



DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2024.53790>

ENTREVISTAS SEÇÃO ESPECIAL: DEMOCRACIA E ENSINO NA UNIVERSIDADE: 60 ANOS APÓS O GOLPE DE 1964

Educação popular e ditadura militar: desafios e perspectivas para a docência no ensino superior em uma entrevista com Juarez Dayrell

Educación popular y dictadura militar: desafíos y perspectivas
para la docencia en la educación superior en una entrevista a
Juarez Dayrell

Popular education and military dictatorship: challenges and
perspectives for teaching in higher education in an interview
with Juarez Dayrell

Juarez Tarcísio Dayrell,¹ Geraldo Magela Pereira Leão,²
João Paulo Mariano Domingues,³ Lorena Trigueiro Rocha⁴

RESUMO

O texto resulta de uma entrevista realizada com Juarez Tarcísio Dayrell, professor aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e fundador do Observatório da Juventude da UFMG. Ela teve como objetivo refletir sobre as relações entre universidade e ditadura militar, tendo como pano de fundo sua trajetória como educador popular e docente. A entrevista se deu na forma de uma conversação, a partir de um roteiro

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7080-5662>. E-mail: juareztd@gmail.com

² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9894-5488>. E-mail: gleao2001@gmail.com

³ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6364-7360>. E-mail: jmarianodomingues@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-9906-7218>. E-mail: lotrigueiros@gmail.com

semiestruturado. Os depoimentos foram gravados, transcritos e reorganizados com o propósito de garantir o melhor encadeamento das ideias e da argumentação. As análises foram feitas a partir dos princípios da educação popular e da perspectiva teórica de Paulo Freire, nos permitindo compreender os impactos da ditadura militar sobre a vida de estudantes e docentes, mas também os processos de mobilização social e resistência construída pela sociedade civil, especialmente por educadores populares, que nos permitiram chegar à redemocratização da vida política no país.

Palavras-chave: docência; ensino superior; educação popular; ditadura militar; democracia.

RESUMEN

El texto resulta de una entrevista realizada a Juárez Tarcísio Dayrell, profesor jubilado de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) y creador del Observatorio de la Juventud de la UFMG. Su objetivo era reflexionar sobre la relación entre las universidades y la dictadura militar, en el contexto de su carrera como educador popular y docente. La entrevista se desarrolló en forma de conversación, basada en un guión semiestructurado. Las declaraciones fueron grabadas, transcritas y reorganizadas con el propósito de asegurar la mejor cadena de ideas y argumentos. Los análisis se realizaron con base en los principios de la educación popular y la perspectiva teórica de Paulo Freire, permitiendo comprender los impactos de la dictadura militar en la vida de estudiantes y docentes, pero también los procesos de movilización y resistencia social construidos por la sociedad civil. sociedad, especialmente por parte de los educadores populares, que permitieron lograr la redemocratización de la vida política en el país.

Palabras clave: enseñanza; enseñanza superior; educación popular; dictadura militar; democracia.

ABSTRACT

The text is based on an interview with Juarez Tarcísio Dayrell, a retired professor from the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and founder of UFMG's Youth Observatory. The aim was to reflect on the relationships between the university and the military dictatorship, set against the backdrop of his journey as a popular educator and teacher. The interview was conducted as a conversation, following a semi-structured guide. The statements were recorded, transcribed, and reorganized to ensure a coherent flow of ideas and arguments. The analysis was grounded in the principles of popular education and the theoretical perspective of Paulo Freire, allowing us to understand the impacts of the military dictatorship on the lives of students and teachers, as well as the processes of social

mobilization and resistance constructed by civil society, particularly by popular educators, which ultimately contributed to the re-democratization of political life in the country.

Keywords: teaching; university education; popular education; military dictatorship; democracy.

INTRODUÇÃO

Transcorridos 60 anos do golpe militar de 1964, a universidade pública se vê ameaçada pelo avanço de movimentos autoritários que pretendem fazer das instituições de ensino, instrumento de dogmatização para manutenção de privilégios e reprodução de desigualdades. Recentemente vivemos situações protagonizadas por setores da sociedade e agentes do Estado que visavam cercear a livre expressão de ideias nas universidades a partir de ataques, nomeações de gestores sem consulta democrática das instituições e instauração de processos administrativos e jurídicos de caráter intimidatório.

Esse contexto demanda uma reflexão sobre as perspectivas do ensino e da docência nas universidades brasileiras. Em que medida podemos pensar propostas curriculares e práticas pedagógicas que possibilitem a formação crítica dos(as) estudantes? A fim de refletir sobre essas questões, convidamos o professor Juarez Dayrell para uma entrevista, na forma de uma conversa, na qual abordamos a sua trajetória como jovem militante das pastorais da igreja católica e suas experiências como estudante e como docente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O convite se deve à sua experiência como educador popular de 1975 a 1979, na cidade de São Feliz do Araguaia, no Mato Grosso, experiência que ele considera fundante de sua formação pessoal e profissional. É dessa forma, sem nunca separar as dimensões da experiência social/coletiva, pessoal e profissional, que ele nos convida a pensar sobre os vínculos entre educação popular e formação universitária, numa perspectiva que leve à emancipação dos sujeitos.

