

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 31 Número 52

9 de maio 2023

ISSN 1068-2341

“A Experiência Comunitária Me Abriu um Horizonte”: Práticas de Letramento na Pastoral da Juventude de Guarulhos-SP

Filipe Henrique Santos Peixoto



Marília Mendes Lopes

Universidade Federal de São Paulo

Brasil

Citação: Peixoto, F. H. S., & Lopes, M. M. (2023). “A experiência comunitária me abriu um horizonte”: Práticas de letramento na pastoral da juventude de Guarulhos-SP. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(52). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7532> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e Decolonialidade*, editada por Claudia Lemos Vóvio, Luanda Rejane Soares Sito, Diela Bibiana Betancur Valencia e Lucila Pesce.

Resumo: Neste artigo apresentamos os resultados da pesquisa sobre os letramentos que se configuram no âmbito da religião, discutindo especificamente os efeitos dessas práticas e como jovens do município de Guarulhos (São Paulo - Brasil) se percebem nelas aprendendo enquanto integrantes da Pastoral da Juventude (PJ), organismo de ação social católica com grupos em toda América Latina. A investigação, de caráter qualitativo, ampara-se nos estudos do Letramento, de base sócio-histórica (Kleiman, 1995), nos estudos decoloniais (Hernandez-Zamora, 2019) e na Teoria Social da Aprendizagem (Lave, 2015a, 2015b). Olhamos a PJ como uma agência de formação de Pessoas Jovens e Adultas. Contamos com a adesão voluntária de integrantes da PJ para realizar, durante o ano de 2019, entrevistas semiestruturadas a fim de compreender como

os participantes significaram essas práticas de letramento, os possíveis efeitos desta participação nessa agência formativa e como se percebem aprendendo e construindo projetos de vida.

Palavras-chave: letramentos religiosos; juventudes; pastoral da juventude; aprendizagem

“The community experience opened a horizon for me”: Literacy practices in youth pastoral groups of Guarulhos-SP

Abstract: In this article, we present the results of research on literacies that are configured within the scope of religion, specifically discussing the effects of these practices on young people in the town of Guarulhos (São Paulo - Brazil) as members of the Pastoral da Juventude (PJ), a Catholic social action organization with groups throughout Latin America. This qualitative investigation is based on literacy studies, with a socio-historical perspective (Kleiman, 1995) on decolonial studies (Hernandez-Zamora, 2019), and the social theory of learning (Lave, 2015a, 2015b). We investigate PJ as a youth and adult training agency and youth participants as learners in this setting. We relied on the voluntary adherence of PJ members to carry out semi-structured interviews during 2019 in the effort to understand how the participants gave meaning to these literacy practices, the possible effects of their participation in this training, and how they perceive themselves to be learning and building projects of life.

Keywords: religious literacy; youth; youth pastoral groups; learning

“La experiencia comunitaria me abrió un horizonte”: Prácticas de literacidad en la pastoral juvenil de Guarulhos-SP

Resumen: En este artículo presentamos los resultados de una investigación sobre literacidad que se configuran en el ámbito de la religión, discutiendo específicamente los efectos de estas prácticas y cómo los jóvenes del municipio de Guarulhos (São Paulo - Brasil) se perciben aprendiendo de ellas como miembros de la Pastoral Juvenil (PJ), una organización católica de acción social con grupos en toda América Latina. La investigación, de carácter cualitativo, se sustenta en los estudios de Literacidad, con base socio-histórica (Kleiman, 1995), en los estudios decoloniales (Hernandez-Zamora, 2019) y en la Teoría Social del Aprendizaje (Lave, 2015a, 2015b). Vemos a PJ como una agencia de formación de jóvenes y adultos. Contamos con la adhesión voluntaria de los miembros del PJ para realizar, durante 2019, entrevistas semiestructuradas con el fin de comprender cómo los participantes dieron sentido a estas prácticas de literacidad, los posibles efectos de esta participación en esta agencia de formación y cómo se perciben a sí mismos aprendiendo y construyendo proyectos de vida.

Palabras-clave: literacidad religión; jóvenes; pastoral juvenil; aprendizaje

“A Experiência Comunitária Me Abriu um Horizonte”: Práticas de Letramentos na Pastoral da Juventude de Guarulhos-SP

Este texto nasce a partir de diálogos e inquietações sobre os diversos campos da educação de pessoas jovens e adultas, iniciadas no grupo de pesquisa “Sujeitos, espaços e práticas no campo da educação de jovens e adultos”, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). A partir das construções dos diversos projetos de pesquisa ocorridas dentro do grupo, surge o desejo de olhar o campo religioso – mais especificamente, os grupos ligados à Teologia da Libertação. Assim nasce a pesquisa, que olha para a Pastoral da Juventude (PJ) como uma agência de formação e comunidade de prática; com a criação do grupo de estudos sobre Letramento e Decolonialidade, em meados de 2020, por docentes e discente da Unifesp e da Universidad de Antioquia (UdeA), incorporamos o desejo de observar as práticas de letramentos da PJ e seu potencial decolonial.

Olhar para essa articulação popular e social ligada ao campo religioso e cujos membros são jovens e adultos socialmente excluídos e marginalizados mostrou-nos práticas de letramentos de caráter local, com pouco prestígio social e, em sua maioria, invisibilizados em detrimento de práticas de letramento institucionalizadas – como, por exemplo, as escolares e universitárias.

O interesse do artigo é, então, duplo: por um lado, contribuir, a partir das perspectivas da decolonialidade, dos estudos de letramento e da teoria social da aprendizagem, com o campo da educação de jovens e adultos, visando a fazer uma reflexão sobre os diversos contextos de educação como espaços dialéticos, sociais e relacionais no cotidiano dos sujeitos, capazes de promover transformações nestes e nas suas práticas (Lave, 2015a, 2015b). Por outro lado, temos interesse em colocar em destaque, a partir das e com as trajetórias narradas, a necessidade de olharmos para as diversas experiências populares que se encontram enlaçadas com uma práxis de transformação e criação de novos projetos de sociedade e de sujeitos.

Optamos por utilizar os estudos decoloniais por acreditarmos que estejam ligados à Teologia da Libertação, assim como a PJ foi e é influenciada por ela. Segundo Escobar (2003), existe um campo fértil e plural que possivelmente está na genealogia dos estudos decoloniais, como a Pedagogia Crítica, Teoria da Dependência, Filosofia da Libertação e a Teologia da Libertação. Todo esse solo produzido na América Latina e Caribe influencia na criação dos estudos decoloniais, mas não podemos dizer que estes sejam uma atualização ou uma manifestação atual desse campo (Walsh, 2009).

Para cumprir o duplo objetivo, o artigo está dividido em dois momentos principais: i) a história da criação da PJ, sua consolidação, suas influências e nosso olhar para ela como uma agência; ii) a análise das narrativas dos jovens, cujas entrevistas mostram suas inserções nessa agência e seu pertencimento, bem como a recriação dessas agências a partir de suas realidades e suas formas de reexistir¹ incitada por práticas de letramentos criadas pelos próprios jovens.

