



ROBERTO SUSSUCA

LAMA, INSTALAÇÃO (OBJETOS, TERRA), 2019. DETALHE.

DA LAMA À (SUPER) AÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ESCOLA NACIONAL DE ENERGIA POPULAR DA ZONA DA MATA MINEIRA

EMANUEL MESSIAS ARCAS VIEIRA*

RESUMO Este artigo tem como objetivo compreender as motivações políticas dos educadores responsáveis pela construção de uma universidade popular da Zona da Mata mineira. Esses agentes, oriundos de movimentos sociais camponeses, iniciaram tal empreendimento em 2015 – ano marcado pelo trágico rompimento da barragem de Fundão, distrito de Mariana (MG). Considerando a relevância deste dado para a pesquisa, produzida a partir de observação participante junto à comunidade escolar, propõe-se a análise do potencial que apresenta a crítica epistemológica realizada pelos educadores populares quanto às relações entre *saber* e *poder*, bem como suas contribuições à ação social e à formação política de atingidos por barragens da região, imersos em contextos de conflito socioambiental.

PALAVRAS-CHAVE educação popular; conflitos socioambientais; saber e poder.

FROM MUD TO (SUPER)ACTION: A CASE STUDY ON THE NATIONAL SCHOOL OF POPULAR ENERGY IN THE ZONA DA MATA MINEIRA

ABSTRACT This article aims to understand the political motivations of the educators responsible for building a popular university in the Zona da Mata of Minas Gerais. These agents, coming from peasant social movements, started this venture in 2015 – marked by the tragic rupture of the Fundão dam in the Mariana district (Minas Gerais, Brazil). Considering the relevance of this data for research, produced from participant observation with the school community, it is proposed to analyze the potential that the epistemological criticism carried out by popular educators presents regarding the relationship between *knowledge* and *power*. As well as their contributions to social action and the political formation of those affected by dams in the region, immersed in contexts of socio-environmental conflict.

KEYWORDS popular education; socio-environmental conflicts; knowledge and power.

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

1. Introdução

O período de realização deste artigo – o segundo semestre do ano de 2018 – foi marcado por frequentes debates entre representantes de partidos da esquerda e da direita do espectro político, os quais sustentaram aguerridamente diferentes projetos de poder. Até então estes se apresentavam como, supostamente, as melhores alternativas para o desenvolvimento nacional e a superação das mazelas sofridas a duras penas pelo povo brasileiro. Geralmente, estas contradições eram associadas pelo campo progressista aos desdobramentos da desigualdade social que tanto pesa sobre as camadas populares; enquanto que o campo conservador, em contrapartida, apontava a corrupção moral presente em facções do governo e da sociedade civil como sendo a raiz dos problemas enfrentados pela nação.

Durante a pesquisa tive a oportunidade de acompanhar angústias, desabafos e expectativas de militantes de esquerda com quem convivi durante todo o semestre, justamente quando ocorreu o processo eleitoral e esses conflitos políticos e ideológicos vieram à tona com mais intensidade – inclusive no âmbito de instituições sociais que reivindicam a paz entre os membros como a tônica de sua existência, tais quais a família e a igreja. Em meio a situações de estarecimento vivenciadas perante os discursos de ódio proferidos contra identidades sociais que pautam o direito à diferença e o reconhecimento da legitimidade de suas pautas, pude registrar momentos de desolação, em que sonhos foram ameaçados e pensamentos nebulosos surgiram na mente de muitos, inspirados pela revolta e pelo medo diante da escalada da violência contra suas comunidades.

No bojo desse caldeirão em que ferveu o sangue de milhões de brasileiros, foram compartilhadas reflexões existenciais que foram sendo refeitas a cada dia, à medida que as notícias mostravam o desenvolvimento da corrida eleitoral. Muito do sentido atribuído, até então, ao trabalho desenvolvido pelos educadores populares – também militantes socialistas de longa data – ia sofrendo ressignificações que, sem se desviar

do rumo original dado ao intento de construção da universidade popular, reforçava ainda mais sua imprescindibilidade.

Embates como o gerado pelos projetos de lei inspirados pelo movimento conhecido como “Escola Sem Partido” (batizado por seus opositores de “Escola com Mordança”), criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, que propõe restrições à liberdade de expressão dos professores e ao estudo de temas polêmicos, como o casamento homoafetivo, a reforma agrária ou a instituição da política de Reforma do Ensino Médio, em 2017, que interrompe a permanência dos ensinamentos de filosofia, sociologia e artes no currículo básico, fizeram com que a deliberação popular acerca da promoção de espaços alternativos para a socialização desses saberes ameaçados se tornasse cada vez mais importante.

Foi neste contexto que as reflexões sobre a universidade popular foram se mesclando às reflexões acerca do ensino em Ciências Sociais e Direitos Humanos. Os dados colhidos nesta pesquisa foram interpretados à luz da teoria sociológica, visando contribuir com os debates acerca das relações entre *saber e poder*. Na liminaridade dos estudos entre a cultura e a política, que se desdobram nas mais diferentes esferas da vida social, é que se insere o artigo. Este intenta conciliar os aportes de uma antropologia crítica, atenta às contradições decorrentes da expansão e da abrangência da atual fase do capitalismo na sociedade moderna, com reflexões acerca da importância da educação à emancipação intelectual do ser humano e à formação deste para o pleno exercício da cidadania.

2. A Festa de Aniversário de Três Anos da Escola Nacional de Energia Popular (ENEP)

É dia de festa, e a comunidade alegre se reúne para enfeitar a escola que comemora seus três anos de existência. Para muitos dos presentes, trata-se de um sonho que virou realidade. Aos poucos vão chegando os companheiros e companheiras que, de uma ou outra forma, ajudaram nessa realização em mutirões, cursos, manifestações e demais experiências promovidas pela comunidade escolar ao longo desses anos.

A banda que anima o evento é composta por músicos que já se conhecem, ainda que não toquem juntos em nenhum conjunto profissional. São oriundos de diferentes lugares da região e se reúnem neste momento para prestigiar o aniversário, que é celebrado com violão, acordeom, oito baixos, alfaia, pandeiro e a cantoria da maior parte dos presentes. Estes já conhecem as canções, talvez de encontros dos grupos religiosos ou dos movimentos sociais que participam, os quais costumam dar início às suas atividades com as manifestações artísticas que visam a inspirar os presentes, as chamadas *místicas*.

As músicas cantadas versam sobre a terra, a água, o trabalho, a política, a corrupção, enfim, temas pertinentes ao cotidiano das pessoas que vivem nas comunidades rurais – e também nas urbanas. Percebe-se que a arte e a ciência produzidas por essas pessoas se fundem, nesse momento, em uma só manifestação simbólica que expressa o seu cultivo do espírito – ou da *psique* –, assim como os sentidos que dão à existência.

Os ânimos manifestam o contentamento por encerrarem um ciclo de três anos de trabalho árduo investido na construção da escola. E também a gratidão pelas dádivas recebidas de seus santos de devoção, as quais muitos acreditam serem imprescindíveis à consecução do empreendimento. É nesse clima que o senhor que tocava com maestria a alfaia, Antônio “Boi”, mestre da banda de Congo da comunidade quilombola de Córrego do Meio, puxa a música que exorta: “ora vamos fazer oração, meus irmãos, vamos fazer oração...”, o que é acompanhado com as palmas dos presentes na *Plenária*.¹ Mestre “Boi” traz no peito um colar feito com sementes de capim, conhecidas como “lágrimas de nossa senhora”, no qual pendura uma cabacinha e um apito; na cabeça, um quepe de marinheiro repleto de medalhas de santos católicos.