A sua perspectiva toma como central alguns princípios educativos da pedagogia freiriana (Freire, 1982, 1987, 1996), do conhecimento como uma prática coletiva de problematização da realidade construída por educando e educadores, da educação como uma prática social emancipatória baseada na solidariedade e na construção da autonomia e da problematização da realidade como um princípio educativo central a partir do processo de ação-reflexão-ação.

ENTREVISTA

Juarez, primeiramente, gostaríamos de agradecer por sua disponibilidade, diante de tantas atividades que compõem o seu cotidiano. Temos como objetivo compreender como sua experiência como estudante, educador popular e docente da educação básica durante a ditadura militar impactou no seu trabalho docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E também, em que medida podemos pensar propostas curriculares e práticas pedagógicas que possibilitem a formação crítica dos(as) estudantes. Trata-se de uma reflexão em torno dos temas “docência”, “ensino superior”, “educação popular”, “ditadura militar” e “democracia”. Com isso, queremos refletir sobre alguns impactos da ditadura militar na prática docente no ensino superior, sobre os movimentos estudantis como processos formativos no ensino superior e sobre as contribuições da educação popular para a pedagogia universitária.

Na sua trajetória acadêmica, você se dedicou a discutir a condição juvenil brasileira. A sua experiência como jovem foi durante a ditadura militar no Brasil. Na sua opinião, quais os impactos daqueles governos sobre a sociedade daquele período? E sobre os(as) jovens que nasceram depois?

No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, o Brasil vinha de um período desenvolvimentista, com uma sociedade extremamente mobilizada em torno das questões sociais. Havia uma luta pela reforma agrária, uma mobilização muito forte das ligas camponesas, principalmente no Nordeste e um ascenso do movimento sindical. A UNE (União Nacional dos Estudantes) tinha um peso muito significativo de mobilização dos jovens, o que se refletia também na área cultural.

O golpe de 1964 se instituiu censurando de forma gradativa a sociedade. Não foi uma coisa imediata. Ao mesmo tempo, o golpe gerou algo que não tinha acontecido no Brasil até então, que eram organizações de esquerda clandestinas. Boa parte dos jovens estudantes envolvidos na militância foram para a clandestinidade e passaram a atuar com grupos de esquerda que foram se articulando até 1968. Com o endurecimento do regime, eles foram duramente reprimidos. Em 1971, acaba praticamente a existência desses grupos de esquerda.

Qual o impacto do golpe na juventude? Primeiro, ela sofreu esse impacto da própria polarização na sociedade, obrigando-a a tomar posições. Não era o conjunto da juventude que se mobilizava e que ia para as ruas, mas os(as) jovens tinham uma liderança muito forte. De 1964 a 1967 ocorreram muitas greves de estudantes, passeatas e protestos puxados por essas organizações clandestinas. Em segundo lugar, havia uma censura muito forte nos meios de comunicação. Então, com a censura, grande parte da sociedade vivia como se nada

estivesse acontecendo. Além do silenciamento dos meios de comunicação, da censura, havia um processo de formação ideológica imposto nas escolas. Havia disciplinas como Moral e Cívica e a OSPB (Organização Social e Política Brasileira), que promoviam uma formação no sentido de submissão ao militarismo. Em termos econômicos, o Brasil vivenciava, principalmente a partir de 1968, um contexto internacional favorável que possibilitou um crescimento significativo. Você tinha a economia toda concentrada e não havia Congresso para discutir, nem para debater. Isso permitiu que os militares implantassem suas propostas sem quase nenhuma resistência. Esses fatores impactaram muito na formação dos jovens, no sentido de gerar uma tendência de uma certa passividade diante da própria sociedade.

Um dos poucos espaços de participação maior e de maior consciência sobre o contexto atual, era a igreja católica, com os movimentos da Pastoral da Juventude que eram atuantes. A Pastoral da Juventude teve um efeito muito grande em termos de formação de lideranças. Boa parte das lideranças juvenis que tiveram protagonismo nos anos 1960 e 1970, vieram dessa formação eclesial. Era um espaço de formação crítica. Mas havia muito medo. Quanto mais consciência, mais medo, porque você tinha mais ou menos a clareza de até onde a repressão poderia chegar.

Você iniciou a sua graduação em Sociologia na década de 1970, quando o regime militar começa a dar sinais de enfraquecimento. Como você avalia aquele contexto nas universidades brasileiras? Na dimensão do ensino, considerando os currículos, as práticas educativas, as relações entre docentes e estudantes, que balanço você faz dessa experiência?