A Pastoral como uma Agência de Formação de Pessoas Jovens e Adultas

Até 1950 a Igreja Católica não tinha, de maneira sistematizada, movimentos ou grupos que olhassem especificamente para os jovens. Foi só a partir da chamada Ação Católica Especializada (ACE) que nascem movimentos de Juventude, os quais atuam dentro de realidades sociais específicas: Juventude Agrária Católica (JAC), Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Independente Católica (JIC), Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Universitária Católica (JUC) (Dick, 1999). Foi a partir dessa metodologia, segundo Martins (2000), que os jovens começaram aos poucos a abandonar o discurso “[...] espiritualizante e moralizante presente na década de 1950, voltado para a conversão individual, e assumindo uma prática social engajada, que questionava as estruturas sociais e levava ao compromisso social e político” (Martins, 2000, p. 17).

A partir da ACE instaura-se uma metodologia de trabalho dentro da Igreja Católica, surgindo o que Sofiati (2004) designará de “esquerda católica”, constituída por três elementos fundamentais: “[...] os jovens radicais, os bispos progressistas e os progressistas nas bases” (Sofiati, 2004, p. 26). As juventudes ligadas à ACE situavam-se em consonância com os movimentos sociais da época, e é a partir do diálogo desses três elementos que a Igreja Católica se transforma. Essa transformação deu-se primeiramente com a JEC, a JUC e a ligação de ambas com a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e com a União Nacional dos Estudantes (UNE).

¹ Utilizamos neste artigo o conceito de reexistência, baseado tanto em Souza (2009), como em Garcia (2012), que conceituam reexistir como um (re)nascer, um (re)posicionar-se, um (re)autoconhecer e um se (re)afirmar em meio a contextos de violência, marginalização e exclusão.

Durante esse processo, a JOC se torna um dos movimentos de leigos mais significativos do Brasil, ajudando a Igreja Católica a se aproximar da classe trabalhadora e elaborando uma metodologia que consiste em: transformação das estruturas sociais, criação de espaços de revisão de vida e de prática, formação na ação, fé vivida no engajamento social, espiritualidade encarnada, protagonismo juvenil, relativa autonomia da missão dos leigos e método ver-julgar-agir (CNBB, 1998, p. 94). Essa metodologia será utilizada por toda a ACE e, posteriormente, pela Pastoral da Juventude Brasileira (PJB) e pastorais sociais. Nas palavras de Sofiati (2004):

No período de 1958 a 1961 a JOC passa a se envolver em questões políticas, tornando-se, mesmo com uma visão fortemente religiosa, mais progressista. Isso ocorre em virtude do processo de politização da sociedade brasileira que ocorre durante o final do período populista. Esse processo chega em seu ponto de ebulição entre os anos de 1962 a 1964 e influencia profundamente a JOC, que assume abertamente seu compromisso com as classes populares. p. 28)

A JUC passa por um processo semelhante ao da JOC, crescendo predominantemente na era populista da política, criando diversos conflitos com a Igreja Católica, sendo alvo do regime militar entre 1961 e 1964 e posteriormente desaparecendo entre os anos de 1965 a 1968. Ambos os movimentos são considerados fundamentais, segundo Sofiati (2004), para consolidar uma formação crítica dentro da Igreja Católica, a partir do método ver-julgar-agir e da elaboração de revisões de vida, o que influenciará a PJB e seu método de formação.

Com a instauração do Ato Institucional 5 (AI-5) no final da década de 1960, a ACE começa a ser fortemente perseguida e é extinta pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A repressão militar daquele período contribuiu para um clima de terror e medo, “A juventude que se erguia para ter uma palavra na Igreja e na sociedade, foi calada por um diabólico conluio de adultos, talvez indesejado, mas que não deixou a juventude ser ela mesma” (Dick, 1999, p. 11). Neste mesmo período, iniciava-se uma mudança na Igreja Católica, especialmente na Igreja Latino-Americana, com o concílio Vaticano II² subscrevendo uma postura de renovação das ações da igreja e a II Conferência Episcopal Latino-Americana em Medellín³, que colocou em foco o protagonismo juvenil. Contemporâneos a esses movimentos, surgem a Teologia da Libertação⁴ e as Comunidades Eclesiais de Base⁵, que se tornam “Um espaço de politização e organização das classes populares para a reivindicação de seus direitos” (Martins, 2000, p. 25). Com isso, a Igreja Católica torna-se uma resistência ao governo militar, sendo “[...] virtualmente o único centro de oposição institucional” (Skidmore, 1988, p. 289, citado por Sofiati, 2004, p. 33).

² O Concílio Vaticano II foi convocado pelo Papa João XXIII, em 1961, com a perspectiva de dar novos rumos para a Igreja Católica no mundo. Segundo Martins (2000), foi a partir do Concílio que a igreja colocou em sua agenda a participação social dos leigos, a defesa e a promoção dos direitos humanos e o diálogo com a modernidade.

³ A Conferência de Medellín é convocada pelo Papa Paulo VI, em 1968. A partir de Medellín, a Igreja volta seu olhar para a juventude, como sujeitos capazes de transformar a sociedade.

⁴ Teologia que nasce na América Latina em meados de 1960 e tem como alguns dos principais nomes os teólogos e filósofos Gustavo Gutierrez, Jon Sobrino e Leonardo Boff. A Teologia da Libertação propõe um novo olhar para o evangelho, fazendo uma leitura com base na vida cotidiana e com uma opção preferencial pelos pobres e marginalizados.

⁵ As CEBs foram criadas e disseminadas no Brasil aproximadamente nos anos 1960 e podem ser definidas como um novo modo de articulação da Igreja Católica, que se estende a toda América Latina. Segundo Martins (2000), no Brasil, elas podem ser percebidas a partir de dois movimentos: dos leigos, participando ativamente de sua construção e consolidação, e de padres e bispos, em um esforço de rearticular as próprias bases.

Esse movimento cria condições favoráveis para o surgimento da PJ já que, segundo Dick (1999), as reuniões de sindicatos, grêmios estudantis e toda organização proibida pelo governo militar foram acolhidas por paróquias, as quais se apresentaram como espaços seguros para essas reuniões, dando origem a inúmeros grupos paroquiais. Com isso, a inserção dos jovens nas paróquias proporcionou a base social para a construção da PJ (Maia, 2015).