Ao fim da música, o mestre toma a palavra e oferece as orações do grupo à juventude brasileira, sobre a qual lembra que morre ainda mais que aquelas das sociedades que padecem pelas dores da guerra. Juntos, de mãos dadas, os presentes rezam o “Pai Nosso” e a “Ave Maria”, orações recorrentes nos encontros das comunidades rurais da Zona da Mata mineira, região cuja população é majoritariamente católica.

Ao fim das orações, a banda puxa uma música que conta sobre os responsáveis pela chamada dos parceiros para a adesão à obra. Essa começa dizendo que “*Jesus Cristo mandou me chamar*”, o que é respondido pelos presentes com “*vamos lá, vamos lá...*”. Depois de cantar o chamado de Maria e dos santos cultuados nas festas de congado,

¹ A *Plenária*, a qual remete à ideia de assembleia, é o salão onde acontecem as principais reuniões da escola.

o chamado se estende aos ex-presidentes da república Lula e Dilma, passando então pelos padres da comunidade, pelas mulheres e pelos jovens do grupo. Talvez essas referências sejam uma espécie de alusão ao modo como se manifesta a energia que creem sustentar, pela mediação do trabalho socializado, toda a estrutura social.

Ao fim da canção, o simpático violonista, “Leleco” Pimentel, historiador e militante trabalhista, que usava um boné verde oliva com uma estrela vermelha à frente, chama aos presentes para se aproximarem da mandala circular montada no centro da Plenária. Nela estão dispostas radialmente algumas folhas de bananeira, cestos com frutas e legumes, jarros com sementes crioulas, flores de papel colorido e bandeiras do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), do Movimento pela Soberania Popular da Mineração (MAM), da Escola Família Agrícola (EFA) e do Levante Popular da Juventude (Levante), movimentos sociais importantes na organização das frentes de ação política da região. Os elementos que compõem a mandala são cuidadosamente selecionados, de modo a representar os marcadores identitários da comunidade escolar e acionar a memória afetiva dos presentes em relação às suas produções material e simbólica.

Após os presentes se organizarem em círculo ao redor da mandala, o professor Leleco pede para que deem um passo à frente, um de cada vez, aqueles que são indígenas, negros, educadores e agricultores. Pouco a pouco, vão se aproximando do centro da roda cada um dos presentes na Plenária. Em seguida, pede para que se posicionem junto à mandala, dispostos em um triângulo, uma criança, um agricultor e um educador popular, com vistas a representar a identidade social da escola. Após um breve momento de silêncio, surge, de repente, uma voz imponente que canta com grande emoção. Era dona Efigênia, que, circulando entre os presentes, entoava os versos de uma música que homenageia às orixás yorubás *Oyá* e *Obá*, e que assim cantava: “*Eloyá obá xirê obá salerojá, Eloyá!/ Eloyá! Aguaxirê! Obá salerojá, Elyá!*”. Em seguida, ainda sob a influência da mesma *energia mística*, Leleco puxa a música que homenageia outra orixá, também do panteão mítico da nação yorubá, *Oxum*, que diz: “*Nessa cidade todo mundo é d’Oxum/ Homem, menino, menina, mulher/ Toda gente irradia magia/ Presente na água doce/ Presente na água salgada/ E toda cidade é d’Oxum*”. As músicas ilustram com grande beleza e sensibilidade as idiosincrasias do catolicismo popular, adepto do diálogo inter-religioso e reverente às manifestações sincréticas produzidas no país, a partir do encontro entre as matrizes étnicas que aqui chegaram.

Com essas músicas a *mística* foi encerrada, marcada pela comoção dos participantes, que então tomaram assento e passaram para o momento de apresentação de suas identidades, de seus locais de origem e das organizações que compõem. Os presentes eram provenientes de diferentes comunidades da região da Zona da Mata mineira, integravam movimentos sociais do chamado *Campo Popular* (representados também pelas bandeiras mencionadas acima), Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e Pastorais Sociais da Igreja Católica.

Pe. Claret, liderança local do MAB e um dos coordenadores da instituição, solicita que um dos presentes faça a apresentação da escola. Após um breve momento de silêncio e de trocas de olhares, Seu Pedro, do Instituto Universo Cidadão (IUC),² conta que a ENEP é esse ambiente, que pertence à Arquidiocese de Mariana, e que está sob o cuidado das organizações sociais que se reuniram, há três anos, para a construção e a coordenação da escola, a partir de um contrato de comodato. Seu Pedro conta que a escola abriga as atividades das organizações coordenadoras – MAB, MEPE, MAM, EFA, IUC e Levante – e também das organizações parceiras, que se responsabilizam pelo desenvolvimento dos cursos relativos aos conteúdos que ministram.

Complementando a fala de Seu Pedro, Pe. Claret diz que existem também outras organizações que foram se somando à obra durante esse processo, como o Coletivo de Medicinas Naturais,³ e que a ideia da escola é ser como um caracol cuja tendência é ir se expandindo. Após cantarem uma breve e bem significativa música, que repetia os versos “*Energia é um bem da humanidade, não é mercadoria/ Deve estar a serviço da soberania*”, o padre prosseguiu com sua fala, encerrando as atividades iniciais da festa e a apresentação da ENEP. Claret disse:

Então essa ideia é central, a questão da energia. Não só a elétrica, o petróleo, ou toda energia que gira as máquinas, mas essa energia que é a força popular, que se expressa no trabalho. O trabalho sustenta tudo, tudo, tudo. Às vezes, a gente percebe que o trabalho sustenta a empresa na qual somos empregados. E é verdade! Mas também sustenta a Universidade, que não é uma empresa. O trabalho sustenta o Exército, que faz a intervenção federal no Rio de Janeiro. O trabalho sustenta a Justiça, que está ajudando a dar um golpe no país. É o trabalho que sustenta tudo! Porque você trabalha para a empresa, que recolhe um tanto para o governo, que passa um tanto para o Estado. É isso que sustenta toda uma estrutura. Desde aquela pessoa que trabalha informalmente - mas que é integrada a esse processo, de algum modo - até aquela outra que trabalha formalmente. Então assim, o trabalho é

² O Instituto Universo Cidadão (IUC) se apresenta como “uma associação civil sem fins lucrativos, organizada na cidade de Viçosa para a defesa dos direitos sociais das comunidades locais”.

³ O Coletivo de Medicinas Naturais é organizado por integrantes do corpo docente da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

uma energia muito forte, que pode ajudar tanto para um lado, quanto para o outro, né?! Então a ENEP tem essa finalidade, mostrar que essa energia, que é o trabalho, precede o capital. Geralmente, quando vai se fazer alguma coisa, as pessoas perguntam ‘de onde é que vai tirar o dinheiro?’. Essa é uma pergunta que não é a primeira. A primeira deveria ser ‘como é que vamos fazer para trabalhar de verdade’. Isso é que é a mola da história (informação verbal).⁴

⁴ Apresentação feita por Padre Antônio Claret, coordenador da escola, na festa de aniversário da ENEP, em Viçosa (MG), em agosto de 2018.

