

Encobrimentos e Emergências Pedagógicas na América Latina

Danilo R. Streck*

Este ensaio situa a reflexão no espaço entre as ausências ou ocultamentos e emergências pedagógicas na América Latina, tendo como referências a pedagogia do Outro (Paulo Freire), a sociologia das ausências e emergências (Boaventura de Sousa Santos) e os processos participativos de caráter emancipatório. Argumenta-se que existem pensamentos populares uma matriz, historicamente formada, que por sua vez se constitui como base para experiências socialmente inovadoras. Na formação desta matriz encontram-se, entre outras, as pedagogias da sobrevivência, da resistência e da relação. São, por fim, apontadas algumas práticas pedagógicas onde, de forma criativa, esta matriz se atualiza e recompõe.

Vaya a saber por qué tengo certeza
Que el fuego
Nunca se convierte
Del todo en cenizas
- Eduardo Cavallieri**

O dilema de saber quem somos, como latino-americanos, nos acompanha de longa data e talvez permaneça sendo o nosso enigma coletivo. Mas sabemos, como dizem os versos de Eduardo Cavallieri acima, que o fogo nunca se converte totalmente em cinzas. É a crença de que podemos ser, enquanto povo, muito mais do que somos; de que não estamos condenados ao destino da linhagem de Aureliano Buendía de viver tragicamente presos a um eterno presente. Como os personagens de Gabriel García Márquez, encurralados no seu mundo e sem perspectivas de uma segunda oportunidade sobre a face da terra.¹

Este ensaio é uma tentativa de revirar as cinzas e deixar-se surpreender. O ponto de partida é um desconforto congênito nesta parte do mundo. Usamos todas as teorias que aparecem, mas ao mesmo tempo temos a sensação de que nenhuma nos serve. É possível, por exemplo, enquadrar a economia indígena nos parâmetros da análise marxista? Adotamos umas e outras idéias com a mesma facilidade

* Professor do Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

** Cf. Pagura F. et alii. Em memória de maestro amigo y compañero Eduardo Cavallieri.. Educacion y ecumenismo en América Latina y el Caribe. (Associo-me com este ensaio, a esta homenagem.)

com que logo adiante as descartamos por julgá-las superadas ou inadequadas. É evidente que não se poderia imaginar uma teoria ou um conjunto de teorias que explicassem tudo, sempre, ou durante muito tempo. A pergunta que se coloca é de outra ordem: existiria algo como a matriz de um pensamento pedagógico latino-americano que desse suporte para as teorizações que – supostamente – deveriam responder às perguntas que emergem de nossas práticas educativas?

Pretendo transformar a crença nessa possibilidade em hipótese de trabalho. O ponto de partida para essa reflexão é o estatuto epistemológico que damos às perguntas que fazemos sobre nós mesmos. Existem marcas histórico-culturais que nos levam a pensar, agir e parecer – para os outros e para nós – de determinada maneira e não de outra? O texto propõe-se a sondar o pensamento de autores que colocaram esta pergunta. Em seguida, o olhar estará focado nas pedagogias encobertas e silenciadas, quando não apagadas. Talvez existam, sob as cinzas, brasas que resistem e que, se ativadas, trazem à tona um mundo diferente, e que por isso nos incomodam ou desacomodam. Por fim, são identificadas algumas práticas pedagógicas emergentes que vão recompondo esta matriz pedagógica latino-americana.

As referências aparecem ao longo do trabalho, mas há três pontos de apoio que gostaria de explicitar. O primeiro deles, pedagógico, é Paulo Freire que com sua *Pedagogia do Oprimido* nos desafia a buscar as pedagogias do outro. O segundo, sociológico, é Boaventura de Sousa Santos, que junto com a sociologia das ausências propõe uma sociologia das emergências, a qual tenta captar o momento de irrupção das inovações sociais portadoras de transformação emancipadora. Neste estudo há uma tentativa de traduzir estas idéias para uma pedagogia das emergências. Por fim, os próprios processos participativos de caráter transformador e emancipatório na América Latina constituem o grande campo empírico.