Durante o início da década de 1970, por conta da repressão militar, havia pouca articulação da juventude. Prevalcia “[...] no interior da Igreja Católica a presença de Movimentos de Encontro⁶ que possuíam um cunho espiritualista e eram profundamente comprometidos com a resolução dos problemas psico-afetivos dos jovens” (Sofiat, 2004, p. 59). Nesse contexto, em 1973 a CNBB convoca o 1º Encontro Nacional da Pastoral da Juventude (ENPJ), cuja 2ª edição ocorreu em 1976. Ambos os encontros tencionavam fomentar uma articulação nacional da juventude e foram promovidos por agentes dos Movimentos de Encontro, mas nenhum teve repercussão nacional. Depois da revogação do AI-5, no entanto, o 3º ENPJ acontece em 1978 em Brasília, e ali se iniciam a organização e a articulação nacional da PJ, estruturando os princípios que passariam a nortear as ações da PJB. De acordo com Pierdoná (1990, citado por Maia, 2015), esses princípios são:

- a) a construção de uma pastoral orgânica de jovens, ou seja, uma pastoral que estivesse inserida na estrutura da Igreja e em diálogo com ela;
- b) uma pastoral para a grande massa dos jovens, mas organizada a partir de pequenos grupos de base;
- c) trabalho organizado a partir da realidade do jovem e do meio no qual ele está inserido;
- d) a utilização do método ver-julgar-agir. (p. 61)

Sobre sua organização, Boran (1982) citado por Sofiat (2004) explica que:

A PJ durante esse período é dividida em três grupos: a) tradicionalista, composto pelos grupos de jovens individualistas e moralistas; b) de passagem para um engajamento real, formada por grupos que colocam alguns problemas sociais, mas ainda tinham medo de assumir compromisso real com seu meio específico; c) de engajamento real, que eram os grupos que já naquela época tinham um engajamento transformador no espaço que viviam. (p. 60)

Para Dick (1999), na prática, o primeiro encontro nacional da PJ aconteceu apenas em 1983, pois foi a partir daí que os trabalhos foram coordenados – ou seja, protagonizados – por jovens, que eram maioria. A década de 1980 foi o momento de consolidação da PJ⁷ e de suas escolhas pedagógicas. Em 1983, a PJ destacou-se dentre as demais pastorais do Brasil na Assembleia Geral dos Bispos do Brasil e, em 1986, a CNBB publicou seu estudo de nº 44 com o título Pastoral da Juventude no Brasil. Martins (2000) afirma que

esta década foi rica em experiências e mobilizações populares que buscavam reestabelecer a democracia no país, bem como melhorar as condições precárias em que vivia a grande maioria da população: oposições sindicais, reivindicações que vinham de bairros periféricos, muitas delas que tinham como base de mobilização as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a luta pelas diretas-já e por uma constituição que contemplasse os anseios populares, garantindo os direitos básicos da população etc. faziam parte do cenário nacional. O que é

⁶ Os principais Movimentos de Encontro são: Treinamento de Liderança Cristã, Encontro de Juventude, Encontro de Jovens com Cristo, Escola de Liderança Cristã, Curso de Líderes Jovens, Emaús, Cenáculo, Shalom, Escalada, Amigos de Cristo, Onda, Vigília, Nazaré e Catecumenato.

⁷ Segundo a CNBB, estima-se que a PJ chegou a 50.000 mil grupos de base e aproximadamente 1.000.000 de jovens espalhados por todo o Brasil.

considerado o início da articulação da PJ aconteceu, portanto, em terreno propício para incentivo à participação política e social. (p. 37)

A partir desse momento, a PJ se consolida como uma importante organização de juventude e passa a elaborar documentos próprios para a formação dos jovens. Para Sofiati (2004), a construção da pastoral juvenil começa a ser impulsionada em toda América Latina a partir dessa experiência brasileira.

Inspirada então na Teologia da Libertação e na ACE, a PJ olha para a teoria humanista cristã de Paulo Freire como uma aproximação para a criação de uma metodologia própria de ação. “Com Paulo Freire, as pastorais entenderam que não bastava ‘querer mudar’ a sociedade, é preciso ‘saber mudar’ sendo necessário para isso desenvolver um método, um caminho claro para alcançar esse objetivo” (Sofiati, 2012, p. 337). É a partir dessas aproximações, inspirações e ações, que podemos olhar para a PJ, como uma agência de formação de pessoas jovens e adultas, com um processo educativo que se dá com a oprimida e o oprimido, naquele e naquela que estão à margem socialmente, aqueles que sofrem a opressão.

Baseamo-nos no conceito de agência de Archer (2000) e no conceito de agência social, presente noutras pesquisas nos estudos do letramento (Sito, 2011; Vóvio, 2007; Zavala, 2011), a partir das quais vemos o sujeito como um agente social, que atua em grupo/comunidade, conforme os objetivos de um grupo social e de maneira estratégica, mesmo que influenciado pela subjetividade de diversos sujeitos e pelos discursos disponíveis num dado contexto. Ou seja, sob essa perspectiva, é possível enxergar com mais clareza *o que se faz*, o que os sujeitos fazem diante de uma determinada conjuntura, e o que se usa para isso. De acordo com Zavala (2011), uma agência posiciona os sujeitos enquanto indivíduos com experiências educativas únicas, competências variadas, subjetividades e capacidade de atuar de maneiras diferentes em relação à escrita.

Archer (2000, p. 266), aponta que a agência é a “[...] capacidade para articular interesses partilhados, organizar ação coletiva, gerar movimentos sociais e exercer influência corporativa na tomada de decisão. Agentes corporativos agem juntos e interagem com outros agentes, e eles fazem assim estrategicamente”. Segundo o autor, quando os agentes sociais atuam *estrategicamente*, isso significa que eles não apenas intervêm sobre objetos, mas também agem com o objetivo de alcançar fins.

Os agentes sociais interlocutores da pesquisa são jovens e se faz necessário e urgente construir uma noção de Juventude que seja focada na diversidade, como nos alerta Dayrell (2003), ou seja, que não seja presa em conceitos rígidos, mas que leve em conta as experiências vividas de cada sujeito. Por isso, é importante olhar para essa camada da população como uma categoria social e utilizar, assim, o conceito de Juventudes, fazendo com que os jovens sejam assumidos como sujeitos sociais plurais. Cabe destacar ainda o conceito de sujeito na epistemologia freireana: ser humano capaz de sonhar, de amar, de se comunicar, capaz de construir sua história e de ter esperança (Freire, 1980).

É fundamentada nessas perspectivas que a PJ estabelece suas intencionalidades. Entretanto, essa intencionalidade da PJ não nasce no campo pedagógico; ela é fruto de um anseio que mistura a “[...] opção preferencial pelas juventudes das camadas populares e pela transformação da realidade desigual e opressora” (Peixoto, 2021, p. 25). É por meio de suas opções, seus modos de se organizar, suas ações, seus jeitos de ser e suas criatividades cotidianas que os sujeitos participantes da pastoral intencionam seus processos educativos, construindo reflexões sobre o mundo e criando discursos novos sobre si (Kleiman, 2010; Souza, 2009). A PJ torna-se, então, um espaço, uma agência, um movimento onde os jovens se educam como Juventudes (sujeitos, identidades, histórias, projetos de vida), “[...] reivindicam seus saberes, suas identidades, suas vozes e suas práticas” (Hernandez-

Zamora, 2019, p. 2) e criam novas formas de construir PJ a partir de suas realidades locais, das violências que sofrem e dos sonhos que plantam.

