

“La ley conserva, la Revolución renueva.
Por lo mismo, si hay que renovar, hay que comenzar por romper la Ley”.

(Los Ilegales, Ricardo Flores Magón, *Regeneración*, Septiembre, 3 de 1910)

Educação na Revolução:

A educação é tema carregado de multiplicidade de experiências sociais que caracterizam as coletividades. Mas, como forma institucionalizada por governos, as práticas educativas e escolares podem assumir as posições de estruturas reprodutivas e conservadoras, de teor homogêneo, universalizante, sistêmico, que podem arrastar todas as outras formas de expressões culturais, educacionais e sociais a elas antagônicas. Maurício Tragtenberg, em seu texto “*Escola como organização complexa*”, atribui à “*ocidentalização da cultura*” e à “*necessidade de letrados*” o lugar de continuidade e permanência das “*estruturas de poder formadas em torno da Igreja e do Estado Moderno*” (2018, p.184). A burocracia representa, então, a forma especializada de realização da escola contemporânea, que dos jesuítas ao recrudescimento do capitalismo, como lembra o mesmo autor, faz conduzir a longa duração das práticas escolares autoritárias nas sociedades colonizadas pelo ocidentalismo:

No interior do sistema social, as instituições educacionais e seus sacerdotes, os professores, desenvolvem um trabalho contínuo e sutil para a conservação da estrutura de poder e, em geral, da desigualdade social existente. Duas são as principais funções conservadoras atribuídas à escola e aos professores: a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado (idem, p.198).

Nesse sentido, certas práticas educacionais institucionalizadas são uma das vias mais eficientes para a perpetuação das desigualdades sociais, concretizadas por estratégias de conservação como as reformas sociais e educacionais estatais e a previsível consequência do progresso e da evolução como meio de controle social. Diante desse lugar ocupado pela escola, pretendemos focalizar, neste texto, reflexões sobre educação no contexto de luta social magonista fora da escola e além dos modelos escolares estatais e liberais de dominação do conhecimento, da comunicação e do esclarecimento.

Ao propor reflexões acerca da educação, este texto pretende se aproximar das perspectivas educacionais articuladas à ação política e cultural magonista e suas representações no periódico *Regeneración*. Cabe situar que a educação escolar libertária corresponde às iniciativas pedagógicas racionalistas, criadas e colocadas em prática pelo

movimento de trabalhadores e anarquistas entre meados e final do século XIX e início do XX, com tão grande reverberação que rapidamente foram perseguidas pelo Estado e pelo clero católico, como as Escolas Modernas de Francisco Ferrer i Guardia, fuzilado pelo Estado espanhol, em 1909, em Barcelona. Mas, em um contexto educativo fora da escola, supomos a presença da educação nas diversas configurações de formação emancipatória das classes oprimidas e empobrecidas pela referência do capital, impulsionando o caminhar da revolução pela luta direta e esclarecida, como ocorreu no México. Não se trata, portanto, de problematizar o potencial transformador da educação escolar, mesmo a escola racionalista, mas de situar a amplitude de ações educativas e formativas que alimentam a revolução social, principalmente na relação discursiva e política entre palavra e ação. Considerando a viva e extensa construção discursiva de Ricardo Flores Magón, seus textos serão observados como lugar político-educativo-enunciativo especialmente importante para esta análise, como podemos notar no seu texto *El deber del revolucionario* publicado no *Regeneración*, nº 192 de 13 de junho de 1914:

Naturalmente, como con claro talento opina Malatesta, no comenzó la Revolución con un preciso programa comunista o anarquista. Ha sido durante el grandioso movimiento cuando los miembros del Partido Liberal Mexicano nos hemos esforzado y nos estamos esforzando, y seguiremos esforzándonos por encauzar el movimiento revolucionario mexicano hacia el comunismo anárquico, como lo demuestran los actos de los compañeros en el campo de la acción; como lo prueba la propaganda que con la palabra y con impresos hacen los miembros del Partido, y como lo prueba la propaganda que hace REGENERACION.

Educar avança o cotidiano das relações entre trabalhadores pelo ambiente revolucionário, pela propaganda, pelas práticas de leitura, pela palavra e pelo riquíssimo material impresso. Compreendemos que tais práticas não são panfletárias, como poderiam ser depreciadas e empobrecidas pelo discurso opressor do vencedor, mas sim práticas educativas de luta política esclarecida pelos trabalhadores para os trabalhadores. O Manifesto do Partido Liberal Mexicano, de 23 de setembro de 1911, ao ser finalizado com as palavras convidativas: “*a escoger, pues: o un nuevo gobernante, esto es, un nuevo yugo, o la expropiación salvadora y la abolición de toda imposición religiosa, política o de cualquier otro orden*” é permeado pela prática educativa, uma vez que incita nada mais do que o entendimento do funcionamento da sociedade de classes do qual faz parte o trabalhador. A conjuntura magonista e as condições de mudança social ali conjecturadas apontam, portanto e deliberadamente para a revolução da sociedade mexicana, seus meios e fins totalmente antagônicos ao “*capital, ao clero, à autoridade e à propriedade*”, elementos edificantes do

mundo ocidental. Ricardo Flores Magón enuncia a Revolução como uma realidade que irá reconstituir a perspectiva das classes oprimidas e trabalhadoras:

Quiénes temen la Revolución? Los mismos que la han provocado; los que con su opresión o su explotación sobre las masas populares han hecho que la desesperación se apodere de las víctimas de sus infamias; los que con la injusticia y la rapiña han sublevado las conciencias y han hecho palidecer de indignación a los hombres honrados de la tierra. La Revolución va a estallar de un momento a otro. Los que por tantos años hemos estado atentos a todos los incidentes de la vida social y política del pueblo mexicano, no podemos engañarnos (MAGÓN, idem).

É a partir desta inflexão que esboçamos aspectos da educação e das ações educativas percebidas em algumas passagens do periódico *Regeneración* e do movimento magonista. Podemos sugerir que, antes de constituir a escola como ambiente que reverbere a revolução social, a perspectiva magonista propõe a revolução social que educa e emancipa. Em uma carta a Harry Weinberger, Magón afirma que:

Después de pasar años, muchos años, en una lucha desigual por medio de la prensa y los clubs políticos en la ciudad de México, en contra del cruel despotismo de Porfirio Díaz; después de haber sufrido repetidos encarcelamientos por mis creencias políticas, desde que tenía yo diecisiete años de edad, y de que en varias ocasiones hube escapado casi milagrosamente de la muerte a manos de asesinos alquilados, en aquel negro periodo de la historia mexicana, cuando la costumbre del gobierno era la de a silenciar la voz de la verdad con el fusilamiento, el puñal o el veneno; después de que el Poder Judicial, por decreto de 30 de julio de 1903, me prohibió no solamente escribir para mis propios periódicos, sino aún colaborar en otros; habiendo sido mis plantas de imprenta secuestradas sucesivamente por el gobierno y estando mi vida en peligro, decidí venir a este país, que yo sabía era la tierra de los libres y la patria de los bravos, para continuar **mi trabajo de educar a las masas mexicanas** (Epistolario revolucionario e íntimo: 68-79. In: MAGÓN. idem, p. 137, grifo nosso).

O periódico *Regeneración* representa um meio de denúncia, ação, comunicação, articulação e educação no qual figuram diversos textos escritos pelos irmãos Magón, todos eles muito reverberantes da movimentação social, política e cultural que difundiam pela luta social e pela palavra. A educação e os processos de escolarização não são temas predominantemente noticiados no periódico *Regeneración*, com exceção das notícias sobre a Escola Moderna e o movimento educacional anarquista, no México. Mas, há também o caráter de crítica e debate em torno da educação e a centralidade da busca pela autonomia intelectual do trabalhador, aparecendo em usos e articulações que expressam o ato educativo como situação constante ao processo revolucionário.

A revolução eternizada no periódico *Regeneración* (1900-1918):



Regeneración, 30 de diciembre de 1912.

De 1884 a 1911, a tensão entre setores críticos da ditadura de Porfirio Díaz era latente, sendo sua renúncia diante da sublevação popular proporcionada pela Revolução Mexicana uma consequência muito potencializada e retratada pela imprensa revolucionária. Dentre os opositores ao regime autoritário consolidado pelo general Porfirio Díaz, a luta constante dos irmãos Flores Magón foi medular, sendo permanente o uso da palavra e das esferas comunicativas revolucionárias: conferências, periodismo, motins, barricadas, etc.

Em 1901, no Primeiro Congresso Liberal, Ricardo Flores Magón pronunciou um discurso combativo ao governo de Porfirio Díaz; ao passo que, pouco tempo depois, Regeneración assumiu o lugar de um periódico de oposição extremamente popular no país e muito difuso nos clubes liberais, já criados em dezembro de 1900. O periódico Regeneración, instrumento de combate e ajuda mútua, tal como preconizava muito da atitude kropotkiniana magonista, foi criado em sete de agosto de 1900 por Jesús Flores Magón, Antonio Horcasitas e Ricardo Flores Magón na Cidade do México. É possível perceber a ajuda mútua na capacidade comunicativa do jornal, que divulgava informações e notícias das regiões diversas do país, fosse difundindo a resistência, fosse vivendo a repressão porfirista. Podemos citar informações como os casos de encarceramento vividos pelos irmãos Magón e outros

militantes; mobilização de contatos entre seus mediadores, quando encerrados na prisão, para que se pudessem estabelecer a comunicação por meio do jornal; notícias e homenagens sobre militantes assassinados, como Praxedes Guerreiro, e muitos outros; denúncias sobre governos de cidades e situações de conflitos de poder e violência militar e policial; notícias sobre todas as bases de organização e articulação territorial, sob a responsabilidade de militantes; notícias sobre a Revolução, após 1911; críticas ao clericalismo e sua manifestação em setores sociais diversos, como a jurisprudência, sustentando o oposicionismo jurídico-político ao governo de Porfirio Díaz; as notícias sobre os Clubes Liberais, seu funcionamento, a abertura de novos clubes, que se intensificou após a publicação do Programa do PLM, em 1906; notícias sobre bibliotecas libertárias, sobre as Escolas Modernas, bailes solidários, e muitas outras informações que circulavam semanalmente no jornal. Além das notícias, há também muitos conteúdos de esclarecimento, conhecimento, libertação e sublevação da população por meio da palavra empenhada e combatente de muitos textos não assinados e muitos textos assinados por Ricardo Flores Magón e Enrique Flores Magón, e muitos outros editores e autores que aparecem no periódico.

O *Regeneración*, subtítulo, “*periódico jurídico independiente*”, em sua primeira aparição, é, assim, uma voz uníssona. O período acompanha os processos repressivos do porfiriato vividos pelos irmãos Magón; por exemplo, em 22 de maio de 1901, Ricardo Magón e seu irmão Jesús foram presos em Belém. Enquanto foram acusados de insultos ao presidente, o *Regeneración* foi fechado. Mas a resistência do periódico ocorreu quando seguiu sendo publicado com o apoio de outras prensas, como a de Filomeno Mata (BARTRA; BARRERA, 1984, p.13). Esta foi a primeira fase do periódico, que publicou 57 números, de 07 de agosto de 1900 até 07 de outubro de 1901 (SOUSA, 2016). Diante da perseguição e ameaças de morte e do exílio dos irmãos Magón no Texas, *Regeneración* retornou em 05 de novembro de 1904, com uma atitude mais agressiva em relação ao governo mexicano, sendo publicado até o último número, 49, em 07 de outubro de 1905 (idem, ibidem). De acordo com Bartra e Barreira (idem, p.29):

Durante este período la publicación de *Regeneración* se transforma en el elemento aglutinador de todo el grupo de exiliados. De esta manera Ricardo Flores Magón, que dirige el periódico, se vuelve en la práctica el personaje decisivo pues *Regeneración* define la línea política y maneja la red de contactos con los grupos liberales que se encuentran en México. Incluso el propio Arriaga se somete a esta situación y escribe para el periódico de su antagonista político. Durante el mismo período, RFM comienza a romper su aislamiento con respecto al medio político norteamericano y establece contactos con los anarquistas Emma Goldman, que es

inmigrante rusa, y Florencio Basora de origen español. Gracias a esos contactos, Ricardo asiste a algunos mítines anarquistas en Haymarket Square (E. D. Turner 1960:72).

Nesta segunda fase do periódico, a partir de uma relação cada vez mais forte com o anarquismo, *Regeneración* se tornou um “*periódico independiente de combate*”, com textos cada vez mais comprometidos com a percepção anarquista acerca da realidade sociocultural mexicana. E, ainda conforme observa Sousa (idem, p.3), a terceira fase de *Regeneración*, iniciada em primeiro de fevereiro de 1906, expressa momentos agudos da luta operária mexicana, como as greves de Cananea e Rio Blanco. Ali, ficou o registro de uma importante cobertura destes conflitos, com 13 números emblemáticos do periódico.

Finalmente, a quarta fase foi muito intensa por se situar de volta ao México em um momento decisivo: a Revolução Mexicana. Foi a maior e mais expressiva fase do periódico, que manteve, mais do que nunca, o caráter combativo e comunicativo, além do compromisso retratado pela expressão “*Escrito por los trabajadores para los trabajadores*”, que aparece em alguns números desse período.

O primeiro número dessa fase ocorreu em 03 de setembro de 1910, e se posicionou de forma combativa, anarquista, internacionalista e articuladora da Revolução. A quarta e última página sempre era escrita em inglês, projetando as principais notícias para o diálogo estabelecido nos Estados Unidos e reafirmando sua posição comunicacional, não se restringindo a somente uma língua. Assim, este último período do jornal é um vasto conjunto de fontes primárias que trazem informações sobre o México oprimido pela ditadura Porfirio Diaz e pela historiografia deste momento histórico. Ao traçarmos estas breves informações sobre o periódico *Regeneración*, é possível afirmar o caráter permanente do processo de ação revolucionária que se desenrola no México, marcada pelo crescente comprometimento com a ação política anarquista aplicada às características socioculturais mexicana. E, mesmo que seus editores tenham enfrentado situações de exílio no Estados Unidos e no Canadá, que por outro lado reforçaram seu caráter internacionalista, e algumas interrupções e desmontes, o periódico seguiu crucial para a luta política magonista.

Magonismo: a vida comunal mesoamericana no centro da Revolução

2022 foi o ano do centenário da morte de Ricardo Flores Magón. Dando continuidade à uma política de Estado de apropriação dos princípios, da História e das figuras da

Revolução Mexicana, o atual governo de Andrés Manuel López Obrador decretou o ano da celebração de Ricardo Flores Magón em todo o México. Nada mais esvaziado de sentido e, portanto, nada mais violento com a própria memória do revolucionário anarquista. Magón defendia ferrenhamente a dissolução do Estado. Construiu toda sua luta, seja na trincheira do *Regeneración*, seja pegando em armas na Baja Califórnia, denunciando a opressão do Estado comandado pelas elites burguesas. O horizonte posto por suas palavras e ações diretas nunca foram a toma do poder estatal: o horizonte era a própria destruição do Estado e de suas instituições, entre elas a escola, o sistema judicial, o sistema prisional e tudo o que remete ao México colonial.

É importante recordar que a história dos vencedores do México é uma história de conquista e dominação dos povos originários mesoamericanos. E, como afirma Maldonado (2000), esta dominação se deu por meio de 3 linhas de frente: a Igreja, a administração estatal e a escola. A revolução magonista está do lado oposto desta dominação. Se alinha à visão dos vencidos, contribuindo para uma perspectiva etnopolítica; ou seja, seu sentido é o de denunciar a dominação, resistir e superar este cenário abjeto. É descolonizadora; para ser mais preciso, é revolucionária.

Para alcançar a revolução, o magonismo tinha como grande referência a vida cotidiana dos povos mesoamericanos, a forma na qual diversas nações indígenas do México se organizavam e ainda se organizam, isto é, prescindindo e confrontando a estrutura do Estado; ou melhor, organizando e regulando a vida social sem as suas instituições.

Se a importância de Flores Magón para a Revolução Mexicana não precisa nem ser debatida, tamanha a influência de princípios como a derrubada do poder do Estado e o agrarismo reunidos no lema “Terra e Liberdade”, igualmente relevante é reconhecer o papel que o anarquismo magonista desempenha para pavimentar esse trânsito fluido entre passado e presente – e que responde como México, hoje. Porque esse é o gigantismo de significados que emana da Revolução iniciada em 1910: ela se baseou nas práticas políticas e no modo de vida de diversas comunidades indígenas mexicanas, que materializam no presente a existência das sociedades contra o Estado. Algo que, mais de 100 anos depois da Revolução, a linguista e ativista mixe Yasnaya Elena Aguilar Gil definiu precisamente em seu texto “Nosotros sin México”, uma extensão reflexiva e crítica do famoso lema zapatista (“Nunca más un México sin Nosotros”). As múltiplas nações encapsuladas no Estado-nação vivem de outra maneira:

México no es una sola nación sino un Estado en el que existen, oprimidas, muchas naciones. Esta es una de las tesis con las que Yásnaya Elena A. Gil (Ayutla Mixe, Oaxaca, 1981) propone reimaginar nuestro país: tras la desarticulación de los discursos y las prácticas nacionalistas, **se encuentra una confederación de comunidades autónomas capaces de gestionar la vida en común sin la intervención de las instituciones estatales.** Otro mañana posible para pensar hoy. (AGUILAR, 2020; p.1; grifos nossos).

Décadas antes de Clastres, o viver contra o Estado já havia sido descrito pelo anarquismo magonista. Isso significa que o “contra o Estado” sempre existiu, porque se expressa necessariamente no presente, no coração dos povos originários que habitam a Mesoamérica. Posto de outra forma: a sociedade comunal consolida um mundo existente baseado no comunalismo, enquanto a sociedade libertária almeja transformar radicalmente a ordem atual. (MALDONADO, 2014; p. 16).

São apostas diferentes na escala abstrata do tempo. Dentro de uma filosofia libertária vive-se de forma intermitente, de forma descontínua, os princípios do futuro repousado na sociedade livre e autogestionada. Já a vida comunal propiciou um espaço e resistência anticapitalista porque é um exercício cotidiano de apoio mútuo e exercício do poder popular. Isto é, o poder comunitário é exercido sempre, em todos os momentos da vida social. (MALDONADO, 2014; p. 22). Isso posto, se concordamos que a anarquia deve ser entendida como ordem baseada no apoio mútuo (MALDONADO, 2014; p. 16), as aproximações entre a vida comunitária de povos mesoamericanos e os ventos que sopram na vida libertária podem ser realizadas. Apoio mútuo e autogoverno são referências concretas de práticas existentes no presente para a sociedade libertária que se reconstitui no futuro utilizando os mesmos princípios. (BRANCO, 2019, p.128)

No início do século 20, o ambiente tinha suas diferenças para hoje: o fruto maduro da rebeldia existia e inclinava-se a cair em forma de revolução (como escreveu Ricardo). Os irmãos Flores Magón usaram a sensibilidade para aprender nos elementos da ideologia índia, particularmente oaxaquenha, uma parte fundamental da liberação da sociedade: uma referência para a superação do capitalismo.

O envolvimento indígena na Revolução Mexicana se deu não só pela participação em organizações revolucionárias como principalmente pela definição ideológica da Revolução (MALDONADO, 2010b; p. 33). Em outras palavras, no magonismo a luta contra o Estado Mexicano e a reivindicação histórica de Terra e Liberdade fica traduzida como a disposição de acabar com todo tipo de governo, apropriar-se dos meios de produção e cultivar coletivamente a terra; *“para reconstituir de maneira anarquista los pueblos liberados, toma como ejemplo la experiencia historicamente construida por las comunidades indias”* (MALDONADO, 2010b; p. 36). (BRANCO, 2019, p.129)

Destas experiências historicamente construídas pelas comunidades indígenas, devemos destacar: **a propriedade comum da terra e a ajuda mútua.** A que o magonismo acrescentou **o ódio à autoridade.** Essa coluna vertebral societária, que define o índio como um ser

coletivo em sua acepção, é o que fez Ricardo Flores Magón aprender que o indígena mexicano é a própria expressão do “comunismo”, como enuncia em seu artigo “*El índio mexicano está apto para el comunismo*”. **Propriedade comum da terra, ajuda mútua e o ódio à autoridade** conformam as bases da proposição magonista que se nutre e sabe ver na vida índia as possibilidades concretas da sociedade que derrotaria o Estado. Poucas coisas são tão anticolonialistas, cabendo ressaltar que o magonismo se relaciona com a ideologia índia de Oaxaca não como uma extração etnográfica e acadêmica, mas como referência política para a ação revolucionária e o enfrentamento à violência do sistema capitalista. O comunismo vivido em Oaxaca propiciou ao magonismo revolucionário, assim, fazer fluir o ódio à autoridade como eixo principal de um projeto de sociedade libertária que deve abolir a autoridade das instituições do Estado. A vida comunitária dá concretude a uma forma de viver naturalmente anticapitalista, posto que imprime uma experiência revolucionária que é anterior à luta de classes: a urgente luta anti-estatal.

Também em Chiapas esse ódio à autoridade se manifesta na cultura política maia que desaguou no zapatismo. Uma maneira outra que vem se consolidando há mais de meio século a partir do êxodo da população *tzeltal* rumo à Selva Lacandona, o que abriu a possibilidade para que os migrantes, sem romper com sua cultura previa, a transformassem principalmente no que se refere ao exercício do poder político; convertendo, enfim, a Selva em uma sociedade camponesa sem caciquismo e com democracia direta comunitária (Cf. BARONNET, 2011; Cf. ANDREO, 2013).

Essa configuração da política coletiva não é particular das comunidades *tzeltales* e se estendem às outras etnias de Chiapas, como os *tojolabales*. A organização das funções administrativas historicamente se baseia no Sistema de Cargos, caracterizado por funções rotativas e que preservam as continuidades em relação à cosmologia indígena pré-hispânica. Os espaços de decisão coletiva também desempenham papel-chave, sendo que a principal autoridade nessas comunidades é a Assembléia Comunitária e as deliberações tomadas em consenso. Às autoridades cabe conduzir na vida comunitária o que foi decidido nesses processos coletivos, o que diz muito sobre como as populações índias do México enxergam a figura do chefe. Em *tojolobal*, por exemplo a autoridade comunitária (*iaitijum*) são os **trabalhadores da comunidade**; enquanto que a autoridade estatal (*mandaranum*) é o **mandão**, aquele que dá as ordens (Cf. ANDREO, 2013). (BRANCO, 2015, p.137)

O mandar obedecendo zapatista, portanto, é muito mais do que um lema; é prática social e política. Pelas mesmas razões, Benjamin Maldonado afirma que quem não entende o ser índio não entende a Revolução Mexicana. “Porque são povos e gente com uma experiência histórica transcendental. Fica possível ler a história política desde uma

perspectiva índia com ética, honestidade e férrea vontade de luta” (MALDONADO, 2010b; p. 43, tradução nossa).

A proposta revolucionária exige um profundo conhecimento da realidade histórica indígena, ao invés de desprezo. Não chega a surpreender que Magón tenha enfrentado a resistência de militantes anarquistas no início do século XX, por desenhar a definição ideológica da Revolução e da sociedade pós revolucionária a partir do comunalismo indígena. Reiteramos que esta é uma das características principais que reforçam o anticolonialismo explícito do magonismo, por oferecer outra ideia para transformação da sociedade que não baseada na catequese que insiste em colocar a sociedade industrial no centro, seja capitalista ou socialista. Aquela ideia de que é preciso então converter o indígena em trabalhador pobre, numa proposta completamente equivocada que afirma que a vida tem uma escala evolutiva.

O que podemos enxergar nos artigos e discursos de Magón é uma completa repulsa às instituições coloniais, incluindo a escola não-libertária; este é seu caráter revolucionário. Isto fica explícito na dissertação “*En pos de la libertad*”, apresentada ao grupo do *Regeneración* em 30 de outubro de 1910. O tema e o título são sugestivos; propõem uma reflexão sobre a transição da sociedade, o momento histórico de mudança radical da organização política e social. Magón observa que esta é uma tendência mundial, a partir destes eventos:

El menos observador de los lectores de periódicos habrá podido notar este hecho. Hay una tendencia general a la innovación, a la reforma, que se exterioriza en hechos individuales o colectivos: el destronamiento de un Rey, la declaración de una huelga, la adopción de la acción directa por tal o cual sindicato obrero, la explosión de una bomba al paso de algún tirano, la entrada al régimen constitucional de pueblos hasta hace poco regidos por monarquías absolutas, el republicanismo amenazando a las monarquías constitucionales, el socialismo haciendo oír su voz en los Parlamentos, la Escuela Moderna abriendo sus puertas en las principales ciudades del mundo y la filosofía anarquista haciendo prosélitos hasta en pueblos como el del Indostán y la China: hechos son estos que no pueden ser considerados aisladamente, como no teniendo relación alguna con el estado general de la opinión, sino más bien como el principio de un poderoso movimiento universal en pos de la libertad y la felicidad. (MAGON, “*En pos de la libertad*”. Dissertação lida na seção do Grupo *Regeneración*, domingo 30 de outubro de 1910)

E, se caía o fruto maduro da Revolução no México, era pelas características do povo mexicano,

Haciendo a un lado preocupaciones de bandería, que creo no tener, voy a plantear ante vosotros la verdadera situación del pueblo mexicano y lo que la causa universal de la dignificación humana puede esperar de la participación de la sociedad mexicana en el movimiento de transformación del medio ambiente. No por su educación, sino por las circunstancias especiales en que se encuentra el pueblo mexicano, es probable que sea nuestra raza la primera en el mundo que dé un paso franco en la vía de la reforma social. ^(idem)

Por trás dessa dissertação, está a importância da prática social e da ação direta. A Magón, incomodava sobremaneira a expectativa de que a classe política fosse capaz de promover qualquer tipo de justiça social. Desta forma, é possível concluir que os passos da expropriação, da toma das propriedades e da ação direta organizada eram anteriores à ocupação dos cargos institucionais. Na verdade, só depois do confronto direto é que seriam modeladas as instituições pertinentes à sociedade revolucionária:

Las leyes económicas no pueden ser destruidas con decretos gubernamentales. Mientras se reconozca el derecho de propiedad individual, el proletariado sera esclavo de las clases ricas e intelectuales. Hay, pues, que ir directamente al objeto: tomar la tierra y los instrumentos de trabajo para que sean de todos. Y hay que comprender, además, que ningún Gobierno podrá verificar ese milagro, porque los Gobiernos son los representantes de la burguesía. Tenemos, los desheredados, que tomar posesión de lo que nos pertenece por medio de la fuerza. (MAGON. “A los inconscientes”: Regeneración, 15 de abril de 1911)

“Dentro da lei e da ordem”, como é o título deste artigo redigido em 1911, não se alcançariam os objetivos da revolução. Novamente, Flores Magón insiste que pensar em reproduzir instituições colonialistas não levaria à transformação, mas sim a reformas que manteriam a injustiça e a divisão de classes. Embora não diretamente referindo-se à escola neste texto, podemos novamente reforçar o entendimento de que a educação decolonial só seria possível fora da sociedade capitalista, nunca por meio da ocupação das suas instituições. Tampouco por meio da lei:

Proletario: si alguien, quienquiera que él sea, te dice que tu emancipación puede ser alcanzada dentro de la ley y el orden, escúpele el rostro con la seguridad de que habrás castigado a un embustero.

Dentro de la ley y el orden puedes ir a la esclavitud, nunca a la libertad. Es practicando la ilegalidad; es trastornando lo que la ley llama *orden* como se conquista la emancipación.

Y no puede ser de otra manera; la ley obliga a que respetemos las instituciones políticas y sociales que nosotros creemos malas, porque de ellas derivan la pobreza, el crimen y la esclavitud. Si queremos, pues, cambiar esas instituciones políticas y sociales que nos esclavizan, por otras que garanticen nuestra libertad y nuestra felicidad, tenemos forzosamente que desobedecer el mandato de la ley que nos obliga a respetar las instituciones existentes, y esa desobediencia trastorna el orden.

Por eso todo revolucionario sincero, honrado y valiente debe ser un ilegal. Y el revolucionario que proclama respetar la ley y el orden es un farsante.

O se es legalista, y entonces, hay que confundirse con la masa de carneros que sufren con paciencia todas las humillaciones del actual sistema, o se es ilegalista. irrespetuoso, desobediente, revolucionario. (MAGON “Dentro de la ley y el orden”: Regeneración, 14 de febreiro de 1914.)

Magón não abre mão da ilegalidade como condição imprescindível para a revolução (ou descolonização, ou outro termo que se queira dar). Isso fica materializado em seu texto emblemático, “Os Ilegais”, redigido na aurora da Revolução de 1910. Qual seria, do ponto de vista da revolução e da descolonização, o valor de uma instituição criada e mantida pelo Estado? O que Magón afirma, no fundo é que há uma dimensão pedagógica em se colocar fora da lei, especialmente porque devemos a estes o caminhar da História:

El verdadero revolucionario es un ilegal por excelencia. El hombre que ajusta sus actos a la Ley podrá ser a lo sumo, un buen animal domesticado; pero no un revolucionario.

La ley conserva, la Revolución renueva. Por lo mismo, si hay que renovar, hay que comenzar por romper la Ley.

Pretender que la revolución sea hecha dentro de la Ley, es una locura, es un contrasentido. La Ley es yugo, y el que quiera librarse del yugo tiene que quebrarlo.

El que predica a los trabajadores que dentro de la Ley puede obtenerse la emancipación del proletariado, es un embaucador, porque la Ley ordena que no arranquemos de las manos del rico la riqueza que nos ha robado, y la expropiación de la riqueza para el beneficio de todos es la condición sin la cual no puede conquistarse la emancipación humana.

La Ley es un freno, y con frenos no se puede llegar a la libertad.

La Ley castra, y los castrados no pueden aspirar a ser hombres.

Las libertades conquistadas por la especie humana son la obra de ilegales de todos los tiempos que tomaron las leyes en sus manos y las hicieron pedazos.

El tirano muere a puñaladas, no con artículos del código.

La expropiación se hace pisoteando la Ley, no llevándola a cuestras. Por eso los revolucionarios tenemos que ser forzosamente ilegales. Tenemos que salirnos del camino trillado de los convencionalismos y abrir nuevas vías en sus carnes viejas los surcos que dejó nuestro látigo al caer.

Aquí estamos, con la antorcha de la Revolución en una mano y el programa del Partido Liberal en la otra, anunciando la guerra. No somos gemebundos mensajeros de paz: somos revolucionarios. Nuestras boletas electorales van a ser las balas que disparen nuestros fusiles. De hoy en adelante, los marrazos de los mercenarios del César no encontrarán el pecho inerme del ciudadano que ejercita sus funciones cívicas, sino las bayonetas de los rebeldes prontas a devolver golpe por golpe.

Sería insensato responder con la ley a quien no respeta la ley; sería absurdo abrir el Código para defendernos de la agresión del puñal o de la Ley fuga. ¿Talionizan? ¡Talionicemos! ¿A balazos se nos quiere someter? ¡sometámoslos a balazos también!

Ahora a trabajar. Que se aparten los cobardes: no los queremos; para la revolución sólo se alistan los valientes.

Aquí estamos, como siempre, en nuestro puesto de combate. El martirio nos ha hecho más fuertes y más resueltos: estamos prontos a más grandes sacrificios. Venimos a decir al pueblo mexicano que se acerca el día de su liberación. A nueva vista está la espléndida aurora del nuevo día; a nuestros oídos llega el rumor de la tormenta salvadora que está próxima a desencadenarse: es que fermenta el espíritu revolucionario; es que la Patria entera es un volcán a punto de escupir colérico el fuego de sus entrañas. “¡No más paz!” es el grito de los valientes; mejor la muerte que esta paz infame. La melena de los futuros héroes flota el aire a los primeros soplos de la tragedia que se avecina. Un acre, fuerte y sano aliento de guerra vigoriza el medio afeminado. El apóstol va anunciando de oído en oído cómo y cuándo comenzará la catástrofe, y los rifles aguardan impacientes el momento de abandonar el escondite en que yacen, para lucir altaneros bajo el sol de los combates.

Mexicanos: ¡a la guerra! (MAGON, “Los Ilegales”, Regeneración, 3 de Setembro de 1910)

Fica evidente, assim, que o magonismo não faz concessão a reformismos e vê na derrubada das instituições da sociedade capitalista o seu pilar. Enfim, Magón entende que reside nas sociedades indígenas, com sua radicalidade política e comunal, a concretude para tomar estas instituições coloniais e, especialmente, arrebatá-las – não há um termo mais preciso que este. Em seu famoso artigo “ O povo mexicano está apto para o comunismo”, Magón é o avesso do colonialista: está criticando o etnocentrismo dos movimentos revolucionários europeus, ainda iludidos pelo vanguardismo que auto atribuíam como seu destino na revoluções. Ao mesmo tempo, Ricardo Flores Magón aproveita para denunciar os freios colocados por supostos ativistas ao limitar a Revolução Mexicana à derrocada de Diaz e à conquista do Estado:

No hace aún tres meses que Juan Sarabia, en una extensa y fastidiosa *carta abierta* dirigida a mí y que fue publicada por casi toda la Prensa burguesa de México, me decía que la clase trabajadora no entendía lo que predicamos y que el pueblo estaba satisfecho con la conquista de la revuelta de Madero: la boleta electoral. Los hechos van demostrando que no somos unos ilusos los liberales y que luchamos convencidos de que nuestra acción y nuestra propaganda responden a las necesidades y al modo de pensar de la clase pobre de México.