O enigma que nos decifra

Há uma constante preocupação no pensamento latino-americano com a identidade e a originalidade. As respostas sobre quem e o que somos oscilam entre uma apologia triunfalista da latino-americanidade a uma negação pura e simples de quaisquer traços de pensamento próprio. Mariátegui (1993: 40) sugeriu que a primeira posição está ligada “à incurável exaltação verbal de nossa América.” Deveríamos deixar de lado a falácia de pretender alimentar a fé da América em seu futuro na exaltação artificial de seu presente e firmar as raízes do pensamento hispano-americano – no seu caso, peruano – no solo da rica e antiga tradição indígena.

A busca do novo pode estar também associada, paradoxalmente, ao fato de que uma terra que nasce sob o signo do novo (o Novo Mundo) se vê na permanente iminência de ser reduzido ao velho. O que é mais trágico, ao que há de pior neste velho. Uma vez que não haveria pecado ao sul do Equador, conforme escrevia o ho-

landês Caspar Barleus no século XVII, trata-se de um território em que as restrições morais são postas entre parênteses. Aqui se pode expulsar os índios de suas terras e se necessário matá-los em nome de um rei e um deus com quem eles nada têm a ver. Também aqui, longe das metrópoles, povos de uma raça considerada inferior, quando humana, são usados como escravos. Aqui é hoje o lugar da produção industrial “suja” e, para alguns, da prostituição infantil através do turismo sexual.

Dentro do mesmo raciocínio a América Latina é também o habitat do “bom selvagem”, uma idealizada “terra-sem-males”. A coexistência da maldição absoluta e da impossibilidade da existência do mal podem ser vistos como dois lados da mesma moeda, criada com base nos medos e nos desejos de quem se deparou com uma realidade distinta, que resistia às tentativas de classificação e de inscrição nos parâmetros dos descobridores e colonizadores. Ao colocar este mundo fora da normalidade, legitimavam-se quaisquer ações para corrigir ou, se necessário, eliminar esta realidade que não se configurava na mente dos invasores como um mundo com sentido próprio.²

Parece ainda hoje que as palavras não são adequadas para nomear o que somos ou pretendemos ser. Octavio Ianni (1993: 124) chamou atenção para este hiato, dizendo ser a América Latina “uma realidade em busca de conceito”. Temos a sensação de estarmos permanentemente deslocados no tempo e por isso sempre à procura da identidade. A América Latina são os descendentes astecas, maias, incas, guaranis, mapuches, aimaras e tantos outros povos indígenas; são os descendentes dos europeus; são os descendentes dos escravos africanos. É cada um e são todos. Uns mais que outros? Ou ninguém?

A convivência de culturas muito diferentes que se coloca a pergunta pela identidade individual e coletiva é um dado da vida e da história da América Latina. Tem razão Alcira Argumedo (2004: 184) quando afirma que “a problemática das identidades sociais e culturais constitui uma faceta essencial para a matriz do pensamento popular latino-americano; um elemento constitutivo do humano, uma instância ineludível da concepção acerca da natureza o homem e da evolução política e histórica”. A definição da “natureza humana” passa por esta confluência de etnias que aportaram seus saberes e suas sensibilidades para construir uma forma distinta do humano, mesmo que expressa como um desafio.

Aceitar que a própria busca de identidade é constitutiva do que se é como povo, implica um outro tipo de atitude diante de nossa realidade. O filósofo venezuelano Ernesto Mays Vallenilla sugere que a originalidade do pensamento latino-americano não aparecerá com uso de artifícios ou mesmo da força - como o forceps num parto. Não faria sentido também projetar futuros cheios de novidade, mas descolados da realidade. Deveríamos, antes, ser como os poetas: “instrumentos do ser e portadores de seus mistérios.” Ele explica que o segredo do poeta consiste em deixar se penetrar pelos mistérios da realidade que, por sua vez, se encontram no cotidiano e no familiar. “Deixemos que a América apareça e a experiência do ser

venha à luz através do tempo extasiado do futuro.” (Vallenilla, 1993: 425)

Um poeta maior deste continente, Jorge Luis Borges (2001: 17), procura mostrar como a poesia está na própria vida e pode surpreender-nos em qualquer esquina, a qualquer momento. Os livros de poesia são apenas momentos ou ocasiões desta poesia. “A vida é, estou seguro, feita de poesia.” A atitude poética sugerida por Vallenilla parece corresponder a este convite de escutar e sorver a vida. Quem sabe será o enigma que então nos decifra. São as perguntas e a busca que definem a nossa maneira de ser.