Nessas realidades locais ocorrem diversas “práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia” (Kleiman, 1995, p. 19). São as chamadas práticas de letramento, que, segundo Street (2014), “envolvem práticas de linguagem variadas com a escrita (falar, escutar, ler e escrever com e a partir de textos escritos) e estão perpassadas por relações de poder e de desigualdade”. De modo geral, práticas de letramento são um conjunto de práticas sociais mediadas por texto. Porém, é importante salientar que o que se faz com o texto não se restringe apenas ao ato de ler, mas engloba inúmeras práticas de linguagem, estratégias, conhecimentos e recursos variados, permitindo assim a produção de significados diversos em ações e nos textos.

Nós nos identificamos com as discussões de letramento que focalizam grupos socialmente excluídos e marginalizados (Hernandez-Zamora, 2019; Kleiman, 2010; Kleiman e Sito, 2016; Souza, 2009). Esses estudos apresentam a concepção identitária de letramento, que segundo a pesquisadora Ângela Kleiman (2010):

se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado. Para a perspectiva identitária, são de interesse tanto as trajetórias singulares dos sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem quanto os esforços coletivos de inserção na cultura letrada por parte de determinados grupos que são movidos por finalidades políticas, econômicas, sociais ou culturais, geralmente em trajetórias coletivas ou individuais de luta e resistência. (p. 376)

Ao compreendermos essa concepção identitária, percebemos que esses letramentos são locais, não institucionalizados, menos prestigiados e, na maioria das vezes, invisíveis, em detrimento de práticas de letramento que ocorrem nas escolas, universidades e outras instituições globalmente legitimadas. Esse caráter identitário nas práticas de letramento movimenta os sujeitos, uma vez que essas práticas permitem que assumam diferentes papéis, mobilizando seus conhecimentos, capacidades, valores e sentimentos, bem como compartilhando e experimentando novas posições.

Como apontado por Hernandez-Zamora (2019), as práticas de letramento apresentadas neste estudo dialogam com a teoria decolonial. Ambas as teorias questionam os discursos e as políticas que inferiorizam as práticas de grupos não dominantes da sociedade, além de contribuir para que esses “grupos reivindicem seus saberes, suas identidades, suas vozes e suas práticas” (Hernandez-Zamora, 2019, p. 2). Ao observarmos as práticas de letramento na PJ (Kleiman, 1995; Souza, 2009; Hernandez-Zamora, 2019), percebemos o quanto são heterogêneas, capazes de revitalizar e revalorizar diversos saberes que podem possibilitar aos sujeitos lerem o mundo criticamente, para “compreender, (re)aprender e atuar no presente” (Walsh, 2009, p. 25). É nas práticas e comunidades que os sujeitos se dão conta de uma condição ontológica de desumanização, consequência da colonialidade do poder (Quijano, 2005).

Colonialidade do poder é um conceito fundamental nos estudos decoloniais. De acordo com Quijano (2005), colonialidade do poder é uma decorrência do capitalismo e do mundo moderno/colonial que teve início nas primeiras navegações rumo à América em 1492 e envolve “a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de raça e a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (Quijano, 2005, p. 106). Assim, passa-se a construir identidades raciais novas, que ficam, posteriormente, ligadas a lugares, hierarquias e papéis sociais. Durante todo o período colonial, cria-se uma divisão racial do trabalho, onde europeus das classes operárias ou camponesas recebiam salários e negros e indígenas não eram remunerados. O colonialismo do poder

também se dá no conhecimento e na sua produção, nos modos como se atribui valor simbólico aos saberes de diferentes povos e grupos sociais: “assim a cosmologia e conhecimentos milenares foram reduzidos a superstições, conhecimento popular, folclore, etc” (Bernardino-Costa, 2015, p. 44).

A construção da colonialidade de poder se dá por “coerção, opressão e desumanização implantadas pelos projetos globais” (Bernardino-Costa, 2015, p. 47). Por isso, ao falar de modernidade, Quijano (2005) e outros autores dos estudos decoloniais utilizam-se do conceito modernidade/colonialidade: para eles, enquanto esse período foi libertador para a Europa, para as Américas, África e Ásia foi um período sangrento e de silenciamento sistemático, em nome do progresso da civilização e modernidade. Para os autores, a colonialidade é a outra moeda, o lado oculto da modernidade. Portanto, colonialidade do poder é um padrão de poder associado a complexas hierarquias, que possuem influência nos diversos âmbitos sociais, como trabalho, sexo, autoridade, conhecimento, língua, etc., e que afetam diferentemente grupos específicos no interior de classes sociais.

Quando entrelaçamos os estudos de letramentos e os estudos decoloniais, criamos um caminho para ver a escrita sob novas perspectivas e reconhecer outras realidades linguístico-culturais (Kleiman & Sito, 2016). É importante considerar que mesmo quando essas práticas “não inovam nas tecnologias, podem inovar na criação de gêneros secundários (na terminologia de Bakhtin), assim como nas tradições orais, no uso do espaço e do corpo” (Kleiman & Sito, 2016, p. 175). Ambos os estudos colocam-nos diante de ações, saberes e discursos que contribuem na construção de conhecimentos “outros”.

Para nós, compreender as práticas de letramento em conjunto com os estudos decoloniais mostra-nos que essas práticas são moldadas historicamente, e mediadas socialmente por relações de poder (econômico, político, culturais, pedagógicas) que produzem inclusão e exclusão de determinados grupos e seus conhecimentos, de certas vozes, idiomas/dialetos e de certos papéis e identidades letradas (Hernandez-Zamora, 2019).

Sendo assim, o ponto crucial de conexão entre os estudos decoloniais e os estudos do letramento é questionar o silenciamento e a desvalorização das práticas dos grupos subalternos, além de demonstrar que as práticas de letramentos legitimadas postam-se ao lado do mercado econômico e das estruturas de poder. Neste sentido, podemos afirmar que as práticas de letramento socialmente legítimas são aquelas que visam a manutenção da colonialidade do poder e saber, enquanto as práticas que são sistematicamente invisibilizadas, são movimentos e “metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência ... que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, p. 19). Porém, Hernandez-Zamora (2019) alerta-nos sobre a “celebração automática de todas as práticas culturais dos grupos subalternos”, uma vez que muitas práticas de letramento só ensinam a ler a palavra (saber o que as letras dizem, diria Shirley Heath), não ensinam a ler o mundo, muito menos, a produzir discursos próprios, escrever sua história pessoal e social, e ativar uma agência individual e coletiva (Hernandez-Zamora, 2019, p. 6).

Ainda com a preocupação de situar esses sujeitos em suas práticas e compreendendo que as juventudes aprendem com e em suas experiências cotidianas, de maneira situada, consideramos que os sujeitos engajam-se de diferentes modos em comunidades de práticas (Lave, 2015a, 2015b). Deste modo, observamos os termos utilizados pelos próprios jovens entrevistados e referentes uma ideia de participação em uma comunidade ou experiências comunitárias, considerando que essas comunidades de práticas se constituem pela participação e engajamento desses sujeitos em práticas situadas que são compartilhadas e atravessadas por tantas outras comunidades tangenciais ou sobrepostas. Como afirma Lave (2015a), essas comunidades são complexas, culturais e mutantes, como parte do processo histórico que constitui a vida social.

