

Cidadania em tempos de crise: experiências de aprendizagem na ação coletiva e em contexto associativo

Inês Barbosa¹, Alexandra Rodrigues², Tatiana Mendes²

¹ Estudante de Doutoramento no CIEC – Universidade do Minho, Braga, Portugal, E-mail: Inesbarbosa83@gmail.com; ² Membros da Associação Krizo.,

Resumo: O artigo explora a relação entre educação e ação coletiva, realçando o papel da experiência, participação e dimensão coletiva da aprendizagem, numa perspectiva crítica e emancipadora. Parte da experiência de uma associação – Krizo – criada no contexto da crise e das mobilizações sociais contra a austeridade, em Braga, Portugal. Através de um grupo focal e uma conversa-debate, analisam-se formas de organização, estratégias, mas também, limitações, fragilidades, contradições. Dessa experiência serão analisadas algumas mutações na militância e na ação coletiva, ensaiando-se um conceito de cidadania capaz de resistir à instrumentalização mercantil: uma cidadania rebelde e inconformada.

Palavras-chave: crise, experiência, aprendizagem, cidadania, ação coletiva.

Title: Citizenship in times of crisis: learning experiences in collective action and associative context

Abstract: This article explores the relationship between education and collective action, emphasizing the role of experience, participation and collective dimension of learning, in a critical and emancipatory perspective. Emerge from the experience of an association - Krizo - created in the context of crisis and social mobilization against austerity in Braga, Portugal. Through a focus group and a conversation-debate, we review ways of organizing, strategies, but also limitations, weaknesses, contradictions. From this experience will be analyzed some mutations in militancy and collective action, rehearsing up a concept of citizenship able to resist the market instrumentalization: a rebellious and nonconformist citizenship.

Keywords: crisis, experience, learning, citizenship, collective action.

Título: Cidadania en tiempos de crisis: experiencias de aprendizajen en la acción colectiva e en contexto asociativo

Resumen: El artículo explora la relación entre educación y acción colectiva, recalando el papel de la experiencia, participación y dimensión colectiva del aprendizaje, en una perspectiva crítica y emancipadora. Parte de la experiencia de una asociación – Krizo – creada en el contexto de la crisis y de las movilizaciones sociales contra la austeridade, en Braga, Portugal. A través de un grupo focal y un debate-conversación, se analizan formas de organización, estrategias, pero también limitaciones, fragilidades, contradicciones. De esa experiencia serán analizadas algunas mutaciones en la militancia y en la acción colectiva, ensayandose un concepto de ciudadanía capaz de resistir a la instrumentalización mercantil: una ciudadanía rebelde e inconformista.

Palabras clave: crisis, experiencia, ciudadanía, acción colectiva

1. Introdução

“Não vale a pena repetir o que todos já estamos cansados de ouvir. A crise, o desemprego, a recessão já ocupam espaço excessivo na nossa agenda e não há nada de novo a acrescentar. O importante é sermos capazes de ir além deste panorama negro” (Fórum Estudante, 2014: 1)

Começa assim o editorial do “Guia do 1º Emprego 2014”, editado pela Revista Fórum Estudante, uma revista com mais de vinte anos de publicação mensal e uma tiragem de 30000 exemplares¹. No mesmo tom, prossegue: “sem queixumes, nem derrotismos”, “em tempos difíceis, o que fará toda a diferença é a tua atitude. Os que deixarem cair os braços, desistindo antecipadamente do combate, ou os que ficarem à espera não vão conseguir trabalho.”

Num país que conta com 34,8% de desemprego juvenil², uma das mais altas taxas da União Europeia, é difícil ir “além do panorama negro”. Especialmente, se tivermos em conta os números que se escondem e que os ultrapassam em larga medida: dos jovens inseridos em estágios profissionais - uma espécie de moratória, antes do embate com o desemprego³; da nova vaga de emigração - cerca de 110 mil pessoas por ano - tornando-se o país da U.E. com mais emigrantes em proporção da população residente⁴; ou da precariedade laboral que é de tal forma generalizada (trabalho informal, falsos recibos verdes, contratos a termo...) que a sua quantificação se torna uma tarefa complexa⁵.

Ainda assim, o discurso que mais se tem propagado, nomeadamente através desta revista assenta em premissas como: “a atitude”, “a crise é uma oportunidade”, “o desemprego é um mito”, “o que é preciso é sermos empreendedores”. O carácter ideológico é perceptível a olho nu, num país no qual – sobretudo desde o início do “resgate” financeiro, em 2011 – se foram implementando medidas de austeridade com consequências em vários sectores: educação, saúde, segurança social, emprego, cultura, entre outros. As consequências na educação e na escola – que aqui nos interessa destacar – são evidentes. Subordinadas ao “mantra orçamental” (Pereira, 2014: 18), as despesas com a educação em 2014 rondavam os 4% (em percentagem do PIB), tendo sido o setor de Estado mais afetado ao longo dos últimos quatro anos⁶. As medidas

¹ Distribuída sobretudo no Instituto Português do Desporto e Juventude, no Instituto Educação e Formação Profissional e nas universidades e escolas secundárias.

² De acordo com o relatório “Tendências globais de emprego para a juventude 2015”, elaborado pela Organização Mundial para o Trabalho, http://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2015/11/OIT-2015-wcms_412015.pdf

³ Segundo dados do IEFP, 70 mil trabalhadores foram abrangidos pelos estágios profissionais, em 2014. <http://www.precarios.net/?p=12582>

⁴ Dados do relatório publicado pelo Observatório da Emigração Portuguesa, 2015: http://www.observatorioemigracao.pt/np4/?newsId=4447&fileName=OEm_EmigracaoPortuguesa_RelatorioEstatist.pdf

⁵ É possível aceder a alguns desses dados no trabalho de Renato Carmo e Frederico Cantante, 2014: <http://observatorio-das-desigualdades.com/2014/06/19/precariedade-desemprego-e-protecao-social-caminhos-para-a-desigualdade-por-renato-miguel-do-carmo-e-frederico-cantante/>

⁶ <http://www.publico.pt/portugal/noticia/como-crato-mudou-quase-tudo-o-que-podia-mudar-1707387>

apontam em duas direções: por um lado, na *contenção de gastos*, através do aumento do horário docente e do número de alunos por turma; da dispensa de milhares de professores; da redução dos apoios às crianças e jovens com necessidades educativas especiais; do retrocesso nas políticas de educação de adultos; e, por outro lado, no *discurso do rigor e da excelência*, patente na introdução dos exames nacionais em todos os graus de ensino; nos rankings das escolas; na centralização do poder no diretor de escola/agrupamento de escolas; na menorização das unidades curriculares cívicas, artísticas ou desportivas, entre outros exemplos (Benavente et al, 2015: 58-59; Lopes, 2015). No campo educativo, a escola não é única entidade afetada por estas medidas. Também os contextos educativos não formais têm sido atingidos por uma deriva tecnocrática. Por exemplo, se a tradição da educação popular de adultos, não obstante a sua diversidade histórico-cultural, sempre “privilegiou as dinâmicas associativas, comunitárias e de índole local, bem como dispositivos de mobilização crítica e de educação política e para a cidadania” (Lima, 2006: 15), hoje esta deu lugar a uma “lógica de produção de certificações”, à “subordinação do conceito de educação aos conceitos de formação” e de “aprendizagem ao longo da vida” de feição individualista e competitiva. (ibidem: 17-18).

