PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MOVIMENTOS SOCIAIS NA ATUAÇÃO QUALIFICADA DE MULHERES ATIVISTAS EM CARUARU-PE

Perycles Macedo [1]
Allene Carvalho Lage [2]

INTRODUÇÃO

A história da educação em diferentes partes do mundo testemunha as desigualdades de gênero que mantiveram as mulheres afastadas dos processos educativos formais e de grande parte das produções intelectuais nas diversas áreas do conhecimento (Louro, 1994). Embora atualmente constituam parcela significativa nos diferentes níveis da educação formal, sua presença massiva no sistema educacional é um fenômeno recente, associado, em grande medida, à teorização e ao ativismo social das feministas brasileiras desde a segunda metade do século XIX. Na década de 1950, as mulheres representavam apenas 26% das matrículas no ensino superior (Barreto, 2014). Em 1971, esse percentual aproximava-se de 40%, mas o hiato de gênero na educação (*gender gap*) somente foi superado na década de 1980 (Alves, Beltrão, 2009).

Em termos prescritivos, a educação superior distingue-se da básica (ensinos infantil, fundamental e médio) não apenas por possibilitar a inserção diplomada no mercado de trabalho, mas também por constituir uma etapa formativa destinada ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Segundo a LDB 9394/96, esse nível deve estimular o conhecimento dos problemas do mundo contemporâneo e o desejo de superá-los. A reflexão sobre esses problemas, a elaboração de estratégias para enfrentá-los e sua efetivação dependem da prática social coletiva. Nesse sentido, o ensino superior e os movimentos sociais compartilham a intencionalidade de promover experiências humanas mais significativas em termos de cidadania.

[1] Doutorando em Educação Contemporânea pelo PPGEduc na UFPE-CAA. E-mail perycles.macedo@ufpe.br

[2]Professora Titular do curso de Licenciatura em Pedagogia e do PPGEduc da UFPE-CAA. E-mail allene.lage@ufpe.br

Além da superação do hiato de gênero na educação, o ensino superior brasileiro passou por outra transformação: a ampliação do acesso, impulsionada pelas políticas afirmativas iniciadas nos anos de 1990 e expandidas a partir de 2005 (Cordeiro, 2013), bem como pelas reformas estruturais da educação superior implementadas nos primeiros anos do governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Historicamente reservado a poucos, centralizado nos interesses das minorias detentoras de poder econômico e destinado à formação das elites desde seu surgimento, nos anos de 1920 (Gisi, 2006), o ensino superior passou a atender de forma mais descentralizada as classes populares, ampliando sua função social na promoção do progresso social e econômico, inclusive nos interiores do Brasil.

Entre 2001 e 2010, o número de matrículas no ensino superior cresceu 110%, passando de 3.036.113, em 2001, para 6.379.299, em 2010 (Barros, 2015). Embora os efeitos dessas mudanças sobre as trajetórias individuais e coletivas não possam ser plenamente mensurados, a interiorização das universidades federais modificou a realidade de famílias que antes precisavam enviar suas filhas e filhos para as capitais a fim de que pudessem estudar.

Outra transformação diz respeito aos movimentos sociais. Durante a década de 2000, a falta de renovação das lideranças era preocupante em algumas regiões brasileiras. Após a expansão das universidades federais, esse cenário parece ter se modificado: lideranças jovens passaram a ingressar nos movimentos sociais com formação superior em andamento ou concluída (Gohn, 2011; Lage, 2018). Essa mudança permite inferir uma possível relação entre a renovação dos quadros de ativistas e as experiências formativas no ensino superior, sobretudo nos cursos de ciências humanas. Diante disso, questionamos quais são os desdobramentos do encontro entre ensino superior e movimentos sociais para a atuação de sujeitos atravessados simultaneamente por esses dois agentes formativos.

Nesse sentido, a pesquisa é norteada pela seguinte questão: de que modo o ensino superior contribuiu para a atuação mais qualificada das ativistas do Coletivo Lutas e Cores (LC) e da Marcha Mundial de Mulheres (MMM) em Caruaru-PE?

Nosso objetivo geral é compreender de que modo o ensino superior contribuiu para a atuação mais qualificada dessas ativistas. Para tanto, buscaremos: (1) destacar as principais concepções de movimentos sociais compartilhadas pelas ativistas do Coletivo CL e da MMM em Caruaru-PE; (2) apontar suas principais compreensões acerca do

ensino superior; e (3) descrever as principais mudanças em suas visões de mundo após o encontro com o ensino superior e os movimentos sociais.

METODOLOGIA

Adotamos a abordagem qualitativa, adequada à investigação de interpretações, símbolos, subjetividades e compreensões socialmente compartilhadas. Conforme Minayo (2008), essa abordagem permite compreender significados, motivações, crenças, valores e atitudes que não podem ser apreendidos exclusivamente pela mensuração numérica. A pesquisa é exploratória (Gil, 2002), uma vez que as articulações entre ensino superior e movimentos sociais nas trajetórias das ativistas investigadas ainda não haviam sido estudadas em Caruaru-PE. Utilizamos também o Método do Caso Alargado, originário da antropologia social, que analisa detalhadamente as particularidades de um caso para compreender suas relações com processos sociais mais amplos (Santos, 1993).