A universidade nessa época não é nada parecida com a universidade de hoje. Era uma universidade extremamente fechada. O primeiro vestibular que eu fiz foi em 1973, para Geologia. Na Geologia, havia o ciclo básico de exatas, no ITEX (Instituto de Ciências Exatas da UFMG), em que a gente não tinha abertura para fazer questionamentos. O professor era aquele que transmitia, aquele que detinha o saber. O professor se vangloriava em reprovar. A universidade ainda estava se consolidando. Em 1974 entrei para o curso de Ciências Sociais. A universidade se resumia basicamente ao ensino e à transmissão de conhecimento. A gente não ouvia falar de extensão universitária. Não existiam bolsas. O auxílio estudantil era precário e gerenciado pela FUMP (Fundação Universitária Mendes Pimentel). A universidade era mais branca ainda do que hoje. Nesse período, eu tive o privilégio de contar com um DA (Diretório Acadêmico) muito ativo na minha faculdade. Mas sempre com muito receio, sempre com muito controle, porque a repressão estava sempre querendo intervir. Eu tive acesso a grupos de jovens que tinham esse espaço de discussão política e o DA, de forma clandestina, também era um pouco isso. Por meio do DA, eu tive contato pela primeira vez com um livro de Gramsci. Eu nunca tinha ouvido falar nele. Eu fui lendo e não

entendia coisa nenhuma. A própria formação era ainda muito deficiente nesse sentido. Cada um tinha de se virar, porque não havia uma preocupação pedagógica.

Foi a partir daí que eu resolvi ir para São Félix do Araguaia, no Mato Grosso, onde permaneci dos anos de 1975 a 1979, após meu primeiro ano de Ciências Sociais. Em 1980, retornei à universidade para concluir o curso de Ciências Sociais e a universidade já estava diferente. A própria realidade brasileira já estava diferente. A gente, em termos de contexto, vivia desde o governo Geisel (1974-1979) uma abertura “lenta, gradual e segura”, discurso proferido fortemente à época. Então, o próprio clima na universidade já estava diferente. Havia um grau de participação maior. A própria sociedade já estava um pouco mais arejada. Você tinha movimentos culturais muito mais significativos. Você tinha na música essa turma toda: Caetano, Gil, Milton Nascimento... Tinha um lado engajado da música que puxava, que dava toques, que chamava a atenção para a própria realidade. O movimento LGBTQIAPN+ estava em ascensão. A sociedade estava vendo um ascenso dos movimentos sociais. E as ciências sociais, viviam um pouco esse clima. Eu lembro que a nossa faculdade teve o privilégio de contar com um conjunto de professores novos, recém-chegados do exterior, que traziam um alento de novas ideias, de novos autores. Isso gerava uma efervescência, um processo de discussão muito maior. E havia a possibilidade de atuarmos na construção do currículo. A gente tinha um grupo de estudantes e esse grupo chamava o professor propondo disciplinas. Tinha um currículo muito mais flexível, que possibilitava construir uma ementa junto com os professores. Tinha uma efervescência, nesse sentido, muito significativa. Acho que, em termos de universidade, ela acompanhou o arejamento que vinha da própria sociedade brasileira.

Nesse período ainda tinha muitas marcas da ditadura?

Muito mais diluída. Você tinha uma crise econômica e, com isso, um descontentamento público muito grande. Uma inflação absurdamente grande. Em 1981 e 1982, a inflação chegou a 200%. Isso gerou um sentimento de descontentamento muito grande. E junto com um contexto de mobilização dos movimentos populares, que começou com as mulheres, um movimento feminino muito forte.

E a sua experiência em São Feliz do Araguaia, no Mato Grosso, entre 1975 e 1979? Você atuou como educador popular e docente de educação básica nesse contexto dos conflitos e violências na região. Como era isso? Quais desafios e questões você poderia compartilhar conosco?

O trabalho na Prelazia de São Félix do Araguaia, em Mato Grosso, é reflexo de todo o movimento da igreja católica, que surge principalmente a partir de 1964, com o Concílio Vaticano II, com João XXIII, que dá uma renovada muito significativa da igreja. Na América

Latina, houve um movimento de construção de uma teologia que dialogasse de perto com a própria realidade e que articulasse o movimento social com o movimento de ação eclesial. Nesse contexto surgiu a Teologia da Libertação que propunha um protagonismo maior aos fiéis, principalmente com ênfase nas camadas populares, e uma perspectiva de politização das ações pastorais. Nos anos 70 a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) tinha um caráter muito progressista e uma atuação claramente de apoio aos movimentos populares. E começa a surgir o que se chamou de CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), que se propunham a fazer um trabalho de formação religiosa, política e social, desde a base. Esse era um dos poucos espaços públicos, claramente reconhecido, de acesso à militância. Isso que me fez ir para São Félix do Araguaia. A perspectiva era eu ir para fazer um estágio. Eu estava meio perdido entre a Sociologia e a Geologia. Fui para ficar seis meses e fiquei quatro anos.

Quando cheguei no Araguaia, eu conheci o bispo Pedro Casaldáliga, que era um dos expoentes da Teologia da Libertação no Brasil. Foi nessa época que surgiram a CPT (Comissão Pastoral da Terra) e o CIMI (Conselho Indigenista Missionária).

O que ele fez? Ele agregou um grupo em torno de 30 jovens leigos, alguns casados e outros solteiros, que foram trabalhar na região. Nem sempre tinha padre ou freira. Então ele dividiu o grupo em equipes e, com isso, escolheu alguns povoados da região e a gente desenvolveu o trabalho pastoral.