Caminhos, Aprendizagens e Reexistências: As Narrativas das Juventudes da Pastoral da Juventude de Guarulhos-SP

Apresentaremos e analisaremos a seguir trechos de entrevistas semiestruturadas realizadas com três jovens⁸: Darcy, de 29 anos, Cris, de 29 anos, e Rafa, de 27 anos, todos com aproximadamente dez anos de participação na Pastoral da Juventude na cidade de Guarulhos- SP, Brasil. Os três se autodeclararam negros, moradores de bairros periféricos da cidade, oriundos de escolas públicas e relataram ter começado a trabalhar ainda na adolescência. Seus pais vieram do interior de outros estados para São Paulo “em busca de uma vida melhor”, como é narrado para nós. Buscamos traçar na seção seguinte um percurso que apresenta como estes jovens se inserem e vivenciam as experiências cotidianas na PJ como uma agência de formação de jovens e adultos.

Conhecendo o Caminho

Darcy, Cris e Rafa contam-nos em suas entrevistas seus percursos de vida, como iniciaram as vivências comunitárias, como percebem as práticas de letramento nas atividades que desenvolvem e como aprendem e constroem seus projetos de vida enquanto jovens da Pastoral da Juventude.

Antes de ingressarem em um grupo denominado PJ, os três entrevistados mencionam participações em outras atividades em igrejas católicas próximas às suas regiões, instigados principalmente por seus familiares. Citam exemplos de festas para arrecadação de fundos, passeios e participações em grupos de preparação para receber os sacramentos religiosos, como catequese e crisma. Narra Darcy, em entrevista individual realizada em outubro de 2019: “Eu ingressei na igreja pela comunidade do bairro, quando eu tinha 12 anos, aí eu comecei como coroinha, fiz catequese, fiz crisma e *sempre caminhei*, como *meus pais eram engajados* [grifos nossos], então eu estava sempre lá, ajudava nas festas.”

Sobre essa inserção nas práticas religiosas, Cris narra que no período da infância ia para igreja “forçada” e acrescenta que percebia como “uma coisa imposta”. Darcy dá ênfase aos papéis de liderança que os pais tinham na comunidade e Rafa nomeia sua família como uma família católica, que participava ativamente das atividades religiosas desde que ele era mais novo.

Os jovens apresentam ainda a trajetória religiosa como seguindo um caminho, como destaca-se no excerto. Essa expressão nos remete, então, a uma ideia de movimento, de engajamento nas atividades. Para Lave (2015a), o engajamento dos sujeitos nas práticas é um processo importante, visto que ocorre de maneira mutável, suscetível às relações, diante de múltiplos contextos e, por isso, as participações ocorrem de diferentes modos. Esses modos de participação envolvem relações de poder e podem mover os sujeitos de participações mais periféricas a uma participação mais intensiva e central (Lave, 2015b). Isso nos faz repensar alguns processos e caminhos que algumas esferas sociais, como as escolas, vêm tomando historicamente.

Destacam-se nas narrativas expressões que remetem a um desejo de “participar”, como uma motivação de aproximação das atividades que se relacionavam à PJ. Parece-nos igualmente que ingressar em um grupo de PJ torna-se uma possibilidade de participarem de maneira mais intensa em suas comunidades religiosas. “Vou participando de algumas atividades, desde passeios, atividades, aí algumas atividades da pastoral me encantaram”, diz Cris. A jovem Darcy expressa que observava os jovens integrantes da PJ e desejava participar com eles, que os admirava e imaginava ser legal “ficar em grupo, ser reconhecido por uma identidade coletiva” e que, após participar de uma ação promovida pela PJ, pensara: “É isso, eu quero estar com esse pessoal”.

⁸ A participação dos jovens no estudo se deu de forma voluntária e utilizamos pseudônimos a fim de preservar o sigilo dos sujeitos.

Apesar de citarem os familiares como sendo os sujeitos que, de certo modo, apresentam esse caminho de práticas religiosas, percebe-se que é por meio do encontro com outros jovens, e em grupo, que vai se concretizando a permanência deles na instituição católica. A partir de Lave (2015a), assumimos que essa inserção, seguida de participações cada vez mais intensas, são situadas e permeadas pelo caráter mutante dessa comunidade de práticas específica, que se tangencia, sobrepõe, se entrelaça, compondo o tecido da vida social, ou seja, os demais contextos desses jovens.

Aprendendo o/com o Caminho

Os três jovens contam que, ao se perceberem parte de um grupo de PJ, em pouco tempo vão assumindo papéis de liderança. A jovem Darcy, por exemplo, expressa que após poucos meses do seu ingresso tornou-se coordenadora junto a um outro jovem que também não havia ainda experienciado esse papel.

Esse processo de assumirem uma responsabilidade central em seus grupos parece surpreender os entrevistados, já que eles dizem que se viam como demasiado novos para assumir esses papéis. Isso ilustra uma das questões importantes sobre como se desempenham os papéis nessa determinada comunidade. Os jovens elucidam que a ocupação ocorre sem que haja necessariamente uma etapa pré-estabelecida, como algum tipo de formação, ou ainda que não há expectativa de certa experiência relacionada ao tempo de participação: pelo contrário, os jovens são convidados a vivenciar esses papéis, aceitam e se envolvem cada vez mais nas dinâmicas e necessidades dos grupos.

Nesse sentido, as demandas que vão surgindo diante das realidades grupais, ou seja, das comunidades de práticas de que participam, nos parecem ser como uma motriz, que instiga os jovens a construir as práticas. Isso se vê, por exemplo, nas palavras da jovem Darcy: “acho que a pastoral potencializou esse lado criativo, porque a gente sempre reinventava e criava, então *a gente aprendeu o caminho mesmo* [grifo nosso]”, que nos deixa uma síntese dessa percepção dos jovens: de um caminho na PJ que é construído por eles mesmos nas e com as práticas.

Esse aprender o caminho em vários trechos apresenta-se como uma aprendizagem com outros jovens: “a gente não tinha uma base formativa para consultar, era uma coisa meio que intuitiva e a gente se formava junto”, como cita Darcy. Já Rafa, em certo momento da entrevista, nos apresenta que “se eu pudesse definir essa trajetória, *foi de se conhecer, de aprender muito com as pessoas e com o grupo* [grifo nosso]”. Lave (2015a) nos auxilia na compreensão de uma aprendizagem em movimento, mutável, com e nas relações que são construídas em comunidades de práticas.

Como a aprendizagem acontece não é sobre o que acontece em um único contexto educacional – uma loja de alfaiates, uma escola, uma sala de aula –, mas sobre como o aprender-na-prática seja constituído por participantes em movimento através e lidando com, e por entre os contextos dos quais eles participam, contextos que funcionam para influenciar, cindir e conectar, ou ao contrário para moldar, na sua vida cotidiana. (p. 42)

A aprendizagem acontecendo com e nas práticas, permeada pelos anseios e reflexões dos próprios jovens, nos permite perceber o potencial da experiência grupal para ser uma forma de se perceber produzindo o próprio cotidiano, não apenas aceitando as condições em que viviam. Relata Darcy: “a gente viveu muita coisa e amadureceu muito no processo, de fazer essa experiência grupal”; complementa: “a gente era tudo muito pobre, muito sem formação até, porque não tinha esse acesso à internet, tínhamos nem computador em casa, então a gente fazia com o que podia”. E é esse *fazer com o que podiam* que vai consequentemente transformando as realidades, assim como a forma como os grupos se organizam e articulam suas experiências.