El pueblo mexicano odia, por instinto, a la Autoridad y a la Burguesía. Todo aquel que haya vivido en México se habrá cerciorado de que no hay individuo más cordialmente odiado que el gendarme; que la palabra *Gobierno* llena de inquietud a las personas sencillas; que el soldado, en todas partes admirado y aplaudido, es visto con antipatía y desprecio, que toda persona que no se gana el sustento con el trabajo de sus manos es odiada. (MAGÓN, “El pueblo mexicano es apto para el comunismo”. Regeneración, 2 de Setembro de 1911)

Para Magón, se o momento no México de 1910 era revolucionário (como de fato era), e se o México caminhava para o comunismo anárquico, isto se devia à ação política do povo mexicano: *“Para llegar al resultado práctico de la toma de posesión de la tierra y de los instrumentos de trabajo en México, no se ha necesitado de líderes, de amigos de la clase trabajadora, ni han hecho falta decretos paternales, leyes sabias ni nada de eso. La acción lo ha hecho y lo está haciendo todo”*. E segue:

Esto es ya más que suficiente para una revolución social de carácter económico y, antiautoritario; pero hay más. En México viven unos cuatro millones de indios, que hasta hace veinte o veinticinco años vivían en comunidades, poseyendo en común las tierras, las aguas y los bosques. El apoyo mutuo era la regla en esas comunidades, en las que la Autoridad sólo era sentida cuando el agente de la recaudación de rentas hacía su aparición periódica o cuando los rurales llegaban en busca de varones para hacerlos ingresar por la fuerza al Ejército. En estas comunidades no había jueces, ni alcaldes; ni carceleros, ni ninguna polilla de esa clase. Todos tenían derecho a la tierra, al agua para los regadíos, al bosque para la leña y a la madera para construir los jacales. Los arados andaban de mano en mano, así como las yuntas de bueyes. Cada familia labraba la extensión de terreno que calculaba ser suficiente para producir lo necesario, y el trabajo de escarda y de levantar las cosechas se hacía en común, reuniéndose toda la comunidad, hoy, para levantar la cosecha de Pedro, mañana para levantar la de Juan y así sucesivamente. Para fabricar un jacal, ponían manos a la obra todos los miembros de la comunidad. (Idem)

As sociedades existentes no México já praticavam os princípios que nos regiriam numa sociedade revolucionária, portanto. Não só isso: *“mejor que tomar parte en farsas electorales para elevar verdugos, es preferible tomar posesión de la tierra, y la está tomando con grande escándalo de la ladrona burguesía.”* (Idem) . Este artigo de Magón, em suma, resume a análise que expusemos aqui anteriormente. Não é possível tratar da Revolução Mexicana sem considerar a centralidade dos povos originários. Ou, posto de outra forma, a ação direta indígena já estava sendo tomada. Caberia a outros grupos darem sequência à dissolução do México que permanecia colonial: *“Ahora sólo resta que el obrero tome posesión de la fábrica, del taller, de la mina, de la fundición, del ferrocarril, del barco, de todo en una palabra; que no se reconozcan amos de ninguna clase y ese será el final del presente movimiento”*(Idem).

A centralidade dos povos indígenas nos processos revolucionários e descolonizadores acendem também a chama para uma discussão sempre pertinente: diferentes concepções de mudanças na sociedade seguem sendo disputadas; a importância do pensamento indígena para estes fins sugere, então, uma profunda divergência em relação ao que poderíamos chamar de

colonização do futuro, posto que a definição de certos setores da esquerda para a revolução expressa sua adesão a uma concepção bem unitária para o mundo.

Esta visión totalitaria del mundo por construir no es compartida por las culturas originarias, salvo cuando han sido colonizadas y la enajenación ha implicado penetración del imaginario. Al abundar en el universo que esas culturas totalitarias, etnocidas y colonialistas persiguen, señala que “el universo que tenemos que hacer puede ser la vida en el Más allá, en un paraíso, o puede ser el paraíso de la cultura internacional del proletariado, o la visión evolucionista y progresista de un mundo industrial, moderno, o lo que sea. **Pero siempre es un mundo único y por hacer, al contrario de las culturas que corresponden a un mundo plural y hecho**” (MALDONADO 2010; p. 28. Grifos nossos)

Ou seja, são lutas anti-capitalistas, ou novas formas de revolucionar, afirma Gustavo Esteva. Grupos que de forma autêntica e natural não pensam como o Estado:

Queremos gobernar a nosotros mismos: que el pueblo pueda ejercer en todo momento su poder, para resolver los predicamentos colectivos. En vez de transferir al Estado ese poder, para que gobierne a través de representantes que inevitablemente se corrompen, queremos reconstituirmos desde la base social, en cuerpos políticos en que el pueblo pueda ejercer su poder. Ciertas funciones limitadas, que no puedan ser absorbidas por esos cuerpos políticos, se encomendarían a nuevas instituciones, en que se harían valer los principios de mandar obedeciendo y carecerían de autonomía. (ESTEVA 2015; p. 57)

O comunalismo indígena da Oaxaca de Magón é forte e vivo porque se vive no presente. Confirma, e reafirma, que neste mundo existem os outros mundos, que a única alternativa fora do pacto de terror que é a continuidade colonial se dá fora do capitalismo, não disputando com este certa ideia de hegemonia ou supremacia. Isto é, devolve o horizonte contra o Estado para o cenário das lutas sociais.

E, de alguma forma, não é que o futuro “chegou”? A emblemática previsão que encerra o filme “Viva Zapata” acabou se confirmando nas montanhas do sudeste mexicano, em Chiapas, onde as comunidades de ascendência maia reunidas em torno do Exército Zapatista de Libertação Nacional moveram sua autonomia, como bem define a VI Declaração da Selva Lacandona. Em Cherán, as defesas comunitárias também demonstram hoje os alcances que a autonomia pode e deve ter, também desprezando o assédio do Estado para tratar das questões políticas e sociais e pegando em armas para resolver os problemas de corrosão intrínsecos ao Estado Nação. Tudo isso foi muito bem definido por Yasnaya Elena em seu já mencionado texto “Nosotros sin México”: trata-se de arrebatar as funções do Estado. Assim,

Isso exige redefinir a relação com o Estado. Não é uma questão ingênua de mera emancipação, porque isso seria a senha para a invasão territorial total de garimpeiros, madeireiros, mineração –se bem que estes cada vez mais são braços paraestatais. Yasnaya entende como arrebatar funções do Estado: apoiar-se nos modelos políticos de autogestão, das tomadas de decisões e da organização do trabalho comunitário praticadas ao longo da História na Mesoamérica, ao mesmo tempo reconhecendo que o Estado não tem interesse em preservar a autonomia política. Para Yasnaya, os povos originários mesoamericanos “perderam esforços” ao reivindicar uma autonomia que o Estado não irá reconhecer –até porque o aparelho estatal jamais iria atuar contra sua própria natureza. Assim, para além da resistência às “ações e símbolos” do Estado em territórios indígenas, a própria existência dos espaços autogeridos que foram criados por comunidades indígenas ao longo da História firma o horizonte em que as funções do Estado são ocupadas pelas autonomias indígenas (BRANCO, 2022; p. 15)

Daí a importância da criação da vida cotidiana e, em termos práticos definir, a partir da centralidade indígena os modelos dos serviços públicos e comunitários que regulam a vida social:

Incluso es posible ir más allá y arrebatarle las funciones con las que ejerce la opresión: crear un sistema educativo para cada nación indígena, y sistemas de salud y de administración de justicia gestionados de manera autónoma. Si bien combatir la ideología nacionalista es fundamental, también lo es plantear algunos ejes rectores para la gestión de la vida autónoma. (AGUILAR, 2020, p. 16).

No fundo, isso não poderia acontecer sem os elementos indicados por Magón: o apoio mútuo e a propriedade coletiva do território formam a comunidade. Acrescentado o ódio à autoridade, temos estabelecida uma cultura política que liga o presente ao passado e definem, assim certas formas de se fazer uma revolução: desprezando as instituições e desprezando, portanto, as autoridades instituídas. Não foi esse um dos significados da Comuna de Oaxaca de 2006? Nesta, a insurreição popular simplesmente expulsou as autoridades da capital do Estado e dissolveram a estrutura administrativa do governo, ilustrando o lema de um dos grupos que ali atuaram: “*sacar al gobierno de nuestras vidas*”. De fato, durante quase seis meses, a população em rebeldia administrou a cidade, principalmente por meio da autogestão nas barricadas erguidas em Oaxaca. Um dos pontos que moveram a Comuna foi a conexão entre o movimento docente e a população, o que sugere que as práticas de educação comunitária oaxaquenha estavam em oposição à política educacional movida pelo Estado.

Somente a invasão violenta da Polícia Federal Preventiva derrotou a Comuna. Ainda assim, o comunalismo indígena segue vivo, inquebrantável, em centenas de comunidades oaxaquenhas. No fundo, entre o passado e o futuro, Frantz Fanon, uma das figuras mais emblemáticas das lutas por descolonização no século XX, já tinha avisado:

Não, não queremos alcançar ninguém. Queremos, isto sim, marchar o tempo todo, noite e dia, em companhia do homem, de todos os homens[...] Portanto, camaradas, não paguemos tributos à Europa criando Estados, instituições e sociedades que nela se inspirem. A humanidade espera de nós uma coisa bem diferente dessa imitação caricatural e, no conjunto, obscena (FANON, 1968; p. 274).

E ali, na Revolução Mexicana da década de 1910, o anarquista Ricardo Flores Magón certamente concordaria com ele.

Regeneración e a crítica às instituições

No que se refere ao ponto que nos interessa aqui, que é a educação e sua presença no movimento magonista e no periódico *Regeneración*, é possível notar também transformações à medida que o tempo passa. As notícias de ações, práticas sociais, ocorrências, conflitos permitem aproximar o ideal de educação dissoluto nas propostas sociais e políticas.

Dessa forma, há alguns exemplos interessantes a serem destacados, em suas diferentes fases. Na primeira fase do *Regeneración*, envolvendo as discussões em torno dos direitos civis e das questões jurídicas, há considerações sobre os jovens, expondo as consequências das imposições do governo mediante a formação militar e o consequente prejuízo da relação com o conhecimento e da autonomia intelectual, como se nota no texto “*Las persecuciones al civismo*”:

El Gobierno de Hidalgo se hace cada vez más intransigente (...). Ese gobernador, incapaz de obrar por sí solo, obró instigado, según se dice, por los generales Diaz e Reyes. (...) Prueba de la intransigencia del Gobierno de Hidalgo, que es como si dijéramos, Gobierno Central, porque nadie obra sin el permiso de la autocrática voluntad del Gral. Diaz, está en las vejaciones de que han sido víctimas los patriotas estudiantes de Pachuca por el delito de no querer plegar su conciencia á los corrompidos moldes de la inmoral administración pública de la Nación, que no está ajustada a la ley, no se norma por el derecho, sino que es el producto de la tiranía que soportamos para nuestra vergüenza.

Los estudiantes hidalguenses han sido bestialmente atropellados. Los derechos de esos jóvenes, de esos dignos ciudadanos, han sido ultrajados por esbirros inquisitoriales, que amparados pela impunidad que en nuestra época de oprobio prestan los puestos públicos, han violado más uma vez la ley, han estrujado una vez más los derechos del hombre y entregándose por completo en la hediondez que es el ambiente de los caciques.

Regeneración. Ano II. 1ª Época. México, Abril, 07 de 1901. Tomo II, n. 49

A perseguição dos jovens estudantes vem acompanhada do silenciamento e da repressão direta, por meio de ações acusatórias e da apreensão da ideia e do pensamento. Ao representar o movimento liberal magonista, os jovens, diferente da expectativa do governo de torná-los cidadãos domesticados, são combativos e perigosos para o Estado. Na mesma linha,

o texto chamado “*A los jóvenes reservistas*”, faz uma análise das situações de jovens que são direcionados à vida militar, como proposta de formação atraente pelo governo de Porfirio Díaz:

(...)

¿Por que ya si quiere reanimar el amor patrio en nuestra juventud, no se la educa convenientemente para qué cada varón sea un ciudadano? ¿Por que? Porque se quiere que en lugar de ciudadanos haya soldados; porque para los tiranos el soldado es una máquina y ellos quieren cosas y no hombres de voluntad firme y de indomable carácter.

Con toda el alma deseamos que los jóvenes reservistas nos oigan y atiendan nuestras indicaciones. Estamos en vísperas de un cambio radical en la política de nuestra República. El hombre a quién los serviles llaman Necesario está agotado, su naturaleza flaquea y está próximo a caer en la tumba obedeciendo su vieja carne las leyes inexorables de la Naturaleza. Estamos, pues, en vísperas de una gran reacción. El Gral. Díaz nos ha oprimido tanto cuanto ha querido, y por lo mismo, estamos sedientos de libertad: deben fijarse en esa circunstancia los jóvenes reservistas. Regeneración. Año II. 1ª Época. México, Abril, 07 de 1901. Tomo II, n. 49

A substituição do cidadão pelo soldado, do homem pela máquina, do caráter e da dignidade pela submissão intelectual, braçal e cultural são condições amalgamadas por aparelhos do Estado, como a escola e o exército. O militarismo, substituto da escola como percurso formativo que se acrescenta à escola elementar ou primária, define os tipos de cidadãos controlados pelo poder centralista de um governo ditatorial e reelecionista. É preciso, afinal, um exército que combata por ele. Na sequência, o mesmo texto expressa:

(...)

Queremos libertad; queremos ser libres, y cuando se muera ó baje de su solio, el Gral Diaz se nos impide ser libres ¿que sucederá? Tendremos forzosamente que defender nuestra dignidad por medio de la razón, por medio del derecho, pero vamos a tropezar con el obstruccionismo militar, vamos a tropezar además con la segunda reserva llevada al camino de la política malsana para sostener, para ayudar al Gral. Reyes á continuar la Dictadura que hoy nos ahoga.

Sí los reservistas insisten en no creer que se le está tomando como medio de encumbramiento político, y á lo postre, ya comprometidos con su carácter de oficiales son llamados por cualquier motiva a integrar el inépto Ejército, en su calidad de militares, habrán perdido su independencia y tendrán por fuerza que ayudar á los ambiciosos á oprimir al pueblo.

Entonces la razón de los ciudadanos libres, de los que no han querido comprometer su independencia, tropezara como arriba decimos, con el obstruccionismo militar; la dignidad de los ciudadanos será acometida por el sable del soldado.

O texto, que tem o papel de clamar pela liberdade, não é somente uma forma revolucionária ou radical de ser contestatório da ordem incorruptível de um governo. Ao tratar do futuro dos jovens, o clamar pela liberdade expressa o que pensam os magonistas sobre o papel da educação na sociedade e no processo revolucionário. Ao mesmo passo que o combate do militarismo se aproxima da educação, porque pensa o percurso de formação

humana para uma determinada sociedade e, portanto, o futuro dos jovens mexicanos, a crítica ao clero está presente em diferentes números de *Regeneración*. O excerto do texto “*La Tirania y el Clero*” tece relações críticas entre os liberalismos e sua relação com o clero e o governo:

El Gobierno y sus necios órganos están tratando de engañar al Pueblo con su fingido carácter de liberalismo. Los escándalos que el clero católico ha dado últimamente, escándalos que por su magnitud han horrorizado á los más recalcitrantes fanáticos, han servido de pretexto para desviar la antipatía que entre los liberales de corazón cuenta el dictatorial Gobierno del Gral. Diaz.

Regeneración. Ano II. 1ª Época. México, Agosto, 15 de 1901. Tomo II, n. 50

A seguir, o texto intitulado “*Apreciaciones que hace El Club Liberal “Juan Villerías”, Acerca de los sucesos de Lampazos y San Nicolás Tolentino*”, engloba algumas visões sobre a questão da educação no jogo de forças e poder que envolve a política nas sociedades:

(...)

Los ultrajados en su dignidad de hombres, los humillados en su calidad de ciudadanos, por una soldadesca arbitraria que, pisoteando los fueros que concede la Constitución, se abrogó poderes que solo competen á las autoridades civiles y arroja con su conducta, un solemne mentís á las siguientes palabras del Presidente: “La ausencia de ataques al individuo y la propiedad, característicos en otros períodos de la vida nacional, nos colocan hoy á la altura de los pueblos civilizados”. Ellos, como nosotros, sienten la urgente necesidad de poner la energía liberal, frente al avance solapado y cobarde del siempre ambicioso y corrompido clero católico. Piensan y se preocupan, aleccionados pela Historia Universal, porque se desvanezca la mareante atmósfera creada por el clericalismo y sus paniaguados, en las altas y bajas regiones del poder, porque ella será la causa de nuestra muerte nacional.

Como nosotros, también desean la educación popular para preparar espíritus conscientes del lugar que ocupan en la naturaleza; seres capaces de lo bueno y aptos para la lucha social, que crece á medida que la ilustración avanza, y en cuya brega, sucumben los pueblos que, como el nuestro, no saben no el a.b.c de esa suprema y urgente condición.

A educação popular é situada como lugar de disputa de projetos políticos e sociais, relacionando com a profundidade de áreas de conhecimento como a História que se contaminam pela religião. A escola popular que o magonismo difunde vai de encontro com a sociedade que se quer destruir e reconstruir:

Queremos la abolición de toda la Dictadura porque las dictaduras menoscaban ó matan los derechos de los pueblos. (...) Tenemos más de ocho millones de analfabetos; los privilegios y garantías son para el extranjero; la escuela abandonada; el profesorado, con muy raras excepciones, entregado á la adulación y preparado espíritus sólo capaces de arquear el dorso. Somos testigos de las profundas abyecciones de nuestras masas, á quienes, después de más de 20 años de paz no se han hecho aptas para ser tenidas como respetables, naciendo de ahí, el porque se cree que será peligroso desenvolver sus derechos para los que ejerzan libremente. Puesto que no se le sea educado, eduquémoslas y preparémolas para el porvenir, el cual se presenta hoy, más que nunca, tenebroso.

Regeneración. Ano II. 1ª Época. México, Mayo, 15 de 1901. Tomo II, n. 38

Estes textos são da primeira fase; a partir da segunda, com a presença combativa anarquista e internacionalista, nota-se uma forte discussão em torno da classe trabalhadora, das greves e ocorre também a presença da educação ou de forma explícita em textos-notícias voltados à educação libertária, citando a Escola Moderna, bibliotecas libertárias, ou textos políticos, que, indiretamente, são formativos. Tal como funcionam os jornais anarquistas de diversas partes do mundo, *Regeneración* dedica seções para a divulgação de obras e bibliotecas com menções a livros de anarquistas e de leituras indispensáveis à formação política e à autonomia do proletariado, seções com leituras literárias formativas e divulgações como a que se lê a seguir:

La Escuela Moderna

Postuma Explicación y alcance de la enseñanza racionalista

Por Francisco Ferrer Y Guardia

El Libro forma un volumen de regulares dimensiones: va precedido del retrato del autor, de un prefacio editorial del sucesor del Ferrer, su Legatario Lorenzo Portet y un prologo del primitivo traductor de la Escuela Moderna Anselmo Lorenzo, y seguido de un apendice a titulo de comprobante doctrinal que contiene notables escritos, tomado del “Boletin de la Escuela Moderna”, de Lavoisier, Spencer, Reclus, S, Faure, etc.

“La escuela moderna”, obra notabilísima de Ferrer, debe ser leída por todos los hombres que aspiren a orientarse bien en los asuntos pedagogicos de los que depende da transformación de la mentalidad de la generación futura. A este título debe figurar en todas las bibliotecas.

El Programa de la Escuela Moderna

Oyendo a Ferrer Mismo - Los Juegos.

Regeneración, 30 de diciembre de 1912, p. 4.

Esta divulgação do livro de Francisco Ferrer i Guardia, *La Escuela Moderna*, é acompanhada da publicação periódica de partes da obra, possibilitando sua leitura completa por meio do *Regeneración*. Há também este belíssimo trecho dedicado ao assassinato de Francisco Ferrer i Guardia, o qual expressa uma troca simbólica de riquezas entre a cultura colonial, amante de tesouros e ouro, e a cultura indígena mexicana, representada pelo *ixtle*, planta de agave, extremamente ancestral e típica da mesoamérica, que possui representatividade cultural de força, resistência e luta, nesse contexto:

Puntos Rojos

Alfonso, el asesino de Montjuich, le ha enviado a Porfirio Diaz, el Carnicero de Rio Branco, el Gran Collar de Carlos III que uso el difunto Eduardo VII. Según los heraldos de la Corte, el tal Collar es un tesoro de arte y de honores, trae la inscripción latina “Virtuti i Meriti”.

La Revolución, que también sabe premiar la Virtud y el Mérito, prepara otro Collar para el héroe de la Paz, hecho de materiales indígenas: un Collar de *ixtle*.

¿Cuál será mejor al augusto cuello?

Regeneración, 17 de septiembre de 1910, p. 3.

E, certamente, o discurso de Ricardo Flores Magón precisamente sobre a morte de Francisco Ferrer é uma preciosa demonstração de sua visão de educação. Foi proferido em 13 de outubro de 1911 e publicado no Regeneración em 21 de outubro deste mesmo ano. Como se nota a seguir:

Librar a la humanidad de todo lo que contribuye a hacer de esta bella tierra un valle de lágrimas, es tarea de héroes, y ésa fue la que se impuso Francisco Ferrer Guardia. Como medio escogió la educación de la infancia, y fundó la Escuela Moderna, de la que deberían salir seres emancipados de toda clase de prejuicios, hombres y mujeres aptos para razonar y darse cuenta de la naturaleza, de la vida, de las relaciones sociales.

En la Escuela Moderna se estimulaban en el niño hábitos de investigación y de raciocinio, para que no aceptase, a ojos cerrados, los dogmas religiosos, políticos, sociales y morales con que se atiborran las tiernas inteligencias de los niños, en las escuelas oficiales. Se procuraba que el niño llegase a comprender por sí mismo la historia natural de la creación de la tierra y del universo, el surgir de la vida, la evolución de ésta, y de la naturaleza entera, la formación de las sociedades humanas y su lento desarrollo a través de los tiempos, hasta nuestros días.

El clero español veía con disgusto esta educación que contrarrestaba sus esfuerzos por perpetuar las preocupaciones, las tradiciones, los atavismos; el clero español de hoy es el mismo clero de Loyola y de la Inquisición. Para este clero, fomentador de fanatismos que hagan posible la resignación enfrente de la tiranía y la explotación capitalista, la obra de Ferrer era una obra reprobable, y, haciendo la señal de la cruz, decretó en la sombra, como los cobardes, la muerte de la obra de su autor.

Neste texto, Ricardo Magón expressou considerações importantes sobre a Escola Moderna de Barcelona, sobre a iniciativa de Ferrer pela educação e o seu significado no processo revolucionário, mas não deixou de colocar em relevo os ocorridos que antecedem a morte de Ferrer: a ação direta do bibliotecário da Escola Moderna de Barcelona, Mateo Morral e a Semana Trágica de Barcelona, levante popular contra a guerra de Melilla, referente a ocupação de Marrocos pela Espanha, que acertava o rumo da juventude para a guerra. A atenção de Ricardo Flores Magón à singularidade pedagógica de Ferrer e à proporção do caráter revolucionário brutal que antecede sua morte é aparentemente equilibrada no texto. Mas, o detalhamento da situação desenrolada por Mateo Morral e o contraste com o poder real demonstram muito da sensibilidade de Ricardo Magón para os métodos da ação direta e da força revolucionária, que levaram Ferrer ao fuzilamento em Montjuich. Magón detalha o atentado à bomba, que não foi qualquer manifestação violenta no meio de civis, foi uma manifestação de ódio ao poder, à opressão de milhares de pessoas dentro e fora da Espanha

por uma Coroa obsoleta e extremamente católica, uma manifestação de ódio ao poder colonial, ao luxo vazio e a exibição de todo ouro roubado da América. Isso era muito representativo para Magón, mesmo que, infelizmente, tenha repercutido em mais uma opressão desmedida, que foi o assassinato legal de Ferrer:

La oportunidad no tardó en presentarse. Un bello día una vistosa comitiva recorría las calles de Madrid en celebración del matrimonio de Alfonso XIII, con Enna de Batenberg. Todo era sedas, perfumes, colores, fulguraciones de oro, lujo, derroche de riquezas en aquella brillante comitiva. La aristocracia del dinero y de los pergaminos hacía aquel día ostentación de su fuerza, de su influencia, de su insultante lujo, del altanero deprecio con que los de arriba ven a los de abajo, mientras en los barrios, miles y miles de seres humanos se ahogaban en el infierno de sus cuchitriles por el único delito de trabajar y sudar para que aquella canalla hiciera derroche de oro y de sedas.

Las bandas militares llenaban el espacio de armonías heroicas; las burguesas, dichosas, reían; los soldados hacían retroceder a culatazos a las muchedumbres espectadoras; las calles lucían adornos patrióticos. El rey y la reina formaban parte de aquel desfile de las más grandes sanguijuelas de España. De los balcones y de las azoteas de las casas llovían flores.

De las manos de un hombre, desde una azotea, se desprendió un hermoso ramo, cuyas flores sonreían al sol: ese ramo hizo explosión. ¡Era una bomba adornada con flores! El que la había arrojado era un amigo de Ferrer. El monstruo del clericalismo tuvo un estremecimiento de satisfacción. Mateo Morral, amigo de Ferrer. “¡Ya lo tenemos”, gritó el clero! Y mientras Mateo regaba con su sangre de libertario la tierra que soñó ver poblada por una humanidad libre, las manos de los polizontes prendían, en Barcelona, al noble fundador de la Escuela Moderna.

El proceso fue largo. Se pretendía a todo trance encontrar culpable a aquel inocente, hasta que, después de año y medio de prisión, el Gobierno se vio obligado a ponerlo en libertad. La bestia clerical volvió a acechar, a espiar los movimientos de aquel hombre extraordinario. Hasta que se presentó una nueva oportunidad.

Mas, muito do que representa a ideia de educar pela revolução, no sentido que este texto buscou se aproximar, pode ser notado neste texto de Ricardo Flores Magón, presente em *Regeneración*, quarta época, número 23, de 4 de fevereiro de 1911, p. 2, intitulado “*Trabaja, cerebro, trabaja*”, com o qual finalizamos nossa reflexão:

“Trabaja, cerebro, trabaja; da toda la luz que puedas dar, y si te sientes fatigado, trabaja, trabaja. La Revolución es una vorágine: se nutre de cerebros y de bravos corazones. A la Revolución no van los malos, sino los buenos; no van los idiotas, sino los inteligentes.

“Trabaja cerebro, trabaja; da luz. Trabaja hasta que te aniquile la fatiga. Después vendrán otros cerebros, y luego otros y otros más. La Revolución se nutre de cerebros y de nobles corazones.”

Así pensaba el revolucionario un día en que la intensidad de su trabajo intelectual le había aflojado los nervios. Desde su cuartito veía pasar la gente que caminaba en distintas direcciones. Hombres y mujeres parecían atareados, ansiosos y como dominados por una idea fija. Todos andaban en pos del pan. En algunos rostros se

notaba la decepción: sin duda esas gentes habían salido a buscar trabajo y volvían a la casa con las manos vacías.

Se acercaba la noche y, a la triste luz del crepúsculo, circulaba la gente. Los trabajadores regresaban a sus casitas con los brazos caídos, negros por el sudor y la tierra. Los burgueses, redondos, satisfechos, lanzando miradas despreciativas a la plebe generosa que se sacrifica para ellos y sus queridas, se dirigían a los grandes teatros o a los lujosos palacios que aquellos mismos esclavos habían construido, pero a los cuales no tenían acceso.

El corazón del revolucionario se oprimió dolorosamente. Toda aquella gente desheredada se sacrificaba estérilmente en la fábrica, en el taller, en la mina, dando su salud, su porvenir y el porvenir de sus pobres familias en provecho de los amos altaneros que, al pasar cerca de ella, esquivaban su contacto para preservar de la mugre y del tizne sus ricas vestiduras. Sí, aquella pobre gente se sacrificaba trabajando como mulos para hacer más poderosos a sus verdugos, porque así están arregladas las cosas: mientras más se sacrifica el trabajador, más rico se hace el amo y más fuerte la cadena.

La masa desheredada seguía pensando, pensando, y también los hartos; casi acontecidos los primeros, con los rostros radiantes de alegría los burgueses. Con aquel río de desheredados había para acabar con los dominadores; pero los pueblos son ríos mansos, muy mansos, demasiado mansos. Otra cosa sería si tuvieran la certeza de su fuerza y la certeza de sus derechos.

El revolucionario pensaba, pensaba: él era el único rebelde en medio de aquel rebaño; él era el único que había acertado sobre el medio a que debe recurrirse para resolver el grave problema de la emancipación económica del proletariado. Y era preciso que aquel rebaño lo supiese:

“El medio es la Revolución; pero no la revuelta política, cuya obra superficial se reduce solamente a sustituir el personal de un gobierno por otro personal que tiene que seguir los pasos del anterior. El medio es la Revolución; pero la Revolución que lleve por fin garantizar la subsistencia a todo ser humano. ¿Qué utilidad puede tener una revolución que no garantice la subsistencia de todos?”

Esto pensaba el revolucionario mientras en la calle continuaba el monótono desfile de los inconscientes, que todavía creen que es natural y justo dejar que los amos se aprovechen del trabajo humano. Así pensaba el revolucionario, presenciando el ir y venir del rebaño, que no sabe dejar en esta tierra otra señal de su paso por ella que sus esqueletos en la fosa común, la miseria en sus familias y la hartura y el lujo para sus amos de la política y del dinero.

“Trabaja, cerebro, trabaja; da luz. Trabaja hasta que te aniquile la fatiga. Dentro de los cráneos de las multitudes hay muchas sombras: ilumina esas tinieblas con el incendio de tu rebeldía.”

Referências

ANDREO, Igor Luís. (2013) “Teologia da Libertação e Cultura Política Maia Chiapaneca”. São Paulo: Alameda.

AGUILAR, Y. Nosotros sin México: naciones indígenas y autonomía. 2020. Disponível em: https://cultura.nexos.com.mx/?author_name=yasnaya-elena-aguilar-gil. Acesso em: 10 out. 2020.

BARTRA, A. ; BARRERA, J. La revolución magonista. Cronología narrativa. en: www.brigadaparaleerenlibertad.com. Acesso em 10/05/2023.

BARONNET, Bruno. (2011) “Autonomía y Educación Indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México”. Colégio de México. Tese de Doutorado. México D.F.

BRANCO, J. F. M. (2015) Movimento Docente, Insurreição e Propostas Coletivas de Educação em Oaxaca. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

BRANCO, J. F. M. (2019) Comunalismo e educação comunitária em Oaxaca: a aprendizagem própria em tempos de militarismo e reforma empresarial da educação. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BRANCO, J. F. M. Insurreição, autogoverno e viver sem Estado na Mesoamérica comunalista. RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. e022017, 2022. DOI: 10.20888/ridpher.v8i00.17373. Disponível

em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/17373>. Acesso em: 11 maio. 2023.

CLASTRES, Pierre. (1988) A Sociedade Contra o Estado. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

ESTEVA, Gustavo. Nuevas Formas de Revolución. In: Cátedra Jorge Alonso. http://catedraalonso-ciesas.udg.mx/imagenes/documentos/conferencia_gustavo_esteva.pdf. Oaxaca: 2015

FANNON, Frantz. (1968) Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MAGÓN, Ricardo Flores (2015). Antologia. Kcl Ediciones Anarquistas.net. Disponível em: https://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/libros/Ricardo%20Flores%20Mag%C3%B3n%20-%20Antolog%C3%ADa.pdf. Acesso em: 5/05/2023.

MALDONADO, Benjamin. (2000) Los indios en las aulas, dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca. México: INAH.

_____ (2010) Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: La nueva educación comunitária y su contexto. Tese de Doutorado. Leiden.

_____ (2010b.) En el indio y lo indio en el anarquismo magonista. Em: Ante al centenario de la Revolución Mexicana: Magonismo y vida comunal mesoamericana. Oaxaca: Secretaria de Cultura.

_____ Prólogo. (2014) Em: ELORZA MORALES, Miguel Ángel. Educación Libertaria y Comunalidad. Oaxaca: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca.

SOLÀ GUSSINYER, P. .; SILVA, D. A. e .; SANTOS, L. E. dos . PRESENTACIÓN - Anarquismo internacional: educación, cultura y luchas sociales. RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. e022001, 2022. DOI: 10.20888/ridpher.v8i00.16120. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/16120>. Acesso em: 12 maio. 2023.

SOUZA, F.L. (2016) Regeneración: interconexões, propaganda libertária e discurso impresso (México, séculos XIX e XX. XIII encontro regional de história. ANPUH, MS.

TRAGTENBERG, Mauricio (2018). Escola como organização complexa. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 142, p.183-202.

OS CORPOS NEGROS DOS TRABALHADORES QUE TRANSITAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA

THE BLACK BODIES OF WORKERS WHO TRANSIT IN THE PROFESSIONAL EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS - PROEJA

Islen Barbosa Machado

Mestre em Educação no Programa de Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT- Colégio Pedro II, com especialização em Educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental pelo Colégio Pedro II (2018), Orientação Educacional e Pedagógica pela AVM, em Educação Especial e Inclusiva (2020), Neuroeducação e especialista em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Participa atualmente do grupo "CONVERSAS ENTRE PROFESSORES: alteridades e singularidades" (ConPAS), coordenado pela professora e Doutora Graça Regina Franco da Silva Reis, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, desempenha o papel de docente dos Anos Iniciais do 1 Segmento do Ensino Fundamental no Colégio Municipal Conde Afonso Celso.

