

Grundtvig e Freire: escolas populares na Dinamarca e no Brasil



organizador
Sérgio Haddad

ação
educativa

APOIO

FAPESP

CNPq

FEUSP

OBSERVATÓRIO
DE EDUCAÇÃO
DA UCS

EXPEDIENTE



AÇÃO EDUCATIVA **Presidente**

Vera Masagão Ribeiro

Diretoras

Ana Lúcia Silva Souza
Cleib Amorin (Baby)

Coordenação geral
Maria Virgínia de Freitas

Coordenação editorial
Roberto Catelli Jr.

Tradução do inglês

Chris Ritchie

Revisão técnica

Nova Geração Serviços Editoriais

Projeto gráfico e diagramação

Silvana Martins
Analú Ferreira (interatividade)

Equipe responsável pela pesquisa

Sérgio Haddad (coordenador)
Maria Clara Di Pierro
Roberto Catelli Jr.
Angélica Kuhn
Gabriela Zeppone
Janáína Uemura



CREATIVE COMMONS BY-NC

O conteúdo desta obra pode ser copiado, compartilhado e distribuído com as seguintes condições: atribuir os devidos créditos aos autores; não utilizar ou reproduzir a obra para fins comerciais. O uso, cópia, distribuição ou alteração desta obra que não obedeça os termos previstos nesta licença constituirá infração aos direitos autorais e será passível de punição na esfera civil e criminal.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) **(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Grundtvig e Freire [livro eletrônico] : escolas populares na Dinamarca e no Brasil / organizador Sérgio Haddad ; [tradução do inglês Chris Ritchie]. – São Paulo: Ação Educativa, 2020.
PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-990003-1-7

1. Educação 2. Artigos – Coletâneas 3. Educação popular – Brasil
4. Educação popular – Dinamarca 5. Freire, Paulo, 1921-1997 6. Grundtvig, Nikolaj Frederik Severin, 1783-1872 I. Haddad, Sérgio.

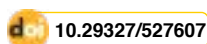
20-48566

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação popular 370.115

CDD-370.115

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427



<https://doi.org/10.29327/527607>



APOIO



OBSERVATÓRIO
DE EDUCAÇÃO
DA UCS

Grundtvig e Freire: escolas populares na Dinamarca e no Brasil

organizador

Sérgio Haddad

colaboradores

Angélica Kuhn

Asoke Bhattacharya

Carrie Ann Welsh

Clay Warren

Gabriela Zeppone

Janaina Uemura

Marcella Milana

Maria Clara Di Pierro

Ove Korsgaard

Roberto Catelli Jr.

Tore Bernt Sørensen

Ação Educativa

São Paulo, 2020

SUMÁRIO

PARTE I – ENSAIOS

7

26

38

59

79

PARTE II – Estudos de casos

106

129

157

185

ANEXOS

216

219

Folder Danish Folk High Schools



Conexões entre pensamentos e práticas de educação popular

Sérgio Haddad

Universidade de Caxias do Sul e Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação

Este livro reúne artigos e relatos de estudos de casos com o objetivo primeiro de difundir informações sobre a vida e a obra educacional do dinamarquês Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), estabelecendo paralelos entre seu pensamento e aquele do educador brasileiro Paulo Freire. Grundtvig foi pastor, educador, poeta, filósofo, historiador e político e, ao lado de Hans Christian Andersen (1805-1875) e Søren Kierkegaard (1813-1855), faz parte do grupo de intelectuais mais relevantes no período conhecido como a “época de ouro” na Dinamarca.

O século XIX foi um período de intensas mudanças na Europa, principalmente em decorrência da Revolução Francesa, evento que acabou por impactar os demais estados nacionais europeus, inclusive a Dinamarca. Além dos sopros democráticos – que em meados daquele século empurraram o país a transitar de uma monarquia absoluta para uma monarquia parlamentar e a realizar uma reforma agrária –, a população lutava para a conformação dos seus limites territoriais que estavam sendo disputados por países vizinhos. No início do século XIX, a Dinamarca era organizada com base em vários estratos sociais: a nobreza, o clero, a burguesia e o campesinato que se transformava depois da reforma agrária. É neste contexto histórico que o pensamento pedagógico de Grundtvig se constrói, voltado aos camponeses que, apesar de representarem maioria na sociedade dinamarquesa, tinham escassa participação na vida política do país.