Nós morávamos em um povoado com cerca de três mil habitantes em uma área rural muito grande. A maioria da população era de origem nordestina que havia migrado para Mato Grosso ou Goiás. Vinham à procura de terra, moradia, alimentação e trabalhos dignos. Era a “terra prometida”. Eram basicamente, agricultores, pequenos lavradores, que chegavam e se apossavam de um terreno sem proprietários. Eram terras devolutas da União. Com isso, se criou a categoria de posseiro. Essas pessoas não possuíam oficialmente as terras e isso gerava uma tensão muito grande. Em uma região próxima de onde nós atuávamos se estabeleceu a Guerrilha do Araguaia, uma das experiências mais conhecidas de guerrilha armada no Brasil.

Quando eu cheguei em 1975, o exército promovia ações de seis em seis meses. Eles rodavam toda a região. Onde eu morava, estávamos eu de leigo, duas freiras, a Mada e a Bia, e um padre. Então a gente fazia um trabalho pequeno. O primeiro grande desafio era a convivência na própria equipe. Eu com 20 anos, o padre já mais velho, as duas com mais ou menos 30 anos. Como é que você vai construindo uma vida coletiva, com ideias diferentes, se você quer construir ações comuns? Esse aí já é o primeiro desafio.

Outro desafio muito grande era lidar com uma população que tem outra realidade. Nós éramos urbanos chegando ali naquele meio rural. A grande questão era como formar lideranças. Isso era, para nós, uma grande questão. O que a gente fazia era muito baseado na ação pastoral da igreja católica. Os círculos bíblicos, por exemplo. A gente fazia uma leitura uma vez por semana. Você reunia os vizinhos daquela casa, discutia uma parte da Bíblia, puxava isso para a realidade local. Havia todo um processo de reflexão da realidade a partir da Bíblia. Trabalho de catequese com crianças e jovens, celebrações, terços, novenas etc. E tentando sempre, de alguma forma, respeitar a tradição religiosa e a tradição rural, que é muito de festejos, de novenas. Isso nas casas, nas ruas. E a gente acompanhava tudo isso. Tudo isso servia de espaço de encontro e de conscientização. Essa era a grande palavra.

Por outro lado, você tinha a luta pela terra, que articulava tudo isso. E eram situações concretas mesmo. Fazendeiros que chegavam, pegavam os moradores, expulsavam e levavam para a rua com apoio da polícia. A polícia claramente tinha um lado. Ela apoiava os fazendeiros, que também estavam no processo de chegada no território. Mas esses chegavam com recursos, maquinários, apoio policial e do governo, que estimulava fortemente a expansão agropecuária. Os primeiros a chegarem, dos quais a gente teve notícias, foram os gaúchos em 1978. E era um choque cultural muito grande, porque eles chegavam e vinham com a tradição de trabalho do Sul. Uma outra lógica, que não era a lógica camponesa. Já vinham com uma perspectiva industrial capitalista. Privilegiavam a monocultura e utilizavam longos trechos de terra. Eles trabalhavam manhã, tarde e noite. Os trabalhadores ficavam pirados de exploração e cansaço.

Não é à toa que a igreja cria o CPT, exatamente para acompanhar evangelicamente esses conflitos. Aí a gente tinha um atendimento à saúde. Bia, a freira, tinha o curso de Enfermagem. Era o único acesso [a serviço de saúde] no raio de 300 quilômetros. E ela atendia lá em casa. Chegava gente ferida a bala, ferida de faca. Você tinha todo tipo de coisa que chegava ali, porque você não tinha acesso. As estradas eram muito precárias. A alternativa eram os pequenos aviões.

Quais os desafios estavam presentes nesse contexto? O primeiro que eu apontaria é esse exercício cotidiano de autocrítica sobre a nossa postura branca, urbana, intelectualizada, junto com uma população que tinha outra origem cultural, com outra perspectiva. Como é que se dá essa relação? Não tem receita. É a relação entre o conhecimento erudito e o conhecimento popular. Muitas vezes a gente caía numa postura paternalista. Essa relação é uma relação sempre tensa. É um desafio que sempre estava posto. O que a gente poderia dizer na linguagem de hoje é: lidar com a diversidade. Como é que lida com a diferença?

Uma outra questão que acho que tem muito a ver conosco hoje também é a dimensão do reconhecimento e valorização dos saberes populares. Como que você parte do

conhecimento, da visão de mundo do outro? Isso tem tudo a ver com ensino e aprendizagem para nós, educadores. A gente estimulava muito as práticas populares, por exemplo, o mutirão. A gente tentava fortalecer a solidariedade e estimular laços entre os grupos. O fato de ser um lugar pequeno facilitava muito. A gente tinha uma prática constante de visita às casas, de conversar, aquela conversa de pé de ouvido. A gente gastava tempo escutando. A dimensão da escuta é uma coisa que era muito importante. As cotidianas visitas às casas, além de aproximar, construir vínculos, isso permitia refletir sobre o que estava acontecendo na realidade local.