Os jovens também denotam que ao construírem o dia a dia do grupo se percebem “mudando” a si próprios, ou seja, numa relação mútua, que se contrapõe à ideia de uma aprendizagem de caráter individualizante. Rafa define o seu grupo de PJ da seguinte forma: “o grupo como uma organização que todo mundo fazia acontecer, e ia crescendo e todo mundo ia se conhecendo também, se construindo”.

Destacamos novamente que um fator crucial para a permanência nessa comunidade é sentirem-se participantes dela junto a outros que, segundo eles, de alguma maneira compartilham a ideia de “ver um outro horizonte que é bastante comum”. Tal experiência opõe-se a uma noção de vínculo de caráter institucionalizado com uma agência de formação, e parece-nos que ocorre nessa comunidade um compromisso mais atrelado aos objetivos que são construídos pelos membros no e com o caminho que traçam.

Fica evidente em diversos trechos que as práticas cotidianas da Pastoral são construídas se atrelando em / para além das demais práticas em outros grupos e agências formativas socialmente mais reconhecidas como lócus da aprendizagem. Darcy, por exemplo, cita reuniões de madrugada, após chegar da faculdade que cursava (de Pedagogia), em que ficava horas planejando os encontros da Pastoral. Portanto, o compromisso com a PJ é também construído por eles, não há uma regulação institucional de participação ou exclusão desse lugar de aprendizagem.

É o sentido de coletividade, do fazer junto, do pensar junto, poder se expressar e ser escutado pelo outro, que dá significação para suas aprendizagens e experiências. Percebe-se como os sujeitos valorizam isso quando trazem nas narrativas que sentem falta dessa relação em outros espaços, como expressa Rafa: “acho que um dos grandes aprendizados da Pastoral da Juventude foi esse, possibilitar o acesso ao sagrado pelo coletivo, pela ideia do conjunto”. Complementa ainda: “por eu não estar mais participando, não consigo ter essa experiência, então pra mim é complicado manter um vínculo espiritual que não seja coletivo”.

Essa aprendizagem coletiva, compartilhada e construída pelos próprios jovens, reforça o comprometimento com o grupo, ao mesmo tempo em que suas experiências grupais ajudam-nos a construírem novas ideias, como nos traz Darcy: “a experiência comunitária que me abriu um horizonte”. Assim, os jovens participam de espaços que, apesar de possuírem uma ligação institucional com a Igreja Católica, na prática, no cotidiano, tornam-se um caminho mutável, um caminho (re)construído por eles, com eles e para eles.

Recriando o Caminho

Por meio dos discursos dos entrevistados, podemos observar nessas comunidades diversas práticas de letramento que rompem com práticas institucionalizadas e legitimamente mais aceitas, como os modos e a organização escolar. Discernimos tais rupturas na fala de Rafa: “a gente *escrevia poesia* [grifo nosso], que sempre tava muito vinculado às questões da realidade do grupo, das discussões que fazíamos no grupo ... eu já escrevi canção, oração”; pouco depois, ele destaca: “a gente também *coloca um pouco da gente naquilo que a gente escreve né, um pouco daquilo que a gente acredita* [grifo nosso]”. Esse efeito de poder usar a escrita para ter voz e compartilhar visões de mundo é compartilhado também por Darcy, que ainda enfatiza o potencial criativo do cotidiano das comunidades: “a gente fazia com o que podia, com o que tinha, se não tivesse um material de dinâmicas, *a gente inventava* [grifo nosso]”. Essas percepções dos sujeitos sobre os efeitos de suas participações na pastoral não se restringem à escrita, pois tanto a leitura como a oralidade aparecem de forma importante nos relatos.

Quando falam sobre a leitura, ambos os jovens narram experiências que, segundo eles mesmos, fizeram com que se tornassem leitores ativos, como descreve Rafa: “A gente lia, lia bastante os roteiros que a gente tinha pra fazer os encontros ... poesia a gente lia, tinha um livrinho muito bacana que era o *Canta e Encanta*”. Rafa enumera as leituras e sempre vai empregando o

enunciado “a gente lia”; é interessante como se trata de um ato coletivo, no qual não é só Rafa que age, mas um coletivo – a gente. Cabe destacar que não se trata de um movimento de leitura da palavra pela palavra (Hernandez-Zamora, 2019), mas uma leitura que começa pela leitura de mundo, passa pela leitura da palavra, e retorna ao mundo modificada, ampliada, como Darcy nos narra: “você vai sabendo e descobrindo e vendo que tem coisas que você não sabia ... os materiais ajudaram a gente a ampliar nossa visão de mundo, de ver que a gente não tá em uma bolha”; depois, reforça: “o processo era de uma leitura, mas não era uma leitura passiva, era uma leitura ativa [grifos nossos], que fazia a gente ver aquilo acontecer no nosso dia a dia, na nossa vida”.

Todos os jovens citam a possibilidade de relacionar aquilo que leem e escrevem na PJ com a sociedade e suas vidas cotidianas; isso é enfatizado por Darcy: “você não está falando de teóricos, você tá falando da sua própria vida [grifo nosso]”. Igualmente, quando Rafa expressa “a Pastoral da Juventude deu a possibilidade ler mais que texto, acho que a gente aprendia a ver algumas coisas do nosso cotidiano de uma forma diferente [grifos nossos]”, notamos o caráter reflexivo e transformador dessa leitura que ocorre da própria realidade que vivem.

A maior contribuição da PJ deu-se nas práticas orais, segundo os três jovens. Eles narram que suas experiências e vivências nos grupos surtiram o efeito de apagar a timidez, fazendo com que se percebessem mais autônomos e competentes para se expressarem, com a possibilidade de emitir opiniões e sustentá-las, como podemos observar no trecho a seguir da entrevista individual realizada com Cris em novembro de 2019:

acho que a oralidade na pastoral me ajudou mais do que muitos tratamentos que eu fiz, com fono e etc. acho que a pastoral me ajudou mais a trazer essa segurança, a me posicionar e a falar em qualquer espaço que tiver, acho que essa foi uma das maiores contribuições que a PJ me deu, isso me ajudou bastante.

