

E se a Cidade Fosse Nossa: a educação popular contribui na emancipação e na humanização das juventudes na cidade?

Y si la Ciudad Fue Nuestra: la educación popular contribuye en la emancipación y la humanización de la juventud en la ciudad?

Samuel Crissandro Tavares Ferreira¹

Resumo

O presente texto está diretamente conectado com o meu trabalho como educador e coordenador dentro de um coletivo que é o PAIDÉIA, curso de Educação Popular ligado ao programa PAIETS/FURG, e com o meu trabalho como pesquisador à nível de mestrado em Educação no PPGEDU-FURG, dentro de um outro coletivo que é o RECIDADE - Rede de estéticas, culturas e formação da/na cidade, linha de pesquisa do Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória (FURG; CNPq). Nesse viés, a pesquisa que ainda está em andamento, se fundamenta na concepção teórica marxista e crítica para problematizar as categorias emancipação e humanização no PAIDÉIA. Convicto que a Educação Popular possui uma vertente reflexiva, crítica e contestadora, entendo que a mesma pode auxiliar na construção de perspectivas epistemológicas e práticas de luta, de resistência e de libertação, pelo viés da Pedagogia do Oprimido, aonde Paulo Freire aponta uma educação com e não para, entendendo que aqueles e aquelas que compreendem o processo educacional transformador, possuem a capacidade dialógica de construir a humanização, e como sujeitos históricos e políticos, o Ser Mais. Do mesmo modo, a emancipação em Karl Marx, está para a derrubada das relações de subserviência que a lógica do capital impõe para as mulheres e homens de nossa sociedade. Por isso, essa pesquisa está incumbida de investigar essas relações propostas pela Educação Popular (localizadas no PAIDÉIA) das Juventudes (Juventude que é diversa em classe, raça e gênero) na Cidade (Espaço de sociabilidade, subalternização, disputas, conflitos e etc.).

Palavras-Chave: Cidade, Emancipação, Educação Popular, Humanização, Juventudes.

Resumen

El presente texto está directamente conectado con mi trabajo como educador y coordinador dentro de un colectivo que es el PAIDÉIA, curso de Educación Popular ligado al programa PAIETS / FURG, y con mi trabajo como investigador a nivel de maestría en Educación en el PPGEDU- FURG, dentro de otro colectivo que es el RECURSO - Red de estéticas, culturas y formación de la ciudad, línea de investigación del Grupo de Investigación y Extensión Educación y Memoria (FURG, CNPq). En ese sesgo, la investigación que aún está en marcha, se fundamenta en la concepción teórica marxista y crítica para problematizar las categorías emancipación y humanización en el PAIDÉIA. En el caso de la educación popular, la educación popular tiene una vertiente reflexiva, crítica y contestadora, entiendo que la misma puede auxiliar en la construcción de perspectivas epistemológicas y prácticas de lucha, de resistencia y de liberación, por el sesgo de la Pedagogía del Oprimido, donde Paulo Freire apunta una educación con y no para, entendiendo que aquellos y aquellas que comprenden el proceso educacional transformador, poseen la capacidad dialógica de construir la humanización, y como sujetos históricos y políticos, el Ser Más. De la misma manera, la emancipación en Karl Marx, está hacia el derrocamiento de las relaciones de subordinación que la lógica del capital impone para las mujeres y hombres de nuestra sociedad. Por eso, esta investigación está encargada de investigar esas relaciones propuestas por la Educación Popular (ubicadas en PAIDA) de las Juventudes (Juventud que es diversa en clase, raza y género) en la Ciudad (Espacio de sociabilidad, subalternización, disputas, conflictos y etc.).

¹ (Mestrando em Educação; Universidade Federal do Rio Grande; Bolsista Capes; Grupo/RECIDADE; Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; apocalipse5-5@hotmail.com”).

Palabras clave: Ciudad, Emancipación, Educación Popular, Humanización, Juventudes.