Estratégias pedagógicas clandestinas

Uma história haitiana relata que nas noites escuras o feiticeiro, Senhor da Palavra, desterra um corpo previamente adormecido que por meio da feitiçaria é convertido em escravo e vende sua força de trabalho aos proprietários de terras da região. Torna-se um trabalhador sem consciência, disposto a obedecer a qualquer ordem sem resistir, sem argumentar, sem questionar, sem perguntar e sem organizar-se para sua defesa. No entanto, os moradores da região conhecem o antídoto e sabem também que a versão de que o escravo é um morto-vivo tomado pelo espírito de Mu-Ntu (a alma de um falecido) é falsa. As pessoas então pegam sal, o antídoto, e penetram nos jardins e plantações para aspergir o sal sobre o escravo, até que desperte, voltando a ser pessoa, humano, gente.³

Os dias e noites do Haiti são, em proporções diferentes, os dias e as noites da América Latina. Melhor, correspondem, à forma como esta parte do mundo foi inventada pelos pensadores mais brilhantes do mundo ocidental. Hegel, por exemplo, é terrivelmente categórico quando afirma que a distinção entre Velho e Novo Mundo não é apenas externa. Segundo ele, aqui o Espírito ainda não se manifestou e quando se manifesta, como no caso das culturas do Peru e México, tem o caráter de “uma cultura inteiramente particular, que expira no momento em que o Espírito se aproxima dela.” (Apud Dussel, 1993: 19) É este espírito único e verdadeiro, tantas vezes alojado nas balas dos canhões e nas pontas das espadas, que pode destruir sem escrúpulos, junto com templos e bibliotecas, o jeito que estes povos haviam criado de se fazerem humanos nestas terras.

Os quinhentos anos da aportagem de Colombo (1492) e Cabral (1500) ao que hoje é a América e o Brasil serviram para colocar lado a lado, quando não em choque, as versões que cercam estes acontecimentos. Por um lado, festejos pela integração no mundo da civilização européia e, por outro, as denúncias pela usurpação das terras e pela destruição das culturas. Interessa-nos este segundo lado da história na esperança de resgatar alguns elos perdidos que ajudem na reconstrução de nossa memória pedagógica. O pressuposto é de que junto com o silenciamento das culturas foram silenciadas as suas pedagogias que continuaram sobrevivendo na clandestinidade.

Ao conviver e trabalhar com a população de uma bairro popular o cientista social venezuelano Alexandro Moreno Olmedo (1993: 12) constatou um fato que é seguramente a experiência de muitos educadores. Em suas palavras: “Compreendi então qual era o abismo que separava minha ciência e meus métodos da realidade à qual pretendia chegar com eles. (...) A discussão sobre os paradigmas me indicou uma pista, mas logo se revelou insuficiente, uma vez que a referida discussão gira sempre dentro do mesmo campo de significações do mundo externo ao povo.” Sua análise levou-o à constatação de que existe algo como uma episteme popular, distinta tanto da episteme moderna quanto da pós-moderna e por isso impossível de ser captada pelos instrumentos teóricos fornecidos dentro desses referenciais.

A episteme é entendida por ele como matriz que “define as condições de possibilidade do que se pode pensar, conhecer e dizer em um momento histórico determinado, além da forma possível de um determinado fazer e da própria existência de alguns fazeres.” (op. cit.: 37) Nesse sentido ele dirá que a episteme não é pensada, mas pensa-se dentro dela e a partir dela. Seu argumento é de que existe algo como uma episteme popular, com uma lógica distinta daquela que rege o pensamento e a ciência hegemônicos.