Encerrando esse primeiro momento de apresentação, os presentes foram divididos em grupos, com o objetivo de facilitar os debates seguintes acerca das atividades desenvolvidas na escola e de suas dependências. Cada grupo então se dirigiu a um local particular da escola, retornando à Plenária após transcorrido algum tempo, para compartilhar com os demais o que aprenderam sobre a ENEP. Como foram muitas as pessoas que se pronunciaram nesse segundo momento de conversa, a qual se desenvolveu de forma acalorada, não especificarei seus nomes e nem entrarei em detalhes acerca de suas falas, mas esboçarei as principais ideias colocadas.

Partilhando de suas impressões acerca das coisas que mais lhe chamaram atenção na escola, houve comentários sobre a *horta-mandala*, no centro da qual são criadas galinhas caipiras, que podem sair de seu galinheiro por uma passagem que dá acesso a um terreno externo à horta. Tal sistema permite que as galinhas possam ciscar em espaços abertos, de modo a não ficarem estressadas. Esta preocupação com o bem-estar dos animais, salientou um dos presentes, é decorrente de uma cultura orgânica e ecológica, que se contrapõe aos procedimentos da agroindústria.

Houve também um comentário sobre o curral cimentado usado no cuidado de vacas e bezerros, os quais têm seu esterco aproveitado nas produções de laranja, milho, cana-de-açúcar, banana, entre outras plantações. Outra vantagem da pavimentação de cimento no curral é a preservação das águas da escola, que ficam livres dessa contaminação. Além disso, a escola também conta com uma compostagem, para a qual é levada toda a matéria orgânica que pode vir a integrar o adubo – galhos, folhas, cascas, frutas e legumes não utilizados na cozinha –, que depois de curtido e esfriado é então despejado nas lavouras.

Em seguida, houve um comentário sobre os venenos que comemos e bebemos todos os dias, e que prejudicam nossa saúde de formas ainda desconhecidas. Um dos presentes aconselhou que para curar a sensação de angústia que por vezes acomete a alguns pode-se ir à ENEP, pois esta é como “um hospital que não dá alta, e um colégio

que não dá diploma”. O mesmo senhor que fez essa observação interessante sobre a escola disse também que “estamos pisando em uma farmácia” e que só precisamos de conhecer as propriedades medicinais das plantas para nos curarmos por conta própria.

Em outro eixo norteador da conversa, houve comentários sobre a importância da escola na organização das bases para as lutas em que a população local está envolvida. Compararam a organização em uma colmeia – na qual as abelhas dividem as tarefas na produção do mel – com a escola, a qual reconheceram como um espaço de trocas de saberes e experiências dos membros das comunidades locais, em suas ações pela preservação da água. Houve comentários sobre o quão grave é a quantidade de lixo despejado nos rios todos os dias e as implicações disso para as gerações futuras. E também sobre a importância de se conscientizar a população (principalmente a juventude) acerca do verdadeiro valor da água, a qual não é mera mercadoria, como salientaram. Para exemplificar o perigo dos impactos ambientais sobre as bacias hidrográficas, causados pelos serviços de tratamento de esgoto e pelas barragens hidrelétricas, o senhor que tinha a palavra nesse momento disse: “estamos brincando de roleta russa, com um revólver todo carregado”.

Levando a conversa para um outro rumo, o grupo conversou sobre as experiências já desenvolvidas na ENEP no intuito de preservação e manejo da água. Comentou-se sobre o plantio de águas, feito por meio de grandes buracos abertos no solo que servem à retenção da água das chuvas, a qual pode chegar a ficar armazenada por meses. Além disso, também foi desenvolvido na escola o projeto das fossas sépticas, no qual o esgoto oriundo dos banheiros é tratado em bombonas de água antes de vir a ser despejado no solo, de modo a não contaminá-lo e nem prejudicar a sua utilização futura.

Em uma outra chave de reflexão, a última a ser abordada na reunião, houve comentários sobre a missão da ENEP para com a sociedade. Os presentes concluíram que a escola serve como uma espécie de *guarda-chuva*, no qual se abrigam diferentes organizações e movimentos sociais, que ali então compartilham de seus instrumentos pedagógicos de formação, mutirão e trabalho.

Encerrada a troca de impressões e ideias acerca da escola, Maju, também representante do IUC e ex-vice-prefeita da cidade de Urucânia, convida os presentes a se levantarem e a darem as mãos no centro da Plenária. Com os braços cruzados, formando uma corrente humana, e as cabeças baixas, como a expressar reverência à solenidade

do momento, os presentes esperam em silêncio a próxima interpelação. Maju então lhes pergunta o que fica do dia, ao que é então respondida por alguns dos presentes, que dizem um após o outro: *esperança, aprendizado, partilha, solidariedade, união, conquista, luta, amor, companheirismo*. Retomando a palavra e encerrando as atividades formais do dia – que já entrava noite adentro e, de tão frio, estava mais do que convidativo para as comidas juninas que nos esperavam na cozinha –, Maju disse:

Então é isso, né, o nosso resultado são sementes. Que todas as palavras aqui caíam em nosso coração, em nosso caminho, em nossa organização, no nosso dia-a-dia, e que isso se torne frutos também. Que esses frutos tenham esses resultados e que a gente possa retornar. E assim a gente vai construindo uma sociedade melhor pra a gente viver, pra nós e pra quem vem aí. Porque a vida é essa dinâmica, a gente tá construindo pra que outros também aproveitem bem.

Com todos esses estímulos ao pensamento e à sensibilidade, os presentes se dispersaram pela escola, os músicos voltaram a pegar os instrumentos e houve cantoria e muitos pares dançando na Plenária, que se transformou em salão. Acenderam uma grande fogueira no pátio da escola, bem ao lado do tambor em que tratam o bambuí utilizado no curso de artesanato. A *vaca atolada*, o *quentão* e a *canjica doce*, que estavam deliciosos, saciaram a fome e ainda ajudaram a proteger do frio os que ficaram para o momento da *cultural* (segundo alguns, tão importante quanto a própria reunião). Havia alegria pela partilha, contentamento pelo trabalho realizado no dia e a sensação de que os *sonhos* daquela noite guardavam consigo algo de especial.

Considero esse dia o marco inicial da pesquisa de campo na qual este artigo foi escrito. Contudo, a fim de melhor contextualizar os interlocutores deste texto, acerca da ENEP, faço um exercício de digressão e retorno ao momento em que esta começou a ser pensada. Ao longo dessa descrição diacrônica trago as análises de suas bases epistemológicas, bem como do processo de construção material e simbólica da instituição.

3. A História da Escola segundo suas Atas de Reunião

A partir da análise documental feita em atas de reuniões e textos de apresentação da escola guardados em sua secretaria, realizei o levantamento de informações relativas aos seus primeiros anos e às intenções de seus fundadores e parceiros nessa empreitada. O que se segue é um breve compilado no qual algumas dessas ideias e iniciativas são apresentadas aos leitores, de modo a serem desenvolvidas em capítulo posterior, a partir dos dados das entrevistas.

A ENEP, situada na Colônia Vaz de Melo, zona rural do município de Viçosa (MG), começa a ser construída no ano de 2015, com o objetivo de ser um ponto aglutinador de forças populares orientadas às mudanças estruturais da sociedade. Como tal, a escola visa ser um ponto de referência para as diferentes organizações que se reúnem sob a égide de um *Projeto Popular para o Brasil*. O início do debate acerca da criação de uma *universidade popular* na cidade de Viçosa surge na preparação da XVI Romaria dos Trabalhadores e Trabalhadoras, em primeiro de maio de 2006. O tema é recorrente nas reuniões do Movimento Evangélico Popular Eclesial (MEPE), uma das organizações coordenadoras da escola, formada por padres e leigos alinhados à ala progressista da Igreja Católica na região e inspirados pela teologia da libertação.