A formação de liderança era um grande nó. A gente tinha, na escola, uma Comissão de Pais que tentava discutir momentos fortes e significativos que aconteciam no território. Teve um momento, por exemplo, que a prefeitura nos destituiu. Eu era o diretor da escola e chegou uma ordem de que a gente estava despedido. Houve uma greve dos pais e mães, que não mandavam os meninos para a escola. Houve toda uma pressão e conseguimos retomar o trabalho.

Junto com a Comissão de Pais, você tinha mobilizações em torno da Saúde, para a criação de uma comissão popular de saúde. Não tinha ainda a ideia de SUS (Sistema Único de Saúde), de ter ali postos de saúde, coisas do gênero. Tínhamos também o desafio da própria violência desencadeada pela ditadura e pela disputa por terra. A gente teve, no lugar onde a gente morava, o assassinato do padre João Bosco Burnier, mas o alvo, de fato, era o bispo, o Dom Pedro Casaldáliga. A gente pode dizer que é isso a expressão da própria violência que dominava a região. Você tinha o povo dos padres, que era a nossa turma, e o povo dos tubarões, que era o pessoal mais ligado a fazendeiros e latifundiários da região. Essa questão estava posta.

Era uma imensidão de terra, só pra gado. O desenvolvimento estava associado à destruição. E essa destruição fazia parte do pensamento da época. O desmatamento era terrível. Passavam grandes carretas e tratores com correntes destruindo e queimando tudo. A prática era essa. Então milhares e milhares de quilômetros devastados. Hoje, você anda por lá e é essa a realidade. É o resultado desse tempo. E isso estava presente na educação também.

A escola só tinha até 3º ano, porque não tinha professores a partir da 4ª série. Então eu entrei como professor de 4ª série e, a partir daí, me tornei diretor. Nesse período, oferecemos o ciclo de 5ª série até a 8ª série para as pessoas que, depois, iriam atuar como professores nas séries iniciais. Nisso a gente teve uma escola extremamente participativa. E foi quando eu comecei a aprender a dar aula. Nunca tinha dado aula antes.

Com intensa participação da população local, as vagas e o espaço para as aulas se esgotaram. A gente fez um mutirão e construiu mais uma sala de aula, que a gente não conseguia da prefeitura. E assim foi em termos de mobilização.

A gente estimulava muito os professores a visitarem seus alunos. E tinha uma novidade para eles, o processo de avaliação dos professores. Então os pais avaliavam os professores que lecionaram naquele ano e eles definiam quem ia continuar e quem não ia. A gente fazia uma pré-seleção dos professores e eles é que definiam quem iria lecionar no próximo ano. A gente conseguia construir uma abertura maior da escola para com as famílias.

O nosso aprendizado da docência se dava muito em torno de reflexão a partir da prática. Nesse sentido, não teria tanto uma reflexão pedagógica sobre a construção do conhecimento, coisas do gênero, mas, por outro lado, os professores tinham um compromisso muito grande com a ação que eles estavam desenvolvendo.

Então você tem um compromisso com aquele com o qual você está desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem. Muito a partir do pensamento de Paulo Freire (1987). Nesse jogo, eu tenho clareza de que o compromisso político gera um engajamento muito maior em termos da ação. Porque a competência técnica pode ser aprendida no processo, num constante movimento de ação-reflexão-ação.

Nesse processo, falávamos muito em conscientização. Mas o que significa conscientizar o outro? Aí tem um risco muito sério que a gente vivia caindo nele: a ideia de que conscientizar é você pegar a sua visão de mundo, a sua visão política e transmitir para o outro, fazendo com que o outro recite os mesmos princípios, a mesma visão de mundo [que a sua], quer dizer, um processo de transmissão. Então a conscientização caía num desvio de que cabe a mim transmitir a minha consciência para o outro que não tem consciência. Há uma negação desse outro, do sujeito, como capaz de ter sua própria compreensão da realidade. Essa ideia de conscientização ainda é muito presente hoje. É a mesma postura do professor que pensa que tem que transmitir aquilo que sabe para aquele que não sabe. Essa postura não reconhece que esse outro com o qual se atua, seja em que área for, já vem com um conjunto de conhecimentos, um conjunto de experiências que precisa ser levado em conta.

Eu penso que essa questão não está posta para a universidade. É como se isso fizesse sentido para um determinado segmento, quando você está lidando com as camadas populares, como se no processo educativo isso não fosse um princípio significativo. Hoje, eu vejo claramente como o trabalho que a gente desenvolvia ali refletia esse princípio central da educação popular. O processo educativo é, antes de mais nada, o estímulo a uma prática ancestral, que é a própria presença da constituição do humano: aquela fórmula do dar,

receber e retribuir que está na base do princípio da reciprocidade. E é impressionante como esse princípio é muito forte nas camadas populares. Então eu acho que muitas vezes o nosso discurso pedagógico ou o próprio discurso político não leva em consideração a centralidade dessa dimensão da solidariedade como um princípio educativo e político fundante e forte.