O mundo associativo, historicamente ligado às práticas de educação de adultos e a uma perspetiva emancipatória da educação permanente, também tem sofrido profundas transformações. Antes, as associações eram baseadas no “voluntariado e militância” hoje têm lideranças profissionalizadas e quadros técnicos especializados. (Lima & Afonso, 2006: 215). Muitas delas transformaram-se em “meras organizações de prestação de serviços”, agências “de programas de financiamento” e gestoras da “questão social” através de práticas de pendor assistencialista (Ferreira, 2011). Utilizando o conceito de “associativismo cidadão”, este autor apela a um “pensamento e uma ação de resistência, de rebeldia e de afirmação de alternativas”, especialmente em tempo de “crise”, sustentados num associativismo livre que não se compagina com a “domesticação das associações” e a debilitação da participação cidadã. Esses espaços coletivos deveriam não só servir como recurso para a interpretação crítica e profunda das causas e da natureza da crise, mas também teriam a responsabilidade de participar ativamente na busca de processos de luta, combate e transformação social. (Lima, 2012: 55-58)

O trabalho empírico que se apresenta neste artigo parte da experiência do Núcleo de Teatro do Oprimido de Braga⁷, criado em finais de 2011 e, mais tarde, constituído em associação *Krizo: Educação, Arte e Cidadania*. O artigo advém de um projeto de doutoramento iniciado em finais de 2011, enquadrado nas perspectivas de investigação-ação participativa e emancipatória (Freire, 1981; Carr & Kemmis, 1986; Brandão & Borges, 2007; Borda, 2008), de pesquisa radical e ativista (Hale, 2008; Schostak, 2008) e de sociologia pública crítica, orgânica e militante (Burawoy, 2006; Casanova et al, 2012). Um quadro epistemológico e metodológico desta natureza pressupõe um posicionamento político e ideológico claro, assim como um compromisso ético e prático com os intervenientes e com a realidade que se procura desvendar: conhecendo “com a responsabilidade da ação” (Nóvoa, 2015: 19). É através das vozes das autoras deste artigo (membros da Krizo) que a história e alguns dinamismos da associação serão

⁷ O TO é uma metodologia de intervenção educativa, política e social, criada por Augusto Boal no início dos anos 70. Através dos jogos e exercícios teatrais são evidenciados e analisados os conceitos, mecanismos e realidades de opressão, exploração e dominação, bem como as estruturas de poder existentes, encarando-as como elementos estruturadores das relações sociais.

passados em revista: os objetivos, as prioridades, o campo de ação, a forma de organização, as estratégias, mas também as limitações, as fragilidades, as contradições. São mobilizados para análise os dados de um debate-conversa⁸ realizado entre as três: Inês, Alexandra e Tatiana. A sessão foi gravada e transcrita e a análise de conteúdo procura, por um lado, conservar a fluidez e a espontaneidade do debate gerado e, por outro, explicitar a autonomia e a identidade de cada uma. Acrescentou-se também algum material produzido pela Inês com um grupo de discussão focalizada com outros três membros: João, Quintas e Ângela.

As aprendizagens são enunciadas através da reflexão conjunta e balizadas por questões mais amplas: como se gere o envolvimento ativista quando se vive em permanente instabilidade? Como se apela ao coletivo num período de individualismos? Como se constrói a esperança quando nos tentam dominar pelos fatalismos? Como se aprende a cidadania num tempo de crise? É dessa experiência, e da reflexão sobre a experiência, que se procura ensaiar neste texto uma conceção de cidadania construída na tensão entre integração e emancipação e que seja capaz de resistir à sua instrumentalização e apropriação mercantil. Em que medida e de que modo podemos ser intérpretes de uma *cidadania rebelde e inconformada*?

2. Educação e aprendizagem na ação coletiva

Optou-se por esta formulação – educação e aprendizagem na ação coletiva – procurando inseri-la no campo de estudos da educação não formal, que abrange domínios singulares, como a “educação de adultos”, a “educação popular”, a “educação permanente”, a “educação em movimentos sociais”, entre outros, mas que estão frequentemente interligados.

As associações, tal como os movimentos ou mobilizações sociais, em geral, são plurais na sua dimensão, na forma como se organizam, nos objetivos que as movem, nas estratégias que mobilizam, no grau e tipo de impacto que podem ter no contexto onde atuam. Por isso, referir-nos a aprendizagem nas associações ou movimentos sociais é tendencialmente falacioso, na medida em que estaremos sempre a falar de realidades distintas e muitas vezes divergentes. Paulo Freire, num raro texto onde debate explicitamente a relação entre educação e movimentos sociais, chama de Movimento Popular a todos os coletivos onde “ocorre de andarem juntos o conhecimento e a transformação de melhor viver”: “operários no comité das fábricas”, “favelados na associação de moradores” ou “mulheres de bairro na luta pela creche” (Freire & Nogueira, 1993: 67). Também Gadotti refere que precisamos de alargar o conceito de “movimento social”, pois uma grande massa da população está “organizada na informalidade”, em clubes ou associações (2008). Nesse sentido, não é de estranhar que grande parte dos estudos realizados neste campo seja focado em exemplos concretos (Hall & Turray, 2006) e este não é uma exceção.

Ainda assim, quando aqui nos referimos à “educação na ação coletiva” queremos destacar o tipo de aprendizagem que é experienciada por adultos, decorrente da sua participação em organizações coletivas e resultante de uma ação política continuada em prol da transformação social. Antes porém de entrar nesta discussão, convocamos três

⁸ O grupo focal foi realizado no dia 16.02.14 e o debate-conversa no dia 20.05.15. As siglas serão respetivamente GF e DC.

autores cujo pensamento condensa o quadro epistemológico em que nos situamos: John Dewey, Paulo Freire e Ivan Illich.

Apesar dos diferentes tempos em que a obra destes autores veio a lume (início do século XX e décadas de 1960/70) e das divergências conceituais, metodológicas e até ideológicas que a atravessam, é inegável a sua atualidade e pertinência para sustentar o que aqui designamos por “educação e aprendizagem na ação coletiva”. Para Dewey, a democracia é “mais do que uma forma de governo ou de governança; é, acima de tudo, uma forma de vida associativa, de uma experiência humana construída em conjunto.” (2005: 35). Como tal, é no ato de exercer a democracia – através da experiência e da participação, em continuidade e pela interação social – que se aprende a praticar a cidadania. Também para Freire “é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (2001: 40). A recusa da neutralidade educativa é um dos seus legados mais importantes. A educação faz-se em liberdade e pela conquista da autonomia, através de uma leitura ampliada da realidade, que não é imune ao conflito e à controvérsia. É no despertar dessa consciência para a ação e transformação do mundo que se dá aquilo que chama de “conscientização”. (Freire, 1974; 1979; 1997). A “educação popular” seria o que melhor poderia representar esse “esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares” (Freire & Nogueira, 1993: 19).

Numa crítica radical à escola elitista, manipuladora, alienante, Illich (1985) salientava o poder desta em “dividir o mundo social”: a “educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo” (1985: 39). Este autor argumenta que grande parte da aprendizagem é feita fora do edifício escolar e longe do controlo do professor. Por isso, defende a *desescolarização* (não só da educação mas de toda a sociedade), projetando a ideia de uma comunidade educativa em que os vários recursos (museus, cinemas, bibliotecas, mas também pessoas e suas habilidades) são democratizados e colocados ao dispor de quem quer aprender e ensinar em convivialidade.

Daqui se salientam alguns pressupostos importantes para contextualizar a “aprendizagem na ação coletiva”: uma *conceção ampla de educação*, dando conta dos diferentes processos e espaços onde ela acontece; um *enfoque na participação, na experiência e na dimensão coletiva* da aprendizagem; e uma perspectiva de *educação crítica e emancipadora*, decorrente de uma crença no seu papel transformador.

Nesta linha, Foley (1999; 2004) tem investigado a aprendizagem que ocorre quando se luta contra a opressão em ações sociais e coletivas. Também Gohn se refere aos processos de autoaprendizagem e aprendizagem decorrentes da experiência em processos sociais e coletivos, inserindo-os no campo da educação não formal e, mais especificamente, nos movimentos sociais, com particular ênfase no “processo pedagógico de participação” (2006:37). Para Canário, o reconhecimento dos processos educativos não-formais – um campo ainda “pouco valorizado e (re)conhecido” - está associado ao “pressuposto principal da educação de adultos” de que “as pessoas aprendem com e através da experiência” sendo esse património experiencial o “recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (2006: 195-198).