A pesquisa investiga as trajetórias de mulheres com formação superior vinculadas à Marcha Mundial das Mulheres (MMM) – Núcleo Agreste de Pernambuco – e ao Coletivo Lutas e Cores (LC), ambos atuantes em Caruaru-PE.

A MMM é um movimento feminista internacional de caráter contra-hegemônico, criado em 1998 com a proposta de articular coletivos feministas em torno da construção de uma identidade coletiva das mulheres (SOF, 2019). Em Caruaru, sua organização começou com estudantes que cursavam as etapas finais da Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Envolvidas com o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste (MMTR-NE), essas estudantes estabeleceram contato com representantes da MMM em Recife e receberam orientações para instalar o núcleo local. Em 03 de maio de 2014, Caruaru passou a contar oficialmente com a atuação da MMM – Núcleo Agreste de Pernambuco (Lage, 2018).

O Coletivo Lutas e Cores (LC) é um movimento voltado ao fortalecimento da cidadania de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) em Caruaru-PE. Fundado em outubro de 2014, reúne pessoas que já atuavam na luta pelos direitos LGBT em outros grupos e por meio do ativismo acadêmico, profissional e comunitário (LUTAS E CORES, 2015). Suas ações incluem reuniões em espaços abertos e fechados, intervenções nas redes sociais, formação de servidoras e servidores públicos,

manifestações e atos políticos, distribuição de panfletos, rodas de diálogo, beijaços e participação em programas da imprensa local, entre outras iniciativas de enfrentamento às injustiças sociais e promoção da cidadania LGBT (Lage, 2018).

Participaram da pesquisa nove mulheres ativistas, distribuídas entre os dois coletivos:

- Cinco ativistas da MMM – Núcleo Agreste de Pernambuco: três cursaram Licenciatura em Pedagogia, uma cursou Licenciatura em Matemática e outra cursou Comunicação Social, todas na UFPE-CAA. No período das entrevistas, duas cursavam mestrado e uma cursava doutorado, desenvolvendo pesquisas acadêmicas relacionadas ao feminismo e ao ativismo. Para preservar suas identidades, foram identificadas como Ativista MMM 1, 2, 3, 4 e 5.

- Quatro ativistas do Coletivo Lutas e Cores (LC): uma cursou Relações Internacionais e, à época, cursava Economia na UFPE-CAA; uma cursou Farmácia na ASCES-UNITA; uma cursou Ciências Contábeis na UNIP; e uma cursou Administração Pública na ASCES-UNITA. Foram identificadas como Ativista LC 1, 2, 3 e 4.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. A escolha dessa técnica permitiu maior abertura ao diálogo e às experiências das participantes, evitando a excessiva predeterminação das respostas característica de instrumentos mais estruturados (Gatti, 2010).

Para sistematizar e interpretar os dados, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), organizada em três etapas: pré-análise, destinada à organização dos dados e ao contato inicial com os documentos; exploração do material, voltada à aplicação sistemática das decisões tomadas na etapa anterior; e tratamento dos dados, no qual são elaboradas as inferências e interpretações.

REFERENCIAL TEÓRICO

Movimentos Sociais: uma prática social educativa

Os movimentos sociais constituem uma modalidade da prática social coletiva (Gohn, 2011), embora nem toda ação coletiva possa ser caracterizada como movimento social. Segundo Danilo Streck (2006), o conceito passa a figurar na literatura especializada por volta da década de 1840, no contexto dos conflitos sociais da

Modernidade Industrial. Historicamente, esses movimentos constituem espaços educativos comprometidos com o enfrentamento das injustiças sociais e a construção de novas possibilidades de exercício da cidadania. Para compreender esse caráter, é necessário delimitar suas especificidades.

Para Alain Touraine (2006), um movimento social resulta da combinação entre um conflito, um adversário social organizado e uma referência cultural compartilhada que torna possível o enfrentamento entre os atores. Nessa perspectiva, os movimentos sociais expressam disputas em torno dos projetos de sociedade e dos valores que orientam seus rumos. Desde as primeiras manifestações do movimento operário até os Novos Movimentos Sociais, como os feministas e LGBT, essas organizações têm constituído espaços de contestação das tentativas das classes dominantes de preservar seus poderes, interesses e prestígio em detrimento da justiça social.

Ao reivindicarem a transformação da sociedade, os movimentos sociais assumem também um caráter educativo. Para Gohn (2011), a educação ultrapassa os espaços escolares, abrangendo aprendizagens e produção de saberes na educação não formal, inclusive nas negociações, nos diálogos e nos confrontos que constituem a participação social. A autora compreende os movimentos como fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. De modo semelhante, Streck (2006, p. 103) afirma que são duplamente educativos: pelas práticas pedagógicas desenvolvidas em seu interior e por sua influência sobre a sociedade. A partir dessas contribuições, identificamos três dimensões de seu caráter educativo: a interação com as instituições educacionais, as práticas formativas internas e os efeitos pedagógicos produzidos na sociedade.