Nesse período de experiências no Araguaia, quais foram os aprendizados adquiridos que marcaram a sua trajetória como docente universitário?

O Araguaia me deu régua e compasso. Após esse período, eu retornei a Belo Horizonte para concluir o curso de Ciências Sociais e em 1993 ingressei como docente na Faculdade de Educação da UFMG. O que eu sei do processo pedagógico enquanto experiência concreta começou ali. Sinto que essa experiência marcou o modo como concebo a educação. O processo educativo tem de reconhecer o outro com quem se lida como um sujeito que chega com conhecimentos, com experiências concretas, com uma visão de mundo. E esse é o ponto de partida de qualquer processo educativo, seja na universidade ou fora dela, nos movimentos sociais, por exemplo. O ponto de partida são as demandas específicas colocadas pelo contexto sociocultural onde cada um se insere. É um princípio educativo central que me perpassa.

Outra questão é a centralidade das interações. Quanto mais o indivíduo se sente à vontade no grupo onde ele está, quanto mais ele se expõe nesse grupo e se coloca, mais ele está aberto para o processo de aprendizagem. Para mim também isso entra como um princípio, como uma dimensão fundamental que eu aprendi a partir dessas experiências. Ou seja, se a pessoa não se sente bem num espaço, é muito difícil que ela consiga ter uma relação educativa naquele espaço. Se está totalmente presa, insegura, ela não se expõe, não se coloca.

Outro aspecto que é a base da própria educação popular, de todo um conjunto de elaborações dentro de uma pedagogia crítica, é a ideia da centralidade da experiência. Ou seja, o processo educativo tem como ponto de partida a realidade concreta onde se insere o educando. A experiência entendida no sentido amplo, como aquilo que você faz e que te toca, que te mobiliza para uma elaboração maior. Isso implica o reconhecimento dos saberes, dos saberes de cada um. Por exemplo, eu dei aula a minha vida inteira na universidade na área de prática de ensino, e o ponto de partida era a experiência que [cada aluno] tinha tido na escola. Como é que você acha que aprendeu? Qual o professor mais significativo que você teve? Por que ele era significativo? Qual o professor menos significativo? Por que era? Qual a postura dele? Ou seja, a reflexão sobre a experiência educativa da pessoa como um princípio a partir do qual ela reflete sobre o próprio processo pedagógico.

Aí entra outro desafio. Como relacionar os saberes que eles já trazem, a partir dessas experiências, com o saber que eu também trago? No processo educativo, ali na disciplina de Prática de Ensino, eu tentava refletir com os licenciandos sobre a visão de educação que eles traziam por meio de leituras, vídeos e outras atividades que trazem novos elementos que vão se agregando aos seus saberes, mas a partir do reconhecimento e da valorização deles. A criação de situações de reflexividade é feita a partir do ato de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria experiência. Eu acredito que um dos grandes nós que temos na nossa formação de professores é essa divisão entre a teoria e a prática. Você ensina tudo para esse jovem e depois põe ele para praticar. É a incorporação do que a gente chama de aprendizagem significativa. Ou seja, só se aprende quando eu consigo atribuir um sentido naquele conteúdo com que estou lidando. Isso também é uma dimensão muito importante na prática da educação popular. O sentido do processo ensino-aprendizagem não é dado apenas pela dimensão teórica, mas também pelo modo como eu concretizo isso numa prática educativa.

Outro ponto que me chama a atenção, que foi uma aprendizagem de todo esse período de prática de educação popular, é a dimensão da autonomia. O educando se implica, participa e é protagonista no próprio processo de aprendizagem.

Além disso, outro aspecto muito importante, que é difícil para nós professores, mas que a gente tem de estar muito atento, é a dimensão de uma escuta atuante que tenta captar o que o outro está dizendo, estimulando a reflexividade desse outro a partir das questões colocadas por ele. Trata-se de reconhecer o outro como um sujeito que traz elementos que tem sentido para ele e que irão fortalecer a sua formação.

Outra coisa que para mim foi central é o fato de eu ter vivido lá com pessoas das camadas populares, de ter me tornado amigo, convivendo no cotidiano de uma forma muito próxima, com pessoas de uma outra cultura. Isso para mim foi um exercício fundamental de construção de relações horizontais. Ou seja, não de reconhecer o outro como “coitadinho”, mas de se colocar diante do outro como alguém que está junto, construindo alguma coisa naquele momento. Eu reforço muito isso porque há uma tendência do professor ser o centro do processo educativo em sala de aula. E mais ainda na universidade do que no ensino básico. O conhecimento acadêmico é visto como algo muito mais elaborado em relação a outros saberes, o que te leva, muitas vezes, a assumir uma postura de superioridade na relação com os(as) alunos(as). É aquela história de reconhecer o preconceito que você tem. Onde mora o seu preconceito? A gente tomar consciência dos preconceitos que a gente tem na relação professor-aluno, eu acho que é muito importante. Isso tudo a gente poderia dizer da amorosidade, com Paulo Freire (1996). Ou seja, isso não se dá sem afeto. Então as relações afetivas que se estabelecem, elas são importantes para o processo educativo.