Nesse processo inicial, o MAB se junta ao MEPE para planejar o que alguns anos depois se tornaria a ENEP. O termo *energia* empregado no nome da escola é usado, segundo seus idealizadores, em seu sentido literal, de *força*, bem como no seu sentido figurado, de *mística*. Ora, a expressão energia popular indica, portanto, uma identidade social que norteia os passos de desenvolvimento das atividades da escola. Assim, percebe-se que os objetivos da ENEP vão para além das discussões sobre as questões de ordem econômica e política – por mais que estas sejam fundamentais em seus estudos. Há ainda uma série de motivações ligadas a uma dimensão espiritual, voltadas à realização integral dos agricultores familiares reunidos em torno da escola, os quais cultivam, por sua vez, todo um sentido próprio em relação a terra e sua preservação, às escusas da mecanização do campo.

Passado esse primeiro momento, de concepção metafísica da escola por meio da imaginação de seus idealizadores, as organizações envolvidas em sua construção

começam a articular esforços para sua materialização. Assim é que o MEPE aciona a Fundação Marianense de Educação, ligada à Arquidiocese de Mariana, para a sessão do terreno da Colônia Vaz de Melo, a partir de um contrato de comodato. O acordo acontece no dia 19 de junho de 2015, e tem sua validade estipulada por um período de dez anos, a partir de sua assinatura. Esse terreno, que a princípio era do Estado e foi, mais tarde, repassado à Arquidiocese de Mariana a partir dos esforços de Dom Luciano, bispo da região, já era pensado pelo clérigo como um bom espaço para a implantação de uma escola de acolhida de jovens do campo. Tanto que entre os anos de 1993 e 1996 houve um trabalho de base e mobilização na região, que chegou à implantação de uma EFA na Colônia Vaz de Melo.

Com o recebimento da área, os coordenadores da ENEP começam a amadurecer suas estratégias organizacionais, a partir de três eixos centrais: 1) promover reuniões mensais entre seus membros-fundadores; 2) realizar mutirões periódicos para estruturação de sua sede e de sua produção agrícola; 3) oferecer cursos livres, os quais, em um primeiro momento, eram: Pedagogia da Alternância, Energia Popular e Teologia Popular. Acerca deste último, Pe. Claret o define como “filha” da Teologia da Libertação, sendo que sua diferença se dá na medida em que busca um maior envolvimento com as comunidades populares e com a apreensão de suas culturas, enquanto que a Teologia da Libertação possui uma maior preocupação com o método acadêmico de análise marxista.

O sentido central da ENEP – o qual atravessa transversalmente o debate sobre a energia popular – é ser campo de implantação de tecnologias populares que sejam, ao mesmo tempo, disseminadoras de conhecimentos e garantidoras da autossustentação da comunidade escolar. Por isso a manutenção dessas tecnologias em seu pleno funcionamento é uma prioridade, o que exige processos demonstrativos de simples execução, passíveis de serem efetivados por meio da mão-de-obra potencializada pelos mutirões da escola. Nos projetos dessas tecnologias populares estão contidos seus objetivos, orçamentos e formas de construção. São exemplos dessas tecnologias: horta-mandala, placa de captação de energia solar, sistema alternativo de tratamento da água, monjolo, engenho, moinho d’água, artesanato em bambuí, criação de peixes, coleta de frutas e medicina alternativa (homeopatia, emplastos e tinturas).

Em seus princípios ideológicos e pedagógicos, a escola procura ser um ambiente de informação, formação política e cidadã, pesquisa científica, sistematização, troca e disseminação dos conhecimentos acerca dos processos de aproveitamento das diferentes fontes de energia. Para tanto, seus organizadores também pesquisam o conhecimento e as experiências acumuladas em torno de processos organizativos que buscam a construção de uma nova ordem social, capaz de superar as contradições do sistema capitalista. Tal processo no contexto da ENEP se dá associado ao aprofundamento da vivência mística libertadora, a qual visa a emancipação humana e o fim das opressões e das injustiças sociais.

Outra característica dessa superação é a formação de uma nova concepção acerca do trabalho, responsável pela transformação da natureza e da sociedade. Nessa nova lógica, o trabalho deve pautar a autonomia dos trabalhadores em relação à sua produção e aos meios de produção, bem como a consideração de que a terra não é mera fonte de recursos a serem explorados sem sustentabilidade. Para tanto, os agricultores familiares reunidos na escola estudam os métodos de agricultura ecológica, compostagem e homeopatia para agricultura e pecuária. Além disso, pautam o direito à fixação do homem do campo no próprio campo, criticando o processo que expulsa famílias do meio rural e as impelem a buscar outras alternativas de subsistência, estranhas à sua identidade social. Além das expectativas frustradas na migração, muitas famílias acabam por engrossar as fileiras do exército de reserva do mercado de trabalho das grandes cidades e por inchar as comunidades de suas periferias.

A condição delicada da liminaridade vivida por esses cidadãos, que não estão nem em seu contexto nativo, nem se sentem totalmente integrados à nova paisagem cultural para a qual migraram, pode ser responsável pelo desencadeamento de quadros de crise identitária e existencial que, se agravados por predisposições emocionais, podem levar ao desencadeamento de quadros de adoecimento psíquico. Se contrapondo à lógica do “desenvolvimento a todo custo” do agronegócio, a ENEP visa à sistematização de conhecimentos pertinentes à produção agrícola das famílias do campo, compreendendo que o trabalho desenvolvido por essas envolve uma dimensão objetiva, de produção para a venda e a subsistência, mas também envolve uma dimensão subjetiva, relacionada a marcadores da realização pessoal particulares à cultura camponesa e à paisagem rural.

4. As Bases Epistemológicas da Escola

Um dos pilares epistemológicos da ENEP é a Pedagogia da Alternância. Acerca da metodologia pedagógica que orienta os trabalhos da escola, a Pedagogia da Alternância é sua principal referência. Desenvolvida no interior da França pelo padre Abbér Granereau, pároco de uma pequena capela, localizada em Serignal-Péboldol, e que em 21 de novembro de 1935 fundou a primeira *Maison Familiale* (casa familiar), responsável pela educação de jovens da zona rural de sua região.

A Pedagogia da Alternância leva em consideração as condições do regime de trabalho, cultivo e colheita no meio rural, com vistas a facilitar os estudos dos jovens que auxiliam suas famílias na produção agrícola. Para tanto, esse método pedagógico alterna as semanas de tempo-trabalho e tempo-escola, sendo que neste os jovens residem na própria escola, compartilhando não só conhecimentos e técnicas pertinentes a seu contexto social particular, mas também tarefas de manutenção da escola e experiências de socialização que vão para além da sala de aula. Uma das preocupações da Pedagogia da Alternância é permitir aos jovens do campo a possibilidade de escolher seu futuro, não os impelindo ao êxodo rural mas, ao contrário, lhes dando as ferramentas necessárias à sua autonomia, de modo que possam escolher sua carreira profissional de acordo com sua preferência. As motivações dos trabalhadores e de estudantes empenhados na construção das escolas família agrícola se expressa no refrão desta música, cantada no início de algumas de suas reuniões: “Não vou sair do campo pra poder ir pra escola/ educação do campo é direito e não esmola”.