O interesse por estudar este intelectual nasceu da sua importância no campo da educação de jovens e adultos. Conhecido inicialmente na Escandinávia e no Norte da Europa, seu pensamento e as práticas derivadas dele vêm se espalhando para outras partes do mundo, com significativa influência nos Estados Unidos da América e com presença em países como Japão, Filipinas, Índia, Israel, na Ásia e Nigéria¹ na África.

Apesar de não ter delimitado uma proposta escolar para a educação de jovens e adultos, seus seguidores acabaram por aplicar suas ideias nas chamadas Folk High Schools – escolas residenciais que não seguem o currículo formal das regulares e acolhem seus alunos para os mais diversos cursos de curta ou longa duração (de até um ano). Este modelo, inicialmente dirigido aos camponeses do século XIX, firmou-se como alternativa às escolas que formavam as elites do país (nobreza, clero e latifundiários). Grundtvig defendeu a ideia de uma educação que ajudasse os camponeses a tomarem conhecimento da realidade em que viviam em seu tempo e que os ajudasse a melhor participar da vida política do país, então em transformação.

Resguardado o distanciamento histórico, geográfico e cultural, podem ser encontradas muitas conexões entre o pensamento educacional de Grundtvig e as ideias pedagógicas de Paulo Freire – fenômeno reconhecido por pesquisadores do Ocidente e do Oriente (como o norte-americano Clay Warren e o indiano Asoke Bhattacharya, que assinam capítulos publicados nesta coletânea). Bhattacharya, por exemplo, publicou o livro intitulado *Education for the People: Concepts of Grundtvig, Tagore, Gandhi and Freire* (2010), em que realiza aproximações entre diversos conceitos desenvolvidos pelos autores estudados.

Por outro lado, não é incomum encontrar propostas educacionais que tomem como referência tanto Grundtvig como Freire, o que indica uma percepção de que os educadores têm ideias se não próximas, ao menos que apontam para uma mesma direção e podem se complementar.

Foi surpresa para os pesquisadores que estudaram as escolas na Dinamarca e que publicaram nesta coletânea (HADDAD *et al.*, 2020), quando ao serem recebidos na Associação das Folk High School da Dinamarca, entidade que ajudou na preparação das visitas, a coordenadora os recebeu com o livro *Pedagogia do Oprimido* em mãos, comentando a importância de Paulo Freire para as escolas. Outro exemplo é o depoimento do padre filipino Edicio Dela Torre² (ativista social e coordenador da Fundação Educação para a Vida (Education for Life Foundation) situada em Manila, quando, por ocasião do *summit* que comemorou os 175 anos da abertura da primeira Folk High School, ocorrido entre 23 e 28 de setembro de 2019 na Dinamarca, organizado pela mesma Associação, afirmou:

A influência mais forte de Grundtvig sobre nós foi sua filosofia de aprendizagem para a vida, que combinamos com a obra de Paulo Freire (1921-1997), o ‘professor pela liberdade’ brasileiro, que se tornou especialmente conhecido por sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1968) (TORRE, 2020).

Dentre tantos outros possíveis casos, vale mencionar o ocorrido quando da realização da Assembleia Mundial da Associação Internacional de Educação de Adultos (ICAE) em Malmö, na Suécia, em 2011, na qual uma oficina sobre o pensamento dos dois educadores foi organizada.

Freire, entre suas obras e entrevistas, não menciona o dinamarquês, ao menos foi o que se constatou na pesquisa, mas parece improvável que, tendo vivido na Suíça por uma década, não tenha conhecido o pensamento de Grundtvig, dado o elevado reconhecimento das suas ideias para a educação de adultos na Escandinávia e na Europa. No livro *O Caminho se faz caminhando* (FREIRE; HORTON, 2011), Freire dialoga com Myles Horton, educador norte-americano que criou uma Folk School no Tennessee, Sul dos Estados Unidos (tratada neste volume no artigo de Carrie Ann Welsh), depois de ter conhecido várias experiências visitando a Dinamarca. Em um determinado momento do diálogo, Freire menciona um texto produzido por Horton sobre Grundtvig, apresentado em um seminário na Dinamarca, onde estiveram juntos³. Há, portanto, alguma evidência sobre o conhecimento que Freire tinha a respeito de Grundtvig.