Isto pressupõe um rompimento com a tecnicização e a suposta neutralidade da tarefa educativa. Para Mayo, o termo “participação” (como muitos outros) foi apropriado pelo capitalismo, tendo virado um *cliché* na educação de adultos. Mais do que apregoá-la indefinidamente torna-se necessário “reconhecer a natureza política de todas as intervenções educativas” (1999: 24). Foley considera mesmo que a educação e a aprendizagem nos movimentos sociais não pode estar desvinculada da “economia

política, das micro-políticas, das ideologias e discursos” (1999: 6) e que “no coração de uma teoria de adultos emancipatória” deve estar uma “crítica ao capitalismo” (1999: 138).

Holst também defende que é necessário “rejuvenescer a teoria marxista no interior da educação de adultos”, argumentando que, se nos anos de 1970, as ideias de Paulo Freire de que a “educação é política” eram amplamente absorvidas e transportadas para dentro dos movimentos sociais, hoje essa questão é foco de muito debate, porque se toma a prática dos movimentos sociais como política e não educativa, porque tendencialmente se desvaloriza a educação informal e porque a crescente profissionalização do campo retirou as suas raízes históricas no interior dos movimentos sociais (2002: 77-81).

Numa perspetiva marxista, a emancipação surgiu sempre associada às lutas e movimentos sociais, à ação coletiva de homens e mulheres, a um “processo histórico, económico e político” em torno de um projeto político de transformação social radical (Afonso, 2001). Sendo assim, “a educação não pode em si mesma ser assumida como emancipatória sem ser por referência a um projecto mais amplo” (Idem: 229). No entender deste autor, é na “ação e reflexão dos movimentos sociais” que a “relação da educação com a emancipação tem sido pensada e reatualizada”, em “experiências que são portadoras de novas possibilidades emancipatórias” (Ibidem: 238) Contudo, como frisa Gohn, o carácter dessa aprendizagem e participação, se “emancipatória ou integradora”⁹, vai “depende da qualidade das relações e interações desenvolvidas, do projeto político dos grupos em ação” (2006: 44).

3. Krizo: uma associação nascida da crise e da crítica

A krizo é uma associação juvenil surgida na sequência de um núcleo informal de Teatro do Oprimido (NTO Braga). Nestes quase quatro anos de existência, o núcleo/associação tem dinamizado projetos de intervenção política, social e cultural, trabalhando sobretudo com os temas da igualdade de género, direitos LGBT, austeridade, precariedade e desemprego, em parceria com associações, movimentos sociais, escolas, universidade, maioritariamente de âmbito local. As secções que se seguem têm como principal material empírico um grupo focal (GF) realizado com cinco membros do coletivo, no dia 26 Fevereiro de 2014 e com a duração aproximada de 4 horas e meia e um debate-conversa (DC) realizado no dia 20 de Maio de 2015 com três elementos da associação (autoras deste artigo) com a duração de 3 horas. O primeiro incidia nos seguintes blocos: motivação para integrar o grupo; avaliação das iniciativas realizadas; perceção de conceitos como juventude, precariedade, democracia; e importância do TO na atualidade. O guião do debate-conversa organizava-se em: história/percurso da associação; caracterização do grupo; modo de organização; cronologia das atividades; objetivos; estratégias; tensões/contradições; fragilidades e desafios; aprendizagens.

⁹ Esta ideia tem algumas aproximações à proposta de Boaventura Sousa-Santos, para quem o projeto da modernidade foi definido, na sua matriz, por um equilíbrio entre os pilares da regulação e da emancipação, equilíbrio esse que nunca foi conseguido, tendo a balança pendido para o excesso de regulação. É em torno do “princípio da comunidade” e da “racionalidade estético-expressiva” que se vislumbram as possibilidades de mudança de paradigma, neste tempo de transição em que vivemos. A solução procurada não é hoje, portanto, um novo equilíbrio entre regulação e emancipação, mas antes um desequilíbrio dinâmico que penda para a emancipação.

3.1. Como surgiu?

“Inês: Tinha necessidade de ter um espaço para intervir politicamente, para suscitar debate. As questões de género, a austeridade, a crise, se não fosse a associação onde discutíamos isso tudo?”

Tatiana: Para mim, foi sobretudo a procura de um espaço de reflexão...

Inês: Sim, é reflexão mas também intervenção, nunca foi um sítio só para falar dos problemas do país. Discutimos e queremos produzir alguma coisa, artística ou não.” (DC, 2015)

O Núcleo de Teatro do Oprimido (NTO) de Braga nasceu em finais de 2011, por iniciativa da Inês, que depois de um intercâmbio de Teatro do Oprimido (TO) na Estónia, vinha “cheia de vontade de ter um grupo”, desde logo, para preparar uma intervenção para o Dia Internacional da Mulher. Convidou alguns amigos que, por sua vez, trouxeram outros e no dia 7 de Março de 2012 faziam a primeira intervenção: uma performance de rua e uma sessão de teatro-imagem sobre as opressões vividas pelas mulheres, em parceria com quatro associações da cidade. Dias depois preparava-se nova ação de rua, celebrando o Dia Internacional do TO, no dia 16 de Março. Desafiaram alguns membros do Projétil – um coletivo artístico informal – para irem tocar e fazer malabarismo e, partindo da pergunta “o que é preciso transformar?”, o grupo entrevistou pessoas e montou uma espécie de estendal colorido numa praça central da cidade de Braga, com as respostas que estas davam.

Fruto do impacto que as iniciativas tiveram junto dos meios de comunicação social locais, mas também das parcerias que se iam formando, o NTO foi convidado pela Civitas a criar e apresentar uma peça que pudesse integrar as celebrações do 25 de Abril, em 2012. Seguiram-se muitas outras iniciativas – ações de protesto nas manifestações contra a Troika, oficinas, debates, performances – e, rapidamente, o grupo foi ganhando reconhecimento. No início de 2013 o Núcleo é confrontado com a decisão de se constituir ou não como associação, inicialmente, por dois motivos: a hipótese de receber uma pequena quantia em dinheiro pela participação num dos eventos; e a possibilidade de integrar um espaço partilhado com outras coletividades. Em ambas as situações, era necessário “legalizar” o grupo. Em Maio de 2013 foi constituída a krizo: Educação, Arte e Cidadania. Em esperanto, krizo significa simultaneamente *crise* e *crítica*.

3.2. Quem somos?

“João: A nossa essência é sermos um grupo de pessoas com sentido crítico. Quando algo se passa e o tema nos diz alguma coisa, nós vamos lá e entramos em ação.”

Quintas: Acho que há um denominador comum em todos os elementos que é esse inconformismo. Inconformidade com as coisas como estão. Estamos em crise total e é pensar: o que podemos fazer pra mudar isto” (GF, 2014).

Desde 2012, o núcleo/associação já integrou quase 50 membros, quase sempre de forma pontual. Há um núcleo duro que se mantém praticamente desde o início, que não excede os seis elementos, mas atualmente a responsabilidade recai sobretudo nas três autoras deste artigo que vão “conduzindo” a associação e impulsionando outros e outras a participar. Em geral, as pessoas que se aproximam e intervêm na associação têm entre

20 e 40 anos; são estudantes, desempregadas ou em situação de trabalho precário; possuem qualificações de nível superior e ligadas às áreas da educação, artes ou ciências sociais e humanas.