Nessa mesma direção, Alcira Argumedo descarta como absurda a idéia de que as tradições político-populares das classes subalternas da América Latina tenham uma formação eclética: um pouco de marxismo, de pensamento social cristão, de liberalismo e fascismo, entre outros. “A partir dos diversos fatores que agem nas realidades políticas da América Latina, não é tão fácil então, fazer tabula rasa com as concepções populares, considerando que se está na presença de uma mistura sem conteúdos essenciais nem fronteiras, de experiências não processadas, de ativismos cegos, de política sem cultura.” (Argumedo, 2004: 181) Haveria uma matriz de um pensamento popular historicamente construído a partir da qual as idéias são adaptadas, transformadas ou rejeitadas.

Ela identifica quatro períodos históricos para a constituição dessa matriz. O primeiro é o das culturas pré-colombianas. Entre elas encontramos povos que dependiam da caça e coleta até povos com um elevado nível de desenvolvimento científico. Os maias tinham um calendário mais sofisticado que o gregoriano e a arquitetura da cidade de Tenochtitlán se igualava às melhores cidades européias. Tanto entre os astecas quanto entre os incas havia um sistema educativo que dava sustentação ao seu desenvolvimento tecnológico. Entre os povos “menos desenvolvidos” do ponto de vista tecnológico as estratégias pedagógicas estavam embutidas nos seus elaborados rituais religiosos ou na riqueza dos mitos. Ou, então, como negar a competência da educação quando um menino consegue apresentar 661 nomes de plantas e 336 nomes de aves.⁴

O segundo período é o das conquistas, um período de devastação das culturas indígenas e africanas, com fortes e violentos conflitos. Segue-se o período do domínio colonial, entre os séculos XVII e XVIII, quando a resistência aberta tinha

se tornado praticamente inviável. Por fim, há o período dos processos político-culturais a partir da emancipação, com a integração de novos atores sociais e a crescente formação de uma intelectualidade identificada com as camadas subalternas. Esta periodização da formação de uma matriz da vertente popular do pensamento latino-americano possibilita identificar algumas estratégias pedagógicas as quais mais adiante servirão de suporte para a educação popular. Aqui elas são entendidas como pedagogias por formarem um conjunto de saberes e de práticas com relativa coerência interna própria.

Uma pedagogia de sobrevivência

A sobrevivência pura e simples constitui-se talvez na marca mais distintiva da grande maioria do povo latino-americano. Hoje é o problema do desemprego crônico e das condições de vida às vezes entre precárias e sub-humanas, para aproximadamente duzentos milhões de latino-americanos que vivem sob a linha de pobreza, conforme dados do Banco Mundial. Ao longo da história a sobrevivência foi parte da experiência dos índios, dos escravos negros, dos imigrantes e de crescentes parcelas da população marginalizadas em nome do progresso e da civilização, ou simplesmente da ganância das classes dominantes.

Sobreviver, nessas condições, é uma arte e requer estratégias pedagógicas com um nível de sofisticação igual ou maior do que aquelas que se encontram nos manuais didáticos da pedagogia hegemônica. É uma pedagogia da qual pouco se sabe porque é gerada no clandestino, muitas vezes fora do âmbito do legal ou da formalidade oficial, entre as necessidades de se alimentar e curar, enfim, viver. As situações abaixo têm a intenção apontar dimensões ou identificar elementos daquilo que neste ensaio se entende por pedagogia da sobrevivência.

Na catedral de Lima (Peru), uma senhora indígena rezava ajoelhada diante do esquife com os restos mortais de Pizarro colocado na entrada do templo. A primeira reação foi de revolta por ver esta mulher possivelmente vinda de um bairro pobre encravado nos Andes humilhar-se diante de alguém que havia transformado aqueles descendentes dos incas em estranhos e indesejáveis na própria terra. O que se poderia pedir numa reza diante de Pizarro senão a clemência para continuar viva, que com o tempo foi ganhando a forma de pedido por saúde para um filho ou emprego para o marido?