Rodrigo Trevisano Barros

Doutor em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (2018), com mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação pela mesma instituição, obtido em 2013. Atualmente, desempenha o papel de docente no Colégio Pedro II, onde atua como professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica, bem como no Programa de Pós-Graduação no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT).

Wayza Andrade Verta

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Colégio Pedro II (2023), com pós-graduação em Pedagogia Empresarial pela Universidade Cândido Mendes (2009) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (2006). Atualmente, exerce o cargo de professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica no Colégio Pedro II.

RESUMO

A sociedade ainda configura as desigualdades raciais e sociais atravessadas pelo domínio hegemônico tendo em sua pirâmide o racismo sistêmico que invisibiliza corpos negros dos trabalhadores alijando do mundo do trabalho e dos saberes epistemológicos. Narrar sobre os corpos pretos dos trabalhadores em suas lutas cotidianas que têm suas vidas marcadas por estereótipos, negligência de oportunidades e uma linguagem demeritória e racista corrobora para que os sujeitos pretos aliados aos coletivos lutem contra os discursos do patriarcado branco eurocêntrico e questione seus direitos à existência. Considerando, essa problemática, o estudo tem como objetivos, aproximar as discussões étnico racial militando contra silenciamentos, inexistência dos corpos pretos trabalhadores e desmascarar o racismo camaleão que se esconde na linguagem da branquitude, contribuindo para os estudos antirracistas.

PALAVRAS-CHAVE

Corpos pretos; estudantes trabalhadores; Proeja; discursos; Estudos Decoloniais.

ABSTRACT

Society still configures the racial and social inequalities crossed by the hegemonic domain, having in its pyramid the systemic racism that invisibilizes black bodies of the workers, alienating from the world of work and epistemological knowledge. Narrating about the black bodies of workers in their daily struggles that have their lives marked by stereotypes, neglect of opportunities and a demeritorious and racist language corroborates for the black subjects allied to the collectives to fight against the discourses of the Eurocentric white patriarchy and question their rights to existence. Considering this problem, the study aims to bring together racial ethnic discussions militating against silencing, non-existence of black working bodies and unmask the chameleon racism that hides in the language of whiteness, contributing to anti-racist studies.

KEYWORDS

Black bodies; working students; Proeja; speeches; Decolonial Studies.

OS CORPOS NEGROS DOS TRABALHADORES QUE TRANSITAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA

INTRODUÇÃO

No momento em que eu estava na prisão, falsamente acusada de assassinato, sequestro e conspiração e sendo alvo da violência institucional, era a mim que perguntavam se eu concordava com a violência. Completamente bizarro. Eu tentei também destacar que a defesa da transformação revolucionária não diz respeito primeiro à violência, mas a questões concretas, como melhores condições de vida para a população pobre e para as minorias étnicas. (DAVIS, 2018, p.24)

Frank Barar, entrevistou Angela Davis em dois mil e catorze perguntando como se sentiu quando um jornalista no documentário sobre o movimento Panteras Negras Black Power a questionou sobre seu posicionamento no debate da violência, se era favorável. Davis, percebeu as artimanhas desse jornalista, que não teria feito essa pergunta a uma pessoa branca. A linguagem ecoa na palavra não dita, revelando com ela o pacto da branquitude, nas teias de enunciados racistas sugerindo que corpos pretos são bandidos, rebeldes, violentos e não são dignos de liberdade.

São estereótipos presentes desde a época da escravidão, reforçando preconceitos e punindo pessoas pretas, imputando-lhes crime e toda barbárie existente no mundo, uma relação ideológica que criminaliza, aprisiona e mata homens e mulheres de pele preta. A senzala dos dias atuais é a prisão.

Podemos filtrar racialmente esses discursos quando percebemos que há pilhagens dos corpos pretos em situações que para pessoas de pele branca são casuais, como parar o carro em blitz, em seguida iniciando o ritual de busca e apreensão até mesmo de objetos ilícitos que podem ser forjados, como drogas e armas para aprisionar mais um preto.

A desconfiança nos olhares dos policiais e a abordagem são ameaçadoras, pois apontam suas armas e nos deixando com medo até de respirar. A cor que não podemos mudar é vista pela branquitude como se fôssemos pessoas sem caráter, criminosas, principalmente se o carro que estivermos dirigindo for novo e requintado.

Para nós, pessoas pretas, o simples ato de sair de casa, ir ao mercado e caminhar tornam-se ações perigosas, tememos cotidianamente a dupla morte: nossa e dos nossos pretos.

Portanto, por ora encontramos nas forças das palavras, dos coletivos e das histórias que carregamos, companhia na solidão e esperança para buscarmos a liberdade nas tentativas

de desconstruir as bases das epistemologias racistas. É uma luta constante, como ressalta Davis.

Ela foi presa como muitos pretos são, privada de sua existência e dignidade sem ser culpada. Mesmo sendo comprovada sua inocência, saiu da cadeia depois de muito barulho e manifestações do movimento negro, estremecendo silêncios pactuais da branquitude. Os coletivos caminham conosco de mãos dadas, conhecem os abismos que somos jogados, as dores e marcas provocadas pelo racismo estrutural que se esforça para embranquecer a sociedade. Até hoje para que as vozes pretas sejam escutadas, muitas vezes acontecem barulhos, gritos preciso chutar portas porque as microagressões são cotidianas.

Davis (2018, p.24) diz na entrevista, “no momento em que eu estava na prisão, falsamente acusada de assassinato, sequestro e conspiração e sendo alvo da violência institucional, era a mim que perguntavam se eu concordava com a violência”, penso em como esse projeto racista retrata uma política capitalista de lucro prisional e genocídio dos corpos negros que corroboram com o conceito de Necrofilia Colonialista Outrocida apresentado pelo professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ Wallace Moraes(2020).

Vejo nossos corpos pretos como pássaros na imensidão tentando voar não sobre, mas com esperança, dignidade, alçando mudanças nas estruturas sistêmicas, hegemônicas, lutando para que as histórias não-ditas e os apagamentos ocupem um lugar de direito nas pautas políticas de equidade multirracial, eliminando privilégios brancos, enegrecendo as instituições acadêmicas e profissionais. Que tenham políticas de acolhimento e denúncia para mulheres e homens que são assediados nas instituições de trabalho e nas academias, para que homens abusadores brancos não se sintam confortáveis com os corpos pretos vendo-os como propriedades, violando nossos direitos e ceifando vidas, aproveitando-se de suas vantagens eurocêntricas que os mantêm no status quo. Que sejam julgados e presos.

Lutar por justiça social, é movimentar dialeticamente os corpos pretos que são subjugados, subalternizados, assediados sexualmente e intelectualmente.

Dentro desse cenário de Outremização, o lugar privilegiado brancocêntrico impacta tragicamente o lugar dos negros que não têm privilégios e poder na sociedade capitalista, apresentando-se como pessoas excluídas dos processos educativos e dos direitos inalienáveis à vida, como o direito à alimentação saudável, cuidados com o corpo, saúde mental e uma educação de qualidade, que é direito de todos, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB e na Constituição Federal de 1988. As

narrativas da vida, como diz Bakhtin, são irrepetíveis, singulares, alterando o cotidiano, atravessando enunciados do passado ao presente esperando o futuro. Vivemos uma única vez, portanto, é indispensável, lutarmos por respeito, dignidade, trabalho bem remunerado com cargos de excelência assim como pessoas brancas têm, muitas vezes sem tanta ou nenhuma excepcionalidade e Políticas de reparações. Uma vida ainda é pouca para o resgate da humanidade que continuam nos roubando.

Destaco a relevância do trabalho, não na dimensão capitalista do emprego em que formata a classe trabalhadora para o trabalho assalariado na perspectiva de exploração, mas como categoria ontológica, entendendo o trabalho como um princípio existencial.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2017, p. 255).

O jovem trabalhador negro é visto como ameaça nos espaços institucionais em que pessoas brancas se consideram as donas. O medo de que os pretos se destaquem e roubem seus lugares reforça a proteção por se sentirem merecedores das vantagens raciais que ocupam na sociedade. A jornalista Diangelo (2020, p.24) traz uma afirmação importante sobre esse comportamento das pessoas brancas e a conceitua de fragilidade branca, que para ela acontece dessa forma, “a fragilidade branca é atingida pelo desconforto e ansiedade, nasce da superioridade e do direito. Na realidade, é um meio poderoso de controle social branco e de proteção das vantagens brancas”.

A escritora Edith Piza esclarece relações de poder como essas em que há um distanciamento e exclusão das pessoas de cor no trabalho gerando “lacunas morais” que segundo Bento (2022, p. 75), “é um marcador das relações de dominação e da branquitude enquanto uma consciência da usurpação que está na base da vivência do privilégio, mas que não altera o posicionamento do usurpador”.

As relações dialógicas tecem análises dos discursos que circulam na sociedade, aproximando a educação profissional e o mundo do trabalho de uma vivência da escuta, das palavras, dos afetos, do ato responsável e da vida. A vida com e pelos óculos de Bakhtin nos convoca a sair do raso, a sermos individuais socialmente, ou seja, somos responsáveis por nosso eu e pelo eu-outro sem apagamento de suas experiências, identidade, historicidade,

subjetividade e humanidade, os olhos sociais protegidos com os óculos bakhtiniano potencializariam nossa visão e não aceitaríamos mais as estratégias fascistas, que alienam sonhos, desejos, direitos, conhecimentos de mundo e matam homens e mulheres pretas, trabalhadores pretos, pessoas LGBTQIA+, em sua maioria também pretas, pessoas neurodiversas, matam todos que fogem do padrão da branquitude.

As relações sociais, as relações culturais entre identidade do gênero, entre diferenças indiferentes à singularidade, relações estruturalmente estáveis por contrastes e, portanto, relações opositivas e conflitantes, nas quais a alteridade de cada um é apagada, vigora a tolerância do outro, mas sempre como tolerância do outro que pertence ao gênero, cuja diferença é a da identidade ao conjunto a que pertence. (BAKHTIN, 2017, p.23)

Essa escolha pela alteridade conscientiza as relações responsivas e convida pessoas brancas que entendem seus privilégios na sociedade a se juntarem à causa racial como aliados ocupando o seu lugar irremediável no viver, mobilizados por afetos que corroboram com as lutas da classe trabalhadora negra e com educação profissional, nas esferas sociais, acadêmicas, tecnológicas, com atravessamentos políticos, éticos e estéticos.

Compreendo em Bakhtin o sujeito emancipado como um “ser-evento-único-inacabado”, em que sua assinatura e participação no mundo é um ato responsável para ele e para o outro. Somos fios/ caminhos de possibilidades e existência, tecido dialogicamente na/pela palavra nesse universo plural, que alcança uma multiplicidade de vozes sociais constituídas nas interações, usando como estratégia revolucionária a linguagem. É por meio das trocas comunicativas e pontos de vistas que construímos percepções, ideias, conhecimentos, apropriações das palavras- outras, pequenas e grandes faíscas que aquecem razão e emoção, conhecida de simpósio universal.

As relações entre diferenças de identidade da raça, gênero e classe social estão constantemente em contraste por conflitos hegemônicos que silenciam as vozes dos alunos negros na sociedade tentando roubar esse tecido dialógico/palavra que é existencial. Quando amordaçam o nosso falar, nos sentenciam à morte mais cruel, que é o ato de morrer em vida.

A instabilidade nas relações opositivas e discriminatórias afetam o lugar sócio-histórico dos alunos do PROEJA na construção de suas identidades. Coerente com essa discussão do não pertencimento racial, Bakhtin (2017. p. 18) entende a " alteridade de cada um é apagada, e nas quais, na melhor das hipóteses, vigora a tolerância do outro, mas sempre como tolerância do outro que pertence ao gênero, do outro em geral, cuja diferença é a da identidade do conjunto a que pertence." Esse apagamento do que é existencial nas relações

com o outro cria uma cisão no que ele chama de “ mundos reciprocamente impenetráveis”, que são dois mundos que não conversam entre si, um é mundo imaginário, não oficial que no meu entendimento, é o mundo monolítico e o outro mundo das vivências, da diversidade, onde o lugar social entrecruza com as relações de diferenças singulares, identidade e pertencimento ecoando as responsabilidades do encontro com as palavras do outro , lutando pelas igualdades sociais, por justiça no tratamento dos de cor e dos alunos negros que enfrentam resistências na educação e no mundo do trabalho.

Nesse sentido é importante um olhar educacional que contemple as necessidades da classe trabalhadora, entendendo o trabalho como base fundante da escola e da vida, respeitando os sujeitos no coletivo e individual.

Em Bakhtin (2018, p. 20), existimos para o outro e o mundo ideal é aquele de respeito às diferenças, sem esvaziamento do ser que é único, que não mais de forma genérica, mas que adquire sentido e importância “a partir do lugar único do singular, do seu reconhecimento, na base do seu não-álibi no existir”. A importância desse lugar único reflete na sociedade e de forma tangível toca principalmente na Educação. Concordo plenamente com Cagliari,

A escola não contempla todas as subjetividades e pode reforçar o preconceito racial afetando principalmente alunos pretos que diferente do branco, não têm os mesmos privilégios sociais e profissionais, já que pesquisas comprovam que as pessoas de não cor têm os melhores empregos, salários, moradias e escolas. (1992, p. 11)

Há relações de poder dentro e fora da escola, permeando as interações interseccionais entre raça, classe, gênero, sexualidade, religião e capacitismo, as políticas públicas não valorizam a educação e seus docentes, sendo assim, a classe popular, tem maior índice de alijamento no processo de aprendizagem, tendo disparidades nas evasões escolares e na erradicação da alfabetização.

A escola não pode servir como palanque de atrocidade, de violências, falácias e disputas políticas, muito menos dos ataques racistas, homofóbicos, sexistas, epistêmicos de homens brancos, abusadores sexuais, que se aproveitam de seu status quo para oprimir e assujeitar corpos de jovens estudantes, marginalizando-os de suas formações profissionais e acadêmicas. As profundezas dessa linha segrega, desumaniza e apaga uma história de confluências de saberes.

O professor Boaventura (2022) dialoga com o conceito abissal das Epistemologia do Sul que permeia sua vasta produção acadêmica, critica o apagamento dos conhecimentos dos oprimidos que foram arrancados dos livros históricos. A Epistemologia do Sul vem na

contramão do epistemicídio social, que são propostas políticas de visibilidade dos saberes, tentativas epistemológicas de resgatar das mãos eurocêtricas privilégios negados a minoria dos estudantes negros trabalhadores em seus processos emancipatórios dos direitos básicos.

O autor não usa esse termo Epistemologia do Sul, como demarcação geográfica, espacial, mas como uma metáfora do sofrimento do corpo humano atravessado pelo capitalismo, colonialismo, patriarcado, que impacta enunciados de opressão, encontrando resistência nas lutas, tendo possíveis deslocamentos diante de um sistema manchado por sangue preto inocente e pelo pacto narcísico. Também usa três metáforas para os corpos que se encontram na linha abissal mergulhados na sociedade: **corpo moribundo, corpo sofredor e corpo jubiloso.**

Entrelaçar o corpo moribundo, corpo sofredor ao corpo jubiloso são possibilidades reais de dialogar e lutar sobre ruínas do passado tecido ao presente. Tenho uma responsabilidade ética de explicar o que significa para cada corpo essa luta, pela perspectiva do próprio Boaventura, mas no entremeio está meu corpo preto, corpo de uma mulher, que também traz em sua vivência, a dor racial atravessada por assédios sexuais em lugares distintos, praticados por homens brancos, livre de qualquer suspeitas : médico-estrela, padrasto, pais de amigos e irmãos de amigos.

O vazio abissal que se carrega por atos como esses marcam uma vida inteira e fomos/somos constantemente sabotados por sentimentos negativos, disfóricos, tendo a baixa autoestima, como principal característica. Quando olhamos o espelho, enxergamos o corpo marcado pelas atrocidades sociais, a pele preta, nariz achatado, cabelo crespo, traços fenótipos que são usados para nos diferenciar do modelo eurocêntrico.

Carregamos crenças limitantes fecundadas por ações racistas organizadas dentro de uma colmeia social, que tem poder de destruir os corpos que não são brancos, que geram lucros para a branquitude, reforçam controle social. Estratégias pensadas para dominar corpos moribundos, sofredores e jubilosos, podendo provocar o sofrimento autoimposto, visto como uma forma de lutar.

o corpo moribundo é o corpo do fim provisório da luta. Mas é igualmente, quase sempre, o corpo que continua a lutar noutro corpo vivo que luta. O martírio é a máxima potência do corpo morto na luta. É também o evento que confere mais dignidade a todos quantos lutam ou àqueles que são solidários com a luta. (BOAVENTURA, p.139)

Esse corpo enfraquecido, abandonado na iminência de morrer ganha notoriedade quando suas palavras são reescritas em outros corpos vivos que acolhem sua luta, reafirmam suas histórias e permanecem impregnados de afetos. A metáfora não é explícita quanto a cor desses corpos, mas como são corpos marginalizados, em constante luta contra a égide colonialista patriarcal, não pode ser o corpo da branquitude porque seus corpos perfeitos detêm as fronteiras do poder, do divino, superioridade e são corpos que desumanizam os corpos pretos.

A próxima metáfora de Boaventura é o corpo sofredor,

é aquele que requer mais atenção, uma vez que se trata do corpo que sobrevive e persevera na luta apesar do sofrimento. As epistemologias do Sul referem-se a dois tipos de sofrimento: o sofrimento injusto causado pela opressão; e o sofrimento autoimposto (por exemplo, a greve de fome) integrado em atos de resistência e de luta na expectativa de pôr fim ao sofrimento injusto. (p. 140)

Os corpos sofredores são cotidianamente atacados pelo colonialismo patriarcal, tendo como meta a exploração, subordinação, exposição, apagamento, epistemicídio sistêmico e intelectual desses corpos oprimidos, que têm suas emoções banalizadas. No PROEJA, encontramos muitos desses corpos que apesar da falta de oportunidades, das desigualdades sociais e as extremas diferenças raciais, são corpos que se (re)erguem nas lutas, encontrando coragem, amorosidade e parcerias para denunciarem atos hegemônicos e criminosos.

Tenho exposto meu corpo sofredor desde o início porque “tudo é um ato meu” e somente o meu eu poderei dialogar com outro-eu, fujo de uma escrita mais academicista, ancorando-me na escrita autoral. “Enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade. A autora e a autoridade na minha história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial determinou”, (KILOMBA, 2019, p. 18) em que também sou afetada pelos debates decoloniais e libertários.

A autora Toni Morrison usa a literatura para narrar o racismo e suas fronteiras, e inicia com a história de um jovem inglês, abastado, dono de fazendas, chamado Thomas Thistlewood que tinha um diário amoral, onde registrava seu trabalho na fazenda, lucros, dificuldades ou sucessos nas negociações, seus estupros nos engenhos, matos, controlava sua satisfação de prazer ou desprazer, usando aqueles corpos como mercadorias sem pudores. Não se pode romantizar as relações de poder do controle do Outro. Morrison é extremamente necessária nesse debate racial, (2019, p. 24), “a raça tem sido um parâmetro de diferenciação

constante, assim como a riqueza, a classe e o gênero, todos relacionados ao poder e à necessidade de controle”, tem durante séculos servido de desculpas para nos subalternizar.

Refletir a partir do que Morrison escreveu puxando fios com as próprias palavras do professor- estrela, uma subversão da linguagem que as vítimas usaram para denunciá-lo, quando existe incoerências entre o existir e as palavras, um dia cairemos nas armadilhas da própria escrita. Suas pesquisas sobre os opressores se concentram nas relações de sofrimento causados aos corpos marginalizados e sobre as descobertas dos seus pontos fracos, incentivando as denúncias, atos revolucionários que mobilizam os corpos em diferentes lutas, caminhos difíceis, pedregosos, mas fundamentais nas lutas e para o fim do império cognitivo, e assim tem acontecido com as possíveis vítimas dele, estão mobilizando seus corpos para a luta.

A última metáfora privilegiada é a do corpo jubiloso,

que se regozija com o prazer, a festa, o riso, a dança, o canto, o erotismo, tudo em celebração da alegria do corpo. As lutas sociais não são apenas morte e sofrimento, são também alegria e júbilo, felicidade com as vitórias, sejam grandes ou pequenas, durante as pausas para recuperar as forças, ou mesmo em momentos difíceis para revivificar o espírito e continuar a luta. (p.142)

Corpos são vivos e se movimentam em todos os espaços, são protagonistas reais das experiências colonialistas, corpos pretos, estudantes, trabalhadores, femininos, LGBTQ+IA, caminham pelo trilho da denúncia dos pactos academicistas, machistas e brancos. Histórias reais dos corpos na luta, estão saltando de dentro das páginas do livro “O fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul (Boaventura)”. Denúncias como essas revelam atos desumanos de abuso de poder sistêmico de gênero, classe, raça, intelectual que tem na outremização justificativa para oprimir os que dependem da academia, personificados nas figuras divinas de homens aliados ao fascismo.

O corpo jubiloso é revolucionário, narra a luta pela liberdade e pelo fim da opressão sistêmica. Não aceitam mais a objetificação e nem serem outros. Estão na luta plenamente, mesmo tendo suas verdades questionadas, seus corpos expostos e ameaçados, lutam por dignidade, lutam pela humanidade, são testemunhas das angústias dos corpos moribundos e sofrendores porque são entretecidos também por eles. São corpos temidos pela branquitude.

A metáfora é sempre uma tentativa da língua para explicar o que nas palavras não é possível, porque elas não dão conta das complexidades humanas, encontro no Instituto Pretos Novos- IPN- patrimônio histórico, localizado no Rio de Janeiro, esse arcabouço metafórico

dos corpos pretos que narram nos/dos cotidianos suas histórias de apagamentos, opressão, descobertas e conquistas. Um lugar entretecido por essas lutas, impregnado de memórias ancestrais e atuais, tecidas por dores, sangue, apagamento histórico e muita resistência

Vendo uma foto emoldurada na parede do IPN, de uma mãe de leite negra alimentando o filho branco de seu senhor, enquanto o dela aparece deitado na cama sem forças, e a mulher em total alheamento, olhando o corpo moribundo de seu filho sem poder salvá-lo. O aniquilamento dos corpos pretos é um projeto assumido pelo sistema capitalista racista, construído por um viés de superioridade, objetivando gerar lucros na diferenciação das raças, uma invenção do homem branco para se sobrepor às pessoas pretas.

A outremização é o que no comportamento eurocêntrico justifica as barbáries, como a escravidão, apagamento das suas vivências, genocídios, trabalho escravo, infanticídio e o descarte desse corpo-mercadoria colonizado pelos povos europeus. Corrobora com ações ideológicas de exploração, legitimadas pelo pacto da branquitude que se veem como superiores, possuidores das verdades epistemológicas e espirituais, sendo considerados como os mais divinos, puros, santos, humanos. Porém ser preto é a marca do pecado, do mal, de tudo de ruim que possa habitar no corpo que nem alma tem segundo teorias eugenistas. Por isso são justificáveis as punições, os açoites, matar, encarcerar, não contratar para os trabalhos de gerência, cargos de liderança e com rendimentos favoráveis e justos.

A marca do passado é hemorrágica e continua dilacerando os corpos presentes desde as entranhas, arranca ossos e coração, somos mutilados vivos.

No Instituto Preto Novo tem um cartaz de contratação de escravos na época anterior à abolição, o que já gera um desconforto, porém o estranhamento está nas narrativas do professor Edson Santos, em uma aula, quando no ano de mil e novecentos e noventa e quatro, bem atual, encontrou um anúncio de emprego contratando mulheres de “boa aparência”, ou seja, mulher branca, no Jornal Correios Brasilienses, escancarando o racismo latente.

Ao enviar uma carta ao jornal denunciando o racismo, o mesmo disse que não percebeu esse ato falho. Nada diferente dos acontecimentos cotidianos envolvendo o racismo por omissão na sociedade que afeta pobres, mulheres, pretos, pessoas de baixa renda das classes trabalhadoras e todas as outras que não compartilham dos privilégios sociais.

A discriminação no mercado de trabalho é abissal e pesquisas comprovam que pessoas negras trabalham em serviços análogos, subempregos, mulheres como empregadas domésticas cuidando dos filhos e da casa dos patrões brancos, remetendo a escravidão contemporânea.

CORPOS NEGROS TRABALHADORES SENDO NARRADOS NO PRESENTE

O presente atravessa as tramas narrativas ainda como se o racismo não fosse sistêmico, e sim ações pontuais, individuais, fecundadas em enunciados como: “fogo nos racistas”, “Tem que morrer.” O individualismo é uma dessas tramas que reforça, perpetua e nos faz olhar para uma única perspectiva. Trago como exemplo o debate da violência, se olharmos para ela sem analisarmos as suas causas e sua profundidade, vamos continuar no mesmo lugar sem maiores reflexões.

Ainda somos ensinados a pensar sobre o racismo dessa maneira, fato isolado e não como teias entrelaçadas construídas na sociedade. As redes sociais têm sido uma ferramenta poderosa de luta contradiscursos da supremacia branca patriarcal, com movimentos de denúncias raciais desde o macro ao micro, jogando luz em muitos racistas camaleões, possibilitando inibir os preconceitos e as discriminações.

Pensar em um futuro com mais possibilidades nas conquistas dos direitos, nas Políticas Públicas, com o enegrecimento dos espaços sociais elitizados sem necessariamente precisarmos provar o tempo todo uma excepcionalidade, quando não se exige isso da branquitude. Temos o direito de sermos vulneráveis, expor nossos medos e, se necessário chorarmos. A dor que carrega uma pessoa de cor pode ser vista com indiferença.

Observa-se que o trabalho com remuneração alta é especificamente para pessoas brancas, as posições de subalternidade são para pessoas pretas, que têm os piores empregos e o local onde moram, concentra-se nas periferias, marcando nossas vidas na escala social.

O psicanalista escritor Fanon (2017) dialoga nas esferas discursivas temporais: passado-presente-futuro, compreende os corpos negros com suas dores, conquistas e questionamentos. Usa a linguagem como dimensão “para-outrem do homem de cor, tendo em mente que falar é existir”. A linguagem rompe cadeias e anos de silenciamento e possibilita que sejamos curados quando narramos o vivido.

INTERSECCIONALIDADE CORPORIZADA NO PROEJA

O termo interseccionalidade começa a ser difundido no início do século XXI nas instituições acadêmicas e nas lutas sociais objetivando nortear estudos sobre diversidade,

políticas públicas, direitos da classe trabalhadora, combate às microagressões cotidianas étnico-raciais e todas as formas de violentar a população minoritária, que militam dentro de um sistema capitalista hegemônico supremacista branco.

Entender o que é interseccionalidade nos ajuda a ter mais clareza das relações opressivas que os estudantes negros trabalhadores do PROEJA são assujeitados em sua formação profissional.

Diante da variedade em tentar definir o termo, Collins, 2021, escreveu que:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedade marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária- entre outras- são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar as complexidades do mundo, das pessoas e das experiências humanas. p.16

A interseccionalidade visa a contribuir para que os jovens e adultos negros em seu processo acadêmico e trabalhista refutem discursos hegemônicos, eurocentrados nas epistemologias de opressão que historicamente silenciam-nos em seus direitos à uma educação que repare e legitime conhecimentos negados, presente nas lutas contra colonialismo. Não se pode conceber o trabalhador como pertencente apenas à luta de classe, porque tem que se pensar na raça, cidadania, gênero, sexualidade, etnia, desse sujeito que é explorado na sociedade. A interseccionalidade entrelaça essas formas de dominação buscando unificar e sobrepor esses marcadores.

As dívidas que os estudantes do PROEJA enfrentam é sistêmica, direcionadas a raça, classe, empregabilidade e ao gênero, são sujeitos que resistem, mas ainda são marginalizados e aliados da sua existência. São negados direitos inalienáveis, como conhecimentos da cultura, povo, religião das matrizes africanas, as práticas formais pedagógicas na perspectiva antirracistas, garantidas na Lei 10.639/2003. Negados Políticas Públicas do Estado que garantam mais do que o acesso, possibilitem permanência nos espaços institucionais, criticidade e engajamento no mundo do trabalho.

Cida Bento (2022) uma psicóloga e escritora negra, que trabalhava em uma empresa de Recursos Humanos, narra em seus escritos, a diversidade de discriminações raciais que presenciou e vivenciou em seu local de trabalho. Lembro de uma história dolorosa em que recrutou duas jovens, uma negra e a outra branca, para duas vagas de emprego em uma empresa que tinha urgência em ocupar essas duas vagas. Porém, a mulher preta não foi

selecionada. Em seguida, o dono da empresa liga para o setor, em que Bento era a coordenadora de contratação de Recursos Humanos, e questiona o motivo de ter enviado uma mulher de cor e que só terem contrato pessoas brancas, sem saber que estava conversando com uma mulher preta.

Atos racistas como esses continuaram acontecendo na sua vida pessoal e profissional. Ela é um nome importante nos movimentos sindicalistas dos Psicólogos que lutou para incluir nas pautas a existência do racismo no trabalho, tendo expressivo apoio do Movimento Negro Unificado. Foi uma conquista fundamental que possibilitou o primeiro debate no Fórum sobre Discriminação Racial nas Relações de Trabalho, na cidade de São Paulo, em 1985, propiciando melhorias para as pessoas pretas, ações políticas, e aumento relevantes nas produções acadêmicas sobre racismo, nas universidades, conforme ratifica Souza:

“De lá para cá houve avanços significativos e aumento do número de pessoas negras na academia. Mas foi um processo bastante lento: em 2005, quase vinte anos depois da publicação da tese de Neusa, apenas 55% dos jovens pretos ou pardos de dezoito a 24 anos frequentavam uma universidade”. p.14

Caminhar neste mundo como pessoas pretas, mulheres, trabalhadoras, periféricas não nos levam às ascensões sociais iguais às pessoas brancas que têm seu lugar de privilégio desde o nascimento. Ainda que o preto tenha um diploma estrela, receba promoções, tenha um empenho brilhante, os discursos de opressão racista escapam pelos olhos, e o preto é visto com indiferença. O recado é claro, de que não foi por merecimento e de que o lugar era para ser de uma pessoa branca, tendo como principal requisito, ser branco.

Ainda que o trabalho do preto seja respeitado, se destaque na empresa, escola, nas esferas mercadológicas, socialmente sempre será uma luta. Porque carregar esse corpo preto nunca irá nos eximir das lutas sociais. A cor marca nosso lugar social, seja no mercado de trabalho, nas instituições acadêmicas, nas ruas, nas relações de subserviência que são atravessadas pelas relações de poder, ancoradas no racismo que vai escamoteando-se como um camaleão, assumindo nas interlocuções dominantes diversas formas de sobrevivência, adaptando-se para não ser descoberto.

Esse camaleão está presente nas esferas comunicativas sociais e age com habilidade na produção de discursos epistêmicos opressivos, nas sutilezas, nas brincadeiras de cunho racistas, nas microagressões cotidianas, nos abusos emocionais etc.

A dor da cor afeta também a psique nas relações de trabalho. Essa dor é tecida nos corpos que carregam epistemicídio da sua história, negação da sua ancestralidade,

religiosidade, carrega a existência roubada, um mundo perdido nas costas. Um peso existencial abissal. São jovens e adultos que resistem para não serem roubados em suas existências, em sua formação integral humana, e não serem vistos como mercadorias, objetos, mas como sujeitos;

Os corpos pretos são os mais criminalizados pela linguagem que os marcam negativamente e preconceituosamente, são os que nas conversas casuais são chamados de bandidos. Quando se participa das reuniões pedagógicas e caminha pelos corredores das escolas, é possível ouvir esses discursos racistas, principalmente se o estudante negro tiver parentesco com criminosos presos, até a sua forma de se vestir e se posicionar será criticado. Nossas crianças e jovens pretos são analisados o tempo todo e chamados de agressivos e marginais.

Oluo (2020) amplia essa discussão quando nos incentiva a questionarmos a linguagem que estereotipa nossas crianças e jovens negros que são patologizados e criminalizados na sociedade.

Não se trata apenas da maneira que pessoas desconhecidas veem nossos jovens, é como nossos professores veem nossos jovens, nossos policiais veem nossos jovens, nossos júris veem nossos jovens e nossos políticos veem nossos jovens. Questiona o estereótipo atribuído a jovens negros e multirraciais e a criminalização da cultura jovem negra e multirracial. (2020, p.171)

Os corpos marcados pela linguagem que oprime e mata, que tem na palavra, história de perseguição, enforcamentos, linchamentos, hegemonia de raça, classe, gênero, religião e capacitismo. O racismo e seus impactos se concebem na palavra, ela é tão importante nas relações dialógicas e tem poder imensurável, tanto pode matar como salvar, já foram usadas para objetificar, animalizar, desumanizar, segregar e inferiorizar as pessoas pretas.