O principal palco de intervenção, Braga, é percecionado pelo grupo como uma cidade com uma forte tradição católica e conservadora ao nível dos costumes. A governação municipal foi presidida pela mesma pessoa durante trinta e sete anos (até às últimas autárquicas, em 2013). No período em que o núcleo nasceu, as únicas associações feministas e LGBT – UMAR Braga e Rede Ex-Aequo – estavam inativas (Magalhães & Cerqueira, 2015: 41) e não havia muitos espaços de formação ou fruição artística. A reduzida atividade cultural e artística da cidade e a carência de oportunidades de participação política e cívica são apontados pelo grupo como fatores que terão influenciado a criação e o desenvolvimento da associação neste contexto espacial e temporal específico. Outro fator, de âmbito nacional, despoletou o surgimento da *Krizo*. A crise económica, política e social, agravada pela intervenção da Troika (BCE, FMI, Comissão Europeia), não só agudizava esses dois fatores como provocava o impulso de intervir politicamente, enquanto coletivo e fazendo uso de ferramentas críticas de análise da realidade.

3.3. Como nos organizamos?

“Alexandra: Eu tenho uma palavra que é: ambiguidade. Ambiguidade no sentido da associação enquanto organização. Estou a fazer um trabalho sobre análise organizacional (...) e o único modelo possível para conseguir compreender a nossa dinâmica é a anarquia organizada.” (GF, 2014)

Inês: o planeamento segue mais ou menos uma ordem muito simples: alguém tem uma ideia, discutimos, vemos entre nós o que precisamos e vamos chamando as pessoas. (DC, 2015)”

Apesar de existirem dispositivos legais – atas, assembleias, órgãos sociais, relatórios – a organização do grupo e as atividades que se vão desenvolvendo regem-se sobretudo pelo improvisado e pela espontaneidade. Normalmente estas partem de uma vontade partilhada pelo grupo relacionada com a sua própria experiência, por isso, tem havido um predomínio das questões que mais preocupam o coletivo: desigualdade de género; direitos LGBT; precariedade e desemprego; e políticas de austeridade. Mesmo quando nos convidam a participar em algum evento, raramente nos afastamos destes temas. Debates, oficinas, encontros, performances, instalações, sessões de TO, ciclos de cinema, concertos, exposições, tertúlias, atividades com crianças, o repertório de ação da *Krizo* tem sido bastante eclético.

Durante o período de 2012-2013, as intervenções tinham lugar sobretudo na rua e em momentos de protesto preparando-se performances ou ações diretas, em articulação com coletivos como o *Que se lixe a Troika*. Mais ou menos institucionais, as parcerias têm sido uma forma de canalizar/rentabilizar recursos humanos ou materiais, garantir uma ampla divulgação e permitir a continuidade das atividades ou projetos. Desde a Universidade do Minho, a coletivos informais, associações ou escolas, a um nível local mas também nacional e internacional, temos procurado parceiros para todas as iniciativas, muitas das vezes sem qualquer tipo de troca material associada. Frequentemente, essa parceria tem servido não só para fortalecer determinada ação ou

conjunto de ações, mas também como forma de evitar a sobreposição de eventos numa cidade onde apesar da carência de oferta cultural, não é fácil mobilizar as pessoas.

4. Da elaboração de atas à reivindicação de direitos: o que se aprende numa associação?

Segundo Foley, grande parte da discussão sobre o que se aprende nas ações ou movimentos sociais é “abstrata e exortatória” (1999: 138). Este autor frisa a importância de reconhecer o “carácter complexo, ambíguo e contraditório” desses movimentos e lutas e, como tal, da aprendizagem que se dá dentro delas e que é moldada por fatores intrapessoais, interpessoais e sociais. Por sua vez, Gohn identifica múltiplas formas de aprendizagem, mais ou menos evidentes e que se desdobram a vários níveis: *prática, teórica, técnica instrumental, política, cultural, linguística, económica, simbólica, social, cognitiva, reflexiva* ou *ética*. Aprendizagens que vão desde a capacidade de falar em público, gestão financeira, até à noção dos seus direitos e das leis que os regulamentam ou à construção de uma linguagem e gramática comum (2011: 352-353). A grande dificuldade – em particular para os ativistas envolvidos – é reconhecê-las como tal. A tarefa da educação crítica é, pois, criar um espaço para tornar conscientes esses processos de aprendizagem informais, refletir sobre eles e desenvolver estratégias de ação em consonância (Steinklammer, 2012: 33). Um exemplo de iniciativa com estas preocupações parece ser a Universidade Popular dos Movimentos Sociais, que põe em contacto saberes e práticas com origens diversas¹⁰.

4.1. Quatro categorias de aprendizagem

Da análise que fizemos das nossas ações e do modo como nos organizamos enquanto associação, definimos quatro categorias de aprendizagem.

Operacionais: são aprendizagens diretamente relacionadas com a concretização das práticas e com aspetos mais pragmáticos das mesmas. Desde escrever uma nota de imprensa ou uma ata, à utilização das redes sociais e de outras formas de comunicação e divulgação, ao preenchimento de formulários, desenho de projetos, gestão de contabilidade e financiamentos, são múltiplas e variadas as oportunidades para *aprender a fazer* dentro de uma associação.

Estratégicas: aprendizagens relacionadas com as decisões de *como fazer*. A escolha das metodologias a utilizar, dos públicos-alvo, dos espaços, das parcerias, do modo de organização. As aprendizagens das estratégias normalmente não se dão de imediato, *a priori*, mas a partir dos resultados que se vão obtendo e, como tal, de uma reflexão contínua do grupo que vai fazendo e refazendo a sua ação.

¹⁰ Surgida do Fórum Social Mundial, a UPMS propõe-se promover a “auto-educação” dos ativistas que, através da “compreensão reflexiva da sua prática”, podem “aumentar a sua eficácia e consciência”. Da parte dos investigadores comprometidos, vêm reduzida a “distância entre as grelhas analíticas e teóricas” e a realidade que querem perceber e transformar. (2006: 156-157). Procura-se fazer, assim, um trabalho “dialógico e político” cujo conceito central é a “ecologia dos saberes”: “saberes contextualizados, situados e úteis ao serviço de práticas transformadoras”, que só podem “florescer em ambientes tão próximos quanto possível dessas práticas e de um modo tal que os protagonistas da ação social sejam reconhecidos como protagonistas da criação de saber.” (Santos, 2004: 86; Santos, 2006: 155)

Conviviais: aprendizagens que decorrem de experiências intra e interpessoais que se dão num coletivo. Algumas mais visíveis, como conduzir uma reunião, gerir lideranças, moderar um debate, falar em público, lidar com conflitos; outras mais difíceis de perceber, como a construção da identidade de grupo, a consciência do coletivo, a capacidade de aceder a outras realidades, todas elas girando em torno da ideia de *aprender a ser*.

Político-ideológicas: aprendizagens que se dão no plano das decisões macro da associação. Como é o nosso entendimento do mundo? Quais são as nossas prioridades? Quem são os nossos aliados? *Quem somos?* Conhecimento das leis e regulamentos, reivindicação dos direitos, construção dos valores comuns, análise e desconstrução de discursos dominantes são alguns dos exemplos.

As aprendizagens podem ter um carácter individual (preencher um formulário) ou coletivo (delinear estratégias); realizar-se num plano macro (tomada de posição política) ou micro (fazer um comunicado) e, normalmente, decorrem de forma interseccionada, interpenetrando-se mutuamente. Dois exemplos: ao longo destes anos a krizo tem-se definido cada vez mais como associação feminista, esse posicionamento político-ideológico tem proporcionado aprendizagens sobre direitos ou estatísticas; o desenvolvimento de uma linguagem inclusiva (nas nossas interações e em documentos oficiais); o cuidado com o equilíbrio de género nos nossos debates; ou a decisão de criar um serviço de *babysitting* durante algumas das oficinas que promovemos.