Interpreto a cena como expressão de uma atitude de sobrevivência dentro de um mundo que se tornara avassaladoramente cruel em sua dominação e onde as forças de resistência aberta haviam sido aniquiladas. Os dominados aprenderam as táticas do disfarce: sob a aparente aquiescência (no caso de Pizarro, até de veneração) mantinha-se a cumplicidade através das línguas originárias, das festas e outros costumes. Cito mais uma vez Argumedo (2004: 146): “São povos destruídos, aniquilados, que se resguardam em antigos códigos para manter sua condição humana

frente a um poder arrasador.”

Outra situação é a expressão através do transe nas religiões mediúnicas ou da glossolia no pentecostalismo. Este fenômeno pode ser descartado como manifestação de uma racionalidade deformada ou incapaz, mas pode ser visto também como uma estratégia subversiva e clandestina de criar e legitimar verdades e conhecimentos. Na medida em que não é mais o João da esquina ou a Maria benzedeira que falam, mas é um orixá ou o espírito divino que se manifesta foge-se aos parâmetros de julgamento aos quais a racionalidade “normal” é submetida. São formas de sobreviver ao que na linguagem acadêmica passou a ser conhecido como “epistemicídio”.

Não raro as aprendizagens de sobrevivência dão origem a práticas que depois são assumidas pela sociedade toda ou validadas pela ciência normativa. A feijoada com os pés e pele de porco – as sobras da casa grande – transformou-se num prato típico nacional, servido como “comida brasileira” em finos restaurantes de Nova York ou outras metrópoles globais. As ervas medicinais, muitas vezes associadas a práticas cunhadas de curandeirismo, podem dar pistas aos laboratórios farmacêuticos para “descobrir” elementos químicos para seus novos medicamentos. Ou a igreja pode aprender que o toque de uma mão amiga consegue fazer milagres.

No campo artístico a origem do tango, da capoeira e das escolas de samba, são exemplos de como a sobrevivência gera seus próprios saberes e sua estética. Das manobras do corpo que se prepara para fugir das xicotadas nasce um jogo de grande riqueza rítmica. Da música dos trabalhadores portenhos nas horas de descanso nos botecos surge uma das mais belas expressões de sensualidade e movimento. Da invasão periódica e controlada das ruas centrais das cidades pelos moradores pobres dos morros, a maioria negros, nascem as escolas de samba.⁵

Uma pedagogia de resistência

A história da América Latina é também uma história da resistência e tudo o que foi dito acima poderia ser descrito também como uma forma de resistir à dominação. A intenção ao distinguir entre sobrevivência e resistência é de reforçar a intencionalidade da última. Nessa lógica, toda a sobrevivência é certamente resistência, mas há resistências que se colocam em nível de lutas intencionadas e propositivas⁶.

Mais uma vez constatamos que sabemos pouco dos processos pedagógicos que se deram e continuam se dando dentro desses movimentos de resistência. Os livros de história da educação na América Latina nos informam que as primeiras universidades foram fundadas em Lima e no México, no ano de 1551, muito antes da primeira universidade em solo norte-americano, que foi a de Harvard, criada em 1636 (Weinberg, 1995: 70), mas eles não nos falam de como os povos indígenas

se organizavam para resistir à força das armas e à imposição da língua dos conquistadores. Aprendemos sobre a vinda dos jesuítas e de seu esforço de catequizar os gentios indígenas, mas não se aprende sobre as expressões de fé das comunidades locais e de como esta fé foi um instrumento de resistência. Considerando que em meados do século XIX o sistema de ensino oficial brasileiro abrangia em torno de 107 mil alunos para uma população de 8 milhões de habitantes pode-se constatar que a história da educação costuma passar ao largo dos conhecimentos e dos “sistemas de ensino” da vasta maioria da população⁷.