Palavras que são tecidas nas tramas da vida e dialoga com nossa (des)humanidade. Quando essa palavra entra em nós, temos o que Bakhtin conceitua de Simpósio Universal por ser ontológica. Pensar nas relações interseccionais de forma bakhtiniana possibilita investigar analiticamente as desigualdades sociais que acontecem nos âmbitos cotidianos e acadêmicos, manifestando-se em corpos vivos, coletivos e individuais. Palavras trazem acolhimento, esperança, cura, libertação e resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A subalternidade que os corpos pretos dos estudantes trabalhadores vivenciam na sociedade, cria barreiras para a garantia de seus direitos inalienáveis à vida. A raça é o principal mecanismo de opressão epistêmica para assento de atos genocidas, mas ela não age isolada, existe uma relação de controle social atravessada pela interseccionalidade do gênero, classe, homofobia, capacitismo e muitas formas de alijamento. A classe trabalhadora negra, no cenário político milita por justiça, educação e redistribuição equitativa, mas que ainda se deparam com resistências, forças e tradições ideológicas e hierarquizações que não legitimam os direitos sociais. É necessário remover as falsas ideologias, falácias e construir novos caminhos e propostas políticas e sociais que mobilizem às bases populares. O PROEJA também precisa remover estas falácias e debater frequentemente questões no campo das peculiaridades raciais e identitárias dos sujeitos negros que lutam para ocupar seus lugares além das salas de aula. Trazer ao debate relações raciais sobre o passado histórico que marcam suas identidades como descendentes dos africanos escravizados, pessoas racializadas vista com estigmas e marginalizadas em posições de comandos na sociedade, tendo sua cultura negada e considerados objetos e não humanos. São reflexões urgentes e garantidas na Lei 10.639/2003 que localiza o lugar social destes corpos trabalhadores negros e fortalecem suas identidades, reconhecendo sua cor e recuperando sua historicidade e legados dos ancestrais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª edição)

BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. Brasil, Companhia das Letras, 2022.

BILGE, S., Collins, P. H. (2021). Interseccionalidade. Brasil: Boitempo Editorial.

CAGLIARI, Luiz Carlos - Alfabetização e Linguística (1992). Editora: Scipione.

EVARISTO, Conceição. Poemas de recordação e outros movimentos. Brasil, Malê Editora, 2021.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Brasil, Editora Cobogó, 2020.

LIBRARY, Mentors. Resumo Estendido: Fragilidade Branca (White Fragility) - Baseado No Livro De Robin Diangelo. Alemanha, Mentors Library, 2020.

MORRISON, Toni. A origem dos outros: Seis ensaios sobre racismo e literatura. Brasil, Companhia das Letras, 2019.

OLUO, I. (2020). Então você quer conversar sobre raça. Brasil: Best Seller.

SOUZA, N. S. (2021). Tornar-se negro: Ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Brasil: Zahar.

A linguagem como campo de batalha: o pajubá como crítica anti-colonial

The language as battlefield: the pajubá as anti-colonial critic

Keo Silva

Doutorando pelo PPGICH/UFSC. Mestre em Educação pelo PPGE/UFSC.
Graduado em Ciências Sociais (UFSC).

RESUMO

Este artigo propõe articular alguns conceitos dos pensamentos e teorias de(s)coloniais como epistemologias insubmissas, identidade em política, desobediência epistêmica, saberes fronteiriços e epistemicídio para pensar sobre o Pajubá como crítica anti-colonial. A partir da análise da questão que foi tema no Exame Nacional do Ensino Médio de 2018 no Brasil, desloco os debates legalistas e modernos sobre direitos e cidadania e proponho uma reflexão de ordem epistêmica sobre a produção de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE

Trans; epistemicídio; anti-colonial; pajubá; disputas ideológicas.

ABSTRACT

This article propose articulate some concepts of knowlegde and descolonials theorys like identidade em política, desobediência epistêmica, saberes fronteiriços e epistemicídio for think about the question of Pajubá. Themed in Exame Nacional do Ensino Médio 2018 in the Brazil. In this sense, I intend to displace the legacy and modern debates that permeate the discussions about rights and citizenship of trans people and bring a reflection of epistemic order about others knowledgs productions.

KEYWORDS

Trans; epistemicide; anti-colonial; pajubá; ideological disputes.

A linguagem como campo de batalha: o pajubá como crítica anti-colonial

Introdução

A proposta desse artigo é articular conceitos como identidade em política e desobediência epistêmica (Mignolo, 2008) e saberes fronteiriços (Anazaldua, 2005) e epistemologias insubmissas (Figueiredo, 2020) construindo um diálogo com os saberes produzidos pela população trans e tensionando algumas definições de política de identidade. Com a finalidade de construir um debate sobre decolonialidade que atravessam as disputas políticas atuais, envolvendo questões como identidade nacional, globalização, avanços conservadores entre outras questões que fazem parte desse escopo.

Como pano de fundo utilizarei a questão do ENEM¹ de 2018 a respeito do dialeto Pajubá, criado pelas Travestis. Trago este exemplo no intuito de contextualizar o cenário político brasileiro atual a partir da repercussão na opinião pública que essa questão teve e a relação entre discursos conservadores e a colonialidade.

Sobre a perspectiva do mediascape (Rial, 2005), compreendendo esse conceito como “paisagens criadas pelos fluxos midáticos, interiores e exteriores ao sujeito” (Appadurai, 1990 apud Rial, 2005). Problematizo o debate entre conservadores e progressistas sobre a questão da linguagem, tema que nos possibilita entender o que está em jogo no cenário socio-cultural de modo global e local.

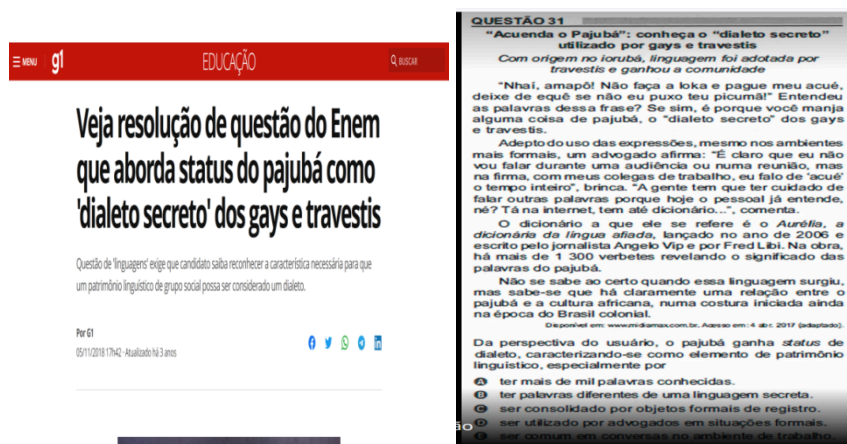
A questão do exame nacional do ensino médio em 2018, trazia algumas palavras em Pajubá e exigia que o candidato à prova apontasse quais os critérios para que um patrimônio linguístico de determinado grupo social possa ser considerado dialeto.

O pajubá é uma linguagem popular resultante da mistura de várias expressões vindas de línguas africanas ocidentais e que foram incorporadas na língua portuguesa. Um dialeto muito utilizado por seguidores de religiões de matrizes africanas e também pela comunidade LGBTI+. O pajubá passou a ser incorporado pelas travestis durante a ditadura militar como meio de enfrentar a repressão policial, despistar a presença de pessoas indesejadas através do

¹ Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 com o objetivo de ser uma avaliação de desempenho dos estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio. Desde 2009, tornou-se também a avaliação que seleciona estudantes de todo o país para instituições federais de ensino superior e para programas do Governo Federal.

uso de uma linguagem não compreendida pelos repressores. Tanto para as religiões de matrizes africanas que utilizam esse dialeto quanto para a comunidade LGBTI+ o pajubá tem o significado de “fofoca”, “novidade”, no sentido de descrever fatos ocorridos nessas realidades. Tornando-se assim um patrimônio linguístico dessa comunidade.

Em decorrência da questão do Exame Nacional do Ensino Médio, iniciou um debate via redes sociais que se polarizou em duas opiniões, as dos conservadores apontando que consideram indevido o uso da temática LGBTI+ para demonstrar conceitos linguísticos, e outros compondo o grupo dos que defendem que o uso do Pajubá na prova do ENEM dá visibilidade às minorias, segundo reportagem publicada no G1 em novembro de 2018.²



Veja resolução de questão do Enem que aborda status do pajubá como 'dialeto secreto' dos gays e travestis

Questão de 'linguagem' exige que candidato saiba reconhecer a característica necessária para que um patrimônio linguístico de grupo social possa ser considerado um dialeto.

Per G1
05/11/2018 17h42 - Atualizado há 3 anos

QUESTÃO 31

“Acenda o Pajubá”: conheça o “dialeto secreto” utilizado por gays e travestis
Com origem no Iorubá, linguagem foi adotada por travestis e ganhou a comunidade

“Nhai, amapô! Não faça a loka e pague meu acué, deixe de equê se não eu puxo teu picumal!” Entendeu as palavras dessa frase? Se sim, é porque você manja alguma coisa de pajubá, o “dialeto secreto” dos gays e travestis.

Adepto do uso das expressões, mesmo nos ambientes mais formais, um advogado afirma: “É claro que eu não vou falar durante uma audiência ou numa reunião, mas na firma, com meus colegas de trabalho, eu falo de ‘acué’ o tempo inteiro”, brinca. “A gente tem que ter cuidado de falar outras palavras porque hoje o pessoal já entende, né? Tá na internet, tem até dicionário...”, comenta.

O dicionário a que ele se refere é o *Aurélio*, a dicionário de língua afiada, lançado no ano de 2006 e escrito pelo jornalista Angelo Vip e por Fred Lbi. Na obra, há mais de 1.300 verbetes revelando o significado das palavras do pajubá.

Não se sabe ao certo quando essa linguagem surgiu, mas sabe-se que há claramente uma relação entre o pajubá e a cultura africana, numa costura iniciada ainda na época do Brasil colonial.

Disponível em: www.rtdiama.com.br. Acesso em: 4 abr. 2017 (adaptado).

Da perspectiva do usuário, o pajubá ganha status de dialeto, caracterizando-se como elemento de patrimônio linguístico, especialmente por

- ter mais de mil palavras conhecidas.
- ter palavras diferentes de uma linguagem secreta.
- ser consolidado por objetos formais de registro.
- ser utilizado por advogados em situações formais.
- ser comum em conversas no ambiente de trabalho.

De fato essa disputa reflete o cenário político atual do Brasil, que se isenta de uma crítica à colonialidade e se apresenta cada vez mais conservador. Em primeiro lugar destaco a escolha da reportagem publicada nesse periódico por considerar que ele tem maior circulação atingindo diversas camadas da população. E também porque o próprio enunciado da reportagem constrói um imaginário pejorativo ou inferior ao referir-se ao pajubá como “dialeto secreto” dos gays e travestis.

Ainda que a discussão polarizada entre conservadores e apoiadores pareça interessante ela segue um tom dos debates políticos da modernidade e retorna a uma matriz colonial de pensamento.

Ao invés de focar nesse embate, destaco aqui o significado de peso que a linguagem

² <https://g1.globo.com/educacao/enem/2018/noticia/2018/11/05/veja-resolucao-de-questao-do-enem-que-aborda-status-do-pajuba-como-dialeto-secreto-dos-gays-e-travestis.ghtml>

ganha em termos de disputa cultural, mas mais do que isso, enquanto crítica descolonial.

A linguagem está completamente ligada à construção de uma identidade como a antropologia clássica moderna já nos mostrou (Hall, 2000; Glissant, 2021). Também está implicada diretamente com uma relação de poder. Parafraseando a pesquisadora e teórica trans Viviane Vergueiro (2018), nesse sentido a linguagem é um campo de batalha que reflete as dinâmicas econômico-políticas de uma sociedade. Dessa forma, o projeto colonial prevê a universalização da língua como estratégia de dominação, assim como o Estado moderno liberal prevê a criação de uma identidade nacional, desarticulando as diferentes etnias que ocupavam os territórios colonizados, provocando um real epistemicídio (Grossfoguel, 2016). Assim, destaco a importância de reconhecer o pajubá enquanto dialeto, que se consolida enquanto um pensamento outro ao pensamento moderno, fato que o torna mais relevante do que as pautas por visibilidade LGBTI+.

Como afirma Sofia Favero “o pajubá detém a função de incomodar, de colocar as sombrancelhas em questionamento, de produzir um desajuste no texto.” (Favero, 2020. Pp.52). Desse modo, o pajubá enquanto dialeto está para além das normatividades linguísticas, ele é uma língua em movimento. Ainda como afirma Favero “O dialeto, extrapola o meio de lidar com os rechaços ou brutalizações, tendo em vista que é também uma forma de valorizar as diferenças” (Favero, 2020. p. 53). Desse modo, o pajubá ganha forma de uma epistemologia ou cosmologia travesti, que desobedece e incomoda o conservadorismo e a cisnormatividade epistêmica.

Como aponta Walter Dignolo (2008) além da política de identidade dizer sobre o espectro das identidades sociais, ela também diz sobre a construção de uma identidade universal, naturalizada, moldada pela norma e pela identidade do estado-nação. No caso do sujeito moderno pode-se dizer que está embasado num ideal de branquitude, cisgeneridade, heterossexualidade, amarrado por ideia de classe. Assim o projeto colonial visa também impor um modelo identitário naturalizado. Essa naturalização funciona como estratégia de dominação, definida por um tipo específico de corpo, por uma distinção racial, um modelo de sexo e gênero, definidos por conceitos como de ordem de gênero (Connell, 2014; 2016) e colonialidade de gênero (Lugones, 2008; Connell, 2016; DiPietro, 2020). Nesses termos podemos perceber uma relação direta entre a linguagem e a formação de uma identidade nacional. Temas que são centrais nas investigações nas ciências sociais e na antropologia (RIAL, 2019).

Como aposta descolonial Mignolo pretende substituir a mirada geo-política de conhecimento a qual prevalece o sistema Ocidental moderno europeu, por uma mirada geo-política de conhecimento de pessoas, línguas, subjetividades, religiões, conceitos políticos e econômicos que foram racializados, ou seja, que tiveram sua humanidade negada.

A proposta desse autor aproxima-se, em alguma medida, às propostas semelhantes de outras correntes teóricas como o feminismo negro, estudos subalternos, etc. Encaixando-se também naquilo que Françoise Verger (2020) aponta ao questionar a universalidade do feminismo liberal, a colonialidade do saber e do poder do pensamento ocidental moderno.

somos conscientes de que o feminismo negro historicamente foi e ainda é produzido fora da academia, pois as mulheres negras encontram na música, na poesia e nas artes em geral uma forma de expressar os seus sentimentos, aprendizados, ensinamentos e reflexões sobre a vida (Collins, 2017 Apud Figueiredo, 2020).

O que esses estudos apontam, assim como também a análise de Mignolo, é de que o saber eurocentrado se constitui sobre uma identidade hegemônica que hierarquiza as identidades através da construção de uma norma de raça, de gênero, de sexualidade, de religião, localização geográfica, como já foi mencionado. Essa hierarquização desemboca em expulsar expressões que se propõem diferentes desse modelo naturalizado daquilo que se entende por real. Neste sentido, é possível pensar porque as temáticas sobre transexualidade ainda são tratadas como “exóticas” nas produções acadêmicas, por exemplo. Ou muitas vezes o pensamento de pesquisadores trans, negros, migrantes de outros países que não são do “norte do mundo”, são colocados como secundários, desimportantes. Nesse sentido, é importante revelar essa lógica colonial no que tange a produção de conhecimento.

Em primeiro lugar é possível tropeçar no contra-argumento de que falar de população LGBTI+, principalmente em temas que tangem direitos e cidadania remete a um debate que se utiliza de categorias coloniais/modernas. No entanto, como vinha expondo é possível perceber que há uma assimetria entre os discursos dos sujeitos LGBTI+ e os discursos do pensamento heterossexual e cisgênero, sobretudo se destacarmos a população trans, uma das populações mais vulneráveis em termos de mortalidade na realidade brasileira³. É importante considerar as dificuldades de permanecer no sistema de ensino, fator comum nessas

³ Segundo dados da ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) foram mais de 140 mortes só no ano de 2017.

experiências. E não só isso, basta pensar quantos pesquisadores trans e travestis compõem o quadro de referências bibliográficas das pesquisas acadêmicas atuais no Brasil.

É importante compreender também, que a transexualidade enquanto identidade de gênero é algo que antecede o projeto colonial como afirma Viviane Vergueiro (2014). O caso da Hijiras na Índia nos mostra como essa categoria faz parte da cultura indiana e como ela passou a ser considerada patologia somente após a colonização Inglesa no século XIX, ou o próprio caso de Xica Manicongo, primeira expressão travesti registrada no Brasil ainda na época da colonização (Oliveira, 2020). A forma como vemos as políticas de identidade hoje são sim de herança colonial. No entanto, há de se considerar que as identidades, nesse caso a transexualidade, antecedem esse regime político, portanto antecedem a matriz da colonização e hoje resistem ao regime pós-colonial e a colonialidade. Há de se investigar a relação desse processo histórico e o apagamento epistêmico, a vulnerabilização e o extermínio dessa população, exercício que intento neste artigo.

É perceptível que todo esse processo de epistemicídio (Grosfoguel, 2016) guarda relação com um modelo de corpo ligado a uma região epistêmica do mundo moderno/colonial e a certos movimentos que se criam dentro da história. É no extermínio e negação de certos corpos e experiências que se efetiva a colonialidade do saber/poder (Quijano, 2006).

Dessa forma, o exemplo inicial sobre a questão do Pajubá na prova do ENEM, pode ser entendido como um fator que traz visibilidade as produções de conhecimento das populações trans. Contudo, mais significativo que a visibilidade, é o reconhecimento do pajubá enquanto patrimônio linguístico de uma população marginalizada socialmente que importa quando analisamos sua presença na prova do ENEM. O ENEM é a maior prova de avaliação do ensino médio brasileiro e este exame é fundamental para qualquer jovem que queira acessar o ensino superior. Soma-se o fato de que em anos de existência da prova, essa foi a primeira vez que se citou a palavra *travesti* e elementos que envolvem o aspecto cultural, subjetivo desses/as sujeitas/os neste exame.

Destaco que para além dos debates de visibilidade, que contribuem para o reconhecimento dessa população, a presença do Pajubá no ENEM desestabiliza, mesmo que pontualmente, a ordem epistêmica colonial ao elevar à categoria de saber uma produção cultural desses/as sujeitos/as. Portanto, a linguagem e o dialeto ao qual ali se faz, funcionam como uma forma de confrontar as categorias do pensamento moderno/colonial. Perceber o

desconforto dos conservadores com tal temática é também perceber de que maneira o estigma em relação a essa população está presente na realidade brasileira.

Podemos pensar que as identidades em política (Mignolo, 2008), que foram e são apagadas pelas categorias hegemônicas do conhecimento ocidental/moderno/colonial, defendem-se de uma matriz de cisgeneridade⁴ que explicarei adiante. Dessa forma, Mignolo aponta que “a matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados.” (Mignolo, 2008. Pp.293). Assim, poderíamos afirmar que há imbricada nesta matriz racial de poder uma matriz colonial cisgênera.

Com isso é possível perceber de que forma é impossibilitado aos pensadores que estão fora do eixo colonial/moderno, (como os pensadores africanos, brasileiros e aqui também incluo a intersecção de gênero, incluindo a crítica feita pela epistemologia feminista e alçando um caminho para crítica transfeminista⁵ (Nascimento, 2021), considerando que a produção de conhecimento realizada por pessoas trans é sempre colocada como secundária, subalternizada e poderia colocar mais adjetivos para descrevê-la como é considerada desimportante que sejam considerados produtores de conhecimento e de epistemologias válidas.

Consciência Mestiça e o transepistemicídio

A partir dessa primeira exemplificação, é possível perceber que de fato há uma matriz colonial sustentada epistemologicamente pela razão moderna que desconsidera qualquer saber que seja exterior aos seus padrões e normas. Essa é uma questão evidenciada por epistemologias insubmissas (Figueiredo, 2021; Fernandez; Madeira; Xavier, 2021).

O que é interessante pensar são como os discursos conservadores reafirmam essa matriz de pensamento defendendo a não circulação de saberes como esse.

Uma maneira de resistir a esse processo é valorizar outras epistemes que saem desse modelo moderno/colonial e a presença do Pajubá na prova do ENEM pode ser vista como outra episteme desenvolvida por sujeitos subalternos, uma linguagem que chega até a prova que atinge uma boa parcela da população, que pode ser entendido como um espaço

⁴ Pode ser pensada como um sistema social que reitera um modelo de corpo baseado no alinhamento entre sexo e gênero ou na cisgeneridade como norma.

⁵ Segmento do feminismo interseccional que coloca como protagonistas os/as sujeitas trans/travestis.

representativo do que é o conhecimento ou do que se está construindo enquanto conhecimento no Brasil. Assim ter uma menção ao pajubá pode ser uma possibilidade de resistência à lógica colonial.

Também podemos pensar a relação de mediação que há quando essa temática chega a prova do ENEM, construindo um imaginário prospectivo em relação à comunidade LGBTI+. Ao passo que também gera debate público sobre inclusão e ancestralidade, outras formas de produção de conhecimento e saberes. Também incita discursos de ódio e tira a calma dos conservadores.

Outra questão que pode ser pensada em relação a isso é a recepção dessa informação – “Pajubá na prova do ENEM” – diante os discursos conservadores. A maneira com que isso repercutiu na mídia, mostrando a ira e o desconforto do conservadorismo e colocando em evidência como a linguagem é um espaço em disputa.

O uso do Pajubá provoca uma ruptura à linguagem formal, no caso aqui o português. Podemos pensar essa ruptura como uma aposta/estratégia epistêmica e metodológica de maneira a resistir ao processo epistêmico colonial moderno. Para isso, podemos pensar sob a chave da consciência mestiça (Anzaldúa, 2005; Mignolo, 2008) que nos ensina que a única forma de resistir à essa lógica colonial é permanecer desobediente epistemicamente. A consciência mestiça, conceito também desenvolvido pela pensadora chicana Glória Anzaldúa (2005), se fundamenta na quebra ontológica do pensamento moderno entre *ser e estar*.

A consciência mestiça se constitui enquanto crítica à “consciência pura” da racionalidade moderna (branca, sem corpo, objetiva). No entanto, falar de consciência pura só faz sentido em oposição à ideia de consciência mestiça. O ser separado do estar compõe uma dimensão filosófica epistêmica que define quem se é e onde se está, um conhecimento também produzido por um corpo, assim a consciência mestiça fala de um lugar, a partir de um corpo. O que quero dizer é que seguindo esse pensamento o Pajubá também pode ser interpretado como uma linguagem que passa por uma experiência corporal. Um saber que se consolida nessa fragmentação entre ser e estar, localizando esse corpo (que é trans) em um território, no tempo e no espaço.

É importante considerar que aquilo que as teorias decoloniais propõem como consciência mestiça se constitui enquanto um olhar epistêmico/filosófico e não de um ponto de vista biológico, sabe-se que no Brasil por exemplo, o conceito de mestiçagem vem atribuído ao debate sobre “democracia racial”, a formação de uma identidade nacional

sustentada por pressupostos racistas, enquanto dentro do pensamento decolonial a ideia de consciência mestiça surge em contraposição a dimensão de universalização da língua, da identidade, das fronteiras e da própria produção de conhecimento. No Brasil, além do pajubá existem outras linguagens que se opõe a esse processo de embranquecimento, como o pretuguês de Lélia Gonzales (Fernandez, Raffaella; Madeira, Drica; Xavier, Victória França, 2021).

Nesse sentido, trazer ao debate público os saberes produzidos por corpos que dissidem da norma corporal, colonial e da identidade nacional, no caso de pessoas trans/travestis, é também perceber que essa ferida colonial se instaura a partir do desprezo dos saberes desses/as sujeitos/as, da expulsão desses corpos dos espaços de ensino, dos espaços de trabalho, que refletem em violência, genocídio e morte simbólica da população trans. O incomodo dos conservadores em relação ao Pajubá na prova do ENEM, reflete como a ordem normativa se desestabiliza com esses outros saberes. O apagamento de produções e linguagem como o Pajubá, pode ser entendido como trans-epistemicídio (Benevides e Lee, 2018), também a ausência de produções feitas por pessoas trans nos espaços acadêmicos pode ser lida pela chave desse conceito.

Assim a consciência mestiça é um conceito importante para localizar o lugar de enunciação da produção do conhecimento, revelando a ordem colonial do pensamento moderno em oposição a outras produções. Trazer para o debate científico a existência de outros saberes e expor como o pensamento moderno apaga e universaliza um determinado conhecimento, é seguir o caminho da descolonialidade. A produção do conhecimento feita por outras corporalidades, outras territorialidades e outros saberes constrói então a ideia de uma consciência mestiça ou de outras poéticas.

No entanto, é necessário destacar que ela não pode ser resumida a um único tipo de experiência, em realidade ela varia de acordo com os sujeitos que começam a desenvolver essa posição epistêmica e política. Assim, podemos dizer que a consciência mestiça é também um desdobramento daquilo que outras pensadoras chamam de teoria e experiência (Fonseca, 1999). Então é uma metodologia que exige um posicionamento, que rompe também com o discurso científico hegemônico que pressupõe-se neutro. A consciência mestiça exige reconhecer um posicionamento, um lugar de enunciação, assim como os saberes produzidos por pessoas trans que dizem sobre as experiências, os corpos, de um olhar e sensibilidade sobre o real que não é o hegemônico, um olhar que é atravessado por experiência distintas

daquelas narradas pelo sujeito da modernidade.

Além disso, é preciso considerar que a proposta descolonial coloca-se a favor da pluri-diversidade, colocando em cheque a falsa ideia de democracia universal. A proposta da descolonialidade refere-se a colocar em evidência a lógica da colonialidade e a matriz colonial do poder, entendida como o modo de vida produzido pela economia capitalista (Mignolo, 2008). No mais, também preocupa-se em desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais. Assim, as línguas, religiões, culturas diversas presentes nessa pluri-diversidade defendida pela descolonialidade tem como elo o enfrentamento à imposição de certa cosmologia ocidental unitária, branca, cisgênera, classe média.

Por isso, o uso do pajubá na prova do ENEM, nos ajuda a pensar como a linguagem é um campo importante nos debates sobre colonialidade. Assim não é surpreendente que os conservadores desconsideram a necessidade de usar o “dialeto” das Travestis como exemplo de um patrimônio linguístico do Exame Nacional do Ensino Médio. A defesa da norma culta da língua é portuguesa é uma das pautas defendidas pelos conservadores em contraposição à outras expressões de linguagem como o uso do pajubá e a linguagem neutra de gênero.

Por isso, a menção ao Pajubá em uma prova de circulação nacional é de extrema importância para a educação brasileira, é relevante, mesmo que pontual, pois bagunça um modelo de linguagem hegemônica e revela a norma cisgênera desses espaços, assim como evidencia as estratégias políticas conservadoras. São nessas pequenas fissuras, nesses “novos” conhecimentos, que atravessam o imaginário de determinada sociedade que é possível encontrar uma crítica à colonialidade. Para que o projeto que visa a pluri-diversidade encontre solo fértil, é necessário que sejam valorizadas outras epistemes que não passem somente pelas lentes do saber científico moderno.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. (1987) **Borderlands/La Frontera**. The New Mestiza. Traducción Carmen Valle. Madrid, España: Capitán Swing Libros S.L.

ANZALDÚA, Glória. La conciencia de la mestiza / rumbo a uma nova consciência. (2005). In: **Rev. Estud. Fem.** vol.13 no.3 Florianópolis Sept./Dec.

BACCHETTA, Paola.; JIVRAJ, Suhraiya; BAKSHI, Sandeep. Decolonial sexualities: Paola Bacchetta In Conversation With Suhraiya Jivraj And Sandeep Bakshi (2020). **Interventions**, P.1– 12.

BACCHETTA, Paola. Circulações Anzaldúanas na ilha da tartaruga e na França: alguns elementos para uma historiografia densa e uma contextualidade-histórica densa (2021). In: **Estudos em decolonialidade de gênero**. Org. Caroline Marim e Susana de Castro – Rio de Janeiro: Ape’Ku.

BENEVIDES, Bruna g.; LEE, Débora. Por uma epistemologia das resistências: apresentando saberes de travestis, transexuais e demais pessoas trans (2018). **Revista latino americana de geografia e gênero**, v. 9, n. 2, p. 252 -255.

CARVALHO, José Jorge. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes antropológicos**, Porto alegre, v. 7, n. 15, jul. 2001.

CONNELL, Raewyn. Questões de gênero e justiça social (2014). Século XXI, **Revista De Ciências Sociais**, v.4, no 2, p.11-48, jan./jun.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais** (2016). Tradução Marília Moschkovich. – São Paulo: Inversos.

COSTA, Claudia Lima. Feminismo, tradução cultural e a descolonização do saber. (2010). **Fragmentos**, número 39, p. 045/059 Florianópolis. jul-dez.

DI PIETRO, P.J. Ni humanos, ni animales, ni monstruos: la decolonización del cuerpo transgénero. (2020). **Eidos** no. 34, 254-291.

FAVERO, Sofia. Entre o nímio e o viperino: uma desaquengrafia.(2020) **Crianças trans: infâncias possíveis/** Sofia Favero. 1ª edição/ Salvador - BA. Devires.

FERNANDEZ, Raffaella; MADEIRA, Drica; XAVIER, Victória França. PRETOGUÊS – Por uma leitura que rompe fronteiras. (2021) **Estudos em decolonialidade de gênero**. Org. Caroline Marim e Susana de Castro – Rio de Janeiro: Ape’Ku.

FIGUEIREDO, A. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial (2020). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. e0102.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação (1999). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 10. p.58-78.

GLISSANT, Edouard. **Poética da Relação** (2021). Tradução de Eduardo Jorge Oliveira e Marcela Oliveira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo Edições.

GROSSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI (2016). **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** (2000). Tradução Tomas Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 4. Ed. – Rio de Janeiro.

JESUS, Jaqueline G. Xica Manicongo: A transgeneridade toma a palavra (2019). **Revista Docência e Cibercultura**. v.3, n.1

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. **Tabula Rasa** (2008). n.9, pp.73-102. ISSN 1794-2489.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: A opção decolonial e o significado da identidade em política (2008). In: **Cadernos de letras da UFF- Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34. P.287-324.

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira. **Transfeminismo** (2021). São Paulo: Jandaíra.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação** (2020)/ Thiffanny Odara. 1ª Edição/ Salvador – BA. Editora Devires.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Nem ao centro nem a margem! Corpos que escapam às normas de raça e de gênero** (2020). 1ª edição/ salvador – BA. Editora devires.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina (2005). In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino- americanas**. Buenos Aires.

RIAL, Carmen. Guerra de imagens, imagens da guerra. (2016) **Cadernos pagu**. (47).

RIAL, Carmen. Mídia e sexualidade: breve panorama dos estudos de mídia. (2005) In: **Movimentos sociais, educação e sexualidades** / organizadoras, Miriam Pillar Grossi... [et al.]. - Rio de Janeiro: Garamond.

RIAL, Carmen. "Hacia dónde van las antropologías del mundo: una visión desde el World Council of Anthropological Associations". (2019.) Texto presentado como Conferencia Magistral V Encuentro Mexicano-Brasileño de Antropología (V EMBRA), Ciudad de México 18 al 20 de Noviembre 2019.

VERGER, François. **Um feminismo decolonial** (2020). Tradução por Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora.

VERGUEIRO, Viviane. Colonialidad e cis-normatividade (2014). Entrevista con Viviane Vergueiro. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales** (III), 2014 pp. 15-21.

Pode a arte-educação na Fundação Casa falar?

Can art education at Fundação Casa speak?

João Rodrigo Vedovato Martins

Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina, instituição na qual atualmente realizou o mestrado também em Antropologia. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Desenvolve pesquisas na antropologia urbana, com foco em juventudes, periferia, movimentos culturais e neoliberalismo. É educador popular, brigadista do MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto) e coordenador de projetos culturais. As principais publicações são: MARTINS, João. *É de Menina ou Menino? Gênero e Infância na Periferia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Plural, 2018. 144p; MARTINS, João. *Educação como locus da luta de classes na pandemia. Coronavírus, Educação e Luta de Classes no Brasil*. Ied.Piauí/Ceará: Editora Terra Sem Amos, 2020, v. I, p. 15-19; MARTINS, João. *Arte!...contra o bolsonarismo. Ideias para desbolsonarizar o Brasil*. Ied.Piauí/Ceará: Editora Terra Sem Amos, 2023, ano IV, n. 06, p. 22-26.

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir o papel da arte-educação na construção de autonomia e liberdade de jovens do gênero masculino de 12 a 20 anos e 11 meses que cumprem medida socioeducativa de internação na Fundação Casa na cidade de São Paulo. Esta análise parte da experiência de um educador com oficinas de arte e cultura no complexo do bairro do Brás na capital paulista. As oficinas de arte educação ocorreram durante o ano de 2022 e no primeiro semestre de 2023. Partiu-se de duas linguagens para estruturar as oficinas: circo e teatro, mas durante o processo pedagógico se trouxe literatura, musicalidade e dança. Assim, busca-se refletir sobre as possibilidades de elaborar e desenvolver uma educação libertária e decolonial em um contexto de privação de liberdade, criando um espaço pedagógico que valorize a autonomia e liberdade em um ambiente que sobretudo é de punição, controle e disciplina.

PALAVRAS-CHAVE

Fundação Casa; Arte-educação; Medida-socioeducativa.