Outro fator prende-se com as preocupações com o desemprego e a precariedade, que têm levado a aprendizagens sobre leis ou políticas públicas, sobre a ideologia veiculada por discursos dominantes, (como o empreendedorismo), sobre decisões concretas como, por exemplo, valores escalonados consoante os rendimentos dos participantes nas poucas atividades não gratuitas que promovemos. Como referem Hall & Turray (2006: 7), apesar de muita aprendizagem nos movimentos sociais ser informal ou acidental, a aprendizagem intencional também acontece como resultado direto das atividades que organizam. Assim, essa educação e reflexão crítica estende-se também aos debates, aos ciclos de cinema, às tertúlias e também aos livros e documentos que partilhamos entre nós, ou, até mesmo, às investigações académicas (Barbosa & Ferreira, 2015).

4.2. Aprender em tempos de crise

A análise dessas aprendizagens não pode ser desgarrada do contexto em que ocorrem. Foley lança algumas pistas para debate: qual é o contexto político e económico? De que forma é que influencia as aprendizagens? Quais são as micropolíticas, as ideologias, as práticas discursivas, as lutas dos movimentos sociais e dos seus oponentes? Em que medida essas práticas e lutas facilitam ou obstaculizam a aprendizagem e ação emancipatória? Que intervenções seriam benéficas? (idem, ibidem: 10)

Não havendo espaço neste artigo para adensar a análise sobre a situação política e social do país, destacamos aqui algumas das aprendizagens associadas a esta conjuntura: *reflexão crítica, consciência do coletivo, reivindicação de direitos, práxis transformadora e alianças e contágios*.

Os processos de discussão e *reflexão crítica* que ocorrem no interior da associação são um dos aspetos centrais da aprendizagem coletiva. Alexandra refere-se à

“intensificação do olhar, um estar atento à realidade”; Ângela corrobora: “estou muito mais alerta, sinto-me muito mais crítica.” Para Tatiana, “a forma de pesquisa também acaba por ser mais alargada”, “é esse porquê, porquê que nos leva a essa busca” (GF, 2014). Todos os grandes temas com os quais trabalhamos – desigualdade de género, direitos LGBT, austeridade, precariedade/desemprego – têm sido examinados à luz do Teatro do Oprimido, despertando uma série de outras iniciativas e consequentes aprendizagens.¹¹ Foley sugere a relevância da “desaprendizagem” no seio da ação coletiva e emancipatória, nomeadamente, o desaprender de ideologias e discursos dominantes (1999: 4). Num contexto como o que vivemos atualmente, em que o espaço público é empobrecido e reduzido a discursos fatalistas (Monteiro, 2011), esse trabalho é fundamental para contrariar a resignação e para a construção de alternativas.

Essa reflexão conjunta gera uma *consciência coletiva*. “Começa tudo com uma frustração que eu vivo individualmente”, diz Tatiana, “mas depois começo a levantar essa discussão” e “começo a perceber que somos muitos a viver a mesma coisa, isso é fundamental para a transformação” (DC, 2015). Quintas ressalta: “o facto de pertenceres a um grupo”, “tem obrigatoriamente de passar por esse entendimento do outro”, “também acalenta; essa união gera força” (GF, 2014). Essa aprendizagem é particularmente importante num período em que se assiste ao advento de diversas formas de individualismo e à “destruição metódica dos coletivos” (Bourdieu: 1998: 82). Ao mesmo tempo, a consciência do coletivo envolve o acolhimento e entendimento da diversidade. João diz ter passado a ter “acesso a outras realidades que se calhar eu não tinha”, “muitas outras formas de pensar” (GF, 2014). Assim, ao mesmo tempo que se constrói, aprendendo, uma gramática comum – valores, linguagens, estratégias – procura-se aceder e perceber outras realidades que possam clarificar, integrar, reforçar ou até mesmo contrariar essa gramática.

É partindo dessa *reflexão crítica*, individual e coletiva, que os processos de conscientização se dão no seio do grupo. Arroyo salienta que é nos processos de participação política que as pessoas se “descobrem e aprendem como sujeitos de direitos” (2003:5). Alexandra diz que é quando pensamos sobre “aquilo que nos incomoda”, “a desigualdade ou a precariedade, por exemplo” que se percebe que “há direitos que podem e devem ser reivindicados” (DC, 2015). Também Ângela refere: “na minha relação com a entidade patronal, enquanto trabalhadora, comecei a lutar mais pelos meus direitos, comecei a deixar de ser tão submissa” (GF, 2014). Essa *reivindicação de direitos* é particularmente importante quando se assiste à sua restrição ou erosão face às políticas de austeridade implementadas em Portugal, desde 2011, e que têm posto em causa uma já de si frágil democracia económica, social e política (Ferreira, 2012). A percepção de que há direitos e leis que nos protegem é aliada à compreensão de que estes foram construídos a partir de lutas e conquistas populares. É dessa dupla aprendizagem que germina grande parte da ação coletiva.

Para João, a vivência na associação permitiu “passar de uma postura passiva para uma postura ativa”, ou seja, “deixar de ficar a criticar parado à espera.” Quintas diz que é como “quebrar um bloqueio”, “dar continuidade a todo um processo”: “vamos refletindo sobre as coisas e vamos atuando e é nessa medida que acho que a transformação do mundo passa, no teu espaço, onde estás” (GF, 2014).

¹¹ Por exemplo, a primeira vez que o discurso de empreendedorismo foi abordado foi numa sessão de TO que depois despoletou outras iniciativas: performance, teatro-fórum, protesto de rua, debate e uma investigação académica.

Mayo frisa que se a pedagogia dialógica de Paulo Freire fosse tomada de forma isolada, seria uma “práxis intelectual” capaz de transformar a consciência das pessoas mas não de as engajar na ação política direta. Só estando esta ligada a uma ação social - no contexto de um projeto ou movimento mais amplo – esse processo educacional produziria uma “práxis revolucionária” (1999: 160). É nesse sentido que aqui referimos a *práxis transformadora*, enquanto espiral de ação e reflexão coletiva e constante. Porém, como Ângela ressalta: “as mudanças não são imediatas, é um processo. Isso eu aprendi. Dantes comigo era tudo pra agora, mas não, as coisas vão-se construindo” (GF, 2014).

Essa “lenta impaciência” – para usar a expressão de Bensaid – implica a persistência de instigar pequenas mudanças que se vão multiplicando no tempo ou no espaço. Inês refere-se às “dinâmicas de contágio” que se deram com outros grupos e associações: “as pessoas começam a sentir vontade de fazer o mesmo nos seus contextos” ou “com os quais podem ter mais afinidade”, “a krizo acabou por estimular isso, porque criou pontes entre pessoas e coletivos, uma espécie de turbilhãozinho – que é sempre um turbilhãozinho – feito dessa troca, dessa vontade de fazer coisas” (DC, 2015). Vale a pena dar mais um exemplo. Em Junho de 2012, durante uma oficina de teatro-fórum¹² que o núcleo organizou, um dos aspetos mais debatidos foi a liberdade de expressão dos afetos por parte de casais do mesmo sexo. Na sequência disso, organizamos uma ação direta – *beijo livre* – distribuindo autocolantes e circulando pelos bares noturnos da cidade. Prossequimos com teatro-invisível¹³, debates, oficinas e, em 2013, convidamos vários coletivos e associações, locais e nacionais, para organizar a 1ª Marcha LGBT de Braga. Desse processo resultou um grupo informal – Braga Fora do Armário – que se tornou autónomo e que conta já com a organização de três edições da marcha sendo, a par da UMAR-Braga – entretanto reativada –, um dos principais parceiros da Krizo.

5. Tensões, limitações e aprendizagem pela controvérsia

Um dos aspetos mais importantes da aprendizagem coletiva é o conflito (Gadotti & Freire, 1995; English & Mayo, 2012: 21; Kilgore, 1999: 199). É através do conflito que se evidenciam os aspetos dialéticos da realidade, as contradições e os espaços de resistência. “Educar supõe transformar e não há transformação pacífica” (Gadotti, 1995:29). Esta perspetiva faz apelo a uma “epistemologia da controvérsia”, que não obnubila mas antes considera a objeção e o conflito como elementos essenciais de análise. (Correia, 1998)

À medida que a associação foi crescendo, foram surgindo alguns conflitos, mais ou menos percecionados, verbalizados ou discutidos, os quais têm despoletado decisões, avanços e recuos. É destas tensões e aprendizagens, decorrentes, mas igualmente geradoras, de controvérsia, que falamos nesta secção.