A partir dessa experiência toda, da sua trajetória, o que a gente pode pensar em termos do ensino nas universidades brasileiras, atualmente? Que aprendizados a gente pode tirar?

Eu acho que o que primeiro que a gente tem que levar em conta é que a universidade é reflexo da sociedade. Se a gente vive uma sociedade autoritária, conservadora, militar e ditatorial, a universidade tende a ser também. Tem um viés conservador presente aí, que eu remeto à escravidão, ao processo de colonização das Américas. As nossas elites sempre foram muito competentes na capacidade de se readequar a novas realidades. A gente tem que tomar muito cuidado para não aceitar passivamente que a nossa sociedade seja conservadora. Ela foi construída como conservadora. E isso se reflete na universidade.

Acho que a gente lida com uma disputa de concepções de educação na universidade. Nessa disputa, há uma tendência a reproduzir valores e princípios de uma sociedade desigual, hierarquizada e autoritária. Essa dimensão do autoritarismo é muito forte para nós professores. Na minha experiência escolar, o professor era o único que podia falar. Era ele que punha o silêncio, ele que regia a sala de aula. A gente não era nada. E na minha experiência como aluno na universidade era muito isso, pois a gente era visto como aquele que tinha de aprender. A gente não sabia nada e não se levava em conta nada do que a gente sabia. Ou seja, era o contrário do que a minha experiência nos processos educativos populares foi me ensinando. Quando a gente muda um pouco essa chave no cotidiano escolar, há um estranhamento total, porque há um senso comum de que o professor é aquele que sabe e eu sou aquele que aprendo.

Um outro ponto que a gente tem que estar muito atento é a valorização muito grande dada à pesquisa, o que implica a construção de um conhecimento que muitas vezes não se traduz na dimensão do ensino. E ainda, a pesquisa é também muito construída tecnicamente

O que chama a atenção é que você larga mão da postura que você tem no processo de pesquisa quando se trata do ensino: o estímulo à curiosidade, à problematização da realidade, a uma postura de investigação constante... Eu acho que isso é resultado de uma estrutura conteudista. Você tem uma estrutura curricular na universidade extremamente rígida, que conecta pouco a pesquisa e o ensino. Eu vivenciei três reformas curriculares da Pedagogia. Há uma batalha para construir vasos comunicantes entre as disciplinas. E, na prática, você não consegue implementar. Essa estrutura rígida está internalizada, há uma dificuldade de se construir um currículo transdisciplinar. Isso tende a fazer você não levar em conta a própria realidade dos estudantes. Por exemplo, a Pedagogia, mesmo antes das cotas, sempre foi um espaço de acesso das camadas populares na universidade. Então a pessoa que chega na Pedagogia, chega com deficiências de aprendizagem mesmo. De capacidades instrumentais, de ler, saber ler, saber sintetizar, saber traduzir suas experiências em uma linguagem escrita. E o professor e o currículo não levam isso em conta. Trata todos

com a mesma lógica. Eu acho, por exemplo, que a gente avançou muito na questão das cotas, mas avançou muito pouco no reconhecimento da importância de levar em conta essa diversidade no contexto do ensino. Ou seja, essa pessoa que chega, chega com demandas próprias que a universidade deveria atender e não excluir. A estrutura universitária está abrindo, mas essa abertura demora a chegar ainda no nível da relação com o ensino.

Outra coisa que é muito complexa na universidade é que apesar do discurso da tríade de ensino, pesquisa e extensão, na prática isso não acontece. Na prática é pesquisa, em primeiro lugar e a extensão e ensino brigando entre o segundo e o terceiro lugar. Com o risco de a extensão virar algo formal. O que a gente vê é que a gente começa a ter desvios nisso aí. Então a extensão, que seria o espaço privilegiado da relação da universidade com a sociedade, se torna um espaço para desenvolver propostas que são inerentes ao próprio curso.

A gente não pode esquecer de pensar avanços que aconteceram muito em função também de própria pressão dessas disputas internas. A Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), a Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) e as experiências de Formação Transversal na UFMG, por exemplo, trazem avanços significativos para a formação de professores(as). Pena que não há muito diálogo com a Pedagogia para que passe a incorporar os avanços de ensino, porque essas iniciativas trabalham com uma estrutura curricular totalmente flexível e muito mais ampla do que só com disciplinas. Elas têm muito o que nos ensinar.

E a própria extensão também... Acho que as ações que o Observatório da Juventude (OJ) desenvolve... Você quer formação docente melhor do que a do Projeto Interagindo?⁵ Pelos depoimentos de quem passou por esse projeto, ele proporciona uma experiência de formação que marca profundamente a sua trajetória pessoal e acadêmica.