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the role of art education in building autonomy and freedom of young males aged 12 to 20 years and 11 months who are part of a socio-educational program at Fundação Casa in the city of São Paulo. This analysis is based on the experience of an educator with art and culture workshops in the neighborhood of Brás in São Paulo. The art education workshops took place during the year 2022 and in the first half of 2023. Two languages were used to structure the workshops: circus and theater, but literature, musicality and dance were brought into play during the pedagogical process. Thus, we seek to reflect on the possibilities of elaborating and developing a libertarian and decolonial education in a context of deprivation of liberty, creating a pedagogical space that values autonomy and freedom in an environment that is mainly one of punishment, control and discipline.

KEYWORDS

Fundação Casa; Art education; Socio-educational.

Pode a arte-educação na Fundação Casa falar?

[...] As grades nunca vão prender nosso pensamento [...]"

(“Salve”, Racionais Mc’s, 1997).

“Senhor, nem parece que a gente tá preso”

(Jovem Internado na Fundação Casa Brás, 15 anos).

“São mudos aqueles que agem e lutam, em oposição àqueles que agem e falam?”

(SPIVAK, Gayatri. 2010:40)

Os paradoxos da liberdade na medida socioeducativa de internação

A Fundação CASA (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), antiga FEBEM (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor) é uma autarquia ligada à pasta de Justiça e Cidadania do governo do Estado de São Paulo. Seu objetivo é atender jovens de até 20 anos e 11 meses que cometerem ato infracional por meio da execução de medidas socioeducativas, conforme ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Em sua estrutura, a Fundação CASA tem centros socioeducativos de internação, internação provisória, atendimento inicial e semiliberdade. A experiência versa sobretudo com os jovens cumprindo medida socioeducativa de internação.

No boletim de 14/04/2023¹ que consta no site da Fundação Casa indica-se que a maioria dos jovens tem entre 15 e 17 anos e quase 80% cometeram ato infracional de tráfico de drogas ou roubo qualificado, mais de 70% são negros (soma de pardos e pretos) e a maioria tem ensino médio incompleto. Além disso, a maioria dos jovens são de bairros localizados nos extremos geográficos e periferias da capital, grande São Paulo ou dos bolsões de pobreza localizados no centro da cidade, e durante sua curta trajetória de vida foram privados de diversos acessos culturais, simbólicos, materiais, educacionais.

Em nossa sociedade patriarcal é comum estes jovens narrarem, ainda na adolescência, que se depararam com a realidade de ser o homem mais velho no âmbito familiar e ter que assumir certas responsabilidades, seja por pressão social ou necessidade material, o que implica também em uma performance de masculinidade associada à violência, à encarar

¹ <https://fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/relatorios-e-dados/#>

desafios que põe a própria vida em risco, à virilidade, à ser forte a todo momento, a se mostrar avesso a sentimentos. A frase “Tempo pra pensar, quer parar? Que cê quer? Viver pouco como um rei ou muito como um Zé?”, da música “Vida Loka (parte 2)” dos Racionais Mc’s, ressoa nos ouvidos desses jovens e logo a pergunta recebe uma resposta certa e incontestável de que é melhor viver pouco como um rei. Diálogos sobre o que “mundão²”, sobre liberdade, sobre família, sobre ter paz, são corriqueiros nas atividades pedagógicas com os jovens e revelam ao mesmo tempo sonhos e o peso do cotidiano que essa juventude vive.

Com os primeiros contatos com os jovens na Fundação e no embate com os dilemas cotidianos e recorrentes com a instituição percebemos que ali se tratava de um espaço extremamente distinto do espaço escolar, embora a estrutura arquitetônica se assemelhe-se, com grades para tudo que é lado, cores e pinturas padronizadas, salas de aulas com carteiras e lousas, pátios, refeitórios e quadras esportivas. A distinção se dava pelo seu caráter de vigilância e controle extremos, onde havia maneiras de se portar, de se comunicar, horários bem delimitados para todas atividades (como acordar, dormir, almoçar, jantar), conteúdos permitidos e não permitidos, ausência de privacidade, roupas padronizadas, bem como cortes de cabelo, em uma espécie de dinâmica que despersonaliza o sujeito para assujeitá-lo à rotina.

Em termo pedagógicos, o planejamento das oficinas era um aspecto importante, porém não se pode apegar dogmaticamente a ele, pois ali o imprevisível, algo que é constituinte de qualquer processo pedagógico, é atravessado por um elemento que é da natureza da Fundação Casa: os dispositivos de segurança. Neste sentido, o imprevisível era constante, diversas vezes nos deparamos com situações trazidas, no momento de início das oficinas ou durante elas, pela equipe de segurança da unidade que confrontavam e desestabilizavam totalmente o planejamento artístico pedagógico, como por exemplo, limitar muito o número de jovens que poderiam estar em pé durante a oficina, o que impactava drasticamente dado que, em alguns casos, a oficina inteira deveria acontecer com todos de pé e participando coletivamente ou até mesmo restrições de conteúdos abordados ou uma mudança repentina no horário que obrigava finalizar a oficina mais cedo. Tal experiência reforça que o foco da instituição não era no processo pedagógico, embora fosse uma frente da autarquia mas, sim, a privação de liberdade e a segurança, que se materializava em inúmeros mecanismos de controle, disciplinamento e repressão que na maior parte das vezes se colocavam contrários e prejudiciais aos fins educativos. Aí uma pergunta martelava minha cabeça como educador: Como criar um espaço

² Os jovens usam esse termo para se referenciar ao mundo fora da Fundação Casa.

pedagógico de autonomia e liberdade neste cenário de interdição, tanto de forma quanto de conteúdo? Parafraseando Spivak (2010), pode a arte-educação na Fundação Casa falar? A arte-educação tem meios de ser ouvida nesta instituição?

Para pensar essa inquietação encontramos um apoio em Deleuze (2006 apud GALLO, 2012, p. 183) no ato de deslocar o eixo da pedagogia, como substantivo cuja centralidade é conduzir o educando, para o ato de aprender, com destaque no fazer e no processo. Aprender é um verbo e está conectado com o contingencial, com o encontro, com o contexto, com as experiências e com o compartilhamento de signos do educador e do educando³. O ato de aprender é efusivo, fluido, incontrollável e incapturável em um método, positivista, cartesiano, etnocêntrico e colonial, pois é uma ação singular de encontro com signos, propostos pelo educador, confrontados com reflexões do educando, ainda mais quando falamos de arte-educação e de sua inexorável conexão com o corpo e com os afetos. Trata-se de um encontro indeterminado e imprevisível que exige diversos agenciamentos do educando. Logo, aprender é um ato de liberdade, de si para consigo e de si para com o outro. Encarar o processo pedagógico dessa forma nos dá margem para pensar a liberdade enquanto prática, dito de outra forma, o ato de aprender como prática de liberdade a partir de ações refletidas de resistência em um campo de poder (FOUCAULT, 2003). Assim, quando nos propomos a tomar a liberdade como um ato, é possível imaginar que mesmo os jovens internados na Fundação Casa podem ter experiências provisórias e efêmeras de liberdade com as oficinas artísticas, frases como “é gratificante porque paramos de pensar nos problemas” ou “senhor, nem parece que a gente tá preso” trazem essa dimensão de que a materialidade dessas práticas de liberdade surgem no processo pedagógico em confronto com as relações de poder na Fundação que reduzem o aspecto pedagógico à uma questão de segurança. A resistência ao poder estabelecido e a transcendência dos espaços físicos por meio da arte criam possibilidade para o exercício da educação, pois apenas com relações de dominação, autoridade, controle e submissão não existe processo pedagógico.

Em relação ao corpo, Eduardo Miranda (2020) diz que educação capitalista e colonial que vê o educando como uma tábula rasa e como mero depósito de conteúdo para reprodução técnica tem como objetivo negá-lo como sujeito histórico através do controle de sua corporeidade e pensamentos. Um dos fundamentos da nossa sociedade de herança colonial é a

³ Veremos mais à frente como até mesmo essas figuras de educador e educando se borram na Fundação Casa.

repressão ao corpo e imposição de um ritmo de eficiência de produção pautado na lógica capitalista. Este controle, que remete ao colonialismo, pode ser visto como uma forma de domesticar os corpos. Nesse sentido, para Nego Bispo (2023) domesticar e colonizar é a mesma coisa e, neste processo, o ato de nominar pessoas, corpos e gestos, é fundamental. Isso é observado de maneira patente na Fundação Casa, como por exemplo quando há uma forma de andar com cabeça baixa, mãos para atrás e cruzadas, se referir a qualquer pessoa que não é um outro jovem internado com o vocativo senhor e senhora, uma vestimenta e cortes de cabelo padronizados. Entretanto, ainda neste contexto escutamos de jovens que foi na Fundação que aprenderam a ler ou que tiveram o primeiro contato com teatro e outras linguagens artísticas. As oficinas, dessa maneira, contribuíram para decolonizar os corpos dos rituais da Fundação Casa, ponto que ficava patente quando os jovens preferiam atividades que envolvessem uma movimentação corporal em vez de atividades sentados em carteiras, como em sala de aula, quando aderiam mais em atividades na quadra poliesportiva.

No que concerne a pensar uma educação decolonial e libertária na Fundação Casa alguns princípios se sobressaiam: a horizontalidade; o método dedutivo e o contexto; a dialogicidade; transgressão dentro da legalidade; epistemologias não etnocêntricas.

O primeiro anseio, que tange à horizontalidade, era conseguir dialogar com os jovens se afastando da representação da figura dos agentes de segurança e pedagógicos, cuja presença está em todos os cantos das unidades, inclusive durante as oficinas. Ambas as figuras representam autoridade e autoritarismo, pois são autoridade pelo conhecimento/experiência adquiridos e exercem o autoritarismo posto o lugar que ocupam naquela estrutura de controlar e/ou avaliar a conduta dos jovens, algo que implica diretamente na permanência deles naquele espaço. Na Fundação Casa autoridade e autoritarismo coabitam a mesma prática, embora sejam coisas distintas, pois segundo Mikhail Bakunin:

Quando se trata de botas, apelo para a autoridade dos sapateiros; se se trata de uma casa, de um canal ou de uma ferrovia, consulto a do arquiteto ou a do engenheiro. Por tal ciência especial, dirijo-me a este ou àquele cientista. Mas não deixo que me imponham nem o sapateiro, nem o arquiteto, nem o cientista. Eu os aceito livremente e com todo o respeito que me merecem sua inteligência, seu caráter, seu saber, reservando todavia meu direito incontestável de crítica e de controle. Não me contento em consultar uma única autoridade especialista, consulto várias; comparo suas opiniões, e escolho aquela que me parece a mais justa. Mas não reconheço nenhuma autoridade infalível, mesmo nas questões especiais; conseqüentemente, qualquer que seja o respeito que eu possa ter pela humanidade e pela sinceridade desse ou daquele indivíduo, não tenho fé absoluta em ninguém. Tal fé seria fatal à minha razão, à minha liberdade e ao próprio sucesso de minhas ações; ela me transformaria imediatamente num escravo estúpido, num instrumento da vontade e dos interesses de outrem (1988, 37).

Enquanto autoridade nas oficinas, mas despido do exercício do autoritarismo, estava disposto ao embate, ao conflito, aos questionamentos e tensionamentos, tentando compartilhar de algumas gramáticas e condutas com os jovens para que criássemos maior proximidade e que eles pudessem também pautar e se colocar como agentes desse processo pedagógico que me transformava também. Para isso buscou-se criar algum vínculo por meio das interações das oficinas, propondo a conversar sobre assuntos de interesses dos jovens, escutar suas experiências e fomentar um espaço pedagógico horizontal a ponto deles se colocarem como protagonistas do processo, escolhendo conteúdos, quem ia fazer ou deixar de fazer, se gostariam de fazer uma apresentação no final do curso, dentre outros aspectos. Assumimos a radicalidade pedagógica defendida por bell hooks:

[...] qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam na dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta. (2017, p.18)

Dessa forma os jovens foram criando um canal de comunicação a ponto de relatar que possuíam uma simbologia própria e uma economia de valores e normas morais (FASSIN,2014). A própria criação de uma simbologia e uma economia moral aponta para caminhos de exercício de liberdade mesmo em privação e também para a permanência dos atos de liberdade entre os jovens posto que apenas eles compartilham a compreensão daquele universo de signos e significados. Mesmo em privação de liberdade os jovens possuíam agência e não eram totalmente determinados pela estrutura punitiva em que estavam inseridos.

Além disso, buscamos outras estratégias pedagógicas que partiam das realidades dos jovens mas não se esgotaram nelas, com o escopo de valorizar os conhecimentos e experiência e também estimular um espaço de cumplicidade e engajamento nas oficinas. Muitas vezes partimos do repertório do crime ou dos fluxos⁴ para trabalhar com a interpretação teatral. Por meio dessa entrada avançou-se, posto que o objetivo primeiro era engajar eles na atividade e em seguida elaborar algo, por meio do teatro, que ultrapassasse o cotidiano deles e estimulasse a imaginação para além daquela materialidade por eles apresentada. Em vista disso, bell hooks diz:

⁴ Bailes funk.

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado. (2017, p.21-22)

O pedagogo anarquista Sebastien Faure (1989) afirma, em consonância com a proposta de entender o contexto do educando, que o método indutivo confere ao estudante um papel mais preponderante no processo pedagógico, ou seja, a partir de dados da realidade caminha-se para abstração e análise, apoia-se na observação daquilo visto e vivido convocando para reflexão e experimentação. Era assim que os jovens criavam cenas a partir do universo material e simbólico que estavam inseridos “no mundão” e com essa abertura estimulamos reflexões mais amplas como o que é liberdade, o que é paz, e também criação de cenas e imaginários que não se resumiam ao que os jovens já viviam, seja na unidade ou fora dela.

Lidar com a concepção Bakuninista de que “educar significa substancialmente estimular e promover aquela dimensão rebelde e intolerável à autoridade” (CODELLO, 2007, p. 10) na Fundação Casa era um desafio, porque ao construir uma espaço dialógico, horizontal, de presença e cumplicidade conseguiu-se trabalhar com o ímpeto transgressor de uma juventude que borra as fronteiras da legalidade e ilegalidade, sem perder de horizonte que segmento social internado ali era jovem, majoritariamente negro, pobre e periférico, o que não significa que apenas esse grupo de classe e étnico-racial comete atos infracionais, e sim que são os mais penalizados e criminalizados. O desafio posto era de como trabalhar com a proposta anarquista da educação libertária, em sua essência transgressora e revolucionária, no interior de uma instituição de privação de liberdade e que a transgressão para os jovens muitas vezes implicava em ultrapassar os limites da legalidade jurídico-burguês, fato responsável por levá-los à medida de internação. Em uma das oficinas, que trabalhávamos a escrita, ouvi de um jovem a seguinte frase “ aqui nós somos revolucionários, estamos aqui na Fundação porque somos revolucionários”, tal frase colocada em um contexto dos debates sobre abolicionismo na máxima de que “todo preso é um preso político” ganha um teor que questiona a própria estrutura que forja esse jovem como um adolescente infrator, portanto, passível de receber a medida socioeducativa de internação.

Diante do paradoxo entre liberdade na medida socioeducativa de internação, a arte educação, por meio da construção de um imaginário amplamente radical e decolonial, foi uma ferramenta fundamental, pois permitia uma maior liberdade de cátedra dado sua natureza poética, ficcional e metafórica e também incentivava os jovens a refletir sobre as fronteiras do legal-ilegal, como por exemplo em relação ao uso de drogas e sua criminalização e discriminação. O que muitas vezes era visto como mero entretenimento por alguns funcionários das unidades tinha um conteúdo artístico e pedagógico profundo.

Em relação à colonialidade Frantz Fanon afirma:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores [...] O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (2003, p. 35-36).

Se tomamos que a experiência colonial no Brasil foi superada apenas juridicamente, mas que há influências políticas, sociais e culturais que permanecem e são recriadas no que concernem a esferas do sujeito, do conhecimento e do poder, a sentença de Fanon permite um paralelo com os jovens internados. O estigma que recai sobre os jovens e o fato de cumprirem o regime de internação revela uma problemática social mais profunda que tem a ver com desigualdades estruturais, atravessadas pelos marcadores de raça e classe. O jovem infrator é forjado como uma figura perigosa, como violento, e essa identidade é construída para dar justificativa para sua internação e isolamento da sociedade. É uma caracterização que responsabiliza e pune individualmente o jovem, passando longe de considerar as razões estruturais que direcionam a juventude pobre, negra e periférica para lugares de enclausuramento.

Quanto à decolonialidade, buscou-se trazer referências artístico-pedagógicas conectadas a questões raciais e periféricas como Sérgio Vaz, Carolina Maria de Jesus, Racionais Mc's, além de elementos e conteúdos de culturas populares. Durante as oficinas de literaturas tais referências foram muito abordadas e tentou-se articular uma proximidade com a realidade dos jovens internados. Além disso, percebeu-se que os jovens gostavam muito de relatar e trazer suas vivências, algo que foi muito valorizado nas oficinas como ponto de partida. Com essa informação realizou-se um trabalho de pesquisa para mapear outros jovens

que haviam sido internados na Fundação Casa, em uma situação similar dos jovens participantes das oficinas, e que hoje viraram poetas, escritores ou mc's. Nesse trajeto encontramos alguns jovens que se dedicavam à música, já publicaram álbuns e tinham músicas nas plataformas de streaming, como o Mc Guihdanorte:

pior que eu ainda me lembro do veneno que eu passava, nós mandando rima lá na quadra da Fundação Casa, era poucos que acreditava, nem imaginava que meu som ia viralizar em todas quebradas[...] (2023, Marcha).

Ao trazer as referências artístico-pedagógicas de jovens que já haviam passado pela medida socioeducativa de internação, os jovens participantes das oficinas se engajavam mais afetivamente no processo, pois sentiam uma relação muito mais próxima com seu contexto, com a linguagem e práticas culturais. Isso põe em evidência a necessidade da descolonização do currículo mas também a decolonização da formação de pedagogos e arte-educadores, em especial no trabalho com adolescentes e jovens em conflito com a lei e/ou em condições de extrema vulnerabilidade.

Em vista disso, observa-se como a pedagogia libertária potencializa a decolonial e vice-versa. Quando propõe-se uma prática que ponha no centro da pedagogia a decolonização e que os materiais e temas daí surjam do universo simbólico e material dos jovens, de artistas que se aproximam da vivência dos jovens, isso implica necessariamente em uma relação dialógica, em uma escuta ativa e na abertura para uma postura horizontal na relação de ensinar. Ademais, quando o ensino é elaborado junto, transformando o próprio educador, também coloca-se em uma posição de questionamentos das hierarquias educacionais e na possibilidade de elaboração conjunta de um planejamento.

Conclusão

A filósofa indiana Gayatri Spivak em seu livro “Pode o subalterno falar?” (2010) discute o lugar da mulher indiana em um contexto de patriarcal e pós-colonial evidenciando como não há espaço de fala, nem meios para que ela seja escutada, posto que sua representação não advém de si mesmo, mas do outro colonial e masculino. Tal dilema foi colocado para se pensar o ato pedagógico, que por sua essência é de liberdade, em uma contexto de privação de liberdade. A pergunta de Spivak pode ser reelaborada da seguinte forma: “Pode a arte-educação na Fundação Casa falar?”, dado que não há representação dessa área de conhecimento que não esteja intimamente conectada com os dispositivos de segurança

da instituição, pois há constrangimentos da natureza institucional que colocam obstáculos para as oficinas. Dito de outra forma, a arte-educação é pensada na caixa do controle, disciplinamento e segurança, embora seu escopo seja totalmente o oposto. Contudo, salienta-se que também existem rotas de fuga e não apenas captura e determinações, pois isso seria retirar o protagonismos e apropriação dos jovens do processo pedagógico e a potência da arte-educação na medida socioeducativa de internação.

Uma educação libertária e decolonial coloca em xeque a visão mercadológica, cumulativa, hierárquica, dogmática e de racismo epistêmico presentes na formação profissional e nas epistemologias europeias e etnocêntricas. A partir da experiência do trabalho com oficinas de arte-educação com jovens internados na Fundação Casa percebe que uma pedagogia que não seja libertária e decolonial reforça a lógica punitivista, não cria vínculo e nem afeto entre educador e educando, não dá margem para os jovens se humanizarem, não estimula autonomia, horizontalidade, muito menos a experiência de aprender a partir da experiência. Ou seja, não há exercício pedagógico possível na Fundação que não leve em consideração o contexto, quem são esses jovens, seus anseios, desejos e medos, o que estão interessados em realizar enquanto passam por um período de privação de liberdade. Sem esse caminho que passa pela agência e interpretação de signos por parte dos jovens o ensinar se torna um monólogo professoral onde o planejamento é um axioma que engessa mais do que liberta na ação de ensinar.

O conteúdo abordado na Fundação Casa é relevante, contudo, alinhado a discussões na educação sobre o chamado currículo oculto, entende-se que, neste caso, a forma é acima de tudo preponderante. A forma aqui adquire sentido de relações estabelecidas em sala, durante o processo pedagógico, pois é por meio dela que o conteúdo também é formulado. Se a forma não estiver conectada com os jovens, o conteúdo não os acessa. A forma, dessa maneira, não está aquém do conteúdo, mas ela é um trajeto imprescindível para o conteúdo, pois a forma também carrega um conteúdo, cujo papel pode ser de retificar a herança colonial e capitalista neoliberal em que nossa formação está mergulhada.

Referências

BAKUNIN, Mikhail. (2014). **O Império Knuto-germânico e a revolução social**. In: De baixo para cima e da periferia para o centro: textos políticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin. Niterói: Alternativa.

BISPO, Nego. Instituto Claro. **O que é contracolonial e qual a diferença em relação ao pensamento decolonial?**. Entrevistado: Nego Bispo. Entrevistador: Marcelo Aboud. 21 de março de 2023. Disponível em :
<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/o-que-e-contra-colonial-e-qual-a-diferenca-em-relacao-ao-pensamento-decolonial/> Acesso em: 18 de maio de 2023.

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

FANON, Frantz. (2003), **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica.

FASSIN, Didier. **Compaixão e Repressão**: A Economia Moral das Políticas de Imigração na França », Ponto Urbe [Online], 15 | 2014, posto online no dia 30 dezembro 2014, consultado o 01 maio 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pontourbe/2467> ; DOI : 10.4000/pontourbe.246

FAURE, Sebastien. (1989), La ruche (a colméia). In: MORIYÓN, F. G. (org). Educação Libertária. Porto Alegre: Artmed.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Ética, estratégia, poder-saber. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. v. 4.

Hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010. 135 p.

A escola é nossa inimiga! (conversações anarquistas com uma criança de 9 anos de idade)

School is our enemy! (anarchist conversations with a 9-year-old)

Tássio Acosta

Doutor em Educação pela UNICAMP. Aluno do pós-doutorado em Educação na UNIFESP.

RESUMO

Mobilizado pela conversação com uma criança de 9 anos de idade que, por motivos de saúde, estava afastada da escola, uma afirmativa proferida por ela nos convidou à escrita deste artigo: "A escola é nossa inimiga!". Assim, pensaremos, com base na pedagogia libertária, na transposição da escola enquanto instituição do Estado interessada em docilizar corpos, formas de transformá-la em espaços educacionais capazes de emancipá-los, em vista das almas anárquicas presentes nas infâncias. Conclui-se, com referência em Chico César, que, sendo o amor um ato revolucionário, a educação também o é. Portanto, torna-se imprescindível a valorização das autonomias e emancipações das infâncias para a possibilidade de vidas outras, tanto em seus rizomas e devires, como em suas redes aracnianas capazes de, agenciadas pelo desejo, extrapolar seus próprios corpos. Propomos, por fim, uma leitura radical dos documentos oficiais para a efetivação da pedagogia libertária.

PALAVRAS-CHAVE

Anarquismos; pedagogia libertária; escola; espaços educacionais.

ABSTRACT

Mobilized by conversation with a 9-year-old child who, for health reasons, was away from school, a statement made by her invited us to write this article. "School is our enemy!" As such, we will think, based on libertarian pedagogy, in the transposition of the school, as a state institution interested in making bodies docile, to educational spaces capable of emancipating them, in view of the anarchic souls present in childhood. It is concluded, with reference to Chico César, that, being love a revolutionary act, education is also one. Therefore, it is essential to value the autonomies and emancipations of childhood for the possibility of other lives, both in their rhizomes and becomings and in their arachnoid networks capable of, managed by desire, extrapolating their own bodies. Finally, we propose a radical reading of the official documents for the realization of libertarian pedagogy.

KEYWORDS

Anarchisms; libertarian pedagogy; school; educational spaces.

A escola é nossa inimiga! (conversações anarquistas com uma criança de 9 anos de idade)

Prólogo

- E ai, Dudu, saudades da escola?
- Eu não!
- Eita, como assim, não? E os amiguinhos?
- Ah! Deles sim, mas é só chamar eles em casa.
- Sim, mas e a escola?
- A escola é nossa inimiga!
- Oxe! Como assim "nossa inimiga"?
- (Autor xxx), os meus amigos são legais, a escola não. A escola é chata. Ela é nossa inimiga! Afirmou ele, encerrando o diálogo.

O que quer uma escola?

Eram 7:50 de uma quarta-feira que já se iniciava ensolarada, coincidentemente no dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher, quando conversei com Dudu - uma criança de 9 anos de idade que, por motivos de saúde, estava afastada da escola desde o domingo anterior.

O incômodo perante a ortopedia em que a escola tradicional busca normatizar os corpos ali presentes, narrado durante o café da manhã, foi o *leitmotiv* que nos levou a considerar escrever este artigo. Afinal, quais corpos são produzidos dentro dos espaços escolares, e quais as formas de resistências e escapes são produzidas por estes frente a tal ortopedia? Quando uma criança de apenas 9 anos de idade já elenca a escola como um “ambiente a ser combatido”, quais subjetividades estão sendo forjadas ao passo de seu relato?

Este diálogo se tornou um convite para a escrita deste artigo que, ancorado em teóricos pós-estruturalistas e anarquistas, visa discutir a ortopedia dos corpos produzida nas escolas, as resistências acionadas pelos alunos nelas presentes e a importância da participação da tríade escola-aluno-comunidade na construção de um currículo escolar que atenda tanto aos anseios juvenis como às necessidades da formação cidadã.

Com relação a isso, destacamos a validade do pensamento de Fúlvia Rosemberg (1976) sobre o problema do adultocentrismo que impomos às crianças pois, ao associá-las à lógica neoliberalizante da competição e da individualização, a escola se concentra no adulto do futuro, diminuindo a atenção às vivências infantojuvenis dos seres em fase de crescimento.

As avaliações sistemáticas, a imposição de comportamentos aceitos em detrimento daqueles a serem erradicados e a seriação das etapas do ensino destrincham o corpo e o comportamento humano em níveis.

Em outras palavras, a governamentalização do Estado moderno (FOUCAULT, 2008) gerou uma série de balizas para a melhor extração do corpo produzido. Instituições são criadas para o controle de doenças, para o controle populacional e para a melhor condensar seus poderes produtivos. Afinal, com a expansão do Estado moderno recém-formado, novas formas de governo estavam sendo constituídas naquele contexto histórico.

A escola é inserida justamente nesta chave analítica pois, com a descoberta da infância (ARIÈS, 1981), passaram a ser produzidos procedimentos e táticas para a institucionalização deste mesmo Estado moderno neste mesmo período - o que categoriza a relevância do fator infância na questão.

A atenção dada por Ariés (1981) à descoberta da infância não mais como um corpo pequeno ou um corpo menor, mas, a partir de seus registros nas pinturas dos quadros e com seu olhar para ela em um corpo em desenvolvimento é o que, portanto, possibilitou a identificação de pedagogias dos corpos infantis em produção; um importante ponto de inflexão desta governamentalização.

O adulto porvir passa a ter brincadeiras, roupas e ensinamentos produzidos pensando em si. Esta visão mais futura, estruturada e organizada, presente na formação do Estado moderno, foi necessária para o devido controle populacional. A inserção do fator infância também se fez presente nessa nova organização estatal.

Contemporaneamente, a escola almeja, portanto, instrumentalizar as infâncias ao sistema neoliberal, à melhor economia dos corpos para a extração mais qualificada de suas capacidades. A isso, justificam-se as métricas e balizas, os horários e regramentos, as aprovações e reprovações - e também, os tédios e as resistências.

Os alunos que ficarem às margens destes regramentos receberão punições em prol de sua normatização - ou, ao menos, na tentativa de fazê-lo. Gallo (2022) aponta que "o âmbito da Lei, hoje, se coloca no governo das vidas, (e, portanto) tudo o que escapa a este governo, a esta ordem policial, é criminalizado" (p. 44), o que se apresenta no aprisionamento não apenas de seus corpos, como também de suas almas dentro de um estrito regramento escolar.

Aos corpos incorrigíveis e desviantes (DELIGNY, 2018), o reformatório. Quanto mais apartado da sociedade, melhor, pois assim, na perspectiva da normatização institucional

presente nas escolas, estes não incorrerão no risco de contaminar os já normatizados, desviando-os das condutas esperadas pela moralidade.

Não obstante, percebe-se, no Brasil, mutações no governo das infâncias (GALLO, 2021), com as suas inserções nos documentos legais, sobretudo após o período da ditadura civil-militar, naquilo entendido pelo autor como governamentalidade democrática (GALLO, 2012a).

Em outras palavras, Gallo sustenta a hipótese da existência de um governo das condutas infantis, inserindo-as nos documentos legais, nas políticas públicas educacionais e em todo ordenamento jurídico, não apenas para a proteção das infâncias, mas também para, no caso do país recém-saído de uma ditadura civil-militar, inseri-las na construção da cidadania. Ao tornar as crianças cidadãs, elas são determinadas nas legislações correspondentes e, com isso, espera-se comportamentos específicos de acordo com suas faixas etárias - já presentes nos documentos oficiais.

Este destrinchamento das infâncias de forma seriada, com documentos educacionais correspondentes a cada um destes períodos e com aquilo que se espera na produção de seus corpos, comportamentos e subjetividades, adequa-se ao ideal de nação em formação naquele momento histórico, com a Constituição Federal de 1988. Ao inseri-las de fato em documentos oficiais, a sua existência é oficializada, gerando atenção para elas.

Em um contraponto a Ariés (1981), com sua ideia de descoberta da infância, sobressai-se René Schèrer (2009) com a interpretação de que a infância foi inventada - ou seja, os corpos não apenas já estavam ali presentes, mas passaram a vivenciar uma ortopedia específica na produção de seus comportamentos para serem vistos como infantis.

Frente ao exposto, devemos retornar à pergunta presente no início desta seção para tentar explicar o que, afinal, quer uma escola?

O nosso entendimento de que a escola é uma instituição favorável à ortopedia dos corpos, onde se tenta obter controle até nas brechas das fibras musculares para que encontrem dificuldades de escaparem de seu controle, é o que nos guiará neste artigo. Ao mesmo tempo, valorizamos a importância das almas anárquicas presentes nas infâncias e como estas são capazes de produzir potencializações diversas para que a instituição escolar seja transportada para espaços educacionais - que deixem de ser ambientes de institucionalização e regramento dos corpos para o interesse do Estado e, então, se tornem espaços de convivência com as diferenças e forjamento de emancipações.

Assim, estamos distinguindo “escolas” e “espaços educacionais”. Às primeiras, atribuímos o conceito de instituições estatais servindo ao interesse do próprio Estado. Às posteriores, ao serem consideradas espaços educacionais, consideramos espaços capazes de valorizar as insurreições que podem eclodir no devir-existência presente, nas singularidades e multiplicidades ali presentes.

Resistências às mudanças

Schérer (2008), influenciado pelo grande anarquista utopista, Charles Fourier, destaca que "pensar é, antes de tudo, errar, livre de qualquer restrição" pois, quando nos permitimos errar, também produzimos relações com aqueles que nos cercam. A coletividade torna-se, portanto, uma noção importante no pensamento de René Schérer pois, não acreditando no anarquismo individualista, o filósofo valoriza que as ações sejam tomadas em suas coletividades e pensadas para a emancipação de todos os sujeitos ali pertencentes.

Desta forma, é possível valorizar a coletividade sem perder as singularidades - ou seja, temos condições de empreender as mudanças necessárias na sociedade respeitando nossas particularidades. Ao valorizá-las, podemos pensar nas multiplicidades existentes nas infâncias escolarizadas e, portanto, forçar para que os ímpetos anarquistas presentes nestas mesmas infâncias desabrochem e ocupem as escolas, tornando-as espaços educacionais.

Percebe-se um jogo de forças bastante antagônico: se, de um lado, há infâncias elencando a escola como suas inimigas e, do outro, a escola se empenha na ortopedia dos corpos, temos, concomitante, discussões nos cursos de formação de professores sobre a importância da mudança da escola para se adaptar às reais necessidades de seus alunos.

Aqui, reconhecemos a necessidade da mudança, mas o Estado não permite que ela ocorra justamente por ser uma instituição que visa normatizar os corpos para melhor extrair seu poder produtivo e, assim, opere favoravelmente a este mesmo Estado quando de suas adultices. Lazzarato (2006), ao destacar as novas formas de exploração e dominação na contemporaneidade, nos lembra que a mobilização dos indivíduos em consumidores/clientes tende a dificultar o pensamento em uma educação anarquista.