¹² Teatro-fórum é uma técnica de TO: nela apresenta-se uma determinada cena de opressão que é depois discutida com a plateia, ensaiando-se coletivamente alternativas.

¹³ Teatro-invisível é uma técnica de TO: nela prepara-se um determinado conflito num espaço público sem nunca revelar que é teatro, o objetivo é suscitar debate e/ou pesquisar determinado tema.

Compromisso vs fluidez

“Inês: se por um lado é fixe nós mantermos esta postura aberta – ‘vens se quiseres, se não apareceres está tudo bem’ - na verdade, a falta de compromisso faz com que as coisas nos pesem (...) às vezes seria bom ter pessoas mais fiéis, entre aspas, mais assíduas, mais connosco.”

Alexandra: concordo, mas ao mesmo tempo não vejo outra forma de participação, porque esse compromisso tem de partir das pessoas e não é formalizando...” (DC, 2015).

Uma das características que mais valorizamos na associação, e que é também uma das limitações que mais põe em causa as iniciativas e mesmo a sobrevivência da associação, é a ausência de um compromisso estável que garanta a continuidade dos projetos e a rotatividade das responsabilidades. Seja porque emigram, porque acumulam dois ou três trabalhos precários, ou, simplesmente porque se desinteressam, a militância na associação é intermitente. Ion (1997; 2012) tem-se debruçado sobre as mutações nas formas de militância numa sociedade de indivíduos, questionando-se sobre a possibilidade de estarmos a chegar ao seu termo. Porque vivemos numa sociedade de risco, porque o amanhã é incerto, exige-se “eficácia imediata” (2012: 17). E isso, muitas vezes, não se coaduna com os processos longos – a “lenta impaciência” – que a transformação social exige. Por outro lado, o individualismo da condição pós-moderna, de que fala Lyotard (1979) exige que se dê espaço ao “ator-indivíduo” concreto que, ao implicar-se na organização associativa, não abandona a sua identidade e autonomia pessoais. Assim, ao comprometimento militante clássico, simbolizado pelo “timbre” impresso definitivamente na carta, sucederiam formas de comprometimento mais voláteis, simbolizadas pelo “post-it” destacável e móvel (Ion, 1997).

Trabalho vs militância

“Quintas: Também gera conflito, eu às vezes penso, vou àquela ação, àquela intervenção, mas podia estar a trabalhar. Há mesmo essa gestão conflituosa, vou, não vou, posso, não posso.

Alexandra: Ainda por cima não temos trabalho e andamos a fazer coisas voluntárias.

Quintas: É absurdo, parece um bocado contrassenso.

Alexandra: Gastar dinheiro... “ (GF, 2014).

O equilíbrio entre aquilo que é trabalho voluntário e militante e aquilo que deveria ser trabalho remunerado nem sempre é fácil de manter. Sempre que a questão do dinheiro é colocada em debate há dilemas que se repetem. Quando nos fazem um convite e não existe qualquer tipo de valor envolvido (o que acontece na maioria dos casos), uma das primeiras questões que surge é: devemos aceitar ou não? É justo trabalharmos gratuitamente quando é algo que exige de nós tempo, esforço e, muitas vezes, que gastemos dinheiro do nosso bolso? Que tipo de convite é passível de ser aceite, nestas condições? Se for uma associação aceitamos, se for uma universidade não? Quando se trata de um evento que envolve financiamento (externo ou interno), existem outros dilemas. Como se distribui o dinheiro? Pelo número de horas? Que tipo de trabalho deve ser remunerado? O que distingue a produção de um cartaz da moderação de um debate? As questões agravam-se pelo facto de grande parte dos membros do grupo estar numa situação precária. Como se pode pedir a alguém que está desempregada ou que não tem como pagar as propinas da universidade que despenda do seu tempo e energia para contribuir para a associação? Apesar desses impasses, Alexandra sugere que “não havendo essa razão instrumental, “isso acaba por afastar outro tipo de pessoas, que se

houvesse dinheiro envolvido estavam muito mais presentes, ou então se calhar até nos afastávamos dos nossos objetivos”. (DC, 2015)

Institucionalização vs informalidade

Inês: a organização é importante, mas sinto necessidade de um certo caos e estado de sítio, um balanço entre uma coisa e outra. (...) tenho um bocado de medo de associações muito institucionais, acho que perdem a essência (...) a krizo é um conjunto de pessoas, não é uma empresa.

Alexandra: dá-nos uma margem de liberdade muito maior (...) caso contrário, pode descambar em termos de motivações individuais, os objetivos dos programas e financiamentos sobrepõe-se àquilo que nos move” (DC, 2015).

Esta contradição cruza-se com outras: entre organização e simplicidade, entre a liberdade e a necessidade de financiamento, entre o planeamento e a espontaneidade. O facto de termos sido um núcleo informal durante um ano e meio, permite-nos comparar os dois registos e perceber os constrangimentos acoplados à constituição enquanto associação. O maior deles é o tempo e energia que se gasta nos procedimentos burocráticos. “Quando estamos a preencher os papéis do PAJ ou a tratar da contabilidade e alguém surge com uma ideia, pá, não posso, cansas-te da krizo sem querer”, desabafa Alexandra (DC). Por outro lado, foi o facto de nos termos tornado associação e concorrermos a financiamentos (ainda que parcos) que nos permitiu desenvolver várias iniciativas que não teriam lugar se não fosse dessa forma. Outro problema é que em algumas candidaturas é necessário planificar as atividades que vão decorrer durante um ano inteiro. Ora, as imprevisibilidades dos trajetos pessoais e profissionais e as imprevisibilidades do próprio contexto – pois muito do que nós fazemos é fruto do momento – não permitem traçar um plano rigoroso e muito menos mantê-lo. Nunca se sabe quem vai ter de mudar de cidade, país ou de emprego. E também é impossível prever que tópico estará na agenda pública nacional ou internacional.

Identidade vs diversidade

Inês: se nos definíssemos como associação de esquerda ou feminista, será que isso podia afastar algumas pessoas, que não se enquadram dessa forma?

Tatiana: acho que a questão da identidade é importante, porque orienta a nossa ação e faz com que a gente não cometa alguns erros. (...)

Alexandra: É importante ter outros pontos de vista (...) há um risco que incorre ao assumir essa posição. Como é que vamos desconstruir essas ideias? Vamos estar a falar com nós próprias? (DC, 2015).

Inicialmente o grupo não tinha necessidade de marcar um posicionamento político, havia algumas divergências ideológicas, mas no geral era possível manter e seguir uma linha relativamente coesa. Contudo, com o passar do tempo e com a entrada e saída de pessoas, algumas discordâncias ficaram mais evidentes. Há quem se assuma como feminista, há quem questione e recuse esse rótulo. Uns falam em revolução espiritual, outros em contra-hegemonia de esquerda. Há quem ache que os partidos e sindicatos podem fazer parte de uma aliança, outros que desconfiam por completo da representatividade democrática. Numa associação com estas características – tão fluída, informal, inconstante – como se define a identidade? Quem é a associação? As pessoas que a dirigem? Qual é a legitimidade, se nem os órgãos sociais correspondem às lideranças que se dão - de facto - dentro da associação? Jo Freeman, no seu artigo: “The

tirany of the structureless” (1972) frisa isso mesmo ao analisar coletivos informais feministas, aparentemente horizontais e abertos e onde, frequentemente, há relações de poder, lideranças subtis e informações que circulam entre um grupo restrito, precisamente por essa falta de estrutura e definição. Como revela Alexandra, “nós saímos muitas vezes juntas, nesses momentos informais, tem-se bué de ideias, criam-se coisas, distribuem-se tarefas, acaba-se por criar um afinidade e uma relação pessoal para além dos ativismos” (...) isso é altamente visível quando alguém novo vem a uma reunião (..) pode ser também um bloqueador, sentir que estão a invadir ou não se sentem confortáveis.” (DC, 2015) O que acontece é que, naturalmente, é esse grupo muito restrito que acaba por definir a identidade da associação - o seu posicionamento político e ideológico - correndo o risco de se perder a diversidade e a abertura pretendidas.