1. Introdução

É preciso ressaltar e sublinhar que a atual investigação se faz no espaço de educação popular Paidéia, que se desenvolve através de um preparatório para o ENEM (e antigamente vestibular), vulgarmente chamado “cursinho”. Nesse espaço, como mencionei anteriormente, participo e contribuo como educador de História e algumas outras discussões do campo das ciências humanas. O cursinho PAIDEIA foi criado no ano de 2002, com o nome de Curso Pré-Vestibular Utopia, assumindo assim a identidade do PAIDEIA somente quatro anos após a sua criação. Este curso faz parte de um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande denominado PAIETS (Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior). O PAIETS apresenta inúmeros projetos voltados a comunidade como cursos de EJA, supletivos de ensino fundamental e médio e os cursinhos preparatórios pré-ENEM. Nesta ótica, o PAIDÉIA inclui-se no grupo dos cursinhos preparatórios pré-ENEM, assim como os demais: FENIX, Ousadia Popular, Maxximus e outros. Cada um desses cursos possui a sua particularidade e identidade, sendo que alguns deles funcionam em espaços cedidos por escolas na cidade de Rio Grande. O curso Paidéia está localizado na cidade de Rio Grande, com suas instalações fixas, nos últimos anos, na ala acadêmica do Hospital Universitário Miguel Riet Corrêa Jr., na região central da cidade, porém, conta com a participação de inúmeros sujeitos de diferentes bairros da cidade. Nesse ínterim, aproveito para ressaltar que uma das nossas hipóteses na minha caminhada no Paidéia e nessa pesquisa, é o entendimento que esse espaço é sim um espaço onde protagonismos se encontram e se potencializam, ao mesmo tempo em que protagonismos são formados e entendidos como tal. Digo isto com base nas vivências cotidianas, na constatação de que pessoas se entenderam como educadoras nesse espaço, constituindo experiências e vivendo à docência e o contato com o Paidéia, e isso foi significativo. O primeiro objetivo do Paidéia não é a entrada na universidade, mesmo entendendo que a universidade é sim, um espaço de luta e ainda constituído como espaço de legitimação dentro de nossa sociedade. Esse talvez seja o segundo objetivo. Por isso, entendemos que antes disso, é necessário um processo de criticidade, de reflexão e de leitura de mundo, para que nesse viés, essas pessoas (no caso da pesquisa, as juventudes) construam posturas críticas, estando na universidade futuramente ou não. Por isso, o primeiro objetivo é da reafirmação da educação popular na construção de saberes e conhecimentos que nos façam entender a realidade em que vivemos, desnaturalizando o que parece natural, desmitificando o que é tido como sagrado e caminhando contraponto contra qualquer esperança ingênua.

2. Metodologia

O professor, autor e pesquisador Augusto Triviños, que é uma das referências metodológicas desta pesquisa, reforça o pensamento que a entrevista semiestruturada possui essa característica de possuir uma ampla possibilidade de interrogações, mas sem necessariamente sair do foco ou da linha de concepções. Com base nessa perspectiva de entrevista, semiestruturada, saliento que haverá um roteiro de perguntas fundamentais que irão sular essa pesquisa, roteiro que contará com todas as informações que possuímos até o momento, junto com todas as bases teóricas e as referências bibliográficas que fazem parte desta pesquisa.

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não

nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas. (TRIVIÑOS, 1987, p.146)

Pensando exatamente nesse viés que constrói uma responsabilidade social na pesquisa, para análise dos dados e das informações recolhidas junto dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa, a priori utilizaremos a concepção de Norman Fairclough, que a partir da Análise Crítica de Discurso (ACD), entende que o discurso está totalmente ligado a dominação das pessoas de determinada sociedade, assim como está para transformação de determinada realidade, já que o discurso é constituidor de determinadas realidades junto a lógica que está instaurada.

As ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais não poderiam ter investimentos ideológicos específicos. Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticos dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas (ver Clark et al., 1998; Fairclough, 1992 – a). (FAIRCLOGH, 2011, p.120)

Nessa perspectiva contra hegemônica, Fairclough nos traz uma potencialidade de Análise de Discurso com a possibilidade de “inverter o jogo”, entendendo que a mudança social passa por esse contraponto, percebendo que há uma ideologia que trabalha na manutenção do status quo, porém, há possibilidades de transformação. O que vem a calhar nessa investigação, que almeja caminhar pelo viés da educação popular que é totalmente “encharcada” de criticidade e de potencialidades transformativas.

3. Desenvolvimento e Objetivos

É imprescindível situarmos teoricamente a EP no contexto histórico da América Latina e do Brasil, mas também, nos cabe a incumbência de expor o seu compromisso com a humanização e a emancipação dos homens e mulheres, ligadas ao trabalho, com suas produções culturais e sociais, e por isso, se posiciona em contrariedade com o “mercado de trabalho”. A EP deve se localizar em contraponto ao capital.

No exercício de fazer um movimento em direção à História da Educação Brasileira, pode-se perceber que a Educação Popular (Brandão, 2002), a Educação do Campo (Caldart et alii, 2004), a Pedagogia do Oprimido ou a Educação Como Prática da Liberdade (Freire, 1987) e a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani) possuem um mesmo direcionamento: colocar a educação na perspectiva da emancipação humana; por isso mesmo, na relação com a totalidade social o compromisso dessas proposições educativas é com o trabalho e não com o capital (PALUDO, p.64)

Nesse sentido, os educadores e educadoras populares, se constituem como “intelectuais orgânicos”, pela concepção gramsciana, onde o intelectual é aquele ou aquela

que possui um compromisso com as camadas populares, com sua organização e com sua atuação política, fazendo de sua metodologia uma prática de transformação permanente, e assim, permitindo que a educação seja uma possibilidade de transformar a sociedade. O educador Miguel Arroyo nos alerta sobre necessidade emergente de construirmos uma outra educação, tendo em vista que a sociedade latino-americana, constituída na sua maior parte por uma população que vive e sobrevive reivindicando seus direitos para assim existir, necessita de uma educação que se encontre com as suas lutas, suas indagações para essa lógica que se coloca como inquestionável e suas afirmações para essa mesma lógica que lhes nega as condições basilares para o viver com dignidade.

Em nossas sociedades latino-americanas são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros Sujeitos. São seus filhos e suas filhas que se fazem presentes nas escolas públicas e que exigem o acesso às universidades. São os outros educandos. (ARROYO, p.09)

O sociólogo brasileiro Juarez Dayrell, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, que possui uma grande experiência na pesquisa com os jovens e com juventude, nos elucida sobre as questões das produções culturais e sociais das juventudes, ao mesmo tempo em que, nos faz compreender que esse ou essa jovem, possui a capacidade de em sua singularidade, que diz respeitosa ao seu pensar sobre o mundo, suas representações sociais sobre o mundo, resultado de suas curiosidades epistemológicas, ou em outras palavras, elas e eles “tem o que dizer”.

Para efeito desta análise, assumi a posição de Charlot (2000, p.33 e 51) para quem o sujeito é um ser humano aberto à mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com os outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, é produzido no conjunto das relações sociais das quais se insere. (DAYRELL, 2000, p. 42-43).

Segundo Dayrell, é imprescindível que, no trabalho ou na pesquisa com os jovens, sejam meninas ou sejam meninos, compreendamos que os mesmos são pessoas que pensam e refletem sobre o mundo em que estão, interveem através de várias atividades, sejam elas culturais, políticas, sociais ou espirituais, possuidores de sentimentos, anseios, dúvidas e da necessidade de transformar o mundo e a suas vidas. Nessa complexa discussão, o geógrafo Henri Lefebvre nos demonstra a potência da Cidade para essa sociedade urbana. Essa mesma Cidade que de certo modo é anterior à industrialização, porém, temos que entender o seu papel antes e o seu papel hoje.