No Brasil, a iniciativa de construção da primeira EFA se deu através de uma missão jesuíta, no estado do Espírito Santo, em 1969. Diferente da maior parte das escolas da educação regular, que contemplam principalmente o espaço urbano, a educação do campo visa incorporar os espaços de florestas, minas e produções agrícolas, bem como atender às demandas educacionais das comunidades pesqueiras, ribeirinhas, extrativistas, quilombolas, de quebradeiras de coco, indígenas, entre outras. Assim, sua proposta de ensino parte da concepção de que o processo de formação educacional deve ser pautado pelos significados particulares atribuídos por diferentes segmentos sociais e comunidades tradicionais, pelas idiosincrasias de sua sociabilidade e de seus meios de produção, materiais e simbólicos. Nesse sentido, alguns dos paradigmas da

pedagogia tradicional, por vezes conteudista, tornam-se obsoletos no processo educacional das escolas do campo, tendo em vista que as expectativas de conhecimento dos estudantes rurais não necessariamente correspondem às daqueles oriundos do meio urbano.

A fim de atender a essas particularidades culturais, a educação do campo consiste em uma experiência ímpar de ensino-aprendizagem. Como é composta por metodologias singulares e por uma concepção horizontalizada de organização da turma, reconhece a importância de alunos e monitores na socialização dos saberes, de modo que as experiências e as perspectivas de ambos os grupos são mobilizadas nesse processo. Daí faz-se mister a elaboração de um livro didático específico para esta modalidade de ensino, que contemple conteúdos e temas de sua realidade social.

Para a concretização desses princípios, as EFAs dispõem de procedimentos específicos chamados por seus educadores de *instrumentos pedagógicos*. Estes são os estágios, o trabalho na comunidade, o plano de estudo, a tutoria, a socialização escolar, os Cadernos da Realidade (de acompanhamento e didático), o serão, a visita às famílias e a atividade de retorno. O pragmatismo desses métodos educacionais reflete o fato de que a Pedagogia da Alternância é formulada pelos e para os agricultores familiares, e que pressupõe que a vida ensina mais que a escola, propriamente dita. Assim, o trabalho e as experiências sociais no meio integram o currículo, e constituem os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa das EFA.

A partir dos princípios metodológicos *ver, julgar e agir*, oriundos da Ação Católica – e desenvolvidos pela pedagogia de Paulo Freire, na década de 1960 –, as EFA criaram o eixo de princípios *ação, reflexão e ação*, com o qual o conhecimento é pensado a partir da prática cotidiana dos jovens do campo. Nessa perspectiva, o espaço de aprendizagem deixa de ser um para se tornar três: o meio familiar e a unidade doméstica de produção (*ação*); a escola e seus espaços de socialização de técnicas, métodos e teorias (*reflexão*); e o meio sócio profissional, que permite a aplicação dos conhecimentos adquiridos e o confronto entre teoria e prática (*ação*). Sobre as relações entre a Pedagogia da Alternância e a pedagogia de Paulo Freire, João Mânfió diz:

Em ambas, o compromisso é com a mudança e a transformação da realidade. Partem do contexto existencial dos alunos. Ênfase no diálogo e apontam para a necessidade de organização e autogestão responsável. Fazem da educação processo permanente de constru-

ção cultural e de desenvolvimento da comunidade. Originam novo ator social. Nenhuma apresenta receita pronta, tanto a alternância quanto a conscientização buscam, constantemente, a pesquisa participante e contato pessoal direto com o objeto a ser trabalhado. (MÂNPIO, 1999).

Outro importante pilar epistemológico da ENEP é a clássica Pedagogia Libertária, surgida ainda no século XIX. Esta base pedagógica que se desdobrou em tantas metodologias se edifica, basicamente, a partir de princípios de igualdade, solidariedade, liberdade, responsabilidade e tolerância, e se propõe à formação de sujeitos autogestivos através do estabelecimento dos chamados “espaços de convivência”. Nestes, não existe a ruptura entre a diversão e o aprendizado, como normalmente acontece nas escolas convencionais. Estes espaços se baseiam em relações mais fluidas entre educadores e educandos, nas quais espera-se que todos possam se desenvolver sem bloqueios à imaginação e à criatividade. A possibilidade de mobilização de formas de condicionamento cognitivo e comportamental, com base em modelos ou padrões de disciplina, não é uma hipótese considerada por esses educadores.

A pedagogia libertária baseia-se na crítica ao modelo pedagógico tradicional e problematiza sua proposta de desenvolvimento que, em sua perspectiva, mostra-se atrelada à reprodução da lógica bancária, fabril e meritocrática. Estendendo a crítica aos diferentes capitais, e distinguindo legitimidade de titulação, na pedagogia libertária também não são seguidos os estereótipos de professor e aluno, não há hierarquia escolar, nem currículo fixo ou sistema de avaliação. As escolas libertárias também não estipulam uma predeterminação geral de tempo ou espaço para a aprendizagem, pois o processo educacional pauta princípios de autoformação e auto-organização. Sobre essa perspectiva, Ferrer i Guàrdia diz:

A verdade é de todos e socialmente deve-se a todo mundo. Colocar-lhe um preço, reservá-la como monopólio dos poderosos, deixar os humildes em uma sistemática ignorância e, o que é ainda pior, dar-lhes uma verdade dogmática e oficial, em contradição com a ciência, para que aceitem sem protesto seu ínfimo e deplorável estado, sob um regime político democrático, é uma indignidade intolerável e, por minha parte, julgo que o mais eficaz protesto e a mais positiva ação revolucionária consiste em dar aos oprimidos, aos deserdados e a todos quantos sintam impulsos justiceiros essa verdade que lhes é roubada, determinante das energias suficientes para a grande obra de regeneração da sociedade (FERRER I GUÀRDIA, 1912).

No decurso do processo de aprendizagem, os estudantes podem assumir funções de ensino mútuo, ajudando uns aos outros no desenvolvimento das tarefas e dos exercícios. O processo educativo é pensado coletivamente, sendo que as propostas dos educandos e educadores são discutidas e avaliadas nas reuniões, estendendo-se desde questões relativas à manutenção da infraestrutura escolar ao conteúdo dos cursos.

A proposta libertária é construir um espaço de educação integral – não no sentido *lato* do conceito, mas em uma outra acepção específica. No processo formativo, visa à educação dos sentidos, da razão, da memória, da imaginação, do intelecto e da moral, sendo de fato um espaço plural de transdisciplinaridade, no qual o processo de ensino e aprendizagem se pauta nas possibilidades de reflexão que integrem todas as capacidades cognitivas do ser humano. Este se vê diante da possibilidade de aprender a aprender e se entende enquanto pensador livre, estimulado a pensar sobre o que lhe instiga a consciência e lhe desperta emoções.

Paulo Freire (2008) afirma que “toda educação é um ato eminentemente político”. Na pedagogia libertária não se aprende para a competição mas para a apreensão da realidade, a fim de que se possa modificá-la em benefício do coletivo. A aprendizagem é projetiva e não essencializada, de modo que o presente é entendido como produto de relações sociais construídas no tempo, processualmente, e como espaço passível de agenciamento para o porvir. Além disso, o conhecimento se baseia na relação que o sujeito estabelece com o objeto, de modo que conhecer um objeto é agir sobre o mesmo e transformá-lo, aprendendo tais mecanismos no próprio processo da ação transformadora. Conhecer é, pois, assimilar o *real* às estruturas de transformação, as quais são elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da *ação*.