A trajetória dos feminismos no Brasil permite exemplificar essas três dimensões. A interação com as instituições educacionais pode ser observada na atuação de mulheres escolarizadas nas primeiras reivindicações feministas, como Bertha Lutz, bióloga, diplomata e professora emérita da Universidade do Rio de Janeiro (Hahner, 2003). A dimensão formativa interna manifesta-se nas práticas pelas quais os movimentos feministas contribuíram para tornar compreensível a ideia de que o pessoal é político, transformando questões antes circunscritas à vida familiar em objetos de enfrentamento público (Costa, 2005). Por sua vez, a dimensão social desse processo pode ser identificada no que Céli Jardim Pinto (2003) denomina feminismo difuso: a incorporação de discussões progressistas promovidas pelos movimentos feministas por diferentes

segmentos da sociedade brasileira, contribuindo para a transformação de valores e paradigmas sociais.

Nesse sentido, os movimentos sociais promovem conhecimentos e projetos de transformação social referenciados nos próprios sujeitos, e não exclusivamente nas instituições que procuram delimitá-los (Streck, 2006). Sua capacidade de contestar valores estabelecidos e impulsionar mudanças ajuda a compreender por que se tornam alvos de ataques e desmontes. Por isso, é fundamental identificar os interesses implicados nos projetos formulados pelos movimentos sociais e analisar criticamente os discursos produzidos por seus opositores.

Ativistas: atores que antecipam mudanças

Após a ampliação do sistema de universidades federais, os movimentos sociais brasileiros vivenciaram maior alcance e difusão, além de renovação em seus quadros de ativistas (Gohn, 2011; Lage, 2018). Embora o ativismo tenha conquistado espaço na produção acadêmica desde o final da década de 1990, a categoria ativista costuma ser empregada sem maior elaboração conceitual. Afinal, quem é esse sujeito? Para responder a essa questão, articularemos as considerações de Alain Touraine (1994) sobre as diferentes dimensões da consciência e do engajamento humano às reflexões de Florestan Fernandes (2019) sobre os sujeitos comprometidos com a antecipação do progresso social.

Para Touraine (1994), indivíduo, sujeito e ator designam dimensões distintas da experiência humana. O indivíduo corresponde à singularidade de cada pessoa, suas experiências e seu pensamento, sem pressupor compromisso com ações que ultrapassem seus interesses particulares. O sujeito, por sua vez, constitui-se nas relações sociais, mediante intencionalidades compartilhadas, reciprocidades e reconhecimento do outro. Como afirma o autor, é pela relação com o outro como sujeito que o indivíduo se torna criador de si e produtor da sociedade (Touraine). A dimensão de ator emerge quando o sujeito atua concretamente sobre a realidade para realizar um projeto de sociedade.

Ao discutir essa elaboração, Silva (2008) destaca que o indivíduo, ao agir como ator, deixa de se conformar à posição que ocupa na organização social e procura transformar seu ambiente material, social e cultural. Essa passagem envolve a capacidade de interferir na realidade, articulando razão instrumental e imaginação criadora.

Nessa perspectiva, o ativismo pode ser compreendido como o exercício de sujeitos que assumem compromissos para além de seus interesses individuais e agem coletivamente sobre o mundo, orientados por intencionalidades e aspirações compartilhadas. O ativista é, portanto, aquele que, ultrapassando a dimensão individual e constituindo-se como sujeito, atua como ator social. Resta compreender a finalidade dessa ação coletiva e as mudanças que esses atores pretendem promover.

Para desenvolver essa questão, recorremos a Florestan Fernandes (2019), cuja reflexão sobre a formação docente destaca a dimensão política da educação e a necessidade de formar profissionais capazes de intervir na sociedade. A suposta neutralidade político-ideológica do conhecimento e das profissões que lidam com sua produção foi progressivamente questionada, sobretudo a partir das ideias difundidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930, conforme discutem Okumora e Novaes (2019). Ainda nas décadas de 1980 e 1990, Fernandes (2019) defendia a necessidade de uma formação política para os profissionais docentes.

Para Fernandes (2019), o docente deve ser, antes de tudo, um cidadão, um "professor-cidadão" e um "ser humano rebelde" (p. 38), capaz de reconhecer as contradições sociais sem se conformar a elas. A formação profissional, portanto, não deve se limitar à aquisição de conhecimentos técnicos, mas favorecer a capacidade de pensar e agir politicamente. Como afirma o autor, não basta reunir conhecimentos de sociologia, psicologia, biologia educacional e didática para que alguém se torne agente de mudança (FERNANDES, 2019, p. 77). É necessário desenvolver uma disposição para intervir na realidade e antecipar transformações sociais.

Nessa direção, Fernandes define o reformista como aquele que formula programas de mudança e busca explorar as potencialidades de transformação da ordem social, em vez de simplesmente preservá-la. O autor também mobiliza as categorias "professor-cidadão", "reformista" e "militante" para caracterizar o sujeito comprometido com o progresso social (Fernandes, 2019, p. 71, 75, 83).