O livro que aqui apresentamos é resultado de uma investigação coordenada pelo Professor Sérgio Haddad e que contou com uma equipe de pesquisadores e auxiliares⁴ e com recursos de órgãos de fomento (FAPESP, CNPq)⁵. A pesquisa se desenvolveu em duas etapas, durante os anos de 2017 a 2020. Os primeiros dois anos foram dedicados a estudar o educador brasileiro (ver em especial HADDAD, 2019); posteriormente, mais dois anos, dedicados ao autor dinamarquês e aos estudos de casos cujos resultados estão sendo aqui apresentados.

Não foram poucas as dificuldades encontradas no desenvolvimento da pesquisa, por motivos diversos: estudar Paulo Freire implica na dificuldade para selecionar o recorte da pesquisa, graças ao grande volume de documentos publicados dele e sobre ele; por outro lado, estudar o pensamento pedagógico de Grundtvig, um intelectual do século XIX, que escreveu em dinamarquês antigo, e cuja obra, apesar de esforços recentes de diversos pesquisadores, ainda tem poucas traduções, foi outro desafio cujo resultado é um panorama aproximado da sua vasta e diversa produção.

A pesquisa comparativa entre o pensamento de Freire e Grundtvig foi realizada por meio de estudos de casos de práticas que se reconheciam como *freiriana* e *grundtviguiana*, respectivamente. Apesar de viverem em séculos diferentes, ambos atuaram no campo da Educação Popular de Jovens e Adultos, aqui definida como uma diversidade de práticas sociais relacionadas à produção e à circulação de conhecimentos, experiências e

valores voltados à emancipação de jovens e adultos dos setores populares. A pergunta principal que orientou o projeto foi: quais são as similaridades e as diferenças entre estes dois pedagogos no campo da educação popular de jovens e adultos?

Notas biográficas

Grundtvig nasceu em 1783, ao Sul da Zelândia, a maior ilha da Dinamarca. Era o menor de quatro irmãos. Seu pai foi pastor e sua mãe se dedicava aos cuidados da casa e dos filhos. Viviam uma vida simples, sem luxo. Aprendeu a ler muito cedo. Em 1792, com nove anos, foi enviado para um preceptor para ser educado. Mudou-se para a cidade de Aarhus em 1798 para fazer o colégio secundário e, posteriormente, para Copenhague em 1800 para estudar Teologia. Grundtvig se sentiu desconfortável com sua vida escolar, tanto em Aarhus quanto em Copenhague, por sua natureza acadêmica e desprezo pela história, tradições e o idioma dinamarquês. Por isso, dedicou-se a resgatar mitos e lendas tradicionais dinamarquesas, além do próprio idioma, que ele julgava relevantes para o cultivo da identidade nacional, a que as escolas deveriam se dedicar.

Graças a esta motivação recebeu uma bolsa para ir à Inglaterra pesquisar no Museu Britânico manuscritos anglo-saxões importantes para seus estudos (FAIN, 1871). Regressou a este país por três vezes, entre 1829 e 1831, quando tomou contato e se encantou com o regime parlamentarista e o ambiente intelectual dos *colleges* das universidades inglesas. Depois deste período, participou ativamente do processo de transição da monarquia absoluta dinamarquesa para a parlamentarista com a Revolução Democrática de 1849.

É neste contexto que suas ideias educacionais surgem, com críticas à escola tradicional, ministrada em latim, voltada a uma parcela reduzida da população, às elites. Propunha um outro modelo, que atendesse aos setores populares e à sua promoção como cidadãos. Grundtvig, além de pastor, enveredou pela vida pública, tornando-se membro do parlamento e levando consigo suas preocupações com a educação.