5. Das Relações entre Saber e Poder à Superação da Colonialidade

Contrapondo-se à lógica insustentável do modelo produtivo baseado no cálculo perverso que visa o lucro a qualquer custo – seja este humano ou ambiental –, espaços alternativos de reflexão epistemológica estão sendo realizados em todo o mundo. Esses espaços são imprescindíveis ao agenciamento de perspectivas mais responsáveis

e atentas aos desdobramentos da aplicação da ciência e de suas tecnologias na vida social. Afinal, sabe-se que os empreendimentos levados a cabo pelas grandes empresas presentes em solo brasileiro, como a Vale, contam de perto com a supervisão de profissionais oriundos dos centros de ciências das universidades nacionais (e, em alguns casos, também estrangeiras). Por exemplo, no XV Fórum Social Mundial, cujo tema foi “Paz, Democracia, Direito dos Povos e do Planeta”, o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2016) disse que a educação popular e a universidade formal são duas realidades que andaram separadas e em oposição durante muito tempo. A proposta, que defende junto às organizações com as quais constrói a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), é a de estreitar ambas as perspectivas e superar as formas de exclusão social promovidas pelo interesse das elites e pelas estruturas de poder.

Segundo Souza Santos (2009), nas últimas duas décadas os movimentos populares obtiveram um maior conhecimento de si, de seu lugar no mundo e na divisão social do trabalho. Uma das causas desse processo de conscientização foi a ascensão socioeconômica de grupos antes marginalizados e que passaram a integrar as novas classes médias na América Latina. A partir da ascensão econômica e do acesso a novos círculos sociais, esses indivíduos desenvolveram uma análise crítica acerca das configurações da desigualdade social, inclusive no âmbito da classificação dos saberes reconhecidos como legítimos. Nesse sentido, percebe-se que as contradições do sistema mundial fazem com que a democratização da universidade não chegue ao ponto de reconhecer as diferentes cosmovisões em jogo, de modo que a instituição se mantém relutante em incluir os saberes oriundos das comunidades tradicionais em suas grades curriculares.

A fim de superar esse quadro, a articulação entre os pesquisadores alinhados ao campo político progressista e os educadores populares tem se mostrado como uma boa alternativa na produção de saberes emancipadores das populações de baixa renda. Assim como pode vir a ser uma alternativa à ineficiência produtiva, no meio acadêmico, de objetos concretos para a resolução dos problemas sociais – decorrentes da má distribuição dos recursos e dos serviços sociais. Para tanto, é importante ser capaz de se distinguir entre os conhecimentos e as tecnologias desenvolvidas com o intuito de fomentar a acumulação de capitais entre as elites – do campo e da cidade – e, em contrapartida, uma ciência voltada à promoção de reformas estruturais e de procedimentos de justiça redistributiva.

Segundo Foucault (2013), a relação entre *saber* e *poder* é condição básica para a ocorrência do conhecimento, de modo que este não pode ser estudado sem se levar em consideração suas condicionantes sócio-políticas. Assim, a compreensão dos pressupostos que dão sustentação aos saberes perpassa pela análise das relações de poder e dos discursos institucionalizados que os legitimam. Sobre a configuração das noções de desenvolvimento, o filósofo diz que estas permitem reagrupar uma sucessão de acontecimentos dispersos, relacionando-os a um único princípio organizador, e submetendo-os ao “poder exemplar da vida”, com seus jogos de adaptação, assimilação e trocas (FOUCAULT, 2013). Contudo, a forma como tal empreendimento é elaborado pode vir a negligenciar fatores de ordem política, econômica e simbólica que incidem sobre a própria concepção acerca do que vem a ser o “progresso”. Este pode se estruturar como uma espécie de síntese parcial da complexidade de experiências que compõem a diversidade cultural, e acabar por obstaculizar outros procedimentos e perspectivas acerca do desenvolvimento, agenciados em comunidades do campo.

No processo de expansão de suas fronteiras continentais ao longo da modernidade, o sistema mundial capitalista baseou-se na acumulação primitiva de capitais (terras e metais preciosos), e na utilização de mão-de-obra negra escravizada. Portanto, seu desenvolvimento ocorreu ao longo dos últimos cinco séculos, recorrendo a formas de opressão tais como colonialismo, racismo, machismo e xenofobia, as quais deixaram marcas profundas na configuração das estruturas sociais das nações do sul. A fim de que esse processo de colonização pudesse se viabilizar com menos entraves às metrópoles do norte, a dominação dos meios de produção das sociedades ameríndias e africanas englobou tanto sua vida material quanto sua dimensão simbólica, seus sistemas ideológicos e culturais.

No estudo da configuração da divisão internacional do trabalho na modernidade, os estudos sociais acerca do *sistema-mundo* percebem a concentração de capital produtivo altamente especializado dos países centrais. Em contrapartida, os países periféricos e semiperiféricos – espalhados pelos demais continentes do globo – são percebidos como dedicados à exploração e à venda de matérias-primas, na forma de *commodities*, e pela produção de bens com baixo valor tecnológico agregado, ambas orientadas ao abastecimento do mercado global (WALLERSTEIN, 1974). Decorre desta abordagem que o subdesenvolvimento de algumas regiões da sociedade nacional pode ser

entendido através da análise das *relações dependentes de produção e de troca* no interior do processo mundial de acumulação de capital (FRANK, 1980).

Além disso, parte-se do pressuposto de que é possível se compreender as causas de mudança e de permanência das características tradicionais das comunidades rurais, levando-se em consideração que estas integram segmentos da sociedade nacional e, portanto, são também influenciadas pelos projetos de desenvolvimento nacional. Neste empreendimento, faz-se necessário o estudo das contínuas interações e comunicações com os outros grupos sociais, de modo que a explicação dos acontecimentos relativos a essas comunidades implica a consideração das forças externas que atuam sobre cada uma delas, bem como as reações de seus componentes a essas forças (WOLF, 1976).

A fim de se contrapor às dinâmicas de estruturação social capitalista, a sistematização da pedagogia popular intenta considerar as ausências advindas da colonialidade. Para tanto, deve ser capaz de analisar criticamente as *monoculturas*, tanto da terra quanto da consciência, e de colocar em primeiro plano as outras memórias e identidades acerca dos modos de produção da vida material e simbólica, reconhecendo a relevância dos saberes e das técnicas dos demais grupos sociais. Pautando-se na premissa de que o conhecimento pensado pelos intelectuais deve ser passível de aplicação no mundo real e convertido em mais bem-estar social, os educadores populares visam então desenvolver ciência e tecnologia úteis à vida cotidiana dos trabalhadores, aproximando as dimensões prescritiva e descritiva da vida social.

Através da centralidade dos conceitos de luta e resistência, silenciosas e silenciadas, a educação popular responde às tentativas de dominação mobilizando diversas formas de agenciamento da corporalidade, com a qual expressa as dores e as alegrias vivenciadas pelas comunidades tradicionais. Na expressão de suas identidades e suas memórias coletivas estão evidenciadas pautas políticas, interesses econômicos, reflexões existenciais e expressões artísticas que revelam as cosmovisões dos povos do sul. Na reelaboração do pacto educativo e na crítica ético-epistemológica acerca da função social da escola, educadores e educandos populares se propõem a superar as noções evolucionistas, assimiladas como “alta cultura” no processo colonial.