Articulando essa reflexão à distinção entre indivíduo, sujeito e ator proposta por Touraine (1994), definimos ativistas como aqueles e aquelas que, ultrapassando a dimensão individual e constituindo-se como sujeitos, agem como atores sociais para antecipar as mudanças que consideram necessárias à transformação da sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino superior pode ser compreendido para além de um nível da educação formal que possibilita a inserção diplomada no mercado de trabalho, uma vez que também pode favorecer o desenvolvimento da consciência política e repercutir em diferentes dimensões da vida dos sujeitos. Interessa-nos, portanto, compreender como essa formação se manifesta nas experiências concretas das ativistas da Marcha Mundial das Mulheres (MMM) e do Coletivo Lutas e Cores (LC), em Caruaru-PE.

Os significados atribuídos ao ensino superior pelas participantes não contradizem essa compreensão, mas evidenciam aspectos que exigem reflexão. Embora as políticas afirmativas tenham ampliado o acesso à educação superior e os dados oficiais confirmem mudanças nesse cenário a expansão não representa uma democratização plena, universal e livre de contradições.

Nas entrevistas, emergem denúncias sobre a permanência de desigualdades que dificultam o acesso e a participação de determinados sujeitos sociais. A Ativista LC 2, que cursou a graduação em uma instituição privada por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), relata que as diferenças socioeconômicas entre colegas a faziam questionar seu lugar naquele ambiente: "[...] de alguma maneira, eu me sentia meio excluída naquele ambiente, sabe? Era muito privilégio. Havia alunos da minha idade, mas que já tinham carro, apartamento, tudo. Eu não entendia muito bem o porquê [...]" (Ativista LC 2, Entrevista: 09/06/2020).

O relato evidencia como as desigualdades econômicas também se manifestam nas experiências vividas dentro das instituições de ensino superior, afetando o sentimento de pertencimento dos estudantes. Mesmo nas universidades públicas, a diversificação do perfil socioeconômico não ocorre de maneira uniforme entre sujeitos e cursos. A fala da Ativista LC 1, que cursava sua segunda graduação na UFPE-CAA durante o período das entrevistas, destaca as barreiras enfrentadas por pessoas trans no acesso à universidade e na participação em seus espaços de produção do conhecimento:

> [...] talvez a gente precise de mais LGBT nas universidades. A gente tem um intercâmbio sim, mas a gente fala a partir de uma classe social e talvez outros LGBT não tenham tanto acesso ao campo teórico acadêmico. Eu estudo no CAA e só conheço [uma] mulher trans a entrar na Universidade Federal de Pernambuco. Então, é um caminho árduo temos que ocupar o espaço e ainda firmar pontos de igualdade dentro da própria universidade. A Universidade

> cresceu, mas ainda falta avançar bastante, nos currículos, no corpo docente, nas pesquisas, no interesse em apoiar determinadas pesquisas, acho que é nesse sentido [...] (ATIVISTA LC 1, Entrevista: 20/05/2020).

A fala aponta que a ampliação do acesso não elimina as desigualdades na composição do corpo discente, nos currículos, no corpo docente e no apoio às pesquisas. A democratização universitária envolve, assim, não apenas o ingresso, mas também as condições de participação e reconhecimento dos diferentes sujeitos.

Além dessas contradições, as entrevistas permitem compreender o ensino superior como espaço de desenvolvimento da consciência política. A Ativista MMM 1 relata que sua aproximação com os movimentos sociais e sua formação universitária contribuíram para compreender as contradições sociais de maneira contextualizada:

> [...] A diferença é que antes da universidade eu não sabia o nome das coisas, percebia, mas não sabia o nome, não entendia o porquê das coisas, não entendia o contexto geral, não entendia do ponto de vista macro, mas aquilo me inquietava e são as inquietações que movem a gente [...]. Eu comecei a conhecer o MST por conta da educação do campo e se não fosse minha pesquisa na Universidade eu nunca teria estudado [...] (ATIVISTA MMM 1, Entrevista: 17/09/2019).

Em sua trajetória, o ensino superior aparece como espaço formativo que possibilita nomear fenômenos sociais, compreender suas relações e situá-los em contextos mais amplos. Essa dimensão é relevante porque a elaboração conceitual da realidade pode contribuir para sua problematização e para a construção de formas coletivas de enfrentamento. Nomear os fenômenos não garante, por si só, a transformação social, mas constitui uma possibilidade de ampliar sua compreensão e orientar ações voltadas à superação das condições existentes.

Descrevemos teoricamente os movimentos sociais como modalidades da prática social coletiva que expressam disputas entre sujeitos socialmente referenciados, cujos valores e projetos são antagônicos. Destacamos também seu caráter educativo, uma vez que elaboram e representam contradiscursos voltados à transformação da sociedade. Interessa-nos agora compreender as representações de movimentos sociais compartilhadas pelas ativistas da MMM e do Coletivo Lutas e Cores, em Caruaru-PE.