A primeira Folk High School foi estabelecida no Sul da Dinamarca em 1844, em Rødding. Grundtvig não fundou (ele mesmo) escolas, mas Christen Kold, tendo em vista suas propostas educacionais, implementou a escola em Ryslinge, logo depois uma outra em Dalum, que foram as primeiras de uma sequência de novas escolas. O movimento das Folk High Schools se expandiu pela Dinamarca, pelos demais países da Escandinávia e parte do continente europeu. Na Noruega, as primeiras escolas foram inauguradas em 1864, na Suécia em 1868, e na Finlândia em 1889.

No campo sacerdotal, Grundtvig enfrentou diversos conflitos, o que muitas vezes resultou em proibições e processos que o impediram de realizar o seu trabalho como pastor, por ter uma postura crítica à tradição eclesiástica da sua Igreja Luterana dinamarquesa. Contudo, em 1832 foi readmitido como pastor e em 1939 assumiu a função na Igreja de Vartov, em Copenhague, onde atuou até sua morte em 1872⁶.

Paulo Freire nasceu em setembro de 1921 em Recife. Filho de um militar, sua mãe se dedicou ao lar e aos 4 filhos, sendo Paulo o mais novo dentre eles. Como Grundtvig, aprendeu a ler muito cedo com a ajuda dos seus pais. Com a crise de 1929, sua família se viu obrigada a mudar para Jaboatão de Guararapes, cidade menos custosa. Ali, viveu uma vida com escassos recursos, agravada pela morte precoce do seu pai. Depois dos primeiros anos de estudo, sua mãe conseguiu uma bolsa em um colégio privado de classe média em Recife, onde completou o equivalente na época ao ensino médio. Ao término, foi convidado a permanecer na escola como professor, ao mesmo tempo em que cursava Direito.

Apesar de ter concluído o curso, não se dedicou à advocacia, mas sim à educação. Trabalhou por mais de dez anos no departamento de educação do SESI – Serviço Social da Indústria, a partir de 1947 – local onde pôde desenvolver suas ideias como educador. Foi no contexto dos movimentos culturais dos anos cinquenta e sessenta que Paulo Freire ficou conhecido nacionalmente por seu trabalho no campo da educação de jovens e adultos. Seu método de alfabetização foi aplicado em vários estados brasileiros levando-o a ser convidado pelo Presidente da República, João Goulart, para implantar um grande programa nacional de alfabetização em 1963, depois de ter acompanhado pessoalmente os resultados de uma experiência que estava sendo desenvolvida em Angicos, no Rio Grande do Norte.

Com o golpe militar em 1964, Freire saiu exilado do país, passando pela Bolívia, Chile, Estados Unidos e, finalmente, em 1970 na Suíça, em Genebra, onde atuou no Conselho Mundial de Igrejas por 10 anos até o seu retorno ao Brasil em 1980. Neste período do exílio, tornou-se conhecido mundialmente por suas ideias, em particular depois do lançamento do seu livro *Pedagogia do Oprimido* em 1970. Como decorrência, viajou o mundo em função dos inúmeros convites. Semelhante ao que pregou Grundtvig em sua época, fez fortes críticas ao modelo escolar existente e sua pedagogia tradicional e elitista, à qual contrapôs uma educação crítica e emancipadora dos setores populares.

De regresso ao Brasil, dedicou-se à vida acadêmica, e a acompanhar experiências de educação popular espalhadas pelo país e a atender convites internacionais, além da contínua produção intelectual. Tornou-se Secretário de Educação do município de São Paulo de 1989 a 1991. Faleceu em 1997.

Podemos encontrar algumas aproximações sobre fatos que marcaram a vida dos dois pensadores. Ambos foram criados com base no cristianismo e seguiram suas vidas com os valores proclamados por ele, mas com uma doutrina que aproximava a fé cristã com as culturas em que estavam imersos e a realidade vivida pelas populações com as quais trabalhavam. Freire seguiu a religião católica da mãe (seu pai era espírita) e conviveu nos anos 1960 com a Ação Católica, movimento laico das juventudes estudantis, operárias e camponesas. Nos anos setenta trabalhou no Conselho Mundial de Igrejas (CMI), entidade ecumênica cristã, constituída majoritariamente por igrejas, movimentos e entidades do protestantismo tradicional.