Ao mesmo tempo, essas pessoas não negligenciam o escopo tecnológico desenvolvido pela humanidade ao longo da modernidade. Contudo, em um empreendimento de *ecologia dos saberes*, visam agregar ao processo educacional os saberes tradicionais

dos povos nativos dos demais continentes do mundo – africano, asiático, oceânico e latino-americano –, reconhecendo a relevância de suas técnicas no desenvolvimento de experiências comunitárias marcadas pela sustentabilidade na relação com o meio ambiente, pela expressão da democracia direta e participativa nas questões comunitárias e por uma realização que prescinde da conversão de pessoas e territórios em mercadoria (SOUSA SANTOS, 2009). Tal empreendimento contempla a possibilidade de que no futuro as epistemologias do norte, do sul, do oeste e do leste estejam dispostas em pé de igualdade, não gozando de quaisquer distinções verticais que as hierarquizam valorativamente. Sendo, ao contrário, apenas horizontalmente diferenciáveis, classificadas pelas áreas temáticas e pelas possibilidades de aplicação tecnológica que contemplam.

No intuito de materializar esse projeto, as epistemologias do sul surgem como expressão da subalternidade e, por isso mesmo, contrária ao colonialismo e ao paradigma que se propõe hegemônico por parte do sistema-mundo (SOUSA SANTOS, 2009). Essas epistemologias se articulam em torno de um conjunto de práticas cognitivas e critérios de validação do conhecimento, sistematizados a partir da experiência de grupos humanos que guardam em suas histórias particulares as opressões decorrentes do encontro com o capitalismo e da assimilação imposta pelos colonizadores. Esta não se manifesta apenas nas dimensões jurídico-política e associativa, mas também na dimensão ideológica e simbólica das culturas do sul, herança das formas de condicionamento cognitivo e comportamental massivo mobilizadas nesse processo. Tal empreendimento de imposição de saberes e práticas que se pretendem hegemônicos engendram um sentimento de colonialidade que impediu, durante muito tempo, os subalternizados de pensarem nas possibilidades de transformação de sua realidade social ou de idealizarem um outro mundo para o porvir. No entanto, as recentes crises da civilização ocidental nos dão a impressão de que há certo esgotamento das possibilidades de futuro, caso continuemos orientados pela mesma teleologia erigida na aurora da modernidade. Depois de cinco séculos ensinando aos tantos povos do mundo o que vêm a ser os ditames da civilização e da democracia, a Europa passa a impressão de que não compreendeu tão bem o que esteve pregando. E que, além disso, também foi incapaz de aprender com as demais sociedades as outras formas de ser e de se desenvolver no mundo.

6. Considerações Conclusivas

Em janeiro de 2019, três anos após a tragédia de Mariana, o rompimento de outra barragem de rejeitos da mineração – dessa vez na mina do Córrego do Feijão, no município de Brumadinho (MG) – foi noticiado com profundo pesar em todo o mundo, e levou-nos a concluir que as elites políticas e econômicas de Minas Gerais nada aprenderam sobre responsabilidade socioambiental. Foram 12 milhões de metros cúbicos de lama que irromperam e destruíram toda a unidade administrativa da mineradora, contaminando a bacia hidrográfica do rio Paraopeba e levando a óbito 270 pessoas – das quais muitos corpos ainda encontram-se desaparecidos. São centenas de famílias que estão inconsoláveis pelas perdas irreparáveis que tiveram com esse evento criminoso, o qual já havia sido denunciado por ambientalistas do estado, que, em diferentes ocasiões próximas à tragédia, alertaram sobre os riscos de rompimento da barragem. Em dezembro de 2018, a mineradora Vale (responsável pela exploração da mina) conseguiu, por meio de uma flexibilização normativa, o licenciamento ambiental necessário para retornar às atividades produtivas no Córrego do Feijão, que já estava desativada há anos. Como o Estudo de Impacto Ambiental/Relatório de Impacto ao Meio Ambiente (EIA/RIMA) necessário para esse tipo de licenciamento é feito por empreiteiras contratadas pela própria empresa, há a tendência de os relatórios minimizarem os riscos da exploração em função dos interesses de seus acionistas. Estes calculam o lucro que pode advir da atividade exploratória, negligenciando os riscos que recaem sobre a população regional.

Em meio à crise de sentidos deixada pela constatação dos limites e das contradições do capitalismo e do positivismo, abre-se um importante espaço para a reflexão acerca das outras possibilidades cognitivas e epistemológicas desenvolvidas pelas demais sociedades. Estas, além de suas idiossincrasias nas formas de organização social e de adaptação ao meio ambiente, também legaram à humanidade sistemas de significação cultivados a partir de perspectivas particulares, capazes de nos oferecer diferentes respostas às mais profundas questões filosóficas já feitas pelo ser humano. Tal proposta pauta-se em uma vontade de preservar e recorrer a mais conhecimentos acumulados a partir dos diálogos e das trocas entre os povos e as comunidades do mundo, a partir da tradução intercultural e da autorreflexividade do método científico.

Em sua busca pela transformação da realidade social, que parte da região da Zona da Mata mineira, mas almeja a dimensão nacional, os membros da comunidade da ENEP refletem acerca dos mecanismos de sua produção e consumo – tanto no nível material quanto no simbólico. Discutem sobre técnicas e tecnologias produtivas que podem servir aos trabalhadores em suas tarefas laborais, ao mesmo tempo em que servem também à reflexão dos sentidos atribuídos às suas práticas culturais. Quando vêm até a escola, provenientes dos mais diferentes municípios da região, não buscam apenas trocar conhecimentos úteis à vida diária, mas também socializar uma série de perspectivas acerca de suas relações com a família, a igreja, o estado e as demais instituições sociais.

5 Reuni e Prouni são programas de expansão do acesso ao Ensino Superior desenvolvidos pelo Governo Federal. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), desenvolvido em 2008, teve como meta dobrar o número de alunos nos cursos de graduação das universidades federais através do aumento do número de vagas de ingresso, da diversificação das modalidades de graduação e da ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil. O Programa Universidade para Todos (Prouni), desenvolvido em 2004, concede bolsas de estudos integrais e parciais

Tal empreendimento tão complexo não seria plenamente possível se essas pessoas não viessem a repensar também a pedagogia tradicional, visto que esta não se configura de modo a atender aos interesses de toda a população nacional. Bem como o acesso às universidades públicas e privadas, que, mesmo reforçado de modo considerável pelos programas governamentais Reuni e Prouni,⁵ ainda é bastante difícil para grande parte da população – principalmente a proveniente do meio rural, em que muitos começam a participar, ainda muito cedo, das atividades produtivas da família. Assim, criar um espaço de cultivo dos saberes que permita o acesso de todos – independentemente de grau de escolaridade, faixa etária, renda ou horário de trabalho – é um serviço social de extrema relevância no desenvolvimento humano desta região e no empoderamento de suas camadas populares.