Na fala da Ativista LC 2, destacam-se três elementos articulados: construção coletiva, protagonismo e visão de mundo. Segundo a entrevistada, seu ingresso nos movimentos sociais transformou sua maneira de compreender a realidade e permitiu-lhe assumir o protagonismo da própria história, mudança que atribui à ação coletiva:

> [...] mudou minha visão de mundo quando eu comecei a entender que eu poderia ser protagonista da minha própria história [...] isso a gente só consegue

> se a gente construir coletivamente de forma contínua, juntos. Se a gente não estiver fortalecida, a gente não consegue. Então, a partir do momento que eu consegui compreender isso, eu tive uma mudança muito significativa na forma de enxergar o mundo mesmo [...] (ATIVISTA LC 2, Entrevista: 09/06/2020).

Esse relato pode ser relacionado à passagem do indivíduo a ator, mediada pela constituição do sujeito, conforme a elaboração de Touraine (1994). A participação em uma organização coletiva aparece como experiência que transforma a interpretação do mundo e favorece a percepção de si como agente da própria trajetória.

Em sentido semelhante, a Ativista MMM 3 atribui aos movimentos sociais a construção de relações de responsabilidade mútua. Embora tenha tido contato com discussões políticas progressistas desde a infância, por influência familiar, relata que foi por meio de uma rede de afeto com mulheres feministas, antes mesmo de ingressar na MMM, que conseguiu reconhecer e superar relações afetivas abusivas. Essa experiência levou-a a compreender a importância de compartilhar com outras mulheres os conhecimentos adquiridos:

> [...] Então eu encontrei muito afeto entre essas amigas feministas, mesmo não estando dentro do movimento, então entendi que poderia fazer isso por outras mulheres e que essas outras mulheres também precisavam acessar esse abrir de olhos e de sentido e de entender o mal que o machismo provoca na nossa saúde mental, física, social, patrimonial. Então nós temos uma responsabilidade com as outras mulheres e eu só posso fazer isso dentro de um movimento social [...] (ATIVISTA MMM 3, Entrevista: 16/05/2020).

O depoimento evidencia uma dimensão formativa dos movimentos sociais que não se restringe à elaboração teórica: envolve relações de afeto, reconhecimento de experiências de opressão e construção de responsabilidades compartilhadas.

Ao discutirmos a interiorização das universidades federais e as políticas afirmativas, destacamos seus possíveis efeitos sobre a renovação dos quadros de ativistas. A formação superior, sobretudo nas ciências humanas, pode favorecer a compreensão da importância da organização coletiva nas disputas públicas. Entretanto, as entrevistas também apontam para um movimento inverso: a participação nos movimentos sociais pode despertar o interesse pela formação universitária. A Ativista LC 3 relata que seu contato com o pensamento feminista ocorreu fora do currículo formal, por influência direta dos movimentos sociais:

> [...] na minha formação eu não estudei nenhuma mulher feminista. [...] Então, eu li, mas fora da universidade, dentro dos movimentos sociais mesmo [...]. Todas as leituras que eu fiz, tanto antes do meu curso, quanto durante, foram por influência dos movimentos mesmo [...]. Eu acho que parte mais dos movimentos para a formação do que da formação para os movimentos, porque quem conhece os movimentos é que sente vontade [de estudar], que percebem

> muitas coisas que as vezes passam despercebidas aos demais [...] (ATIVISTA LC 03, Entrevista: 23/06/2020).

As trajetórias relatadas pelas participantes reforçam a existência dessa relação de mão dupla. As ativistas MMM 2 e 5, assim como as ativistas LC 2 e 4, afirmam ter descoberto no ensino superior a importância da organização coletiva em movimentos sociais. Por sua vez, as ativistas MMM 1, 3 e 4 e as ativistas LC 1 e 3 relatam que a participação nesses movimentos despertou o interesse pela formação universitária. Assim, os movimentos sociais não apenas recebem contribuições da formação superior, mas também estimulam a busca pelo conhecimento acadêmico, evidenciando a centralidade da formação nos processos de organização e atuação coletiva.

Ao adotarmos a categoria "ativistas", buscamos sistematizar seus principais traços, tomando como referência a teoria da tríplice gradação da consciência e do engajamento humano no exercício da cidadania, de Touraine (1994), e a ideia de mudanças antecipadas, de Fernandes (2019). Assim, compreendemos ativistas como aqueles e aquelas que, superando a condição de indivíduo e constituindo-se como sujeitos, agem como atores para antecipar mudanças sociais que julgam necessárias.

As ativistas MMM 1, 2 e 5 compreendem o ativismo como uma prática que ultrapassa espaços e horários delimitados, incorporando-se à vida cotidiana e ao exercício profissional. Para elas, ativismo, vida social e docência encontram-se articulados. Três excertos evidenciam essa compreensão:

> [...] Assim que me formei eu trabalhava numa Escola da Terra, programa vinculado à Universidade Federal, à União e ao Estado e, que envolve as questões quilombolas e do campo. Então esse processo estava ligado à militância. Já na escola privada a militância se faz na prática pedagógica mesmo. Como eu sou professora de matemática pode-se pensar "impossível associar política dentro da sala de aula de matemática". Não. É possível, me posicionando diante de falas racistas, misóginas, LGBTfóbicas, diante de piadinhas. Então eu era ativista [...]. (ATIVISTA MMM 1, Entrevista: 17/09/2019).