Motivação vs esgotamento

“Inês: sinto que nos acomodámos, que enfraquecemos, que nos silenciámos (...) na altura das manifestações estávamos acelerados, vamos fazer isto e aquilo, com bué de energia (...) naturalmente a krizo não iria estar efervescente quando está tudo morno. (...) Mas se houvesse mais gente enquanto uns oscilavam de energia outros tomavam o lugar...”

Alexandra: Nós entusiasmano-nos, queremos fazer tudo!

Tatiana: E depois vem outra vez o cansaço e depois vem o Verão, silly season...” (DC, 2015).

O perigo do *burn-out* é identificado por English & Mayo como uma das principais limitações dos coletivos ativistas (2012: 19). Na krizo, essa possibilidade não é descartada. Embora os elementos da associação tenham períodos de muita motivação e entusiasmo, em que as iniciativas se sucedem umas às outras, há outros em que o cansaço impera. Isso acontece por vários motivos: pela sobrecarga a que está sujeito o núcleo duro da associação, fruto da descontinuidade dos seus membros e da falta de um compromisso mais sólido; pelas próprias condições de vida e de trabalho precárias das pessoas; pelas dinâmicas de poli-envolvimento, no sentido em que muitos dos elementos da krizo fazem parte de outros coletivos; e também pelas flutuações da conjuntura social e política que, através da sua influência, podem estimular ou paralisar a ação. Nos momentos em que se atinge um nível mais agudo de desmotivação, é inevitável pensar: será que a associação sobrevive? Se a associação é um “conjunto de pessoas”, se há uma “identidade de grupo” que é construída por elas, como se mantém esse legado, caso estas desapareçam? Essa tensão tem sido resolvida através de períodos de paragem que, se por um lado, podem permitir recuperar energia e motivação, pode levar ao desinteresse de membros menos vinculados à associação.

Autonomia vs heteronomia

“Inês: nós prezamos muito a nossa autonomia e liberdade, mas o que nós fazemos acaba por ser um bocado pontual. Queremos fazer projetos a longo prazo, consistentes (...) e é impossível sem financiamento.

Alexandra: bué de vezes que não posso participar em algumas cenas que até curtia e não posso porque moro longe, não tenho carro, não tenho dinheiro para transportes, alimentação. Esta é a minha condição que me move mas ao mesmo tempo me impede de agir.” (DC, 2015)

Mais do que uma outra contradição, a tensão entre autonomia e heteronomia combina várias das contradições anteriores. Para Canário, autonomia é o “terreno da criação em que nos determinamos” e heteronomia “o terreno em que interiorizamos e

reproduzimos o que já existe e em que, portanto, somos determinados”. Essa distinção, no seu entender, é “essencial para a análise dos movimentos de transformação social, cuja radicalidade e fecundidade estão diretamente relacionados com o seu grau de autonomia” e com os “processos de aprendizagem” que neles ocorrem. (2007: 20-21) Se na krizo a autonomia é manifesta na forma como aborda os temas, como se posiciona ideologicamente, como se organiza e interage com os outros sujeitos políticos; esta é colocada em causa quando por falta de financiamento não é possível implementar determinados projetos mas, sobretudo, pela precariedade que atravessa o conjunto da associação e que condiciona as múltiplas decisões no campo do trabalho, da vida e, obviamente, da participação cívica e política. A precariedade surge assim como fator, simultaneamente, mobilizador e condicionador. É sobre ela e devido a ela que grande parte das nossas atividades são desenvolvidas, mas é também por causa dela que muitas vezes as iniciativas não se concretizam ou que as pessoas não participam. Esse é talvez um dos desafios mais interessantes a explorar no campo da militância e da ação coletiva.

6. Por um conceito de cidadania rebelde e inconformado

Quando nos propomos a investigar determinado tema é útil refletirmos para que serve e a quem serve. O que é que esta investigação traz para o campo educativo e para o campo da ação coletiva? Em que medida é que ela pode dar pistas de investigação futura e, ao mesmo tempo, ferramentas para atuar no terreno?

Encetemos por aquilo que a investigação reforça: a importância dos processos educativos não-formais e, em particular, em contextos de ação coletiva, baseados na experiência e na reflexão sobre a experiência. Reforça também o papel do conflito e da controvérsia na aprendizagem e de como, mais do que a tentativa de eliminar as diferenças ou procurar o consenso unificador, se pode buscar um “desequilíbrio dinâmico” que tenda mais para a emancipação do que para a regulação (Santos, 2001). Embora baseando-se na singularidade de uma associação, a investigação permite extrapolar para reflexões gerais sobre as mutações da militância e ação coletiva nos últimos anos: a centralidade das questões materialistas, do trabalho e do emprego (Estanque, 2013); a precariedade enquanto condição, simultaneamente, mobilizadora e castradora da intervenção cívica e política; a emergência de sujeitos militantes mais voláteis e intermitentes; as potencialidades de organizações mais fluídas e informais capazes de permitir níveis diversos de participação; ou as dinâmicas de contágio e aliança com outros coletivos, passíveis de ajudar a construir um movimento contra-hegemónico.

Como referimos inicialmente, o conceito de cidadania - tal como os de participação e democracia - tem vindo a ser apropriado quer pelas instâncias que nos governam, quer pelo capitalismo neoliberal que cobre todas as dimensões da nossa vida. No “Guia do 1º Emprego” com que começamos este artigo, podemos ler o seguinte numa secção sobre elaboração do currículo: “deves valorizar as atividades extraprofissionais”, “ocupação de tempos livres”, “filiação em associações”, “programas de voluntariado”; a “participação cívica demonstra comprometimento, iniciativa e altruísmo, que são características valorizadas na altura de contratar alguém”.

Essa concepção instrumental da cidadania¹⁴, apesar de não ser recente, tem vindo a acentuar-se nos últimos anos e está patente, por exemplo na eliminação subtil da disciplina de “educação para a cidadania” dos currículos escolares, em 2012 (Ribeiro et al., 2014) e na sua substituição por uma “educação para o empreendedorismo”¹⁵ ou, ainda, na retórica de uma “cidadania europeia” capaz de abrir oportunidades de trabalho além fronteiras. Está em marcha uma “reconfiguração e ressignificação do(s) conceito(s) de cidadania”, sendo que essas “cidadanias em transição” incluem “concepções, percursos e projectos muito ambivalentes e contraditórios, tanto regulatórios como emancipatórios.” (Afonso & Ramos, 2007: 93)

Importa sublinhar, como referem estes autores, que a cidadania não é uma “mera concessão do Estado”, mas sim produto de conquistas e lutas sociais, como tal é fruto de um processo “épico e histórico que tem a ver com a vitória frente ao poder instituído e que, seguramente, tem a ver com a educação e com a capacidade de ter voz e usar a palavra, e de agir de acordo com ela.” (idem, ibidem: 82). Nesse sentido, a educação para a cidadania que se procura alimentar é a do “inconformismo, de discussão, de crítica, de interrogação”, uma “educação politicamente inconformada” (Ribeiro et al., 2014: 26-27).