Essa narrativa também é reforçada pelos outros jovens, que dizem que a PJ contribuiu para terem forças para se expressar. Diz Darcy: “eu era muito tímida, eu tinha muito medo de falar em público, então a pastoral fez um percurso que não era uma coisa forçada, sabe? ... foi um processo meio que preparatório, de me sentir segura [grifos nossos] de falar aquilo que a gente vivencia”. Ela traz ainda a possibilidade de tocar em temas e problemáticas que dizem respeito à vida dos jovens: “a Pastoral provoca, para a gente não aprisionar o pensamento, para a gente falar sobre as coisas que nos interpelam, sobre as coisas que nos atravessam [grifos nossos]”. No excerto a seguir da entrevista individual realizada em outubro de 2019, Rafa expande e amplia nossa visão sobre as práticas orais que aconteciam:

Por mais que a gente tenha o espaço da escola, que também é muito importante, também temos os problemas da escola, as dificuldades, entre outras coisas, e dentro do grupo de jovens a gente tinha essa facilidade, porque a própria organização de estar em círculo, que a Pastoral da Juventude valoriza muito, colocava uma possibilidade de igualdade, uma possibilidade de falar e ser ouvido, porque você fala e, por mais que seja discordância ou a gente exagerando nas brincadeiras, mas também o outro vinha falava e você ouvia, tinha dinâmicas que tinha a necessidade de você falar, discutir em pequenos grupos e um jovem ser o relator, esse relator escrevia o que a gente discutia e ia apresentar ou escrevia algum recadinho que ia deixar no mural da igreja, na missa escrevia convites para chamar outros jovens, mas enfim, essa experiência de melhorar a oralidade, eu tive bastante na Pastoral, aí eu vou voltar pra questão da leitura, essa possibilidade fez com que a gente rompesse com a vergonha.

É importante destacar nessa narrativa a importância do espaço físico e social para as situações de fala na PJ: estar em círculo/roda favorece a escuta e o dizer, olhar o outro carrega consigo a

possibilidade de trocas, abre-se para as construções coletivas. Outro destaque importante é o lugar de fala e de escuta: a PJ é reconhecida pelos jovens como um âmbito onde eles podem se apropriar da fala dos outros, se expressar e tornarem-se atores e autores dos seus próprios discursos (Hernandez-Zamora, 2005 citado por Hernandez-Zamora, 2019). A organização física e social possibilita uma quebra de hierarquias e relações mais horizontais, fazendo com que se crie uma “[...] prática de voz e uma ferramenta para a autoconstrução do lugar de cada um no mundo” (Hernandez-Zamora, 2019, p.18). Todos os jovens apresentam efeitos extremamente positivos quanto às práticas de oralidade dentro da PJ, transformando a Pastoral em um espaço de formação do sujeito com voz, como apresenta Hernandez-Zamora (2019), fazendo com que os jovens consigam pensar e se expressar publicamente, mesmo em lugares onde historicamente esses sujeitos eram oprimidos e silenciados.

Todas essas experiências possibilitaram a ampliação de seus repertórios em práticas de letramento, fizeram com que os jovens assumissem papéis sociais que historicamente não lhes foram atribuídos, como nos relata Cris, em excerto da entrevista individual realizada em dezembro de 2019:

decidi fazer um trabalho de militância, onde eu vou militar em um partido político e nesse processo também eu tive a minha mudança de trajetória mesmo, onde a minha geração tinha um determinismo social e o sonho de todo jovem adolescente na época era de seguir o mesmo caminho, de ir pro ensino médio, no ensino médio ir pro Senai fazer um curso de formação profissional e depois para uma engenharia e, eu tava nesse caminho, cheguei anteriormente até prestar um vestibular para engenharia e depois eu mudo completamente, não só de formação acadêmica, mas a minha atuação enquanto indivíduo.

Além de juntos, como grupo, enxergarem toda a desumanização, como narra novamente Cris: “a pastoral fez a gente enxergar as injustiças do nosso mundo capitalista, de toda a exploração que existe”. Levou-os, também, a sonharem com projetos de um mundo “outro”, como traz Rafa: “*outro mundo é possível, é essa questão, entender que outras formas de se relacionar com o mundo podem existir*”. Desse modo, essas práticas de letramento ressignificam e democratizam certos objetos de leitura e escrita que hegemonicamente estão sob posse da escola, ou doutras agências socialmente mais reconhecidas, fazendo com que os jovens criem novas experiências, alterando assim sua percepção de si, do outro e do mundo e criando fissuras na colonialidade do poder, do ser e do saber.

Considerações Finais

Neste artigo, apresentamos a PJ como uma agência formadora de pessoas jovens e adultas que favorece a socialização, as trocas de experiências sociais, as possibilidades criadoras e criativas, como um espaço de compartilhamento de práticas onde os sujeitos podem se reconhecer, mudar a si e a própria realidade. A partir das narrativas analisadas, conseguimos perceber que suas experiências dentro dessa agência, comunidade, movimento estão presentes nos discursos dos jovens, nas suas construções coletivas em outros espaços, nos seus modos de falar e escutar, escrever, ler e estar no mundo. Estes jovens aprendem e recriam o caminho na relação e nas práticas cotidianas, junto a outros jovens, revelando assim um potencial protagonismo juvenil que subverte as expectativas de uma formação estática, rígida ou pré-estabelecida para esses sujeitos.

Todas as práticas de escrita, leitura e oralidade narradas colocam novos modos de relação com a sociedade, pois essas experiências vividas são tão marcantes que impactam diretamente seus projetos de vida, conforme vemos na seguinte fala de Darcy: “a gente transborda isso em outros lugares, sabe, na nossa profissão, quando estamos na universidade, parece que é uma marca”. Rafa é

ainda mais enfático: “Se eu parar pra pensar e tirar esse período da Pastoral da Juventude teria mudado bastante a relação que eu tenho com o texto, porque também é um pouco dos caminhos que eu escolhi seguir, inclusive na minha formação profissional”. Já Cris traz: “eu mudo completamente, não só de formação acadêmica, mas a minha atuação enquanto indivíduo”. Em todas as narrativas conseguimos observar o impacto da formação na PJ nos projetos de vida dos sujeitos e na construção de discursos próprios e de suas reexistências (Hernandez-Zamora, 2019; Kleiman, 1995; Souza, 2009).

Ao observarmos toda a literatura estudada e os dados analisados, percebemos que a participação em práticas de letramento está muito mais ligada à nossa experiência e aos espaços em que circulamos. Por isso, afirmamos que a PJ é uma agência, comunidade de práticas, movimento de formação de jovens e adultos; que democratiza algumas práticas de escrita, que ajuda os jovens a se perceberem como atores sociais e onde, coletivamente, junto com outros jovens, eles assumem papéis sociais que historicamente lhes eram negados, constroem saberes “outros” e recriam a partir do contexto histórico e social novas práticas, formas e ações de fazer até mesmo a própria Pastoral da Juventude.

A partir dessa percepção de cotidiano, na qual a aprendizagem ocorre a partir de uma construção coletiva, podemos enxergar o que Souza (2009) designa como microrresistências, que são “ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas, não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer” (Souza, 2009, p. 33). É a partir desses movimentos de mudança, que os jovens narram de forma heterogênea, cada um à sua maneira, que podemos perceber o quanto as práticas sociais de escrita (Hernandez-Zamora, 2019; Kleiman, 1995; Souza, 2009) e as aprendizagens (Lave, 2015a, 2015b) que acontecem no interior dessa agência de formação são capazes de revitalizar e revalorizar. Isso qualifica a PJ como uma agência potencializadora capaz de “dialogar com as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito” (Walsh, 2009, p. 25) e onde os jovens, por outros jovens, são estimulados a (re)aprender a atuar em um presente, sonhar novos futuros e assim romper com estruturas de violências, protagonizando os seus projetos de vida e os projetos, como os próprios jovens citam, de um “novo horizonte”; “nova realidade possível”.