> [...] ou eu sou revolucionária todo o tempo ou eu não sou revolucionária. Não é possível eu ser uma coisa agora e uma coisa depois, só se eu tivesse máscaras pra colocar na minha cara, ou uma roupa "agora eu vou vestir a professor, agora eu vou vestir a militante", isso não existe. Eu vou construindo no meu próprio fazer profissional o meu faz militante [...] (ATIVISTA MMM 2, Entrevista: 17/09/2019).

> [...] quando a gente trabalha, a gente entende que o ativismo está conosco todos os momentos. Se eu estou na sala de aula eu estou fazendo uma militância por que eu estou debatendo temas que são importantes, tanto pra mim quanto pra todo mundo que está ali. Então eu estou militando [...] (ATIVISTA MMM 5, Entrevista: 04/12/2020).

Inspirados em Pinto (2003), denominamos essa prática ativismo difuso[6]: um ativismo que atravessa voluntariamente as esferas da vida pessoal e profissional, tornando indissociáveis os valores políticos assumidos e as práticas cotidianas, inclusive a docência.

Fora dos espaços educativos formais, as ativistas MMM 3 e 4 também articulam ativismo e trabalho, respectivamente por meio da arte e da carreira acadêmica. A MMM 3, que trabalhava como musicista, denomina sua atuação de artivismo[7]. Como a música constitui sua fonte de renda e a de sua equipe, ela associa a produção artística às reivindicações políticas, conciliando o exercício profissional com a participação nas ações da MMM. A MMM 4, por sua vez, fez da carreira acadêmica e do trabalho profissional instrumentos de militância. Ao serem questionadas sobre os desafios dessa conciliação, responderam:

> [...] Eu misturo tudo [...]. Na maioria das vezes eu consigo contribuir de forma remota nessas situações, as vezes contribuo cantando, em ações externas [...], as vezes acontece de ser chamada como cantora, mas para falar como artivista, então é misturado [...]. (ATIVISTA MMM 3, Entrevista: 16/05/2020).

> [...] Eu concilio trabalhando para a militância. É assim que eu concilio [...]. Eu fiz mestrado, que foi um mestrado para a militância [...]. Então meus trabalhos sempre tem a ver com o ensino superior ou com a militância [...]. Desde o meu doutorado eu pesquiso feminismo, então é assim que eu concilio, eu fiz da militância o meu trabalho [...]. (ATIVISTA MMM 4, Entrevista: 03/12/2020).

Essas experiências evidenciam que, diante da necessidade de conciliar o trabalho remunerado e o ativismo, as participantes articulam ambas as atividades em uma mesma prática. Denominamos esse fenômeno ativismo simbiótico[9], caracterizado pela integração entre militância e exercício profissional como estratégia para manter os dois em funcionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando ampliar a compreensão teórica por meio da imersão no campo empírico, articulamos essas duas dimensões para sintetizar como os fenômenos estudados se revelam na realidade concreta.

Nossa primeira categoria – ensino superior – foi descrita teoricamente como um nível da educação formal que, além de possibilitar o exercício profissional, favorece o desenvolvimento da consciência política, com repercussões em diferentes âmbitos da vida. No campo empírico, identificamos sua contribuição para a nomeação dos

fenômenos sociais, embora, apesar da maior abertura às camadas populares, esse nível de ensino ainda pareça inacessível a determinados sujeitos, sobretudo travestis e transexuais. Assim, sintetizamos o ensino superior como nível da educação formal que, além da formação profissional, pode favorecer o desenvolvimento da consciência política, expresso, por exemplo, na capacidade de nomear precisamente os adversários sociais, atribuindo-lhes contornos específicos. Não obstante os avanços conquistados, sobretudo por meio das políticas afirmativas, permanece como espaço de acesso desigual e campo de disputa no qual é necessário afirmar pontos de igualdade.

A segunda categoria – movimentos sociais – foi teoricamente compreendida como modalidade da prática social coletiva que expressa a disputa entre sujeitos socialmente referenciados, cujos valores são antagônicos. Seu caráter educativo manifesta-se na elaboração de contradiscursos orientados à transformação da sociedade. No campo empírico, observamos que essas organizações promovem mudanças nas visões de mundo, estimulam vínculos de responsabilidade mútua e favorecem o protagonismo dos sujeitos na condução de suas trajetórias. Também identificamos seu incentivo à ocupação do ensino superior.

Desse modo, compreendemos os movimentos sociais como modalidade educativa da prática social que expressa conflitos entre sujeitos na disputa pública pelos rumos da sociedade. Ao elaborarem contradiscursos que almejam sua transformação, essas organizações podem modificar as visões de mundo de seus membros, fortalecer a responsabilidade mútua e estimular o protagonismo sobre suas próprias trajetórias. Além disso, estabelecem diálogos com diferentes níveis e modalidades de ensino, compreendendo o ensino superior como espaço formativo a ser ocupado e disputado.