Nesse sentido, a universidade ainda está muito defasada quando se pensa na formação de uma consciência crítica pelo estudante. Tirando algumas ilhas, os espaços de construção de uma reflexão crítica sobre a própria realidade, sobre a própria futura profissão desse indivíduo, seja qual for, é muito reduzida. Nesse contexto agora de polarização da sociedade, tem jovens que não têm o mínimo de elementos para ter uma postura mais crítica em relação ao que está acontecendo. Então acho que a universidade tem que ser um espaço de reflexividade e de atuação sobre a própria realidade. Eu diria que não é uma questão só de conteúdo, mas da forma de compartilhar experiências. Porque um professor autoritário pode falar sobre realidade brasileira com uma abordagem muito crítica, mas e aí? Como isso se traduz na prática acadêmica, ou seja, na experiência do(a) aluno(a)

⁵ Ver em: DAYRELL, Juarez. *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Belo Horizonte, Maza edições, 2017.

universitário(a)? Essa experiência é a que pode estar formando sujeitos críticos. Eu vejo, por exemplo, as experiências de ocupação na universidade em 2016. O que significou aquilo ali como espaço de formação para quem participou? Nas análises sobre as ocupações das escolas dos anos 2015 e 2016 é muito evidente o impacto em termos da formação individual.

Juarez, para a gente concluir nosso diálogo, você pode fazer um comentário sobre esse contexto atual da extrema-direita, o autoritarismo e o ataque às universidades? Como você tem visto esse movimento e como isso se articula com a discussão que estamos fazendo?

Primeiro a gente deve lembrar que a universidade brasileira foi a última a ser instituída quando comparado com outros países da América Latina. Então, nesse sentido, já há uma perspectiva elitista. Passaram-se séculos em que a elite mandava seus filhos para a Europa se formarem. Os daqui não precisavam de formação. Isso é reflexo de uma sociedade autoritária, desigual, que quer garantir o acesso ao conhecimento, à postura crítica, aos seus filhos e não ao conjunto da sociedade. Acho que a própria expansão universitária nos anos 2000 reflete um pouco isso. A expansão universitária se tornou uma ação progressista. Uma coisa que é um direito universal se tornou uma ação, na disputa ideológica, de um dos lados dessa disputa. Não é à toa que uma das primeiras coisas que o governo Bolsonaro fez foi cortar as verbas de educação, precarizar o ensino. Todas as propostas que estamos vendo hoje da educação pública em estados como São Paulo, por exemplo, é retomar esse autoritarismo. É pôr polícia, escola cívico-militar, currículos que não podem tratar da questão LGBTQIAPN+. Ou seja, trata-se de cercear o conhecimento. E tem todo um discurso da direita hoje de que a educação seja o espaço principal de disputa ideológica.

No Congresso Nacional e no conjunto da sociedade estão tentando exatamente cortar essa possibilidade de uma educação que possibilite problematizar a realidade, de uma formação que te instrumentalize para desenvolver uma ação mais efetiva da sociedade. Como a gente falou antes, para você criar uma cultura democrática na universidade, você tem de incorporar ações democráticas no seu cotidiano.

Quanto mais a gente incorpora na universidade práticas democráticas, mais você está contribuindo para a formação de uma sociedade mais democrática e menos autoritária. Esse, para mim, é o grande desafio. A gestão do ensino passa pela experiência democrática. Eu acho que entra muito essa ideia de conscientização na perspectiva de Paulo Freire (1982). Ou seja, fazer com que, independentemente de qual seja a área de conhecimento, independentemente de qual seja o grau de valorização de cada um dos cursos, a universidade assuma o seu papel de contribuir para a formação crítica de cidadãos. Eu acho que nisso a gente teria muito a contribuir.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 93 p. (O mundo, Hoje, v. 24).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Juarez Tarcisio Dayrell

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1989) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2001). Em 2006, realizou o pós-doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Integrou, até 2020, a Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG na linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas, desenvolvendo pesquisas em torno da temática Juventude, Educação e Cultura. Foi pesquisador do CNPQ no período 2007 a 2020. Atualmente é professor aposentado da UFMG. É fundador e integrante do Observatório da Juventude da UFMG (www.observatoriodajuventude.ufmg.br).

juareztd@gmail.com

Geraldo Magela Pereira Leão

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Membro da equipe de coordenação e pesquisador do Observatório da Juventude da UFMG.

gleao2001@gmail.com

João Paulo Mariano Domingues

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre e doutorando em Educação pela UFMG. Membro da equipe de coordenação e pesquisador do Observatório da Juventude da UFMG.

jmarianodomingues@gmail.com

Lorena Trigueiro Rocha

Graduanda no curso de Odontologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), monitora na disciplina de Prótese-Fixa (Faculdade de Odontologia / UFMG), bolsista na Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ / PROGRAD / UFMG), onde já atuou como tutora em formações on-line para estudantes da graduação e atualmente compõe a equipe de apoio da Revista Docência do Ensino Superior.

lotrigueiros@gmail.com

Como citar este documento – ABNT

DAYRELL, Juarez Tarcisio; LEÃO, Geraldo Magela Pereira; DOMINGUES, João Paulo Mariano; ROCHA, Lorena Trigueiro. Educação popular e ditadura militar: desafios e perspectivas para a docência no ensino superior, uma entrevista com Juarez Dayrell. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 14, e053790, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2024.53790>.