Portanto, a análise dos dados deste estudo, amparada pelos estudos decoloniais, na perspectiva sócio-histórica do letramento, no campo da educação de jovens e adultos e na teoria social da aprendizagem, nos possibilitam, em síntese, compreender a Pastoral da Juventude como uma comunidade de práticas e como uma agência de formação de Pessoas Jovens e Adultas, que suscita no cotidiano dos jovens que dela participam projetos e processos intrinsecamente ligados aos mais pobres e excluídos, e cujos membros podem, potencialmente, questionar e criar fissuras na colonialidade ao traçarem seus projetos de vida e de sociedade.

Referências

- Archer, M. S. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge University Press.
- Bernardino-Costa, J. (2015). Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: A organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. *Sociedade e Estado*, 30(1), 147-163. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922015000100009>
- CNBB. (1998). *Marco referencial da pastoral da juventude no Brasil*. Paulus.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira De Educação*, (24), 40-52. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>
- Dick, H. (1999). *O caminho se faz: História da Pastoral da Juventude no Brasil*. IPJ.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de outro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidade latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86.

- Freire, P. (1980). *Conscientização, teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Moraes.
- Garcia, A. (2012). Espacialidades del destierro y la re-existencia : afrodescendientes desterrados en Medellín. [Tese de Doutorado, Universidad de Antioquia] Repositório Institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6105>
- Hernandez-Zamora, G. (2019). Dos novos estudos de letramento às perspectivas decoloniais nas pesquisas sobre o letramento. *Íkala*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Kleiman, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. B. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-61). Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: Relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, 28(2), 375-400.
- Kleiman, A. B., & Sito, L. (2016). Multiletramentos, interdições e marginalidades. In A. B. Kleiman & J. A. Assis. *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (pp. 169- 198). Mercado de Letras.
- Lave, J. (2015a). Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, 21(44), 37-47. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>
- Lave, J. (2015b). *La cognición en la practica*. Paidós.
- Maia, C. P. (2015). *Jovens na pastoral da juventude do Brasil: entre a autonomia e a tradição*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Institucional UNIFESP. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/46421>
- Martins, S. A. (2000). *Caminhos e descaminhos da socialização política na Pastoral da Juventude: o caso de Londrina*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/196822>
- Peixoto, F. H. S. (2021). *Investigando as práticas de letramento na Pastoral da Juventude e seus possíveis efeitos na socialização de jovens*. [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Institucional UNIFESP. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/61822>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In A. Quijano. *Colonialidade do saber, eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latinoamericanas*. Clacso.
- Sito, L. (2011) Apropriando-se do uso de atas: Práticas de letramento em contexto quilombola. *Identidade!* 16(2), 146-163.
- Sofiati, F. M. (2012). A juventude da teologia da libertação. *Horizonte*, 10(26), 333-356.
- Sofiati, F. M. (2004). *Jovens em movimento: o processo de formação da pastoral da juventude do Brasil*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1482>
- Souza, A. L. S. (2009). *Letramentos de reexistência: Culturas e identidades no movimento hip-hop*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/769115>
- Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Parábola Editorial.
- Vóvio, C. L. (2007). *Entre discursos: Sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório de Teses e Dissertações da Unicamp. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1606168>

- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau, *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. 7 letras.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno Comillas*, 1, 52-66.

Sobre o Autores

Filipe Henrique Santos Peixoto

Universidade Federal de São Paulo

filipe.henrique@unifesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1099-9068>

Nascido na cidade de Guarulhos-SP, morador do bairro dos Pimentas, periferia da cidade. É graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo, mestrando em Educação pela mesma instituição. É membro do grupo de pesquisa “Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura” (NIPPEL - Unifesp) e membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA - Colômbia). Atua em movimentos populares e religiosos. Tem se dedicado às discussões sobre Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e Decolonialidade.

Marília Mendes Lopes

Universidade Federal de São Paulo

marilia.mendes@unifesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4275-3110>

Marília Mendes Lopes, 33 anos, nascida em Pernambuco, região nordeste do Brasil, mora atualmente na região metropolitana de São Paulo. É graduada em Psicologia e mestra em Educação. Atuou por aproximadamente 10 anos como Educadora social em diversas instituições do âmbito não escolar. Atua como docente na área de desenvolvimento social no SENAC-SP. O tema de sua principal pesquisa envolve identidades de educadores em espaços educacionais nos âmbitos não escolares. Tem se dedicado às discussões sobre Aprendizagem como/na prática e aos estudos das Juventudes e suas práticas. Atua ainda como Psicóloga Clínica amparada na abordagem da Psicologia Social Crítica, com ênfase no atendimento de juventudes e mulheres.

Sobre o Editoras

Claudia Lemos Vóvio

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

E-mail: cl.vovio@unifesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6141-8203>

Professora Associada do Departamento de Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Brasil. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). É vice-líder do grupo de pesquisa “Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Ensino de Língua e Literatura” (NIPPEL - Unifesp) e membro do Grupo de Estudos “Letramentos

e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA - Colômbia). Dedicar-se a estudos sobre letramento, alfabetização, ensino de Língua Portuguesa e educação em territórios de vulnerabilidade social.

Luanda Rejane Soares Sito

Universidad de Antioquia, Colômbia

E-mail: luanda.soares@udea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7579-4229>

Docente da Escola de Idiomas, Universidade de Antioquia (UdeA), Colômbia. Doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Licenciada em Línguas Modernas: português e espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É integrante dos grupos de pesquisa “Educación, diversidad e inclusión (UdeA)” e “Letramento do Professor” (Unicamp) e membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA). Suas áreas de interesse são formação docente, sociolinguística, estudos de letramento, equidade e interculturalidade, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, educação do campo e antirracista.

Diela Bibiana Betancur Valencia

Universidad de Antioquia, Colômbia

E-mail: diela.betancur@udea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9870-3254>

Docente da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia. Doutora em Educação (UdeA). Licenciada em Educação Básica com ênfase em Humanidades, Língua Espanhola; integrante do grupo pesquisa “Somos Palabra: Formación y Contexto (UdeA)” e membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA). Suas áreas de interesse são formação de professores, alfabetização, ensino e aprendizagem de língua espanhola, memória e educação para a paz.

Lucila Pesce

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

E-mail: lucila.pesce@unifesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

Professora Associada do Departamento de Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Brasil. Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); bacharel e licenciada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura (Unifesp) e membro do Grupo de Estudos “Letramentos e Decolonialidade” (Unifesp e UdeA).

Dossiê Especial Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Letramentos e Decolonialidade

Volume 31 Número 52

9 de mayo 2023

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.