A terceira categoria – ativistas – foi definida teoricamente a partir da passagem da condição de indivíduo à de sujeito que atua como agente das mudanças sociais que considera necessárias. A imersão empírica permitiu identificar que o ativismo não se restringe a espaços específicos, mas se difunde voluntariamente por diferentes dimensões da vida pessoal e profissional, característica que denominamos *ativismo difuso*. Observamos também que, em muitos casos, sua continuidade depende da associação entre o projeto político e o exercício profissional remunerado, em uma relação que denominamos *ativismo simbiótico*.

Sintetizamos, portanto, o ativista como aquele ou aquela que, mediante seu processo de constituição como sujeito, atua para antecipar as mudanças sociais que julga

necessárias. Seu ativismo é difuso, pois atravessa diferentes âmbitos da vida, e pode assumir caráter simbiótico quando, como condição para sua continuidade, o projeto político se associa ao trabalho profissional remunerado, passando ambos a constituir um mesmo movimento.

Para responder à pergunta que originou esta investigação, retomamos sistematicamente nossos objetivos específicos, sintetizando os resultados alcançados para, por fim, formular uma resposta objetiva.

Em relação ao primeiro objetivo – destacar as principais concepções de movimentos sociais compartilhadas pelas ativistas do Coletivo LC e da MMM em Caruaru-PE – identificamos a compreensão de que esses movimentos tomam os sujeitos como referência de seus projetos e almejam reestruturar a sociedade a partir de suas reivindicações. Para as entrevistadas, constituem também uma modalidade da prática social profundamente transformadora, pois promovem a solidariedade entre pessoas com trajetórias semelhantes, fortalecem os valores coletivos e o sentimento de pertença e afirmam o protagonismo dos sujeitos na condução de suas próprias trajetórias.

A experiência dessas mulheres revelou que tal prática não é diletante, restrita a espaços específicos ou orientada por valores flexíveis e negociáveis. Ao contrário, mostrou-se comprometida com a realidade concreta, orientada por valores firmes e difusa, uma vez que atravessa voluntariamente diferentes âmbitos da vida das ativistas, como a família, as amizades, as redes sociais, o trabalho, a produção artística e a formação acadêmica. A centralidade atribuída ao ativismo manifesta-se, inclusive, na associação entre militância e trabalho remunerado ou na transformação do próprio ativismo em ocupação principal.

Quanto ao segundo objetivo – apontar as principais compreensões acerca do ensino superior compartilhadas pelas ativistas do Coletivo LC e da MMM em Caruaru-PE – identificamos uma compreensão ambivalente: a educação superior pode constituir uma experiência profundamente transformadora, mas permanece também um campo de tensões, exclusões e disputas políticas.

Embora sua democratização tenha ampliado o acesso de determinadas camadas da população, ela ainda não alcançou todos os sujeitos historicamente marginalizados. O relato da Ativista LC 1 evidencia essa desigualdade: durante o período das entrevistas, apenas uma mulher trans integrava o corpo discente da UFPE-CAA, que então oferecia onze cursos. Essa presença reduzida suscita questões sobre os mecanismos que continuam

afastando travestis e transexuais da educação superior e sobre a necessidade de ampliar pesquisas e políticas públicas destinadas a enfrentar essa exclusão histórica. Como assinala a entrevistada, a universidade é um campo de disputa a ser ocupado pela população LGBT, no qual a afirmação de pontos de igualdade atravessa o currículo, as pesquisas e as salas de aula.

O ensino superior também foi compreendido como espaço formativo que possibilita uma leitura mais abrangente das contradições sociais e permite "saber o nome das coisas". Nomear injustiças, preconceitos e processos de exclusão constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento da consciência política e de seu enfrentamento. Por meio dessa operação, fenômenos aparentemente dispersos e aleatórios podem ser reconhecidos em seu caráter sistemático, estrutural e desumanizador.

No que concerne ao terceiro objetivo – descrever as principais mudanças na visão de mundo das ativistas após seu encontro com o ensino superior e os movimentos sociais – as entrevistas indicaram transformações na maneira como essas mulheres se relacionam consigo mesmas, com seus pares e com a sociedade. O relato da Ativista LC 2 permite identificar um encadeamento possível desse processo: problematização da realidade > ingresso nos movimentos sociais > compreensão da necessidade das organizações coletivas > reivindicação do protagonismo de sujeito > mudança na visão de mundo.

Mobilizadas pelas contradições que vivenciaram ou perceberam mediante a própria sensibilidade, essas mulheres ingressaram nos movimentos sociais e, por meio de suas práticas educativas, compreenderam a importância da organização coletiva e passaram a reivindicar seu protagonismo. Esse processo favoreceu a passagem de uma visão centrada em valores individuais, na qual as contradições aparecem de maneira fragmentada, para uma compreensão mais abrangente da sociedade e de suas incongruências.