Grundtvig, por outro lado, teve uma vida intensa e inquieta como pastor. Sempre lutando por suas ideias, viveu crises depressivas e conflitos com a hierarquia da Igreja Luterana Dinamarquesa, sofrendo momentos de censura e impedimento do exercício sacerdotal. Para ele, seria na comunidade eclesial, no batismo e na comunhão que Cristo brinda a comunidade com sua palavra viva. A comunidade é o que sempre existiu, antes inclusive da Bíblia ser escrita, dizia. Ele via a fé cristã como herança da comunidade religiosa através da sua história, portanto, integrada à vida das pessoas. Acreditava que a salvação deveria ser construída aqui e agora, daí seu esforço de melhorar a educação e, portanto, a sociedade dinamarquesa (DAM, 1983:25-26).

É possível observar outras semelhanças entre ambos autores: tiveram uma infância acolhedora por parte dos pais, o que lhes deu segurança para enfrentar os momentos mais difíceis de sobrevivência passados por suas famílias. A crença na educação, outra característica das suas famílias, produziu uma alfabetização precoce realizada pelos pais e acabou por despertar em cada um deles o desejo pela leitura. (HADDAD, 2020)

No entanto, mesmo com comportamentos diferenciados durante os primeiros anos das suas vidas, só adquiriram prazer pela leitura quando esta foi percebida como algo que vinculava o texto com os problemas cotidianos.

Quando Grundtvig cursou o ensino secundário em Aarhus, e posteriormente a Universidade em Copenhagen, o seu sentimento foi de total desencanto e desinteresse pelos seus conteúdos e pelo distanciamento que estas escolas mantinham sobre a realidade. Conforme Dam, “a fundamentação de sua rebeldia posterior contra o que ele viria a chamar por ‘Escola da Morte’ (quer dizer um ensino distante da vida e do espírito popular tal qual se praticava naqueles tempos) foi lançada nessa época” (DAM, 1983:13).

Freire valorizava a fruição estética da leitura, conforme afirmou:

Descobri que ler tinha que ser um ato de amor [...] eu tinha uma conexão quase física com o texto. Foi essa experiência que

começou a me ensinar como a leitura também é um ato de beleza porque tem que ver com o leitor reescrevendo o texto. É um evento estético. Eu devia ter uns 19 anos. Lembro sempre que foi uma sensação enorme de felicidade. [...] Tento obter a beleza no próprio ato de ler. Isso é ao meu ver uma coisa que muitas vezes os professores não tentam fazer (FREIRE; HORTON, 2011:55).

A crença na natureza política da educação é outra aproximação identificável ao tomarmos seus pensamentos. De fato, seja em Recife ou em Angicos, Freire – por meio do seu método de alfabetização – proporia um processo de aquisição da leitura e da escrita, tendo como referência o contexto cultural e os problemas que se apresentavam na vida das comunidades dos educandos. Discuti-los, buscando as razões para a sua existência nas condições em que viviam, encontrar soluções, eram as motivações políticas do processo de leitura e escrita. Este sentido político esteve presente ao longo da sua produção intelectual, em particular no livro *Pedagogia do Oprimido*.

No caso de Grundtvig, segundo Korsgaard (2019), as ideias educacionais estavam ligadas à sua avaliação sobre os impactos da Revolução Francesa de 1789 que, ao mesmo tempo em que abriu uma nova época para a história, trouxe caos social e violência. Como, então, garantir a liberdade evitando a convulsão social e o regime de terror? A resposta para sua aspiração de transformação com paz social seria uma nova instituição educacional que promovesse a conscientização e a edificação social, pessoal e política (KORSGAARD, 2019:16).

Para promover este processo, uma nova forma de escola deveria ser criada para o povo, que ajudaria a desenvolver uma forma de sociedade “do povo” baseada na ideia de igualdade entre as pessoas. O antigo sistema patrimonial, fundado na noção de desigualdade, deveria ser quebrado pela exigência de igualdade (KORSGAARD, 2019:20).