Ora, torna-se prudente, então, olharmos para a escola enquanto equipamento estatal à serviço do próprio Estado (interessado na ortopedia dos corpos, conforme destacamos). Outrossim, percebemos também que, por mais que alunos, professores e gestores tenham

entendimentos semelhantes sobre a importância de mudar a escola, ao mesmo tempo temos o Estado cerceando e atuando com suas linhas de força para a manutenção da ordem vigente.

Para Guérin (1973), "o anarquismo deu origem a uma superabundância de obras nas quais o conceito de liberdade é reformulado de maneira exclusivamente abstrata" (p. 45 - *trad. prop.*), permitindo sua presença das mais variadas formas e origens, não apenas dialogando com suas especificidades locais como também com os ideais ali em construção. Logo, a pluralidade existente dentro da perspectiva anarquista pode ser usada a seu favor quando da implementação dos pensamentos anarquistas.

Empreender uma luta contra o Estado é reconhecer que as forças de atuação serão desiguais e ele remodelará, por reiteradas formas, a manutenção de sua presença na docilização dos corpos ali presentes (FOUCAULT, 1987). Sobretudo porque, quando falamos sobre corpos, falamos sobremaneira de subjetividades.

Seja na imposição curricular, no cerceamento docente ou na proposição/censura de determinadas questões e temas, o Estado atuará de forma veemente no controle para a sua manutenção. Mais do que mudar a escola, estamos falando aqui da necessidade de mudar a relação que nós, indivíduos, temos com relação ao Estado. Minimizá-lo dentro das escolas, não significa, necessariamente, alinhar-se ao discurso neoliberal do Estado mínimo, mas sim ao ideal anarquista da permissão das experimentações coletivas dentro dos espaços educacionais.

Vale destacar que a pedagogia libertária não é a ausência de qualquer ordenamento educacional pois, ao longo da história, as escolas anarquistas sempre tiveram suas matrizes curriculares concomitantes aos espaços de experimentações. A diferença é que essas matrizes curriculares não eram universais, como buscam ser na contemporaneidade neoliberal. Afinal, Ferrer i Guardia nos aponta que a escola sempre servia aos poderosos - fossem eles o Estado ou a burguesia.

Ferrer i Guardia (1912) nos lembra ainda que "a consciência do homem na infância é de textura idêntica à sua natureza fisiológica: é branda, tenra. Recebe com muita facilidade o que vem de fora. Mas com o tempo a plasticidade de seu ser vai ser enrijecendo" (p. 32 - *trad. prop.*) a serviço do Estado burguês.

Por isso, precisamos pensar na escola não mais enquanto instituição a serviço do Estado, mas sim na qualidade de espaços educacionais propícios à experimentação. Ao extrapolarmos os limites institucionais presentes dentro da escola, teremos condições de

construir entendimentos outros e plurais perante o fazer educacional, algo necessário para a consolidação da pedagogia libertária em tempos de ultraneoliberalização do estado moderno.

Influenciado por Hartog (2014), necessitamos discutir, ainda que superficialmente, sobre os regimes de historicidade. De acordo com o autor, a contemporaneidade é nomeada por ele como “presentismo”. Ou seja, o presentismo consiste nos estudos que se debruçam sobre os atos que estão ocorrendo contemporaneamente à sua análise e escrita. Logo, quando falamos sobre a ultraneoliberalização do Estado moderno precisamos trazer à análise dois marcadores presentes em nossa contemporaneidade: o neoconservadorismo e o pós-fascismo.

Por neoconservadorismo, conforme destacado por Barroco (2011), entendemos que este "busca legitimação pela repressão dos trabalhadores ou pela criminalização dos movimentos sociais, da pobreza e da militarização da vida cotidiana" (p. 209), o que se explicita quando dos discursos censores às diferenças, aos Direitos Humanos ou tudo o que esteja às margens das normatividades sociais.

Enzo Traverso (2019) chama à atenção para a ideia de pós-fascismo ao analisar a ascensão da extrema direita mundial que, norteadas por discursos neoconservadores, muitas vezes híbridos e não rígidos, pode ser percebido para “descrever um fenômeno em transição, um movimento ainda em transformação e ainda não cristalizado” (p. 14)”. Esta adaptabilidade às especificidades locais faz do pós-fascismo um “regime particular de historicidade – começo do século XXI –, o que explica seu conteúdo ideológico errático, instável e contraditório, no qual se misturam filosofias políticas antinômicas” (p. 15), paralisando a democracia representativa e capturando as estruturas do Estado.

Ambos, no presentismo (HARTOG, 2014), apresentam-se quando dos sistemáticos ataques às escolas, associando-as a locais de lobotomia e imposição de um dito 'marxismo cultural' e 'ideologia de gênero', interessados em acabar com a 'família tradicional brasileira', formando uma sociedade comunista e anticristã.

Em análise sobre como a cristandade vem ocupando os espaços escolares, sobretudo os currículos escolares, Acosta e Gallo (2020) identificaram a existência de uma *ideologia de gênese*, ou seja:

Mistura-se educação com religiosidade, como muito já feito no Brasil, do período colonial às aulas de educação moral e cívica, na Ditadura Militar. Olha-se para a religião enquanto salvadora da humanidade e pilar sustentador da moralidade social. Ignoram-se as legislações como a CF, a LDB e a BNCC, que são interpretadas como “elásticas”, tendo suas leituras tensionadas e produzindo opiniões enviesadas para a imposição da moralidade cristã. (2020, p. 18)

Chamamos a atenção para o fato de que, em ambos os regimes de verdade (neoconservadorismo e pós-fascismo), suas definições se retroalimentam e não precisam ser universais, ou seja, não é necessário que apresentem as mesmas características em nível global. Eles precisam dialogar com as realidades locais para produção de pânicos morais (ACOSTA, 2023) regionais, suficientemente capazes de levar medo para os espaços outrora vistos como locais de segurança, como no caso da escola - o que justifica, por exemplo, a imposição do currículo escolar a partir de documentos educacionais verticalizados e hierarquizados, ignorando o amplo debate público, como no caso dos Planos Nacionais da Educação (BRASIL, 2014) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Assim, sustentamos que, se de um lado, temos o Estado ultraneoliberal impondo o seu ordenamento por meio da institucionalização e instrumentalização do saber pedagógico, podemos ter, do outro lado, práticas que permitam a emancipação e as liberdades como forma de resistência a este Estado. Neste contexto, destacamos a educação referente aos Direitos Humanos e o respeito às diferenças enquanto essencial para pensarmos em pedagogias libertárias.

Ao resistirmos à institucionalização da normatividade social - heterocompulsória, de branquitude e falocêntrica - e permitirmos a exploração de vivências múltiplas e de experimentações outras, faremos do corpo um ato político. Em outras palavras, ao pensarmos no currículo escolar para além do que foi verticalmente imposto, como no caso dos Planos e da BNCC, e construirmos, de forma rizomática (DELEUZE, GUATTARI, 1995) ou aracniana (DELIGNY, 2015), práticas educacionais outras, teremos maiores condições de considerar a escola não apenas enquanto instituição subserviente aos interesses do Estado, mas espaços educacionais propícios aos exercícios emancipatórios.

Usar como exemplo a censura às questões de gênero e sexualidades no currículo nacional nos é importante por dois movimentos. O primeiro, pelo que se refere à localidade e à especificidade da temática em nível nacional - ainda que a mesma tenha se apresentado internacionalmente (MISKOLCI, CAMPANA, 2017); o segundo movimento consiste no reconhecimento de que, apenas a partir das singularidades existentes na sociedade, poderemos pensar em suas multiplicidades.

O pânico moral imposto à questão de gênero e sexualidade, associando os espaços escolares à prática da pedofilia ou ao desordenamento familiar, foi pilar de sustentação para a perseguição às escolas na história recente, conforme destacado por Acosta (2023). De acordo

com o autor, a pedofilia foi agenciada para a produção do medo na sociedade e, como consequência, adversários políticos 'progressistas' foram associados à pecha de pedófilos, justamente para desqualificá-los.

O mesmo ocorreu com professores, pesquisadores, artistas e atuantes em movimentos sociais. Frente à necessidade de desacreditá-los na opinião pública, a temática de gênero e sexualidades foi agenciada de forma a impor uma agenda de retrocessos, dificultando a atuação de professores que, com medo da associação e exposição nas redes sociais, utilizaram-se da autocensura como forma de preservação de seus empregos e vidas.

Ainda assim, percebemos que mesmo em face a estes movimentos de censura impostos ao currículo escolar pelo Estado, à mesma medida em que as identidades outrora silenciadas e censuradas permaneceram dentro das escolas que o Estado tentou marginalizar, as suas existências e não evasões se tornaram formas de resistências em nome da vida.

Quando de seu esforço na supressão da temática curricular, surgiram grupos cada vez mais organizados pela defesa de sua manutenção e, por mais que ao fim da discussão, sua censura tenha sido imposta aos documentos oficiais, elas continuam se apresentando nos debates joviais, nas rodas de conversa e nas redes sociais - o que entendemos como novos espaços de sociabilidade - ou seja: mesmo que censurada, a temática continua dentro dos espaços escolares.

É importante considerarmos tal dimensão pois a escola não está desvinculada das formas pelas quais as redes sociais, as mídias, a sociedade comunicacional e seus condicionantes de pós-verdade vêm potencializando o neoconservadorismo e o neoliberalismo. (CARVALHO, ALMEIDA, 2022, p. 13-14)

Em outras palavras, por mais que o Estado tente censurar a sociedade, os corpos escapam (LOURO, 2003) e suas ideias transbordam por debaixo das portas das salas de aula e inundam os corredores, lavam as escadarias e se derramam pelo pátio do recreio. Em vão, o Estado apenas mostra como suas garras não se efetivam frente ao ímpeto anarquista jovial.

O amor é um ato revolucionário

Provocado por Chico César, em álbum lançado em 2019¹ homônimo ao título desta seção, buscaremos pensar nas políticas de afeto enquanto proposição de mudança educacional, não apenas colocando as infâncias e juventudes na produção de suas autonomias,

¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vjbOt3cbjRQ> acesso 9 mai 2023

mas também permitindo que, por meio de suas almas anárquicas, elas possam usufruir dos direitos ao gozo de suas emancipações.

Pensar a mudança a partir da educação, enquanto espaço de experimentação, e não da escola, enquanto instituição a serviço do Estado, permite derivações mais provocativas. Sobretudo porque, enquanto a escola é uma instituição e, tal qual, busca institucionalizar os corpos, a educação é um ato revolucionário capaz de emancipar crianças e jovens com base em suas próprias ações.

Em um primeiro momento, a tríade escola-aluno-comunidade coaduna com uma educação popular e coletiva, capaz de viabilizar mudanças locais em sua micropolítica. Ao aproximar da prática educacional os agentes participantes dela, temos condições de construir experimentações que contemplem necessidades outras descobertas em sua própria *práxis*.

Um projeto aberto, de livre experimentação do pensamento e das práticas, de construção de si mesmo na relação com os outros. Para além de qualquer projeto moralizante, a contemporaneidade abre novos horizontes para práticas anarquistas em educação. (GALLO, 2012b, p. 185)

Quanto à proposição de Gallo, atentemo-nos à sua preocupação ao risco de um projeto moralizante pois, usando a tríade escola-aluno-comunidade, podemos estar sujeitos às experimentações de toda ordem, inclusive de um projeto educacional moralizante. A esse ponto, valoriza-se os modelos já experienciados de pedagogias libertárias e a compreensão de que seu projeto educacional é, sobretudo, político e, portanto, quando sob risco de práticas moralizantes, a pedagogia libertária deverá ser pautada pela ação coletiva de combate a tais riscos.

Aqui, estes são considerados riscos, justamente porque as experiências na pedagogia tradicional contemporânea são influenciadas por políticas públicas moralizantes, e vêm se dedicando ao silenciamento das diferenças e à diminuição das políticas de Direitos Humanos.

Logo, não basta apenas que a tríade escola-aluno-comunidade esteja bem estruturada para almejarmos espaços educacionais libertários ou a instrumentalização da pedagogia libertária. Precisaremos ir além para consolidar as práticas libertárias necessárias à sua efetivação.

Aproveitar os temas emergentes pode enriquecer a prática pedagógica libertária pelas proposições diretas com o cotidiano da comunidade local ou dos alunos participantes. A exemplo do problema ambiental (BRASIL, 2017, p. 349) que, além de já ser histórico no país, foi ainda mais impactado pela política de extermínio propagandeada pelo Governo

Bolsonaro², a pedagogia libertária, pautada pela ação direta, pode trazer ao debate o direito ao uso do solo, a grande quantidade de vias asfaltadas, a diminuição dos espaços públicos e a importância de se pensar na construção de hortas coletivas.

Discussão semelhante, podemos ter com a problemática da expansão da pobreza nos últimos anos com o retorno do Brasil ao Mapa da Fome³ e o aumento das pessoas em situação de vulnerabilidade extrema nas ruas (BRASIL, 2017, p. 557), mesmo que, em contraponto, tenhamos grandes quantidades de imóveis abandonados pelas cidades com dívidas em impostos superiores aos valores de seus próprios terrenos e construções.

À serviço da especulação imobiliária e à espera de possíveis valorizações financeiras, em detrimento de pessoas que dormem ao relento à toda sorte da vida vulnerável, temos exemplo de como a pedagogia libertária pode ser utilizada na mobilização de ocupações e/ou na confecção de murais artísticos para a melhoria das vidas que ousam se fazer presentes nestes (MARTINENGI, 2018).

Instrumentando a pedagogia libertária por meio da confecção de murais, Martinengi (2018) costuma destacar as problemáticas sociais em suas pinturas e traçados à tinta. Sua aproximação entre a teoria e a prática é de fundamental importância na aplicabilidade da filosofia anarquista como modos de pensar e de viver. Afinal, cada traçado de tinta oriundo de seus pincéis e rolos pode impactar inúmeras pessoas que passam em frente aos seus murais ou vivem nos coletivos.

Não bastasse, ainda temos, por parte do mesmo Estado, a realização de arquiteturas hostis contrárias às pessoas em situações de vulnerabilidades extremas. Constroem bancos que as impossibilitam de se deitarem ao individualizarem o assento, instalam pedras pontiagudas embaixo de marquises e pontes, utilizam água de reuso em esguichos acionados no período noturno para não permitirem seu sono, dentre outros.

Construções de hortas coletivas (BRASIL, 2017, p. 375) nos espaços públicos ou nos terrenos baldios durante as aulas de ciências e/ou biologia podem configurar formas eficazes de denunciar o descaso do Estado com a alimentação da sociedade e o problema da fome. Em

² Desmatamento na Amazônia cresceu 56,6% sob governo Bolsonaro. Disponível em <https://ipam.org.br/desmatamento-na-amazonia-cresceu-566-sob-governo-bolsonaro/> acesso 9 mai. 2023

³ Retorno do Brasil ao Mapa da Fome da ONU preocupa senadores e estudiosos Fonte: Agência Senado. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu--preocupa-senadores-e-estudiosos> acesso 9 mai. 2023

um país bastante conhecido por suas riquezas naturais e facilidades de plantio e colheita, não há justificativas para que tenhamos pessoas padecendo de fome nas ruas enquanto nos deparamos com terrenos abandonados e murados que poderiam se tornar praças públicas com hortas coletivas e espaços para as infâncias.

Estas hortas, como percebido, têm o potencial de trazer à luz mais um problema presente na sociedade brasileira e, quando de uma leitura radical dos documentos oficiais educacionais, podemos utilizá-las para desnudar mais uma prática capitalista negativa à sociedade: a produção de vidas vulneráveis.

Históricos jornais anarquistas, como *A Lanterna - anticlerical e de combate* e *A Plebe*, serviram não apenas para informar anarquistas brasileiros do século passado, como também para educar aqueles que se interessavam em lê-los. Esta forma de educação não-formal, presente nos jornais alternativos à época, ainda se apresenta em suas múltiplas esferas comunicacionais contemporâneas. Seja na prática do lambe-lambe (colagens em postes), criação de fóruns coletivos de debate na internet, em feiras coletivas ou na utilização de *zines* e *e-zines* (ACOSTA, 2021), a pedagogia anarquista pode ser explorada sob diversas perspectivas quando pensamos que todos os espaços de convívio podem ser utilizados como locais de ensino-aprendizagens.

Percebe-se assim que, com a leitura radical dos documentos normativos educacionais, podemos explorar as problemáticas propostas para além das teias de controle do estado, enunciando formas combativas de lidar com as problemáticas reconhecidas nos documentos e, também, atribuir sentidos mais potentes a estes.

Considerações finais

O agenciamento pelo desejo pode ser o motor propulsor para que as ideias presentes neste artigo se tornem críveis. Afinal, quando da proposição deste trabalho, dedicamo-nos em pensar ações políticas aplicáveis para tornar a prática da pedagogia libertária crível. Se o Estado busca engessar a matriz curricular em ditames verticalizados, as questões destacadas nesta última seção, não coincidentemente, se fazem presentes nos documentos norteadores da educação pública, sobretudo a famigerada Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e os Planos Educacionais, tanto os estaduais como o Nacional. Outrossim, propusemos subverter os próprios documentos referenciais à prática da pedagogia libertária.

Tais proposições são interessantes justamente por serem temas presentes nos documentos oficiais educacionais, os quais, a partir de uma leitura radical do documento forjado para a normatização dos indivíduos, podemos subverter contra os interesses do próprio Estado e em prol do interesse público.

Uma leitura radical dos documentos oficiais tem o potencial de propiciar transbordamentos dos espaços educacionais, como a escola institucionalizada, para além de seus limites - ou as tentativas do Estado em limitá-las. Isso nos permite implodir as matrizes curriculares outrora forjadas para o controle e, assim, criar uma agenda pública condizente com a necessidade de valorização da coletividade pela sociedade, em detrimento do individualismo propagado contemporaneamente pela ultraneoliberalização.

Por fim, embora tenhamos tecido críticas contundentes à instituição escolar, tal qual a conhecemos hoje no Brasil, a compreendemos como de crucial importância para a proteção das infâncias e o convívio com as diferenças.

O que defendemos ao longo deste trabalho foi a importância de mudar a escola, em sua institucionalização ao Estado, para derivá-la em espaços de experimentações educacionais de interesse público - estes, mais plurais e emancipatórios.

Portanto, o trabalho em questão não dialoga em qualquer grau com os recentes ataques à escola por setores neoconservadores da sociedade brasileira, com as empresas privatistas da educação interessadas em impor itinerários formativos à revelia das necessidades de estudantes e professores e, muito menos, com a valorização do *homeschooling*, que visa excluir o aluno da vivência com o outro, em suas singularidades e multiplicidades mas, sim, com a efetivação de espaços educacionais plurais e emancipatórios de interesses públicos.

Referências

ACOSTA, Tássio. Potencialidades dissidenciais no uso de zines e ezines como metodologia para o ensino libertário. In: Sílvio Gallo; Rodrigo de Almeida Ferreira. (Org.). **Educação Anarquista: Explorações contemporâneas**. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, v. 1, p. 67-84.

ACOSTA, Tássio. **Anarqueologia do pânico moral**. Tese de Doutorado em Educação. Orientação Sílvio Gallo. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2023.

ACOSTA, Tássio; GALLO, Sílvio. A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma 'ideologia de gênese'. **EDUCAÇÃO** (SANTA MARIA. ONLINE), v. 45, p. 1-28, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/43607> 10 mai. 2023

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Editora: LTC; 2ª edição, 1981

BARROCO, Maria Lucia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, 2014. Disponível em https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf acesso 10 mai. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**, 2017. Disponível em www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf acesso 10 mai. 2023 em <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/rTywnLhQhmCyXCtYCSQWN9n/?format=pdf&lang=pt> acesso 9 mai. 2023

CARVALHO, Alexandre Filordi de; ALMEIDA, Jonas Rangel del. Neoconservadorismo e arcaísmos no neoliberalismo: implicações para a corrosão da inclusão escolar. **Revista Educação Especial** | v. 35| 2022–Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> acesso 9 mai. 2023

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. N-1 Edições, 2015

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores**. N-1 Edições, 2018

FERRER i GUARDIA, Francesc. **La escuela Moderna** - póstuma explicacion y alcance de la enseñanza racionalista. Barcelona, Ediciones Solidaridad, 1912

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987, 27a ed.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Collège de France. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, S.. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 48-64, 2012a. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/FYVwFRDc45K4z54Pjy38TGK/abstract/?lang=pt> acesso 10 mai. 2023

GALLO, Sílvio. ANARQUISMO E EDUCAÇÃO:os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **POLÍTICA & TRABALHO**. Revista de Ciências Sociais, n. 36 - abril de 2012b - pp.169-186. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869/7424> acesso 9 mai. 2023

GALLO, Sílvio. Mutações no governo da infância no Brasil contemporâneo. **ZERO-A-SEIS (FLORIANÓPOLIS)**, v. 23, p. 1091-1115, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/81100> acesso 8 mai. 2023

GALLO, Sílvio. O anarquismo filosófico de René Schérer. **verve**, 42: 10-83, 2022. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/61819/42081> acesso 8 mai. 2023

GUÉRIN, Daniel. **L'anarchisme**. Ed. Gallimard, 1973.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Breffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Labrys - estudos feministas**, número 4, agosto / dezembro 2003. Disponível em <https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm> acesso 9 mai. 2023

MARTINENGI, Michele S. de Freitas. A Arte Social Anarquista: nos (des)limites do (im)possível. In: **IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação**, 2018, Rio de Janeiro. Anais IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, 2018. impr.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. 'Ideologia de Gênero': notas para a genealogia de um pânico sexual contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, p. 725-747,

2017. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/?format=pdf&lang=pt#:~:text=S egundo%20o%20autor%2C%20a%20%E2%80%9Cideologia,deembocar%20na%20destrui %C3%A7%C3%A3o%20da%20sociedade> acesso 10 mai. 2023

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976. (impr.)

TRAVERSO, Enzo. Do Fascismo ao Pós-Fascismo. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, V.13 N.2 2019 ISSN: 1984-1639. Disponível em

<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/26801> acesso 10 mai. 2023

SCHÉRER, René. **Pour un nouvel anarchisme**. Paris, Cartouche, 2008

SCHÉRER, René. **Infantis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

**CIÊNCIA E EDUCAÇÃO DOS CORPOS DA INFÂNCIA: CONCEPÇÕES NO
IDEÁRIO ANARQUISTA**

**LA CIENCIA Y EDUCACIÓN DE LOS CUERPOS DE LA INFANCIA:
CONCEPCIONES EN LOS IDEALES ANARQUISTAS**

Pedro Henrique Prado da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Graduado em Educação Física pela Universidade Castelo Branco.

RESUMO

O presente trabalho busca discutir algumas concepções sobre ciência e educação dos corpos no prisma das ideias libertárias, sobretudo, daquelas advindas da experiência da Escola Moderna de Barcelona (1901-1906) e de seu fundador Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909). Para tanto, nossas análises se concentraram nos escritos produzidos pelo próprio pedagogo espanhol. Após as análises, notou-se forte influência do positivismo clássico no pensamento educacional ferrerista, contudo é possível extrair singularidades quando examinamos suas reflexões sobre a educação dos corpos da infância.

PALAVRAS-CHAVE

História da Educação dos Corpos; Educação libertária; Escola Moderna de Barcelona; Francisco Ferrer y Guardia; Anarquismo.

RESUMEN

El presente trabajo pretende discutir algunas concepciones sobre la ciencia y la educación de los cuerpos a la luz de las ideas libertarias, especialmente las que surgen de la experiencia de la Escuela Moderna de Barcelona y su fundador Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909). Para ello, nuestros análisis se centraron en los escritos producidos por el propio pedagogo español. Después del análisis, verificó una fuerte influencia del positivismo clásico en el pensamiento educativo ferrerista, sin embargo es posible extraer singularidades cuando examinamos sus reflexiones sobre la educación de los cuerpos infantiles.

PALABRAS CLAVE

Historia de la Educación de los Cuerpos; Educación libertaria; Escuela Moderna de Barcelona; Francisco Ferrer y Guardia; Anarquismo.

CIÊNCIA E EDUCAÇÃO DOS CORPOS DA INFÂNCIA: CONCEPÇÕES NO IDEÁRIO ANARQUISTA

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é discutir algumas concepções sobre ciência e educação dos corpos no prisma das ideias libertárias, sobretudo, daquelas advindas da experiência da Escola Moderna de Barcelona (1901-1906) e de seu fundador Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909). A obra do pedagogo catalão e as experiências educacionais da Escola Moderna de Barcelona tem sido tema debatido pelos investigadores da história da educação já a algum tempo (SOLÀ I GUSSINYER, 1978; LÁZARO, 2009; MURO, 2009; PRADO DA SILVA, 2015)¹. Na sua maioria, as pesquisas sobre a Escola Moderna têm se concentrado em averiguar as principais ideias sobre educação que orbitaram pela escola naquele período e os atores que formam o quadro de colaboradores desta experiência, deixando a cargo de interpretações ainda superficiais sobre os elementos que constituem a “história das disciplinas escolares”. Dessa forma, o enfoque deste trabalho é compreender as concepções sobre a “educação dos corpos” da infância que circulou no último quarto do séc. XIX e início do XX, de maneira a verificar as reflexões dos anarquistas sobre este conceito, com destaque para aquelas elaboradas por Ferrer y Guardia.

No período que convencionou-se denominar de Modernidade, foi momento relevante para mudanças na ótica da observação do sujeito sobre a natureza e as contingências na construção da noção de civilização. Assim, a busca para se tornar “moderno” foi uma das obsessões do período, e não por a caso, nessa busca se determinou paradigmas a serem alcançados. O par antigo/moderno, selvagem/civilizado, obsoleto/útil, como tantos outros se acentuam na retórica de intelectuais e reformadores sociais para ilustrar os padrões de comportamento, valores, ideias, práticas etc. que deveriam ser conformados com as expectativas daquele tempo. Para tanto, os instrumentos que ensejam tais parâmetros foram o pensamento racional e a ciência.

¹ Optou-se em não abordar sobre a história da Escola Moderna de Barcelona, com o intuito de destinar maior espaço da pesquisa para examinar o seu objeto central, a saber: as concepções de Ferrer y Guardia sobre ciência e a educação dos corpos da infância. Portanto, para saber mais sobre a experiência da Escola Moderna de Barcelona, ver: PRADO DA SILVA (2021).

De acordo com Le Goff (1988), “a tomada de consciência da modernidade exprime-se, muitas vezes, pela afirmação da razão – ou da racionalidade – contra a autoridade ou a tradição” (p. 390). Sendo que essa ruptura de pensamento advém de uma modificação na chave de compreensão do mundo e do sujeito, a ciência gerou a possibilidade de mudança e transformação da natureza. Esse ímpeto de mudança, avanço e progresso, outra marca da Modernidade, está baseada na lógica racional e cientificista. “Como sempre, o que sustém esta concepção (de progresso) e a faz desenvolver são os progressos científicos e técnicos, os sucessos da revolução industrial, a melhoria” (LE GOFF, 1988, p. 353).

Evidente que este contexto tem implicações em diversas esferas da sociedade, incluindo, o campo da educação. O processo de escolarização² tributado pelos reformadores sociais do séc. XIX como o modo mais adequado de esculpir a população aos moldes da burguesia urbana, naquele momento, que toma como elemento gradiente o ato de civilizar (VEIGA, 2002). Dessa maneira, a escola se encontra como instituição de forte influência para as intenções civilizadoras da elite intelectual e burguesa, daquele período. Daí, com as várias expectativas lançadas à escola, como local primeiro para a conformação de valores, ideias e condutas condizentes aos paradigmas burgueses, o corpo ganhou protagonismo, de sorte que é através dele que o processo civilizador³ se manifesta. Disciplinar, controlar, vigiar os corpos, sobretudo da infância, foi, genericamente, a busca dos atores sociais que atuaram na escola. Segundo Taborda de Oliveira e Fernandez Vaz (2004) afirmam que

Uma das expectativas que a nova ordem agregava sob o epíteto de modernidade era a da formação das almas, algo que, como se sabe, deriva do domínio do corpo e suas pulsões. Entre os dispositivos mobilizados nos esforços civilizadores, muitos foram desenvolvidos no sentido de redefinir o papel conferido ao corpo ou à corporalidade dos alunos no novo modelo escolar que se instaurava (p. 15).

Para o horizonte de expectativa estabelecido, foi elaborado um conjunto de técnicas, saberes e artefatos prescritos para a regulação dos corpos da infância, ou, ainda, de modo a compreender este arcabouço de intencionalidades para com o corpo, devemos compreendê-las tal qual a noção de “educação dos corpos”. Portanto, foram criados manuais, vestimentas, programas escolares etc. como uma forma de colocar em circulação prescrições e práticas para a educação dos corpos das crianças na escola (SOARES, 2006). É desses primórdios que

² “escolarização corresponde a um lento processo de organização de estilos e de rotinas que perfazem, a seu modo, um jeito específico e característico de transmissão de saberes, de valores e de maneiras de agir” (BOTO, 2014, p. 103), pelo qual a instituição escolar é vetor de propagação dessas estratégias.

³ Para melhor compreender a categoria conceitual “processo civilizador”, ver: ELIAS (1994).

deriva o que conhecemos atualmente como a disciplina de educação física na escola e é a partir desse ponto que levantamos nosso problema: visto o propósito civilizador da burguesia liberal para conformação dos corpos da infância na escola, sendo essa ideia proeminente na passagem do séc. XIX para o séc. XX, como pensaram os intelectuais libertários sobre a educação dos corpos naquele momento?

Desse modo, para os objetivos da investigação concentramos as análises nos escritos de Francisco Ferrer y Guardia (2009; 2010; 2013)⁴. O texto está dividido em três partes: o primeiro tópico trata brevemente da trajetória de formação intelectual do pedagogo espanhol, os principais locais em que circulou na sua juventude e contatos que travou por onde passou, antes de fundar a Escola Moderna de Barcelona. Na sequência, o segundo tópico, se debruça a discutir sobre as inspirações positivistas e cientificistas no pensamento educacional de Ferrer y Guardia. Nos tópicos seguintes, terceiro e quarto, se coordena algumas reflexões quanto ao entendimento de Ferrer y Guardia sobre a educação dos corpos da infância, bem como as singularidades que foram possíveis de notar naquela concepção pedagógica para os corpos das crianças.

UM PEDAGOGO COSMOPOLITA

A utilização do termo “cosmopolita” para fazer referência ao pedagogo Francisco Ferrer y Guardia pode ser considerada um exagero, porém denota duas dimensões que estão intimamente relacionadas às suas experiências de vida e que são essenciais para a constituição de suas características no modo de pensar a educação. A primeira está ligada ao comportamento bastante recorrente no século XIX, entre os círculos intelectuais, que diz respeito ao ato de viajar, de percorrer diferentes localidades e conhecer outras culturas. Isso foi fundamental para a formação intelectual de Ferrer y Guardia, pois o pedagogo catalão viveu em Madrid, Barcelona e Paris, fato que lhe proporcionou o contato com outras formas de pensamento e de interpretação de mundo. A segunda está na esteira dessas incorporações de novos conhecimentos e de diferentes formas de pensamento, fazendo Ferrer y Guardia se

⁴ As três obras citadas foram elaboradas por Francisco Ferrer y Guardia entre os anos de 1906 e 1909. Período marcado pelas duas detenções (1906-1907 e, posteriormente, 1909) em *Montjuic*. Um momento de reflexão intensa, em que ficou imerso em seus pensamentos sobre educação, valores morais, justiça, pobreza, entre outros temas. São desses escritos que extraímos as principais reflexões sobre ciência, educação e educação dos corpos para Ferrer y Guardia.

deslocar por diferentes círculos intelectuais e militantes, tais como o republicanismo, o anarquismo, a maçonaria e os livres-pensadores.

Tendo em vista que a biografia de Francisco Ferrer y Guardia tem sido analisada exaustivamente (DOMMANGET, 1972; DELAGADO, 1979; SOL FERRER, 1962; TOMASSI, 1988; SAFON, 2003; CAPPELLETTI, 2012), a proposta não é de se atrever, igualmente, a apresentar mais uma biografia descritiva, mas de verificar, sucintamente, a trajetória intelectual de Francisco Ferrer y Guardia e os fatores que contribuíram para a sua formação como professor e representante dos ideais revolucionários e libertários. Como sugere Vieira (2008)

Reassociar as ideias, os sentidos, as representações e/ou os discursos aos seus contextos de produção e de recepção é condição para construir uma história intelectual intimamente articulada à história das linguagens, das profissões ligadas à esfera cultural, das formas de transmissão da cultura e dos meios e dos lugares de difusão do conhecimento (p. 80).

Desse modo, a análise dedicou-se a revelar a trajetória intelectual de Ferrer y Guardia, que decorre no período que antecede a abertura da Escola Moderna de Barcelona, entre os anos de 1885 a 1901. Como indica Pere Solà i Gussinyer (2010), a fase em que Ferrer y Guardia reside em Paris (1885–1901) foi o período em que ele “adquiriu boa parte de sua formação autodidata” (p. 45). Foi um período vivido intensamente em meio às ações revolucionárias, participações em grupos e círculos progressistas – anarcossindicalistas, republicanos e livres-pensadores –, seu estreitamento com a maçonaria e as alianças com personalidades representativas no cenário político francês e espanhol.