A Universidade Federal de Viçosa, conhecida internacionalmente por sua produção científica e tecnológica, foi criada há mais de 90 anos como Escola Superior de Agronomia e Veterinária pelo governo do então presidente Arthur Bernardes, ligado à política da chamada República Velha ou do “Café com Leite”. Durante esse quase um século de atividades, a instituição expandiu seus centros de ensino e pesquisa, diversificando suas áreas de desenvolvimento científico, de modo que hoje é uma das mais importantes universidades do país. Contudo, há na universidade uma forte entrada de recursos investidos por empresas ligadas à agroindústria – o que influencia no conhecimento produzido e nos fins a que este se destina. Periodicamente, acontecem eventos em que comparecem os representantes das diferentes empresas do setor, buscando pesquisadores que desenvolvam novas máquinas e ferramentas úteis à produção no

campo, de insumos e defensivos agrícolas, instrumentos de melhoramento genético de plantas e animais, medicamentos para o gado etc. Por mais importantes que estas tecnologias sejam para o desenvolvimento econômico e a facilitação das condições de trabalho no campo, elas também podem ser responsáveis por impactos socioambientais graves, além de não contemplarem uma parcela expressiva da população rural que se utiliza de práticas tradicionais na manutenção de suas atividades produtivas.

De modo geral, a pedagogia tradicional se baseia em um sistema cumulativo de conhecimentos socializados entre professores e alunos, os quais são avaliados por exames que testam sua capacidade de memorização e reprodução desses conteúdos, e pela produção de artigos em que sejam apresentadas, coerentemente, as teorias e os métodos de autores considerados referências nas disciplinas. Sem negar o mérito e a eficiência dessa metodologia na socialização de saberes pertinentes à produção científica, essa abordagem pode, contudo, levar à dissociação entre o *conhecimento* e a *vida prática*. Partindo do mesmo paradigma, a louvável tentativa das universidades públicas de englobar a dimensão de *extensão* junto às de *ensino* e *pesquisa*, infelizmente, não tem alcançado lograr o êxito que poderia em seu objetivo. Afinal, o nível de sofisticação da ciência desenvolvida no país é notável, de tal modo que há grandes cientistas brasileiros realizando pesquisas em universidades e empresas do mundo todo e sendo reconhecidos como nomes de peso em suas respectivas áreas de conhecimento.

Nesse sentido, a reflexão acerca da importante tarefa da *extensão universitária* pode vir a ganhar novos recursos e referenciais epistemológicos a partir do diálogo com a universidade popular. Os estudantes que nesta se reúnem geralmente precisam aplicar os conhecimentos aprendidos na escola em atividades que envolvem suas necessidades básicas, às vezes até mesmo em situações emergenciais – como a cura da enfermidade de algum familiar, o tratamento da lavoura que está ameaçada por pragas, ou a instalação de fossas sépticas para o saneamento. Enfim, nos cursos da universidade popular seus educadores e educandos treinam o olhar de modo a enxergar atentamente os problemas sociais e a pensar suas teorias a partir da *práxis*. Ou seja, pautam-se em um processo de ressignificação profunda acerca do conhecimento, a partir das atividades desenvolvidas por seus estudantes *aqui e agora*.

Sua referência epistemológica basilar, a Pedagogia da Alternância, estabelece o rezeamento entre as atividades em tempo-escola e tempo-comunidade, valorizando e

incentivando a participação dos estudantes nas atividades produtivas domésticas junto a suas famílias. Além disso, permite que os conhecimentos socializados em sala de aula sejam aplicados no desenvolvimento de suas tarefas profissionais e pessoais cotidianas, de modo a complementar a assimilação dos saberes e das técnicas através de sua prática. Tal procedimento, adotado pelas EFAs da região, tem se mostrado eficiente no combate à evasão escolar, decorrente do angustiante impasse em que muitos jovens do meio rural se veem quando têm de escolher entre estudar e trabalhar. Na maioria dos casos, a necessidade fala mais alto que o desejo de aprender, e os jovens são obrigados a abandonar suas expectativas de formação para auxiliarem os pais na lida do campo.

Pensando nisso, os educadores da universidade popular se esforçam em desenvolver alternativas educacionais na região, tendo como preocupação premente o ensino de saberes e técnicas tradicionais que sejam sustentáveis e ainda garantam a autonomia de seus educandos em relação ao mercado. Essas são ensinadas em cursos como o de terapias naturais, que ensina a fabricação de garrafadas, tinturas e emplastros; de homeopatia, que pode ser usada no trato de pessoas, animais e plantas; de artesanato em bambuí, que ensina a projetar e criar móveis, acessórios e utensílios domésticos; de realidade brasileira, que discute o processo de formação histórica nacional, suas contradições e condições de transformação; de teologia popular, que retorna a noção de cristandade para o cotidiano do trabalho e da vida em sociedade; entre outros cursos que são pensados e oferecidos a cada semestre.

Entendendo a educação como ato político e instrumento de emancipação dos sujeitos, os educadores da ENEP comprometem-se a auxiliar os educandos na tomada de consciência acerca dos processos de configuração e desenvolvimento dos fenômenos socioambientais, vivenciados regional e nacionalmente. Para tanto, consideram que a dinâmica de ensino e aprendizagem deve levar em consideração as particularidades nas formas de apreciação dos objetos e de apreensão dos significados, visto que estas são influenciadas pelo lugar ocupado por cada um dos sujeitos no mundo. Daí então não fixarem um mesmo conteúdo programático para todas as turmas, de modo a ir percebendo no desenvolvimento de cada curso o grau de envolvimento e de assimilação dos estudantes em relação às ideias socializadas.

Enquanto que há, por parte de algumas empresas, a expectativa por profissionais que saibam cumprir ordens satisfatoriamente e que sejam capazes de decorar normas

e procedimentos padronizados, na universidade popular a concepção de aprendizagem envolve autonomia e reflexão crítica. Esta, entre seus postulados, identifica no *movimento* e na dinâmica cultural marcas características da processualidade histórica na qual os fenômenos sociais são construídos, marcas que podem vir a ser usadas em favor daqueles que ousam sonhar com um outro mundo possível. Baseadas em um sentido particular de *utopia*⁶ que inspira a caminhada e imbuídas de um compromisso ético com a construção de um outro modelo civilizacional, mais justo e inclusivo, as reflexões promovidas na ENEP vão para além das temáticas dos cursos e se estendem às relações dos seres humanos entre si, com o meio ambiente e com o sagrado.

Na “mesa da partilha”, como chamam o local no qual fazem suas refeições, além do alimento também são compartilhados afetos, reflexões, esperanças, sonhos e solidariedade. Na partilha do *pão de cada dia*, trabalhadores e estudantes encontram a felicidade, materializada na socialização do trabalho e da vida em comunidade.

⁶ *Utopia* (do grego, algo como “não-lugar”) é aqui usado no sentido de um lugar que não existe no presente, mas que pode vir a ser construído no futuro.

Referências

FERRER I GUÀRDIA, Francisc. *La escuela moderna*. Barcelona: Ediciones Solidaridad, 1912.

FOUCAULT, Michael. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FRANK, André G. *Acumulação Dependente e Subdesenvolvimento: repensando a teoria da dependência*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

MÂNFIIO, Antônio. Conscientização e Pedagogia da Alternância. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, 1., 1999. *Anais...* São Paulo: Fundação VITAE-SIMFR-UNEFAB, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Epistemologias do sul*. Com Maria Paula (Org.). Coimbra: Edições Almedina, 2009.

WALLERSTEIN, Immanuel. *O Sistema Mundial Moderno: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI*. Nova Iorque: Academic Press, 1974.

WOLF, Eric. *Sociedades Camponesas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.