O mesmo pode ser dito em relação aos quilombos formados pelos escravos fugitivos. Como Palmares, o mais conhecido deles, poderia ter resistido durante mais de meio século (1630 a 1697) sem a capacitação de homens e mulheres que ali alimentavam sua esperança de uma vida com liberdade e buscavam forças e meios de lutar por ela? Que saberes circulavam nessa comunidade em forma de mitos, de expressão artística, de dizeres e de relações, de conhecimento da geografia, da cultura do dominador e dos seus instrumentos de violência?⁸

A resistência criou desde cedo suas lideranças intelectuais. Dentre tantas vozes uma que se tornou emblemática é a de José Martí, escritor e poeta cubano que acabou morrendo em combate pela emancipação de Cuba. Para ele, resistir não significa entregar-se a um xenofobismo cego. José Martí foi um homem de experiência e espírito cosmopolita que viveu na Europa, nos Estados Unidos e em vários lugares da América Latina, sem jamais perder suas raízes cubanas e latino-americanas. A matriz pedagógica popular, se assim o quisermos, não se constrói pelo princípio da exclusão do diferente, mas pela radicalidade da afirmação do lugar de onde se fala. Assim a questão não é se deveriam ser criadas universidades numa terra onde elas originalmente não existiam, mas o tipo de universidade a ser criada e o conteúdo do ensino e da pesquisa que nelas é relevante. Diz Martí: “Enxerte-se em nossas repúblicas o mundo; mas o tronco terá que ser o de nossas repúblicas.” (Martí, 1983: 197)

Em segundo lugar, pode ser destacada a politicidade da ação pedagógica, não reduzível à formação técnica. É a formação do humano, no sentido mais pleno, combinando conhecimento científico com paixão e sensibilidade. Martí (op.cit.: 83) quer que os educadores (ambulantes) levem pelos campos o conhecimento científico junto com “o conhecimento da doçura, das necessidades e dos prazeres da vida”, ambos conhecimentos necessários para um povo que não queira estar condenado a morrer.

Uma pedagogia de relação

Um outro elemento importante nesta matriz pedagógica pode ser encontrado no já referido estudo de Alexandro Moreno Olmedo quando ele propõe que a episteme popular, distinta da moderna e fora dos parâmetros da tradicional discus-

são entre modernidade e pós-modernidade, é uma episteme da relação. O homem do povo, segundo ele, não é nem o *homo faber* moderno nem o *homo ludens* pós-moderno, mas o *homo convivialis*.

Ele adverte que a relação enquanto raiz matricial epistêmica não é um conceito e por isso não se pode explicá-la com palavras dentro de uma lógica discursiva. Sua linguagem própria seria o mito e o símbolo. E, como sabemos, todo símbolo explicado, é um símbolo fraturado. Ao mesmo tempo, como não se pode deixar de falar deste “mistério” todo dizer deveria ser entendido também como um desdizer. Deixemos que ele mesmo explique: “O homem do povo não é um ser no mundo, mas uma relação-vivente, que existe, nessa situação. Não é subjetividade, nem racionalidade, nem indivíduo, mas relação. Na relação haverão de construir-se - e reconstruir-se - a subjetividade, a racionalidade e a singularidade, se não há mais remédio a não ser seguir falando na única língua que temos.” (Olmedo, 1993: 461)

Por conseguinte, o povo não é um agregado de indivíduos que contratam viver juntos, como proposto pelo contrato social moderno, mas uma complexa rede de relações que inclui aproximações e distanciamentos, encontros e desencontros, uniões e oposições. A partir da relação também não se pode idealizar o povo. Bastaria olhar as estatísticas para ver como grande parte dos assassinatos e dos estupros ocorrem no interior das relações mais próximas. Ou seja, ao identificar a relação como base da episteme popular não se está propondo um julgamento moral desta relação em confronto com outras bases epistêmicas.