Foram as experiências adquiridas pelo pedagogo, por meio das relações que forjou na ambiência em que estava imerso, que motivaram a sua vinculação às ideologias revolucionárias e progressistas, desvendando, principalmente, suas inclinações ao anarquismo. Esses testemunhos, ocorridos anteriormente à fundação da Escola Moderna de Barcelona, permitem-nos observar o quanto essas experiências foram possíveis condicionantes, para o pedagogo, na sedimentação de um projeto educacional cunhado em um determinado modo de pensar a educação e a educação do corpo.

Destarte, a representatividade de Francisco Ferrer y Guardia no plano político espanhol foi descrita em suas biografias, tendo como momento preponderante, nesse percurso, a sua infância. Ferrer y Guardia tem suas origens em uma família de pequenos proprietários de terra que se beneficiaram das políticas de desamortização econômica no decorrer do século XIX, possuindo alguns bens em propriedades rurais e concentrando a economia familiar na

produção de vinhos. Ferrer y Guardia nasceu em Alella (vilarejo próximo de Barcelona), em 10 de janeiro de 1859, e logo cedo foi rodeado pelo conservadorismo católico de sua família, mas, sobretudo, de sua trajetória escolar.

Na segunda metade do século XIX, estabelecendo “aliança entre os moderados, as classes médias e altas beneficiárias da nova ordem liberal e a Igreja Católica” (VIÑAO, 2004, p. 17), acontecimento conhecido como *El Concordato* de 1851, o Estado aprovava o poder da Igreja Católica para controlar a rede de ensino espanhol, definindo seu programa, tornando obrigatório o ensino religioso e sendo responsável pela inspeção das instituições escolares. Nesse momento, a conjuntura educacional na Espanha encontrava-se em pleno conservadorismo, centralizado nas mãos da Igreja e apoiado pelo Estado autodeclarado católico. Por isso, a pedagogia tradicional ou clássica, centrada na transmissão do conhecimento intelectualista e enciclopédico, preponderava na Espanha. Uma pedagogia despreocupada com a realidade social e seu conhecimento atento somente às línguas mortas e à moralização por meio das insígnias da cristandade, com efeito, acabaram por impulsionar uma vanguarda interessada em romper com essa tradição (VIÑAO, 2004). Esse contexto foi bastante vivenciado por Ferrer y Guardia, uma vez que sua formação escolar ocorreu em uma instituição católica. A premissa dos castigos, a memorização dos conteúdos dogmáticos e o ensino de História Sagrada foram experiências contundentes na formação do pedagogo, experiências que despertaram a sua aversão por essas práticas (FERRER Y GUARDIA, 2013), como poderemos notar nos tópicos seguintes.

Contudo, ao mesmo tempo que Ferrer y Guardia vivenciou esse contexto conservador, também percebeu a ascensão da luta contra a Igreja Católica e a necessidade de reformas políticas no país. A Igreja, detentora do poder formativo e com forte apoio da monarquia liberal, foi atacada pela oposição republicana. Nesse período, a sociedade catalã deparava-se com a ascensão do anticlericalismo, que era facilmente percebido nos meios populares (pelo menos em uma parcela da classe operária organizada) e nos grupos opositores aos monarquistas (BENEYTO, 1961, p. 346). Nesse sentido, não foi difícil para o pedagogo catalão entrar em contato com os valores anticlericais, ainda na infância. Suas principais referências progressistas, naquele momento, foram seu tio – próximo ao republicanismo radical – e seu irmão mais velho, José Ferrer, um anticlericalista convicto (CAPPELLETTI, 2012, p. 13-14).

Embora a experiência escolar tenha causado um impacto significativo na vida de Ferrer y Guardia, podemos afirmar com certa segurança que as nuances políticas, vetores que promoveram o aquecimento do clima revolucionário na Espanha, foram acontecimentos substanciais para a sua aproximação dos postulados progressistas. Ferrer y Guardia vivenciou, em plena adolescência, o *Sexênio Democrático* na Espanha (1868–1874⁵), definindo personalidades do republicanismo como seus heróis juvenis, entre eles Pi y Margall, considerado um dos principais personagens da Primeira República (1873), nomeado como o primeiro presidente, defensor do federalismo *proudhoniano* e propagandista de muitos dos pressupostos políticos que acompanharam Ferrer y Guardia até a sua morte (FERRER Y GUARDIA, 2013, p. 16). Ainda na juventude, Ferrer y Guardia foi viver em Barcelona e percorreu circuitos progressistas que lhe possibilitaram desvendar outras interpretações e críticas político-sociais da Espanha. Caminhando pelas ruas de Barcelona e frequentando os espaços de formação intelectual dos trabalhadores dessa época, como bares, ateneus operários e cassinos – locais de socialização reconhecidos pela frequência de intelectuais e militantes socialistas –, incorporou, em seu conjunto de leituras, o periódico *Diário Liberal*, importante semanário republicano, e o *Soledariedad Obrera*, que o apresentou à ideologia anarquista e ao bakuninismo que se inseria na Espanha (LIDA, 1972).

No período de sua formação na Espanha, Ferrer y Guardia ainda não se identificava com a ideologia anarquista, nem mesmo tinha aproximação com personagens que figuravam nesse meio. Nessa fase, ele estava em processo de autoconhecimento, muito mais próximo das ideias do republicanismo liberal. Sua pouca idade e a efervescência do republicanismo no cenário político espanhol o conduziram a inclinações progressistas de destaque daquele momento.

Tempos depois, ainda em Barcelona, começou a trabalhar na *Compañia de Ferrocarril* (1878), que realizava o trajeto Barcelona–Cerbère, como revisor de bilhetes de passagem (MURO, 2009, p. 35-36). Com o passar do tempo, sua experiência como revisor de bilhetes na companhia de trem estreitou sua associação às causas do operariado progressista na Espanha. Vivenciar as situações que o mundo do trabalho impõe ao trabalhador, como a

⁵ Foram os seis anos que decorreram desde a batalha de Alcolea (1868) – liderada pela *Unión Libera* – até a proclamação de Afonso XII (1874). Nesse período, prevaleceram os elementos liberais e progressistas. Como primeira ação pós-revolução, implantou-se o sufrágio universal e instituiu-se a liberdade de imprensa e ensino. No ano de 1873, foi proclamada a I República Federal, que se manteve por poucos meses. No ano seguinte, ocorreu a chamada *Restauração Bourbonica*, e o governo monarquista retornou ao poder (TERRERO, 1988, p. 504-513).

precariedade das condições de trabalho e os péssimos salários, provavelmente foi elemento estimulante que fez por despertar seu espírito revolucionário. Isso pode ser notado quando o ainda jovem Ferrer y Guardia se vinculou à luta armada contra o governo monarquista. Essa insurreição republicana, encabeçada pelo general Villacampa, ocorreu em Santa Coloma de Farnés (1886), oito anos depois do ingresso de Ferrer y Guardia no trabalho de revisor de bilhetes na companhia de trem. Segundo Avilès (2003), Ferrer y Guardia foi residir em Paris (numa localidade chamada Granollers) a partir de maio de 1885. O fato que o estimula a se mudar para a cidade foi o compromisso que tomou com a revolução republicana.

Devemos supor que de fato (Ferrer y Guardia) participou das conspirações republicanas promovidas por Ruiz Zorrilla em Paris e que culminou com a insurreição do general Villacampa, em setembro de 1886. Mas antes que isso ocorresse, exatamente a partir de maio do ano anterior, Ferrer residia em Paris, onde montou um pequeno estabelecimento de bebidas, com a ajuda de Ruiz Zorrilla (LÁZARO, 2009, p. 251).

Isso fica mais evidente quando, pouco tempo antes da insurgência, Ferrer y Guardia conheceu Manuel Ruiz Zorrilla, que, nas palavras do próprio pedagogo, “podia considerar-se como o centro de ação revolucionária naquele momento” (FERRER Y GUARDIA, 2013, p. 27), e para quem Ferrer y Guardia atuou como secretário pessoal. Tudo leva a crer que Ferrer y Guardia, quando ainda trabalhava na companhia de trem e após ter conhecido Ruiz Zorrilla – um dos mentores intelectuais do levante –, usou sua facilidade de tráfego entre Paris e Barcelona para levar mensagens de Zorrilla a Villacampa e outros republicanos no interior da Espanha, contribuindo para o planejamento da insurreição (AVILÈS, 2003, p. 252). Diante disso, temos o primeiro registro da participação de Ferrer y Guardia em uma ação revolucionária e também de uma manifestação consciente do seu alinhamento com o republicanismo ainda na juventude.

Além disso, outro fato importante na trajetória de vida do pedagogo catalão é a sua intimidade com a maçonaria. Ainda na juventude, antes da insurreição republicana de Santa Coloma de Farnés, enquanto trabalhava como revisor de bilhetes da companhia de trem, Ferrer y Guardia ingressou na maçonaria (em 1883), na loja *La Verdad de Barcelona*. Na sua cerimônia de ingresso, assumiu o pseudônimo de “Cero”. Ficou pouco tempo associado, pedindo baixa no ano seguinte para poder residir em Paris e participar da insurreição republicana (LÁZARO, 2009, p. 284). Como afirma Avilès (2003), Ferrer y Guardia explicou que sua saída era devida à sua mudança para Granollers e garantiu que o pouco a que pôde assistir dos trabalhos na loja conservava com recordações gratas, e esperava retornar o quanto

antes para auxiliar com todas as forças a grande obra de regeneração empreendida pela maçonaria (p. 284).

Essa inserção no meio maçom pode ter sido um fator fundamental para a aproximação do pedagogo com as ideias revolucionárias do republicanismo à época. Destaca-se que no fim do século XIX havia um estreitamento visível entre alguns membros do republicanismo com a maçonaria. Ruiz Zorrilla foi *Gran Mestre* do *Gran Oriente del España* entre os anos de 1870 a 1874 (AVILÉS, 2003, p. 252), e o general Villacampa também ostentava grau de mestre em uma ordem maçônica (LÁZARO, 2009, p. 286). Como sugere Lázaro (2009), o republicanismo espanhol e as ordens maçônicas, principalmente as catalãs, tinham certa aproximação e partilhavam de alguma afinidade em certos temas políticos, tais como o anticlericalismo.

De fato, existem numerosos dados que nos permitem afirmar que os círculos maçônicos catalães, que respiravam uma carregada atmosfera anticlerical e eram povoados por destacados zorrillistas, salvaram sua incipiente mentalidade livre e pensadora e propiciaram suas manobras políticas.

Nos anos oitenta do século XIX, ocorreu, na Catalunha e no resto do Estado espanhol, um notável conluio entre os militantes do Partido Republicano Progressivo e certos grupos maçônicos, um fenômeno compreensível, dado que Don Manuel Ruiz Zorrilla tinha ocupado os mais altos cargos da Gran Oriente de España (LÁZARO, 2009, p. 285).

Essa proximidade ainda é mais bem percebida quando destacamos o fato de que

no último quarto do século XIX, mais de 200 maçons escolheram como nome simbólico ‘Ruiz Zorrilla’, e pelo menos 120, ‘Villacampa’, que detectam a penetração que o republicanismo golpista teve nas bases sociais da maçonaria espanhola (LÁZARO, 2009, p. 287).

Anos depois, após a insurgência de Santa Coloma de Farnés, o pedagogo catalão vai residir definitivamente em Paris. Naquele momento, mais precisamente em 1890, decidiu ingressar à loja *Les Vrais Experts* de Paris, um dos principais ramos do Gran Oriente Francês, cujo estabelecimento conservava mais de 150 membros entre os anos de 1890 e 1910 (LÁZARO, 2009, p. 289).

Dedicando-se intensamente à vida maçônica, Ferrer y Guardia ganhou respeito dos companheiros de ordem. Ele alcançou os mais altos graus da maçonaria, obtendo, no ano de 1898, “o diploma de grau 31 ou Gran Inspector, Inquisidor, Comendador” (LÁZARO, 2009, p. 290). Através da contribuição de alguns companheiros maçons e dada a necessidade de complementação de sua renda, Ferrer y Guardia ofereceu aulas particulares de espanhol no próprio estabelecimento do Gran Oriente Francês; tratava-se de aulas de língua espanhola de

carácter preparatório para os Cursos Comerciais do Gran Oriente da França e cursos noturnos para adultos.

Tempos depois, por indicação do maçom León Bourgeois⁶ (1851–1925), Ferrer y Guardia iniciou suas atividades como professor do “Círculo Popular de Ensino Laico” e, posteriormente, na “Associação Filotécnica”, dirigida por Emile Rotival, também membro da loja *Les Vrais Experts* (LÁZARO, 2009, p. 295-296). Foi dando aulas na Associação Filotécnica que Ferrer y Guardia conheceu as pessoas que foram fundamentais para a fundação e o desenvolvimento da Escola Moderna de Barcelona, dentre elas Ernestine Munie – quem forneceu os recursos financeiros para a fundação da Escola Moderna –, Clemence Jacquinet – que fora professora de História e a primeira diretora na Escola Moderna – e Leopoldina Bonnard – sua segunda esposa, professora e segunda diretora da Escola Moderna: todas, ex-alunas de Ferrer y Guardia em suas aulas de espanhol. Aparentemente, foi por meio dessas experiências educacionais, oportunizadas pelo seu ingresso na maçonaria, que Ferrer y Guardia, paulatinamente, se descobriu como professor. Essa experiência deixou o pedagogo catalão mais atento aos acontecimentos e postulados dos pensadores e reformadores da educação que se encontravam em ascensão na Europa.

O contexto em que Ferrer y Guardia se encontrava, nesse processo de reconhecimento como docente, foi marcado pelos debates pedagógicos entre os reformadores sociais, estimulados pelo cenário político da Terceira República Francesa (1870–1940) e pelas reformas de Jules Ferry no sistema educacional francês (1880–1885). As reformas educacionais ocorridas na França, nesse período, surgiram como exigências vindas, principalmente, dos republicanos desejosos pela secularização do Estado e descentralização educacional das mãos da Igreja Católica. A conquista da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e do laicismo educacional, instituída por Jules Ferry, no período em que esteve como Ministro de Instrução Pública, foi comemorada por muitos republicanos, liberais e positivistas. Não nos causa estranheza que tais temáticas também circulassem nos grupos maçons. Nas lojas do Gran Oriente Francês, é possível verificar diversas palestras e conferências que tinham como tema central questões relacionadas à educação, como:

⁶ Bourgeois foi um importante ator no cenário republicano francês, chegando a ocupar o lugar de primeiro-ministro do país em 1895.

“educação integral”, “obrigatoriedade e gratuidade educacional” e o “estabelecimento de educação nacional”⁷.

Durante a Terceira República, as oficinas do Gran Oriente de França organizaram metodicamente e com grande sucesso centenas de palestras e debates sobre todos os tipos de problemas político-sociais, culturais, filosóficos e científicos. As dissertações sobre o ensino ocuparam um lugar muito importante, dedicando durante a última década do século XIX pelo menos 204 sessões para desenvolver questões estritamente educativas. (LÁZARO, 2009, p. 298).

Não é possível afirmarmos com exatidão se Ferrer y Guardia concordava com todas essas temáticas extraídas das conferências que ocorriam no Gran Oriente Francês, já que seus escritos dessa época pouco se relacionavam ao tema educação. O que de fato podemos confirmar é que algumas das aspirações do positivismo⁸ da época eram notadas em suas reflexões. São observadas algumas características recorrentes do pensamento positivista, o que, devemos esclarecer, não o coloca como defensor do positivismo, mas não é possível negligenciar o seu flerte com um dado cientificismo. A respeito disso, em artigo publicado no periódico *Las Dominicales*, ele afirmou:

a ciência pode nos ensinar que a terra produz os primeiros materiais de abundância para alimentar, vestir e abrigar todos os seus filhos; a ciência poderá indicar-nos a educação que deve ser dada ao homem, desde o momento de nascer e ao passar pelas escolas primárias e superiores, fazendo dele um ser justo e bom; só a ciência é capaz de nos fazer conhecer o coração humano, ansioso pelo bem, amor e alegria; pela ciência saberemos como nos organizar de modo que chegue um dia em que o supérfluo se torne impossível, enquanto outros carecem do necessário. (FERRER Y GUARDIA, 1898, s/p.).

Esse é o primeiro indicativo de que Ferrer y Guardia mostra aceitação a um projeto político educacional desejoso de romper com a pedagogia tradicional – a educação

⁷ A maçonaria esteve envolvida em diversas atividades relacionadas à educação pela Europa. Devemos recordar que o principal evento pedagógico ocorrido no século XIX foi iniciativa de um grupo de maçons. O Congresso Pedagógico ocorrido em Bruxelas (1880), marco fundante dos movimentos de renovação pedagógica europeus, foi encabeçado pela Liga Belga para Ensino fundada pela maçonaria no ano de 1864. Essa Liga esteve à frente dos debates sobre laicismo e liberdade de ensino na Bélgica (JIMENÉZ-LANDI, Tomo II, 1996, p. 502-503).

⁸ Ferrer y Guardia não foi o primeiro anarquista a apresentar aspectos do positivismo em suas concepções, uma vez que é notado seu apelo ao pensamento racionalista e científico, algo em voga naquele período entre os círculos progressistas. Existe uma distinção entre ambas (anarquismo e positivismo), sobretudo o posicionamento que o anarquismo tem sobre luta de classes, revolução social e o combate a todas as formas de dominação e autoritarismo, cujos aspectos não são frequentes na retórica positivista. Apesar de ser possível observar essa inspiração positivista em vários anarquistas, tais como Élisée Reclus e Piort Kropotkin, quando aludimos, por exemplo, acerca de suas teorias evolucionistas sobre ética e moral no anarquismo, acreditamos que essa era uma linguagem comum para a época, um idioma partilhado por essas ideologias de base científica e racionalista, o que permite considerar que Ferrer y Guardia e outros anarquistas não são positivistas, todavia se apropriam dessa linguagem em comum com os empiristas naquele momento. Contudo, haja vista que o debate sobre positivismo e anarquismo é instigante, convidamos à leitura de Sierra (1996), em que o autor aborda o tema com muito mais propriedade, dando, ainda, relevância ao contexto *decimonónico* na Espanha.

memorialística – e concentrado na formação voltada para consequências socioeconômicas, isto é, uma mudança material (econômica) na vida da população, o que também faz realçar seu pensamento materialista. Ferrer y Guardia estava ancorado na ideia que reconhece que o modelo mais eficaz para se educarem as futuras gerações passa pela ciência e pela razão, pois somente por meio delas é possível incutir preocupações reais e concretas no sujeito – “alimentar, vestir e abrigar todos os seus filhos”. Também, percebe-se a disposição em acreditar que é por meio da instituição escolar, como vetor transmissor da educação científica, que se modela o sujeito digno, “bom e justo”, sendo esta a função primordial da escola. Essa prerrogativa foi levantada por diversos reformadores sociais na segunda metade do século XIX e início do século XX na Europa, inclusive com essa perspectiva de uma educação popular que favorecesse a diminuição da desigualdade social (JIMENEZ-LANDI, 1996; VIÑAO, 2004), pois se tributava à escola e ao ensino científico a necessidade da capacitação de homens e mulheres para se tornarem autodeterminados e promotores do melhoramento de suas condições de vida.

Considerando que Ferrer y Guardia estava profundamente envolvido com essa atmosfera republicana e positivista, bem como iniciara sua participação nas conferências promovidas pelo Gran Oriente Francês, seria questão de tempo tomar contato com militantes socialistas. É possível constatar a presença de militantes anarquistas e cientistas nessas atividades da maçonaria, como Paul Robin, Élisée Reclus, Anselmo Lorenzo, Odon de Buen e Carlos Malato (LÁZARO, 2009); posteriormente, esses personagens contribuíram com a Escola Moderna.

Sendo assim, acertadamente, afirma Lázaro (2009):

Ao mesmo tempo em que o Grande Oriente facilitou a nova atuação profissional de Francisco Ferrer e deu-lhe um treinamento pedagógico informal e gratuito, ele também permitiu que ele estabelecesse em seu entorno uma considerável rede de relações pessoais que resultaria, extraordinariamente, serem úteis para ele. (p. 299).

Ademais, paralelamente à maçonaria, Ferrer y Guardia frequentava os grupos de livre pensamento, que eram espaços em que predominavam os debates sobre ciências e em que circulavam diversos positivistas naquele momento. Ferrer y Guardia participou de alguns eventos como *O Congresso Internacional de Livre pensamento*, ocorrido em Paris no ano de 1889, em “que se declarou contrário às religiões positivas e inimigo do clericalismo” (AVILÈS, 2003, p. 257, tradução nossa). Porém, foi o congresso ocorrido em Madrid, em

1892, que parece ter maior destaque quando Ferrer y Guardia apresentou uma posição mais estável sobre sua relação com a luta de classes, indo na contramão das retóricas positivistas.

Na ocasião, o pedagogo espanhol apresentou uma proposta que revela sua inclinação às ações revolucionárias e às práticas da ação direta. Ele reivindicou um chamamento revolucionário que daria “para o homem ‘o produto completo de seu trabalho’” e que deveria ser preparado por uma comissão organizadora com ramificações em todos os povos. “Tratava-se de buscar um momento auspicioso, como uma greve geral ou a véspera de um primeiro de maio, para realizar um ataque que facilitaria o triunfo” (AVILÈS, 2003, p. 259-260). Por força do destino, neste evento, também encontrava-se presente Alejandro Lerroux, republicano radical, redator do periódico *El País*, em Madrid.

A fala provavelmente enérgica e provocativa de Ferrer y Guardia chama a atenção de Alejandro Lerroux. Ferrer e Lerroux tornam-se amigos, de modo que o republicano francês garantiu a colaboração de Ferrer y Guardia no periódico *El País*, escrevendo diversos artigos, inclusive alguns radicais, incentivando a revolta contra a Igreja, contra Deus e o Estado burguês. Nessa época, tudo indica que Ferrer y Guardia defendia uma posição revolucionária quanto às conquistas político-sociais fortemente inclinadas ao pensamento materialista e ao anticlericalismo. Essas insígnias estavam alinhadas aos temas debatidos pelos livres-pensadores no Congresso, como “Separação Igreja-Estado e sobre ‘os meios mais eficazes e rápidos de purificar a vida do vírus católico’” (LÁZARO, 2009, p. 312).

Desse modo, percebemos que o ingresso de Ferrer y Guardia na maçonaria e nos círculos de livres-pensadores permitiu o convívio com diferentes intelectuais, das mais diversas ideologias, preocupados com os debates educacionais nesse período. Ele esteve em contato com diferentes personagens emblemáticos (Zorrilla, Paul Robin, Élisée Reclus, Anselmo Lorenzo e Lerroux) das mais diversas correntes ideológicas (republicanismo, anarquismo, anarcossindicalismo e positivismo), o que lhe proporcionou engendrar um perfil que denota certo ecletismo ideológico de intenções revolucionárias. Podemos, sem exagero, confirmar suas inclinações ao anarquismo nesse momento, sem ter, contudo, uma clareza quanto à sua autoidentificação como anarquista. Ele parece estar a favor das ações revolucionárias e da emancipação social dos trabalhadores, mas ainda não se identifica como pertencente a uma corrente socialista⁹.

⁹ Ferrer y Guardia foi, por diversas vezes, referenciado pela polícia parisiense como anarquista, devido à sua circulação nos meios maçons, sempre acompanhado de militantes e operários associados ao anarquismo (Archive de la Préfecture de Police de Pans, 1894).

Por fim, foi nesta fase de sua vida que Ferrer y Guardia se envolveu com experiências mais significativas: sua aproximação dos círculos reformistas, sua inclinação ao anticlericalismo, sua crença na ciência como redentora e reformadora da sociedade e seu reconhecimento na instituição escolar como centro propagador de um projeto de sociedade. Ancorado nos debates sobre educação e escolarização, no contexto Europeu, Ferrer y Guardia, mesmo que de forma incipiente, elaborou seu projeto educacional: a Escola Moderna de Barcelona¹⁰.

POSITIVISMO E CIENTIFICISMO NA CONCEPÇÃO EDUCACIONAL

FERRERISTA

Ferrer y Guardia, assim como outros reformadores de sua época, também denunciava a desigualdade social estabelecida pela falta de acesso do proletariado à ciência. Afirmava que, enquanto uma pequena parcela da sociedade tinha acesso à educação científica, a maioria se mantinha no obscurantismo da ignorância.

A verdade é de todos e socialmente se deve a todos. Pô-la um preço, reservá-la como monopólio dos poderosos, deixar na ignorância sistemática os humildes e, o que é pior, dar-lhes uma verdade dogmática e oficial em contradição com a ciência para que aceitem sem protestar seu estado miserável e deplorável sob um regime político democrático, é uma intolerável indignidade, e, de minha parte, julgo que o mais eficaz protesto e a mais positiva ação revolucionária consiste em dar aos oprimidos, aos deserdados e a todos aqueles que sentem os impulsos de justiça, essa verdade que é manipulada, determinantes das energias suficientes e necessárias para o grande trabalho da regeneração da sociedade (FERRER Y GUARDIA, 2013, p. 38).

Na afirmação de Ferrer y Guardia, percebemos novamente o idioma de inspiração positivista, que apregoa a ciência como a força motriz da sociedade, a cura de todos os males e esclarecedora de todos os enigmas¹¹. Ao mesmo tempo, e aqui reside sua singularidade, uma

¹⁰ De maneira a situar sobre os rumos da vida de Francisco Ferrer y Guardia, é importante sublinhar que após a fundação da Escola Moderna de Barcelona, em 1901, e os anos de dedicação à essa experiência escolar, Ferrer y Guardia foi preso e condenado ao fuzilamento pelo governo monarquista-liberal da Espanha no ano de 1909, acusado de conspiração e ser o mentor intelectual dos acontecimentos que tomaram a cidade de Barcelona, naquele ano, e ficaram conhecidos como a “Semana Trágica”. Para saber mais sobre esse contexto e a condenação à morte de Ferrer y Guardia, ver: VELAZQUÉZ VICENTE (2012).

¹¹ Esse mesmo argumento é utilizado por Thompson em seu emblemático debate com Perry Anderson e Tom Nairn, em “*As Peculiaridades...*”. Enquanto Anderson e Nairn assumiam que a falta de ação revolucionária da *intelligentsia* socialista inglesa, do período pós-Revolução Francesa, ocorria devido à sua inspiração no positivismo burguês contrarrevolucionário, o qual também se apropriava desse discurso científico e cuja concepção ficou conhecida como *empirismo*, Thompson os contradiz afirmando: “(...) não consigo ver, de modo algum, o empirismo como uma *ideologia*. Anderson e Nairn confundiram um *idioma* intelectual, que por várias razões históricas tornou-se um hábito nacional, com uma *ideologia*” (THOMPSON, 2012, p. 129). A argumentação de Thompson, no caso, nas apropriações ideológicas de Ferrer y Guardia, parece se acomodar bem, uma vez que esse *idioma* científico, de apogeu da ciência como instrumento de formação social e produção

influência materialista que anuncia a ciência como patrimônio cultural da humanidade e direito de todos. A concepção de Ferrer y Guardia se debruça sobre a ciência, bem como sobre as condições materiais e econômicas, quanto ao acesso irrestrito do sujeito, “sem pô-la um preço” e obstáculos. O paralelismo entre ciência e condições materiais acaba por encontrar um ponto de interseção, no sentido de serem propostas complementares, pois, quando o acesso à ciência é livre e irrevogável, através dela o sujeito pode conquistar sua emancipação intelectual, estar esclarecido sobre a sua presença na sociedade e, assim, pode agir para também conquistar sua emancipação econômica. Por outro lado, as condições materiais fornecem um regime de vida melhor, menos preocupações quanto à sobrevivência do sujeito, permitindo que ele esteja comprometido mais tempo e de forma mais incisiva com a formação e produção científica. A ciência é o gatilho dessa emancipação intelectual e, conseqüentemente, econômica, e Ferrer y Guardia transparece suas intenções revolucionárias ao crer na ciência como alavanca do progresso e da emancipação social das classes trabalhadoras, algo que é compartilhado com outros anarquistas. Bakunin, por exemplo, afirmava:

Estando chamada a ciência sucessivamente a representar a consciência coletiva da sociedade, deve realmente converter-se em propriedade de todo mundo. Por isso, sem perder nada de seu caráter universal — do qual não poderá jamais apartar-se, sob pena de deixar de ser ciência, e ainda continuando a ocupar-se exclusivamente das causas gerais, das condições gerais e das relações gerais dos indivíduos e das coisas —, fundir-se-á na realidade com a vida imediata e real de todos os indivíduos humanos. [...] (BAKUNIN, 1979, p. 103-105).

Novamente, alguns aspectos do materialismo são revelados, enfatizando-se a proeminência da ciência e seu caráter “universal e generalista”, ou seja, a ciência apresenta-se como ferramenta de uso de todos, não devendo existir doutrinas e dogmas que a controlem, além de se estabelecer como a bússola que guia o sujeito e a luneta que decifra o mundo.

Uma vez que, para Ferrer y Guardia, uma das prioridades da sua concepção educacional foi o ensino científico para as crianças, fazia-se necessário instrumentalizá-las, isto é, orientá-las sobre os ritos e procedimentos da ciência, com a finalidade de capacitá-las para dominar e se apropriar do conhecimento científico. Nas premissas da ciência, a empiria era a única forma de garantir ao sujeito o conhecimento da realidade à sua volta; somente pelo contato direto com a natureza, testando-a, comparando-a, medindo-a e apurando-a é que o

do conhecimento, circulava por essa ambiência e foi, por vezes, apropriado por grupos socialistas – o que não quer dizer que os socialistas fossem positivistas, mas que ambos partilhavam desse mesmo idioma.

sujeito poderia conhecê-la e dominá-la. Não diferente de outros reformadores educacionais, Ferrer y Guardia clamava por uma educação que valorizasse o contato da criança com o contexto e com as coisas que a rodeiam; assim, a aquisição de conhecimento deveria ocorrer pela experimentação.

Persuadidos de que a criança nasce sem ideias preconcebidas, e que adquire no decorrer de sua vida as ideias das primeiras pessoas à sua volta, modificando-as pelas comparações que faz e de acordo com suas leituras, observações e relações que procura no ambiente que a rodeia, é evidente que, se a criança for educada com noções positivas e verdadeiras de todas as coisas e se prevenir que, para evitar erros, [...] pela experiência e pela demonstração racional, a criança se tornaria uma observadora e estaria preparada para todo tipo de estudos (FERRER Y GUARDIA, 2013, p. 36).

É por meio de suas próprias experiências que a criança deve adquirir o conhecimento sobre as coisas à sua volta. Trata-se de uma experimentação intensamente sensitiva que leve a criança a tocar, a ver, a sentir o cheiro e a estar atenta aos sons e ruídos ao seu redor. Uma educação sensitiva que salienta a necessidade de a criança estar voltada para o exame das coisas concretas. No esteio da educação racionalista e científica de Ferrer y Guardia, havia uma preocupação em não permitir que a criança fosse dominada pelo “conhecimento de fé”; afinal, na sua concepção, a educação racionalista “não há de parecer-se ao ensino religioso, porque a ciência mostrou que a criação é uma lenda e que os deuses são mitos” (FERRER Y GUARDIA, 2013, p. 97). O método intuitivo estimulado pelo pedagogo catalão tinha uma característica de ruptura. Desejava afastar-se de um projeto formativo confessional, centrado na educação de línguas mortas e devoção ao Ser divino. Trata-se, pois, da adoção de uma forma de pensar deslocada de uma tradição educacional precedente, um claro rompimento com o pensamento cristão. Assim, Ferrer y Guardia atribuía à ciência e seus métodos o vetor impulsionador desse deslocamento e da libertação desse pensamento “dogmático”. Simultaneamente, Ferrer y Guardia salientava que era preciso educar a criança com “noções positivas e verdadeiras”, dando a entender que a intervenção do professor na formação da criança era fundamental. Para o pedagogo, os conhecimentos não estavam inatos na criança, eram adquiridos através da interferência de outras pessoas; portanto, Ferrer y Guardia afirmava que era função do professor instruir as crianças por meio da ciência, sobretudo “os conhecimentos exatos e positivos das ciências naturais” (FERRER Y GUARDIA, 2013, p. 45).

Em outra afirmação, diz: “segues a natureza e seguirás o melhor caminho” (FERRER Y GUARDIA, 2013, p. 75). Nota-se a ideia de uma natureza benevolente, um enaltecimento

de que tudo que se origina da natureza é bom e belo. Desse modo, devem ser respeitados os instintos naturais da criança e tudo o que é possível de experimentação da criança em contato com a natureza. “Sem medo de nos enganar, podemos colocar a criança no meio que ela solicita, o ambiente natural, onde ela estará em contato com tudo o que ama e onde as impressões vitais substituirão as incômodas lições de palavras” (FERRER Y GUARDIA, 2013, p. 84,). Nessa concepção, a criança precisaria aprender, por meio das coisas à sua volta, com aquilo que seria real e o que seria explicado pela razão e pela ciência. Esse seria um preparo prévio implicado pela exploração do ambiente e amparado pelas ciências naturais que possibilitaria o conhecimento sobre a natureza. Esse processo educativo forneceria o conhecimento necessário para o sujeito intervir na natureza e poder criar a partir de seus elementos tangíveis.