Se o objetivo principal do projeto educativo emancipatório é precisamente o de “recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia”, através da reabilitação da nossa “capacidade de espanto e de indignação” (Santos, 2009: 18), acreditamos que esta pesquisa permite ensaiar um conceito de cidadania que reflita esse projeto. *Cidadania*, como aprendizagem coletiva que se dá através da experiência e participação em múltiplos espaços e tempos, não sendo, portanto, uma vivência singular nem um dado adquirido a partir do nascimento ou do local onde se vive. *Cidadania* assente na análise e questionamento da realidade e que supõe um posicionamento político, não sendo, pois, um conceito neutro ou inócuo que procura ocultar as relações de poder. *Cidadania* orientada para a reivindicação de direitos e por uma práxis emancipadora, não sendo, por isso, uma forma de garantir cidadãos “mais civilizados” e integrados numa sociedade injusta. *Cidadania* que busca a autonomia e a liberdade, não sendo, portanto, uma competência adequada para servir o mercado de trabalho. Este é o conceito de cidadania que nos parece fecundo para alimentar a transformação social e a luta por uma educação crítica emancipatória: *uma cidadania rebelde e inconformada*.

¹⁴ Apesar de denunciarmos o carácter instrumental patente nesta concepção de cidadania e participação, não podemos deixar de observar a contradição que assola as nossas práticas e reflexões, pois, de facto e como foi aqui demonstrado, há uma miríade de competências de aprendizagem que se dão no seio de uma associação, muitas delas passíveis de ser transportadas para o contexto de trabalho e é verdade também que colocamos nos nossos currículos o facto de pertencermos à krizo. Esta contradição patente na relação trabalho – cidadania foi ainda pouco explorada e merece ser desenvolvida de forma crítica em próximas investigações.

¹⁵ Curioso, por exemplo, que apesar desses excertos, em 44 páginas, nem uma só vez se utiliza a palavra “cidadania”, ao contrário de empreendedor/empreendedorismo que é referido quarenta e três vezes.

Referências bibliográficas:

- Afonso, A. J. (2001). Emancipação ou emancipações? A educação entre a crise das metanarrativas e a hipervalorização dos projectos individuais. In A. Teodoro. (org), *Educar, promover, emancipar: os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- Afonso, A. J. & Ramos, E. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 77-98.
- Arroyo, M. (2003). Pedagogias em movimento o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, p. 28-49.
- Barbosa, I. & Ferreira, F. I. (2015). A máquina do empreendedorismo: Teatro do Oprimido e educação crítica em tempos de crise, *Investigar em Educação*, IIª Série, nº 3, 63-78.
- Benavente, A.; Queiroz, S. & Aníbal, G. (2015). Crise, austeridade e educação em Portugal (2011 – 2014), *Investigar em Educação*, IIª Série, número 3, 49-62.
- Brandão, C. R. & Borges, M. (2007). A pesquisa participante: um momento da educação popular, *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, vol. 6, 51-62.
- Burawoy, M. (2006). Por uma sociologia pública. *Revista de Ciências Sociais*, nº 25, 9-50.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: L. Lima; J. A. Pacheco; M. Esteves & R. Canário (Org.), *A educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Canário, R. (2007). A educação e o movimento popular do 25 de Abril. In R. Canário (org), *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação, 11-35.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: knowing through action research*, Londres: Falmer Press.
- Casa-Nova, M. J.; Benavente, A.; Diogo, F.; Estevão, C. & Lopes, J. T. (Org.) (2012). *Cientistas Sociais e Responsabilidade Social no Mundo Actual*. V.N. Famalicão: Húmus.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. I. (2011). A animação sociocultural, associativismo e educação. In J. D. L. Pereira & M. S. Lopes (org), *As fronteiras da animação sociocultural. Chaves: Intervenção*, Associação para a promoção e divulgação cultural, 123-145.
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa), *Peripecias*, nº 110.
- Freeman, J. (1972). The tyranny of the structurelessness. *Berkeley Journal of Sociology*, 17, 151-165.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica.
- English, L. & Mayo, P. (2012). Adult education and social movements: perspectives from Freire and beyond. *Educazione democratica*
- Estanque, E.; Costa, H. A. & Soeiro, J. (2013). The new global cycle of protest and the Portuguese case. *Journal of Social Science Education*, 1, 1-23.
- Ferreira, A. C. (2012). *Sociedade de austeridade e direito do trabalho de exceção*. Porto: Vida Económica.
- Freire, P. (1981). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-lo melhor através da ação, In C. R. Brandão (Org.), *Pesquisa participante*, São Paulo: Brasiliense, 34-41.
- Freire, P. & Nogueira, A. (1993). *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1974). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Foley, G. (1999). *Learning in social action: a contribution to understanding informal education*. London/New York: Zed Books.
- Foley, G. (Ed.) (2004). *Dimensions on adult learning: adult education and training in a global era*. Berkshire: Open University Press.
- Fórum Estudante (2014). Guia do 1º Emprego. *Revista Fórum Estudante*, edição especial, Ano V.
- Liotard, J.-F. (1979). *La Condition Postmoderne*. Paris: Minuit.
- Gadotti, M.; Freire, P. & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (1995). *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gadotti, M. (2008). *Universidade popular dos movimentos sociais: breve história de um sonho possível*. Disponível em: http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Gadotti.pdf
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, 11ª Série, número 1.
- Gohn, M. G. (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, nº 47, maio-agosto
- Kilgore, D. (1999) Understanding learning in social movements: a theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, nº3, 191-202.
- Hall, B. & Turray, T. (2006). A review of the state of the field of adult learning: social movement learning. Canadian Council of Learning.
- Holst, J. D. (2002) *Social movements, civil society and radical education*. USA: Bergin & Garvey.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Ion, J. (2012). *S'engager dans une société d'individus*. Paris: Armand Colin.
- Ion, J. (1997). *La Fin des Militants?*. Paris: Les Éditions de l'Atelier.
- Lima, L. (2006). Introdução. In: L. Lima (Org.) *Educação não-escolar de adultos: iniciativas de educação e formação em contexto associativo*. Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L. & Afonso, A. J. (2006). Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos. In: L. Lima (Org.) *Educação não-escolar de adultos: iniciativas de educação e formação em contexto associativo*. Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos, 205-229
- Lima, Licínio (2012) *Educacion permanente em tiempos de crisis: volviendo a Freire, Gelpi e Illich*. In Guadas, Pep Aparicio (Ed.), *Educacion permanente, vida recibida y cambio de civilizacion*. Valencia: Edicions del Crec, 41- 62.
- Magalhães, S. & Cerqueira, C. (2015). Our place in history: young feminists at the margins. *Feminism & Psychology*, vol. 15, 39-44.
- Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and adult education: possibilities for transformative action*, London: Zed Books.
- Pereira, R. (2014). Educação em Portugal (1974-2014) Tempos, ideias e combates, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 43, 11-24.
- Lopes, M. C. (2015) A crise da educação como bem social – a propósito do caso português, *Investigar em Educação*, IIª Série, número 3, 33-48.
- Monteiro, S. (2011) Austeritarismo, mutação do pensamento único, in J. Reis & J. Rodrigues (Org.) *Portugal e a Europa em crise: para acabar com a economia da austeridade*. Le monde diplomatique/Actual, 195-200.
- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em educação, *Investigar em Educação*, nº 3, 13-22.
- Ribeiro, N.; Neves, T. & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 3.
- Santos, B. S. (2001). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

- Santos, B. S. (2004). O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução. *Revista del Observatorio Social de America Latina*. Ano V, no. 15, setembro-dezembro de 2004, pp. 77-90. Buenos Aires: Clacso.
- Santos, B. S. (2006). A universidade popular dos movimentos sociais. In *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento, 155-165.
- Santos, B. S. (2009). Para uma pedagogia do conflito. In A. L. Freitas & S. Moraes (Org.), *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora, 15-40
- Steinklammer, E. (2012). Learning to resist: hegemonic practice, informal learning and social movements, In H. Budd et al. (Ed.), *Learning and education for a better world*. Rotterdam: Sense Publishers, 23-40.