Coloca-se, sim, o desafio abrir-se a outras racionalidades, conforme muito bem formulado por Mário Peresson (1994: 114): “A pergunta que nos fazemos a este respeito é se existe apenas uma única racionalidade universal ou se, pelo contrário, ocorre uma racionalidade plural; queremos verificar se existem lógicas populares, ou seja, formas próprias de elaborar o conhecimento da realidade e de expressá-lo e o quanto estas racionalidades estão sendo levadas em conta e estão incidindo de maneira determinante na educação popular”. Ele então identifica, ao lado da racionalidade técnico-científica, hegemônica nos processos educativos formais, lógicas cujo contexto são os grupos populares: uma racionalidade simbólica e uma racionalidade sapiencial. A primeira delas, ao remeter à profundidade da experiência, tem como objeto entrar em relação com o outro, conforme indicado pela etimologia de símbolo (reunir, juntar). A segunda indica a busca de um “saber radical” sobre o sentido último da vida e também não se dá prioritariamente no mundo das idéias e conceitos, mas no âmbito das relações interpessoais.

Entre ausências e emergências

O fecho da discussão proposta poderia ser direcionado para vários campos. Um deles, originalmente previsto, era a identificação de práticas onde esta matriz

esboçada se revela e se redesenha. No breve espaço desta conclusão, no entanto, serão priorizadas algumas implicações de caráter teórico-metodológico, com indicação de algumas dessas práticas apenas de passagem.

A primeira constatação é que estamos diante de um quadro que requer uma teoria pedagógica plural, cuja articulação se dá a partir da inserção na matriz formulada pelas ausências e emergências, pelos saberes pedagógicos encobertos ou silenciados e pelas vozes que surgem como sobrevivência, resistências e como desejo de reinvenção das possibilidades de vida. A pedagogia de Paulo Freire é um bom exemplo de uma pedagogia formulada dentro de uma racionalidade cosmopolita⁹, mas enraizada na realidade das classes populares¹⁰. São propostos novos critérios para o que se entende por coerência e por rigorosidade, fugindo de armadilhas dualistas que exigem opções entre termos que não se excluem nem se contrapõem, como culturalismo e estruturalismo, entre biologia e história, entre outras.

O que se faz necessário é uma teoria pedagógica que acompanha a sociedade em movimento, que auxilia a identificar as alternativas e a definir os rumos. Uma teoria como o momento da fala das práticas que buscam compreender-se dentro dos movimentos da sociedade. Há três espaços que merecem uma atenção especial, isoladamente e na articulação entre si, dentro do quadro antes esboçado. Um destes espaços é a escola, uma instituição tantas vezes “deslocada” dentro da matriz pedagógica popular. Como instituição da modernidade¹¹, a escola opera dentro de uma racionalidade que a torna estranha para a população que ela supostamente mais deveria ajudar. As mais bem sucedidas experiências pedagógicas em escolas com classes subalternas são, não por acaso, aquelas que escutam os silenciamentos e as vozes, as ausências e as emergências.

Um segundo espaço são os movimentos sociais, cuja própria existência está ligada com a busca do alargamento de fronteiras ou com rupturas em relação a práticas e visões limitadoras da existência.¹² Há uma enorme riqueza pedagógica já constituída pelos movimentos das mulheres, dos indígenas, dos negros, dos trabalhadores sem terra, da ecologia. Importa ver não apenas os saberes ali transmitidos, mas a própria construção pedagógica em movimento, tanto no que diz respeito às mediações pedagógicas no interior dos movimentos, quanto no significado pedagógicos dos movimentos para a sociedade.

Finalmente, surgem hoje em muitos lugares experiências de participação popular que buscam dar uma nova substância para a democracia. Uma das mais conhecidas é o orçamento participativo, que mescla democracia representativa com democracia direta, bem como, pesquisa da realidade local e regional, aprendizagem sobre a “coisa pública” e participação em decisões sobre aplicação dos recursos públicos. É nestas práticas políticas que também despontam mediações pedagógicas inovadoras quanto à compreensão dos sujeitos, das finalidades, do conteúdo e da metodologia da educação.