Essa é uma perspectiva que Ferrer y Guardia compartilhava com outros pensadores de sua época. Jean-Marie Guyau¹² (2014), que, segundo Sol Ferrer, foi o filósofo que mais influenciou seu pai (SOL FERRER, 1962), destacava a importância da educação no meio campestre e na natureza, incentivando a realização de passeios e excursões. Nesses ambientes, podiam ser desenvolvidos os conhecimentos de geologia, botânica, geografia, biologia etc. (p. 154-156). Algo não muito diferente ocorreu na Escola Moderna de Barcelona, como a ida ao Parque (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1903) e a excursão marítima guiada pelo Dr. Odon de Buen à Banyuls-Sur-Mer (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1904). O que existe de comum nessas duas atividades é o modo de transmissão do conhecimento das ciências naturais, por meio do método intuitivo.

Contudo, o ensino das ciências naturais não é somente o conhecimento do sujeito sobre a natureza, mas, sobretudo, um conhecimento para a sua autopreservação. O sujeito necessita dos conhecimentos das ciências naturais, prioritariamente da fisiologia e biologia, para possibilitar a manutenção da sua própria saúde física e mental, isto é, trata-se de um conhecimento para a preservação da *sua* natureza. Essa é uma perspectiva defendida por muitos positivistas que inspiraram Ferrer y Guardia, tais como Herbert Spencer.

E então a ciencia da vida – a Biologia, não concorre também, fundamentalmente, para os processos que têm por fim, indirectamente, a nossa conservação? (sic) (SPENCER, 1888, p. 31)

¹² Um fato curioso é que Guyau foi professor do Liceu Condorcet quatro anos antes de Ferrer y Guardia ali ingressar. Ver: Miralles (2010).

Assim como uma saúde vigorosa e as suas idéias que acompanham são mais largos elementos de felicidades do que quaisquer outras cousas, o ensino que trata da sua sustentação deve no momento ser preferido a qualquer outro. Asseveramos, portanto, que um curso de physiologia, tão necessario para comprehensão d'estas verdades geraes e da sua applicação na vida diaria, constitue uma parte essencialíssima da educação racional (sic) (SPENCER, 1888, p. 24).

Esse cientificismo europeu do séc. XIX foi o que forneceu o tom para os argumentos contra as ações da Igreja católica à época e, também, foi a ancora basilar do pensamento anticlerical, a qual muitos reformadores sociais e intelectuais progressistas se apoiaram. Para o nosso caso, a influência positivista não foi indiferente no pensamento educacional de Ferrer y Guardia, e isso fica claro pelas experiências que o pedagogo travou na sua trajetória formativa, bem como em alguns de seus escritos. Contudo, existem particularidades na concepção educacional de Ferrer y Guardia que devemos acentuar, ao passo de sublinharmos as distinções desse positivismo clássico, como veremos nos tópicos seguintes sobre a educação dos corpos.

“HIGIENIZAR” OS MALES CRISTÃOS

Como vimos anteriormente, o pensamento educacional de Ferrer y Guardia foi germinado no solo fértil do cientificismo do séc. XIX, sobretudo, no acento às ciências naturais. Esse conjunto de saberes científicos fornecem o vitral uníssono sobre a concepção de *educação dos corpos da infância* para o pedagogo espanhol.

Dessa forma, essa necessidade de aperfeiçoar o conhecimento sobre as ciências naturais está associada, por exemplo, ao estabelecimento de hábitos de higiene e asseio, desde a infância. É nesse tocante que Ferrer y Guardia afirmava a necessidade de cuidados de limpeza com o corpo e com os ambientes disponíveis às crianças; a escolha de vestuários, as preocupações com o excesso de trabalho e a necessidade de descanso para que se evitasse o esgotamento, além de: “Uma dieta saudável e bem ordenada”, cuja prática faria com que a criança fosse “o maior inimigo dos médicos e farmacêuticos” (FERRER Y GUARDIA, 2009, p. 18). Para o pedagogo catalão, a alimentação deveria ser realizada sem exageros, devendo-se “comer apenas para satisfazer seu apetite” (FERRER Y GUARDIA, 2009, p. 18,) e evitando-se todo tipo de bebida alcoólica (vinhos, licores e cervejas), pois: “Toda bebida excitante é perigosa” (FERRER Y GUARDIA, 2009, p. 18).

Essa preocupação com a higiene corporal e a saúde física da criança esteve em voga no curso dos séculos XIX e XX na Espanha. O historiador Antônio Viñao (2010) apresenta um panorama do movimento higienista na Espanha e reafirma nossas observações, salientando como emergem novas profissões e saberes voltados para a reforma social, principalmente a reforma nos hábitos da população oriunda das classes populares. A problemática colocada pelos higienistas, na segunda metade do século XIX, ancora-se no desejo de regenerar o corpo do povo.

Tais discursos, com suas práticas correspondentes e profissionais ou especialistas, foram a origem de uma série de dispositivos legais e instituições, de novos campos de atividade social abertos a antigas e novas profissões ou especialidades profissionais (médicos, professores, pedagogos, psicólogos, psiquiatras, pediatras, puericultores, arquitetos, juristas, médicos escolares, conselheiros e profissionais escolares, assistentes sociais) que, enquanto eram obrigados a colaborar uns com os outros, lutavam para (re)definir suas áreas de ação e tarefas, ou seja, suas relações e competências nesses campos. Essa vasta operação de reforma social gerou novos mecanismos de controle e moralização sobre a classe trabalhadora, as mulheres – por causa de suas condições de mães ou futuras mães – e a infância, estabelecida por razões médico-higiênicas com a finalidade de evitar a degeneração e o vício (VIÑAO, 2010, p. 186).

Educar o corpo também esteve no horizonte de Ferrer y Guardia, até porque, na sua concepção educacional, difundir e condicionar o conhecimento de hábitos higiênicos era um modo de se dissociar da Igreja Católica. Na visão do pedagogo, os cuidados com o corpo, com a sua higiene e asseio representavam um rompimento com a tradição escolar clerical, que conservava uma ótica sobre o corpo como sendo a via do sacrilégio – algo semelhante ao que Roy Porter (1992) salienta quanto ao controle do corpo nas doutrinas protestantes na Inglaterra do século XIX, que assumiam uma postura de “desaprovação e vigilância” dos acontecimentos e condutas relativos ao corpo (p. 312-319): as sensações e experiências corporais deveriam se manter entorpecidas; não se assentavam preocupações com o corpo, pois isso era reconhecido como a materialização do pecado, a liga que prendia o sujeito ao mundo dos desejos e instintos caprichosos, um ambiente temporário do espírito que necessitaria ser esquecido para dar lugar ao enriquecimento da alma que tomaria seu verdadeiro lugar após descarnar. Esses indicativos podem ser verificados em alguns textos publicados em periódicos católicos na Espanha. Em um desses textos, um religioso de nome Nulema (1884) demonstrava sua insatisfação com as inúmeras iniciativas que o Estado espanhol vinha tomando para o aperfeiçoamento da higiene do corpo e da saúde física da

população, enquanto, na sua opinião, a verdadeira higiene que deveria ser submetida ao povo era a “higiene moral”, a “higiene das almas”.

O Estado moderno é profundamente materialista; vela mais ou menos pela higiene física do povo, impedindo os focos de infecção que podem viciar o ar e alterar a saúde pública; a má disposição dos estábulos, o mau cheiro das fábricas, os cemitérios nas cidades, os alimentos não saudáveis, tudo, enfim, que pode prejudicar diretamente o corpo dos cidadãos; mas pelo contrário com a higiene moral, a higiene das almas permanece completamente descuidada; deixa que os jovens sejam corrompidos em péssimas escolas, que envenenem seus costumes nos teatros e bailes escandalosos, que a virtude seja debochada, e o vício e o erro tomem posse sobre os homens.

(...) A corrupção dos costumes vem aumentando; onde nos levará esse progresso, que mais parece um câncer que devora suas vítimas? (NULEMA, 1884, p. 62).

O desconforto aparente na retórica do autor cristão leva-o a relativizar as ditas conquistas do progresso da sociedade moderna, científica e civilizada, que, por meio dos médicos e higienistas, se preocuparam somente com as condições físicas da população, os prejuízos de uma má alimentação e os problemas de insalubridade nos ambientes públicos e privados, ao mesmo tempo que favoreceram novos hábitos e formas de ocupação do tempo livre, tais como teatro, festividades e os vícios das tabernas. Além disso, Nulema (1884), incrédulo e descontente com a falta de decoro do povo e com a negligência por parte do governo espanhol com a envergadura moral dos cidadãos, vê-se estimulado a publicar um texto que enfatizava a necessidade das medidas de reformas sanitárias, mas dele se apropria, dando-lhe um apelo moralizador. Logicamente, essa assepsia moral, diretamente associada ao campo dos costumes, não passa pelas premissas laicas do cientificismo, mas, sim, por uma limpeza moral e uma reformulação das vontades através do catolicismo, pois o: “Evangelho é o maior tratado de higiene”. Isso fica bem traduzido em outro texto publicado no mesmo periódico, que se referia à obra do Dr. Sanchez de Castro, médico da *Sociedad Española de Higiene*, denominado “*Higiene Doméstica*” (1883); os editores do periódico salientam a importância desse manual de higiene, pois “sua especial estima deve atribuir-se às ideias cristãs que dominam seu trabalho, as quais intensificam, por assim dizer, as leis da higiene” (LA ILUSTRACION CATOLICA, 1884, p. 390). Para complementar o argumento do qual fundamental é a união da higiene e do cristianismo, os editores publicaram uma longa passagem do manual, que exprime de forma bastante objetiva sua função quanto à higienização moral:

A Religião Católica, única e verdadeira, ensinando-nos a sofrer com paciência as lóstimas e contrariedades da vida; a moderar nosso apetite e a esperar em um mundo

melhor o eterno descanso e a bondade eterna; a Religião Católica, que nos veda todo pecado e todo excesso; que com seu sacramento nos traz sossego à consciência, e com sua promessa resignação e alento ao ânimo aflito pela adversidade, é o auxiliar mais poderoso da higiene, para o indivíduo e para a família (ibidem).

Percebemos que, para os círculos católicos na Espanha, as preocupações com a higiene devem estar ancoradas na dimensão moral do indivíduo; o corpo apresenta-se periférico, pois os objetivos primeiros são impedir os pecados, que são absorvidos e praticados através dele. Para isso, as moderações do corpo, os sacrifícios dos excessos e a regulação dos costumes, orientados pela “Religião Católica”, seriam os modos como um bom cristão demonstraria sua aplicação para com as obrigações morais. Nada é mais importante que a assepsia moral, até porque: “Nada mais prejudicial que os pecados, que a Religião reprovava; nada mais higiênico que as virtudes, que ela (Religião) exalta, e a moral cristã determina” (ibidem).

Evidentemente, não devemos tomar isso de maneira generalizada, já que no próprio contexto espanhol houve diferentes congregações e escolas confessionais preocupadas com a educação das crianças e atentas à formação asséptica do corpo e robustez da saúde física (TORREBADELLA-FLIX, 2020). Não obstante, parece-nos fundamental dar relevo a esse aspecto nos debates sobre educação do corpo na concepção ferrerista, pois, seguramente, Ferrer y Guardia apresenta um olhar anticlerical quando aludia aos cuidados higiênicos.

A respeito da higiene, a sujeira católica domina a Espanha, San Alejo e San Benito Labra, não os únicos, nem os mais característicos porcos que aparecem na lista dos supostos habitantes do reino dos céus, mas uns dos mais populares entre os imundos e inumeráveis mestres da imundície (FERRER Y GUARDIA, 2013, p. 58).

Novamente, Ferrer y Guardia apresenta suas argumentações a partir da cultura cristã; ele poderia ter recorrido a fatos relacionados ao mundo do trabalho – insalubridade dos locais de trabalho e as longas horas de labor dos operários, – ou às condições de higiene das moradias das famílias pobres em Barcelona; ou, ainda, ao aumento de contágio de doenças respiratórias, como a tuberculose, muito comum entre os escolares na Espanha do início do século XX, decorrentes das precárias condições materiais das escolas (VIÑAO, 2004). No entanto, Ferrer y Guardia insiste em suas alegorias opulentas com o propósito de desqualificar (e, nesse momento, até insultar) representações do cristianismo espanhol. A desqualificação dos santos católicos, chamando-os de “sujos”, “imundos” e “porcos”, demonstra a tentativa de marcar uma distinção social e política na esfera comportamental, a saber: praticar hábitos higiênicos de limpeza corporal é um ato saudável, pois permite conservar a saúde física, mas também, são práticas e prescrições opostas àquelas tributadas aos santos e à Igreja Católica.

Institui-se uma clara cisão entre o que é certo e errado, tomando-se como parâmetro os comportamentos e as referências católicas: é repugnante ser sujo, assim como os santos da Igreja; em contraposição, estimula-se a simpatia pelos hábitos saudáveis que conferem a limpeza corporal.

Em síntese, Ferrer y Guardia estimulava os hábitos de asseio e cuidados com o corpo, considerados pelos cientistas e higienistas como fundamentais, bem como se apropriava desses procedimentos como forma de estabelecer um marco contrário aos ritos católicos, algo parecido com o que a aristocracia burguesa praticava na época. Como bem salienta Carlota Boto (2011), a burguesia inventariou um conjunto de procedimentos e retóricas buscando projetar hábitos e costumes nas crianças que caracterizassem a superioridade do seu grupo. Assim, os hábitos de higiene, urbanidade, decoro e polidez foram considerados práticas tributadas a uma classe que estabelecia uma relação de opostos com aqueles que não os praticavam, um cerimonial que colocava em xeque a relação *nós* e *eles*, isto é, *civilizados* e *bárbaros* (p. 56). Parece-nos bastante viável essa mesma característica na argumentação de Ferrer y Guardia, que localizava os descritivos opostos em sua argumentação: nós e eles, materialistas e metafísicos, ateus e cristãos, anticlericais e clericais. Diante disso, a posição de Ferrer y Guardia é bastante clara como opositor à Igreja na Espanha; porém, essa sua posição não tem como insígnia o laicismo burguês, do positivismo republicano que postula uma neutralidade diante dos acontecimentos sociais e interpretação do mundo – sua marca se debruça sobre um anticlericalismo contundente, um elemento que expõe algo de particular nas suas concepções educacionais, porque, embora o anticlericalismo fosse algo identificado em outros matizes ideológicos na Espanha, como o republicanismo radical (LIDA, 1972), o que é incomum e singular é transportar esse ideário para a escola. E nesse ponto, outros elementos surgem como marca distintiva do pensamento de Ferrer y Guardia, como discutiremos na sequência.

O LÚDICO E O TRABALHO NA CONCEPÇÃO LIBERTÁRIA: INDÍCIOS PARA A FORMAÇÃO DE UM CORPO COMUNALISTA

Conforme é possível notar nos escritos de Ferrer y Guardia, para o pedagogo a educação dos hábitos higiênicos também estava compreendida como uma prática de solidariedade, pois: “Uma pessoa doente não goza a vida e causa transtornos e sofrimento aos outros” (FERRER Y GUARDIA, 2009, p. 17). Ter preocupações com o corpo e com a

preservação de sua natureza, além de ser uma prática anticlerical, é, sobretudo, uma prática de empatia, pois, ao se manter saudável, se impede a proliferação de doenças ao restante das pessoas na sociedade.

Esse desejo de preservação da condição física não foi algo exclusivo dos higienistas, sendo possível percebermos essa concepção em torno dos anarquistas do século XIX. Bakunin, expõe sua reflexão quanto à necessidade de o sujeito ter preocupações com o seu corpo e a manutenção de sua saúde.

Sendo um organismo vivo, dotado da dupla propriedade de sensibilidade e irritabilidade, capaz como tal de experimentar a dor como o prazer, todo animal, inclusive o homem, é forçado por sua própria natureza a comer, beber e se mover. Ele tem que fazer isso para obter comida e também responder à suprema necessidade de seus músculos. Para manter sua existência, o organismo deve proteger-se contra qualquer coisa que ameace sua saúde, seu alimento e todas as condições de sua vida. [...] Na medida de sua capacidade intelectual, ele deve refletir sobre as condições necessárias para a preservação de sua própria existência. Deve querer todas essas condições para si mesmo e, dirigido por um tipo de previsão baseado na experiência, jamais ausente por completo em qualquer animal, ele é forçado a trabalhar, na medida de sua inteligência e força muscular, para se preparar para o futuro mais ou menos distante (BAKUNIN, s/d, p. 49-50).

A visão aqui exposta por Bakunin parece-nos ainda mais interessante, tendo em vista que sua preocupação com a higiene e a saúde física não é um simples hábito que deve ser transmitido para as novas gerações, mas uma necessidade incontestável, sendo que o homem está sujeito aos seus instintos naturais e às suas funções vitais, que fazem por exigir essa manutenção da saúde física. Este instinto natural de conservação se revela como força condicionante sobre o sujeito, tornando-o passivo e “escravo” dessa circunstância.

Às vezes acontece que uma doença ou circunstâncias externas mais poderosas que a tendência natural do indivíduo excluem o exercício ou o desenvolvimento de uma ou várias faculdades. Nesse caso, os respectivos órgãos se atrofiam e todo o organismo sofre de acordo com a importância desses poderes e de seus órgãos correspondentes. O indivíduo pode morrer por causa disso, mas se ele vive, ele deve exercitar as faculdades restantes sob ameaça de morte. Consequentemente, o indivíduo não é o dono dessas faculdades, mas seu agente involuntário, seu escravo (BAKUNIN, s/d, p. 49).

Sobre essa última observação de Bakunin, o cuidado com o corpo não está apenas no ensino das ciências naturais e nos hábitos higiênicos, já que o indivíduo deveria, também, realizar a prática de exercícios físicos, exercitar-se para a manutenção de sua saúde, mesmo não estando em condições plenas e/ou favoráveis para tal. Não considerando as mesmas circunstâncias, porém preocupado com a prática de se exercitar, Ferrer y Guardia parece estar

inclinado a valorizar os jogos como prática de exercícios físicos para as crianças, a despeito do uso dos métodos ginásticos.

O jogo é indispensável para as crianças. No que diz respeito à sua constituição, saúde e desenvolvimento físico, todos ficarão satisfeitos, mas apenas pela relação com a quantidade de desenvolvimento físico que os jogos produzem. Assim, estes foram substituídos pelo ginásio, como um equivalente excelente, acreditando-se que houve ganhos na substituição.

Essas afirmações passaram a ser negadas pela higiene em termos absolutos. Após a crença inveterada de que o que precisa ser tratado é o desenvolvimento de nossas forças físicas, ele passou a dominar outro conceito no campo da consciência científica. Neste campo, reconhece-se, na atualidade, e na autoridade da coisa julgada, que o estado de prazer e o desdobramento livre das tendências nativas são fatores importantes, essenciais e preponderantes no fortalecimento e desenvolvimento do ser da criança. (FERRER Y GUARDIA, 2013, p. 65).

A preferência pelo jogo em detrimento da ginástica originava-se da compreensão de que a prática dos jogos seria melhor em quantidade e qualidade de exercícios. Sobre isso também argumentava Guyau (2014):

[...], esses movimentos regrados (da ginástica), necessariamente menos variados do que aqueles que resultam dos jogos dos estudantes, não asseguram uma repartição igual da atividade entre todas as partes do corpo; de onde resulta que, como o exercício recai sobre uma parcela do sistema muscular, a fadiga chega mais cedo (p. 176).

O autor, citando o médico francês Ferdinand Lagrange, ainda afirmava que: “O Dr. Lagrange mostrou que a ginástica com aparelhos conduz, quando se persiste muito em certos exercícios, a um desenvolvimento desproporcional de certas partes do corpo” (GUYAU, 2014, p. 176). Por outro lado, os jogos ainda eram melhores na qualidade, pois eram mais estimulantes e motivadores para as crianças.

Essa ausência comparativa de prazer, que faz que se abandonem rapidamente os exercícios artificiais, faz também que eles produzam apenas efeitos medíocres. A ideia vulgar de que, se obtemos a mesma soma de exercício corporal, pouco importa se ele é agradável ou não, contém um grave erro (GUYAU, 2014, p. 177).

Portanto, segundo Guyau, o desenvolvimento da constituição física da criança não deve vir apenas pelo maior número de exercícios realizados, mas deve prover uma sensação satisfatória e agradável. Isto é, a prática de exercícios físicos deve constituir-se de alegria e prazer na sua realização, afinal, parafraseando Spencer (1888, p. 247), a felicidade é um excelente tônico para a saúde. Essa também parece ser a opinião de Ferrer y Guardia (2010), que afirmava: “A criança precisa do carinho e da apreciação de seu professor. Só então o livre jogo de sua espontaneidade lhe permitirá pensar e trabalhar com inspiração criativa” (p. 176).

A partilha da alegria, desse afeto prazeroso, tanto entre os alunos quanto entre estes e os professores, constitui a base essencial na formação da criança. Diante disso, a valorização dos jogos, com exceção da ginástica, parece estar associada a uma preocupação com as sensibilidades. A felicidade é elemento que não se pode perder de vista na educação que Ferrer y Guardia propõe, pois, essa era a expressão manifesta de que a criança estaria saudável e promovendo a preservação da sua natureza física e intelectual.

“O alvoroço, a intensa alegria da criança na aula, quando ela compartilha com seus colegas, aconselha com seus livros, ou está em companhia e intimidade com seus professores, é o sinal infalível de sua saúde interna: da vida física e da vida de inteligência” (FERRER Y GUARDIA, 2013, p. 66).

Embora o desenvolvimento físico integrasse as práticas relacionadas aos exercícios corporais, o conceito de educação integral, para Ferrer y Guardia, também aglutinava o ensino técnico, ou seja, a formação para o trabalho¹³. Ferrer y Guardia demonstrava preocupação quanto ao modo de produção capitalista, que torna o trabalho extremamente técnico e despreocupado em unir conhecimento intelectual e manual. Questionava as possibilidades de uma alienação do indivíduo à técnica, quando advertia: “O trabalho, a técnica moderna, para ser incorporado em nosso atraso moral e intelectual será, mais aqui do que em outras terras mais avançadas, uma mera ditadura técnica – para nós, uma nova escravidão” (FERRER Y GUARDIA, 2010, p. 184).

Para o pedagogo, a educação racionalista tinha o dever de preparar a criança para ser útil à sociedade por meio do seu trabalho.

Com a instrução racionalista que (a criança) recebeu, ele terá adquirido a convicção de que o homem moral deve trabalhar, deve produzir o que seu conhecimento e força permitirem.

Mas ele tentará fazer de sua obra uma obra de paz, uma obra de utilidade ou satisfação moral para seus semelhantes e para si mesmo (FERRER Y GUARDIA, 2009, p. 68).

Essa concepção no ideário educacional de Ferrer y Guardia ainda se mostrava como um modo de formação das futuras gerações para o mundo moderno e industrializado que estava se consolidando na Espanha. No entanto, esse conceito de utilidade do trabalho, na perspectiva anarquista, toma uma característica de solidariedade entre os sujeitos, pois seria pelo trabalho que o sujeito viria “a sentir necessidade de ser útil aos demais seres humanos e conseguir que o coração bata em uníssono com todos os semelhantes” (KROPOTKIN, 1989,

¹³ Para compreender melhor sobre a educação pelo/para o trabalho na perspectiva anarquista, ver: PRADO DA SILVA; TABORDA DE OLIVEIRA (2022).

p. 59). Talvez aqui se apoie um outro dado singular do pensamento de Ferrer y Guardia: um modo de vislumbrar o trabalho como um ato comunalista, um dever humanitário para com os demais sujeitos da sociedade, um estímulo a valorizar a produção humana, esta última como produto dos seus próprios produtores, como “são todas as riquezas extraídas da terra, elaboradas e produzidas pelo homem, pertencem ao homem e não de pertencer a todos” (FERRER Y GUARDIA, 2009, p. 72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, verificamos que a proposta educacional de Ferrer y Guardia, pelo menos no campo teórico, apresenta princípios básicos para a formação do corpo das crianças. A concepção de corpo anticlerical e comunalista parece ser a parcela de originalidade, o desvio desse fundo comum em que o pedagogo catalão incita a pensar. Ferrer y Guardia levava a formação do corpo como um modo de superação do ensino clerical, tendo não apenas o conhecimento teórico (ciências naturais) como base para essa superação, mas também a transformação dos costumes das crianças, para as quais os hábitos higiênicos e saudáveis deveriam se tornar normatizados através da educação racionalista.

Ainda é importante salientarmos que essa perspectiva de Ferrer y Guardia, em formar um sujeito universal e moderno, estava ancorada, em última análise, em uma abordagem biológica do corpo: sobre seus cuidados higiênicos, a conservação da saúde física e a formação de um sujeito preparado para o trabalho útil – isso tudo forneceria as condições de subsistência para a vida em sociedade. Essa abordagem biológica está associada às necessidades instintivas do sujeito, ou seja, o respeito à sua natureza e às necessidades vitais para sua sobrevivência. O indivíduo necessita dos conhecimentos sobre as ciências naturais para preservar sua integridade física, mas também precisa ter o controle dessa natureza para que possa viver plenamente sem que sua liberdade seja contrariada pelas circunstâncias impostas pela natureza.

O controle de doenças, a boa alimentação, os cuidados com o vestuário, a prática de exercícios físicos, os hábitos de limpeza e higiene e o ensino das técnicas do trabalho levam a um caminho comum: todos estão guiados pela necessidade de o sujeito controlar e transformar a natureza ao seu redor para preservar a sua própria natureza. Essas foram

preocupações recorrentes entre os reformadores sociais da segunda metade do século XIX e início do século XX na Europa, portanto, foram estas ideias que circularam por aquele contexto que influenciam a concepção sobre educação dos corpos para Ferrer y Guardia.

REFERÊNCIAS

ARCHIVE DE LA PRÉFECTURE DE POLICE DE PANS (1894). Ba 1075, denúncias anônimas de 28 de março de 1894, 9 de julho de 1894 e 16 de julho de 1894. *Fundació Ferrer i Guardia*. Disponível em:

<http://biblioteca.ferrerguardia.org/fons/arxiu-digital-ffg/publicacions-i-documents/causes-cont-ra-ferrer-guardia/628-archive-de-la-prefecture-de-police-de-paris>. Acesso em: 25 nov. 2022.

AVILÉS, J. (2003). Republicanismo, librepensamiento y revoluciónla ideología de Francisco Ferrer y Guardia. *Ayer (Asociación de Historia Contemporánea)*. Madrid, n. 49, p. 249-270.

BAKUNIN, M. (1979). *Socialismo Libertário*. Tradução de Olinto Beckerman. São Paulo: Global Editora e Distribuidora LTDA.

BAKUNIN, M. (Sem Data). *Escritos de filosofia política I*. Compilación de G. P. Maximoff. Digitalización KCL.

- BENEYTO, J. (1961). *Historia Social de España y de Hispanoamérica*. Madrid: Aguilar.
- BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA (1903). *Nuestro Paseo*. Barcelona, Año II, n. 9, p. 106-108.
- BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA (1904). **Excursión al laboratorio Arago de Banyuls-Sur-Mer**. Barcelona, Año IV, n. 3, p. 32-33.
- BOTO, C. (2011). A Racionalidade Escolar como Processo Civilizador: Moral que Captura almas. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas; PINTASSILGO, Joaquim (org). *Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais: Portugal e Brasil, Histórias Conectadas*. São Paulo: Editora Fapesp.
- BOTO, C. (2014). A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. *Revista História da Educação*. Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 99-127.
- CAPPELLETTI, A. J. (2012). *Francisco Ferrer y La Pedagogia Libertária*. Tenerife/Madrid: Tierra de Fuego/La Malatesta Editora.
- DELGADO, B. (1979). *La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia*. Barcelona: CEAC.
- DOMMANGET, M. (1972). *Los Grandes Socialistas y La Educacion: de Platón a Lenin*. Madrid: Editora Fragua.
- ELIAS, N. (1994). *O processo civilizador*. tradução Ruy Jungman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge ZaharEd.
- FERRER Y GUARDIA, F. (1898). *Dios es el mal*. Las Dominicales de Livre Pensamiento. Madrid.
- FERRER Y GUARDIA, F. (2009). *Principios de Moral Científica*. Prólogo de Vicenç Molina. Barcelona: Fundació Ferrer i Guardia.
- FERRER Y GUARDIA, F. (2010). Feuilles detachées, pas toujours lisibles, trouvées, dernièrement, dans le tiroir d'un meuble ancien du "Mas Germinal". Edicação e notas de Pere Sola Gussinyer. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, n. 16, p. 173-185.
- FERRER Y GUARDIA, F. (2013). *La Escuela Moderna*. Madrid/Tenerife/Buenos Aires: La Malates Editora/Tierra de Fuego/Utopia Libertária.
- GUYAU, J. M. (2014). *Educação e Hereditariedade: Estudos Sociológicos*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- JIMENEZ-LANDI, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su Ambiente*. Tomo I e II. Madrid: Editorial Complutense.

KROPOTKIN, P. (1989). Trabalho Cerebral e Braçal. In: MORIYÓN, F. G. (Org.). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

LA ILUSTRACIÓN CATOLICA (1984). *Bibliografía*. Madrid, Época 3, Año VIII, tomo VI, n. 6, p. 390.

LÁZARO, P (2009). La masonería librepensadora en la vida, la obra y el proceso de mitificación de Francisco Ferrer Guardia, em Actes de les Jornadas sobre la Semana Tràgica (1909). Barcelona, 5, 6 i 7 de Maig de 2009, Analectas Sacra Tarraconense. *Revista de Ciències Històric eclesiàstiques*. Barcelona: Balmesiana, p. 281-380.

LE GOFF, J. (1988). Antigo/moderno. In: *Enciclopèdia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1988.

LIDA, C. E. (1972). *Anarquismo y Revolución en la España de XIX*. Siglo XXI de España. Madrid: Editores.

MIRALLES, J. R. (2010). L'educació incessant: les idees pedagògiques de Jean-Marie Guyau. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. n. 16, p. 31-42.

MURO, N. (2009). *La Enseñanza en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia: Barcelona (1901-1906)*. Burgos: Editorial Gran Via.

NULEMA (1883). *Revista la Ilustración Católica*. Madrid, Época 3, Año IX, tomo VII, n. 33, p. 62.

PORTER, R. (1992). História do Corpo. In: BURKER, Peter (org). *A Escrita da História Novas Perspectivas*. São Paulo: UNESP.

PRADO DA SILVA, P. H. (2015). Os germens são semeados: as experiências da Escola Moderna ao redor do mundo. *Revista HISTED-BR Online*. Campinas, n. 64, p. 201-220.

PRADO DA SILVA, P. H. (2021). *Escolarização e Anarquismo: modernização educacional e educação dos corpos na perspectiva libertária da Escola Moderna de Barcelona (anos finais do século XIX e início do século XX)*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/37406>. Acesso em: 07 jun. 2023.

PRADO DA SILVA, P. H.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (2022). Educação pelo/para o trabalho na perspectiva anarquista da Escola Moderna de Barcelona. In: NETO, A. F.; SILVA, J. C. S.; CASSINI, J. M. (Org.). *História da Educação na Ibéria e na América: fontes, experiências e circulação de saberes*. 1º Ed. Curitiba: Appris.

SAFÓN, R. (2003). *O Racionalismo Combatente: Francisco Ferrer y Guardia*. Tradução: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Editora Imaginário.

SIERRA, Á. G. (1996). *En la mesa con Darwin: Evolución y revolución en el movimiento libertario en España (1869-1914)*. Madrid: CSIC.

SOARES, C. L. (2006). Prefácio. In: TABORDA DE OLIVEIRA (org.). *Educação do Corpo na Escola Brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOL FERRER. (1962). *A vida e obra de Francisco Ferrer*. Paris: Fischbacher.

SOLÀ I GUSSINYER, P. (1978). *Ferrer i Guardia i L'Escola Moderna*. Barcelona: Curial.

SOLÀ I GUSSINYER, P. (2010). Las coordenadas morales y filosófico-educativas de Ferrer. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*. n. 16, p. 43-78.

SPENCER, H. (1888). *Educação Intellectual, moral e physica*. Porto: Casa Editora Alcino Aranha & Companhia.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; FERNANDEZ VAZ, A. (2004) Apresentação: Educação do corpo: teoria e história. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 13-19.

TERRERO, J. (1988). *Historia de España*. Barcelona: Editorial Ramón Sopena.

THOMPSON, E. P. (2012). As Peculiaridades dos Ingleses. In: NEGRO, Antonio Luigi e SILVA, Sergio (org.). *As Peculiaridades dos Ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora Unicamp.

TOMASSI, T. (1988). *Breviário Del Pensamiento Educativo Libertario*. 2ª. ed. Cali: Asociacion Artistica "La Cuchilla".

TORREBADELLA-FLIX, X. (2020). La escolarización de la educación física: un análisis de cinco imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX (1910-1913). *Revista Brasileira de História da Educação*. Curitiba, v. 20, p. 1-30.

VEIGA, C. G. (2002) A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*. Porto Alegre, n. 21, p. 90-170.

VELÁZQUEZ VICENTE, P. (2012). *Estudio histórico-jurídico de la causa contra Francisco Ferrer Guardia, instruida y fallada por la jurisdicción de guerra (1909)*. 616 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Historia del Derecho y de las Instituciones, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

VIEIRA, C. (2008). Intelligentsia e Intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. *Revista Brasileira de História da Educação*. Curitiba, nº 16, p. 63-85.

VIÑAO, A. (2004). *Escuela Para Todos: Educación y Modernidad en la España del Siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.

VIÑAO, A. (2010). Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. *Revista Educar*. Curitiba, n. 36, p. 181-213.