No ensino superior, sobretudo nos cursos de Ciências Humanas, o desenvolvimento da consciência política ocorreu também pela via do conhecimento elaborado, que possibilitou leituras mais acuradas da realidade histórica e de suas contradições, favorecendo a localização e a nomeação dos adversários sociais. Ao possibilitar a atuação diplomada dessas ativistas em diferentes espaços, a formação universitária potencializou o ativismo difuso mediante a elaboração de um contradiscurso cientificamente autorizado. Para algumas delas, tornou possível também o ativismo

simbiótico, pela associação entre atuação política e produção de conhecimento na própria academia.

Retomando, portanto, a pergunta que orientou esta pesquisa – de que modo o ensino superior contribuiu para a atuação mais qualificada das ativistas do Coletivo LC e da MMM em Caruaru-PE –, concluímos que essa contribuição ocorreu sobretudo pela formação que lhes possibilitou uma leitura crítica da realidade, expressa na capacidade de nomear as contradições e os adversários sociais. Soma-se a isso a construção de um contradiscurso cientificamente autorizado, que ultrapassa os limites da universidade e dos movimentos sociais, difundindo-se pelos diferentes âmbitos da vida dessas ativistas e pelos espaços que ocupam.

Apoiados no Método do Caso Alargado (SANTOS, 1993), perguntamo-nos em que medida esses fenômenos se desenvolvem de maneira semelhante em outros contextos. Se as observações realizadas em Caruaru-PE puderem ser estendidas a outras regiões do Brasil, poderemos compreender, ao menos parcialmente, a crescente depreciação e os desmontes dirigidos aos movimentos sociais e ao ensino superior, sobretudo a partir do golpe de 2016. Ambos compartilham, embora de maneiras distintas, a intencionalidade de enfrentar problemas do presente e antecipar mudanças sociais. Isso não significa desconsiderar suas contradições, mas reconhecer sua relevância para a transformação da realidade.

Assim, se pretendemos democratizar ainda mais a experiência formativa proporcionada pelo ensino superior, precisamos reconhecer a importância dos movimentos sociais nesse processo. Do mesmo modo, a construção de uma sociedade orientada pela equidade e pela justiça social exige reconhecer o conhecimento produzido pela universidade como importante aliado.

Palavras-chave: Movimentos Sociais; Práticas Pedagógicas; Ensino Supero

AGRADECIMENTOS

Este artigo faz parte da produção do projeto de pesquisa Espelhos Epistemológicos das Práticas Pedagógicas de Ativistas e Militantes Educadores dos Movimentos Sociais de Pernambuco, financiado pela chamada CNPq/MCTI número 10/2023-Universal.

REFERÊNCIAS

ALVES, Josué E. D.; BELTRÃO, Kaizô. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 1-52, jul./dez. 2014.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

CEZNE, Andrea Nárriman. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Educação**, Santa Maria, n. 1, p. 115-132, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1532.

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Ações afirmativas na educação superior: mulheres negras cotistas e mobilidade social. **Revista Pedagógica**, Chapecó, n. 30, jan./jun. 2013.

COSTA, Ana Alice. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. **Revista Gênero**, Niterói, n. 2, 2005.

CUNHA, Luiz Fernando. A educação superior no octênio de FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQrxCM8hVbjsQ5vs4SY9n/abstract/?lang=pt.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. 1. ed. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter desigual do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 333-513, maio/ago. 2011.

HAHNER, June E. **Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil**, 1850-1940. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: UDINESC, 2003.

LAGE, Allene. Desdobramentos da educação superior da mulher dentro dos movimentos feminista e LGBT. **Percursos políticos e pedagógicos de ativistas da Marcha Mundial das Mulheres e do Lutas e Cores em Caruaru** – PE. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/projetoPesquisa/viewProjetoPesquisa.xhtml?popup=true&idProjeto=560158. Acesso em: 10 nov. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 11, 1994.

LUTAS E CORES. **Carta de princípios do Lutas e Cores**. Caruaru, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

OKUMARA, Júlio Hideyshi; NOVAES, Henrique Tahan. Democracia, educação e revolução: o pensamento pedagógico de Florestan Fernandes nas décadas de 1980-90. In: FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. 1. ed. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2019.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC); Caracas: UNESCO, 2002. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Conflitos urbanos no Recife: o caso “Skylab”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 11, p. 9-59, maio 1983.

SILVA, Maria Salete da. Democracia e sujeito: uma relação indissociável na obra de Alain Touraine. **Emancipação**, Ponta Grossa, n. 2, p. 21-34, 2008. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/121. Acesso em: 16 mar. 2020.

SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC); Caracas: UNESCO, 2002.

SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA (SOF). **Feminismo em movimento: caderno de apresentação da Marcha Mundial das Mulheres**. São Paulo: SOF, abr. 2019.

STRECK, Danilo. Movimentos sociais: abordagens clássicas e contemporâneas. Série-Estudos: **periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 22, p. 99-111, jul./dez. 2006.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TOURAINE, Alain. **Na fronteira dos movimentos sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n. 1, p. 17-28, jan./abr. 2006.