A atenção aos encobrimentos e às emergências dará conteúdos à crença de que, retornando ao início do texto, há fogo sob as cinzas e de que a segunda oportunidade nesta parte da terra existe. A educação, enriquecida com o que ela mesma silenciou e aberta ao aprender-ensinar que é parte da resistência e luta, ocupará o seu paradoxal lugar de condutora, tendo alguma certeza de onde sai e se alimentando das esperanças que restam ou que brotam nas novas formas de construir o futuro.

Correspondência

Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Av. Unisinos, 950 - Bairro Cristo Rei - CEP 93.022-000 São Leopoldo - RS - Brasil

Email: danilo@poa.unisinos.br

Notas:

¹ Cf. Marques, G.G., *Cien Años de Soledad*.

² Cf. Westhelle, V., *Voces de protesta en América Latina*, p. 61-81.

³ Cf. Leis, Raúl. *La sal de los zombis*.

⁴ Cf. Meliá, B., *Educación indígena e alfabetización*, p. 20.

⁵ Cf. Tramonte, C., *O samba conquista passagem*, p. 35.

⁶ Cf. Birgin, A. et alii (compiladores), *Contra lo inexorable*.

⁷ Cf. Paiva, V. P., *Educación popular e educación de adultos*, p. 62.

⁸ Cf. Gonçalves, L.A. O., *Negros e educação no Brasil*. In LOPES, Eliane et alii (orgs.), *500 anos de educação no Brasil*.

⁹ Cf. SantoS, B. S., *Conhecimento prudente para a vida decente*, p. 779.

¹⁰ “É nos anos 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciadas classes populares. Pela primeira vez, começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem papel cultural.” (Paludo, 2001: 91)

¹¹ Cf. Alvarez, S.E. et alii (orgs.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos*.

Referências bibliográficas

Alvarez, S.E.; Dagnino, E.; Escobar, A. (orgs.). (2000). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Argumedo, A. (2004). *Los Silencios y las Voces de América Latina: notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Colihue.

Birgin, A. Et alii. (compiladores). (2004) *Contra lo inexorable*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Borges, J. L. (2001). *Arte Poética*. Barcelona: Crítica.

Dussel, E. (1993). *O encobrimento do outro: 1492 a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes.

Gonçalves, L.A.O. (2000) *Negros e Educação no Brasil*. In E.M.T. Lopes; L.M. Faria Filho, & C.G.Veiga. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

Ianni, O. (1993). *O labirinto latino-americano*. Petrópolis: Vozes.

Leis, R. (1986). *La sal de los zombis*. Lima: Tarea.

Mariátegui, J. C. (1993) *Existe um pensamento hispano-americano?* In L. Zea (comp.). *Fuentes de la cultura latino-americana II*. México, DF: Fondo de Cultura Económica. p.39-45.

Marquez, G. G. (1967). *Cien Años de Soledad*. Buenos Aires: Editorial Sudamerica.

Martí, J. (1983). *Nossa América*. São Paulo: Hucitec.

- Meliá, B. (1979) Educação indígena e alfabetização. São Paulo, Loyola.
- Moreno Olmedo, A. (1993). El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo. Valencia (Venezuela): Centro de investigaciones Populares (CIP) – Universidade de carabobo.
- Mouterde, P. (2003). Reinventando a utopia: práticas alternativas da esquerda latino-americana. Porto Alegre: Tomo editorial; Camp.
- Pagura, F. (2004). Educación y comunismo em América Latina y el Caribe: Retrospectiva y desafíos. Buenos Aires: CELADEC.
- Paiva, V. P. (1973). Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola.
- Paludo, C. (2001). Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp.
- Peresson, M. (1994). Educar desde las culturas populares. Cuadernos de Educación y Cultura. Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa.
- Santos, B. S. (org.). (2004). Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. São Paulo: Cortez.
- Tramonte, C. (2001). O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba. Petrópolis: Vozes.
- Vallenilla, E. M. (1993). El problema de América. In L. Zea (comp.) Fuentes de la cultura latino-americana III. México, DF: Fondo de cultura Económica. p. 423-444.
- Weinberg, G. (1995). Modelos Educativos en la historia de América Latina. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Westhelle, V. (2000). Voces de protesta em América Latina. México.