A industrialização fornece o ponto de partida da reflexão sobre nossa época. Ora, a Cidade preexiste à industrialização. Esta é uma observação em si mesma banal, mas cujas implicações não foram inteiramente formuladas. As criações urbanas mais

eminentes, as obras mais “belas” da vida urbana (“belas”, como geralmente se diz, porque são antes obras do que produtos) datam de épocas anteriores à industrialização. Houve a cidade oriental (ligada ao modo de produção asiático), a cidade arcaica (grega ou romana, ligada à posse de escravos), depois a cidade medieval (numa situação complexa: inserida em relações feudais, mas em luta contra a feudalidade da terra). A cidade oriental e arcaica foi essencialmente política: a cidade medieval, sem perder o caráter político, foi principalmente comercial, artesanal, bancária. Ela integrou os mercadores outrora quase nômades, relegados para fora da cidade. (LEFEBVRE, 2001, p.03)

É de grande valia entendermos o caráter da Cidade nos diferentes processos históricos e nas diferentes sociedades, como apontou Lefebvre ao discorrer sobre as variadas cidades que existiram e que deram uma base a atual Cidade, que é o resultado da sociedade capitalista, que se desenvolveu após os processos de industrialização, potencializado pela globalização. A cidade, ao olharmos de perto, propõe para nós o encontro da realidade social que se encontra presa nas relações do capitalismo, expondo toda a feiura das mazelas que são cotidianamente produzidas.

A cidade não é apenas a organização funcional do espaço, suas ruas e edificações, seus bairros, pessoas carregando sonhos, isoladas na multidão, em um deserto de prédios, que aboliu o horizonte e apagou as estrelas. A cidade é a expressão das relações sociais de produção capitalista, sua materialização política e espacial que está na base da produção e reprodução do capital. A cidade é a forma reificada dessas relações, mas também do amadurecimento das contradições que lhes são próprias. É a unidade de contrários, não apenas pelas profundas desigualdades, mas pela dinâmica de ordem e da explosão. As contradições, na maioria das vezes, explodem cotidianamente, invisíveis. Bairros e pessoas pobres, assaltos, lixo, doenças, engarrafamentos, drogas, violência, exploração, mercado de coisas e de corpos transformados em coisas. As contradições surgem como grafites que insistem em pintar cores e beleza a cidade cinza e feia. Estão lá, pulsando, nas veias que correm sob a pele urbana. (IASI, 2013, p. 41).

Na cidade hoje, para além das obstruções construídas pelas artimanhas do capital, também percebemos que o tempo também foi reduzido (como foi reduzido em todos os lugares em que o capitalismo se instaurou), e da mesma forma percebemos que a vida de homens e mulheres são desperdiçadas.

4. Conclusão

É por isso, que a educação popular se configura como educação política, pois opta por aquelas pessoas que estão enclausuradas em projetos de silenciamento, desumanização e várias violências já citadas que constituem a concretude da vida das mesmas. Essa opção se dá pelo entendimento que dentro da realidade concreta dessas mulheres e homens, na luta cotidiana, para se fazer os enfrentamentos necessários e para que se conquiste a dignidade humana que lhes foi roubada, a formação política, a consciência crítica e a contestação é imprescindível.

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para constituir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas” para depois serem homens. É radical essa exigência. A ultrapassagem deste estado, em se

destroem, para o de homens, em que se reconstroem, não é a posteriori. A luta por essa construção começa no auto reconhecimento de homens destruídos. (FREIRE, 2016, p.100).

A educação popular ao se comprometer com os processos de emancipação e de humanização dos sujeitos puxa para si essa tarefa de construção, que vai da constatação e do entendimento por parte das camadas populares de que são quase coisas até a humanização, movimento árduo, mas que em sua metodologia encontra a esperança necessária que faz caminhar até a efetivação e a ratificação da libertação em coletividade.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outro Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**, 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

IASI, Mauro Luis. A Rebelião, A Cidade e a Consciência. In: **Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. 5.ed. São Paulo: Centauro, 2001.

PALUDO, Conceição. Educação Popular e Educação no Campo: nexos e relações. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.64-76

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciência Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.