Para Knudsen (1976), Grundtvig proclamava uma escola popular, inspirada na experiência inglesa de diálogos que ocorriam nos *colleges*, em contraste com a rigidez das relações entre professores e alunos desenvolvidas, seguindo o modelo alemão, nas instituições educacionais da Dinamarca.

Freire pregava uma educação crítica, contrária ao que chamou de educação bancária, enquanto Grundtvig se preocupou com uma educação diversa ao que chamou de *escola da morte*.

O pensamento de ambos produziu um impacto social muito grande.

Conhecido internacionalmente, Paulo Freire recebeu mais de 50 títulos *doutor honoris causa*. *Pedagogia do Oprimido* foi publicado em mais de vinte línguas. Em junho de 2016, uma pesquisa revelou que *Pedagogia do Oprimido* era a terceira obra mais citada em trabalhos da área de humanas, segundo um levantamento feito no Google Scholar (HADDAD, 2019).

O pensamento de Grundtvig, concretizado na experiência das Folk High Schools, teve, igualmente, um grande impacto. Entre 1864 e 1872, 60 FHS foram estabelecidas na Dinamarca, voltadas para educação dos camponeses. Ele teve também uma grande importância para a formação do Estado-Nação moderno dinamarquês, em consequência da sua luta incessante para emancipar os camponeses cultural e socialmente, apostando na construção de uma identidade nacional com maior igualdade social e cultural. O movimento das FHS espalhou-se internacionalmente, na Escandinávia, no Norte da Europa e em outros continentes.

Múltiplas vozes

O livro que agora apresentamos é composto, em sua primeira parte, por artigos de três importantes autores internacionais que estudam o pensamento de Grundtvig: o dinamarquês Ove Korsgaard, o norte-americano Clay Warren e o indiano Ashoke Bhattacharya. No primeiro capítulo, Ove Korsgaard descreve o pensamento e o papel cumprido por Grundtvig na Dinamarca e sua repercussão em outros países; no segundo, Clay Warren analisa o impacto do pensamento do educador dinamarquês nos Estados Unidos; no terceiro capítulo, Ashoke Bhattacharya discute o papel de Grundtvig para a democracia e o impacto do seu pensamento na Índia, em cotejo com outros autores. A norte-americana Carrie Ann Welsh fecha o conjunto de artigos da primeira parte, tratando da Highlander Folk School situada no Tennessee, Estados Unidos, inspirada nas ideias de Grundtvig, e do papel da ativista e cantora folk Zilphia Horton na educação dos trabalhadores.

A segunda parte do livro é composta por quatro estudos de casos, dois deles a respeito das Folk High Schools na Dinamarca e os outros dois sobre experiências brasileiras influenciadas pelo pensamento de Paulo Freire. Os brasileiros Sérgio Haddad, Janaina Uemura e Gabriela Zeppone estudaram duas escolas dinamarquesas visitadas no ano de 2019, ao passo que o trabalho liderado pela italiana Marcella Milana estudou, entre 2006 e 2007, projetos em escolas dinamarquesas voltados à aquisição de competências cívicas entre jovens adultos para a promoção da cidadania democrática. Maria Clara Di Pierro estudou a experiência de formação de agentes de pastoral e ativistas de movimentos sociais do Curso de Verão desenvolvido

em janeiro de 2019, em São Paulo, pelo Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular. Finalmente, em 2019, Roberto Catelli Junior e Angélica Kuhn analisaram a experiência do Curso Nacional de Teoria Política ofertado para militantes de movimentos sociais pela Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), criada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Ideias convergentes

Além das aproximações acima destacadas a respeito da vida dos educadores, os estudos trazem à tona outras relativas ao pensamento pedagógico, que pontuamos a seguir:

Falar a palavra para Freire e Palavra Viva para Grundtvig

No texto “Aprender a dizer a palavra”, introdutório ao livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori ressalta a importância que tem a palavra no método do educador. Não uma palavra vazia de sentido, mas uma palavra-geradora, que advém da realidade do educando e que estaria repleta de significados a serem discutidos nos círculos de cultura, locais em que se dava a alfabetização.

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a própria palavra (FIORI, 1987:13).

Fica clara a importância dada por Freire à decodificação e debate sobre a palavra que remete a um problema da realidade dos educandos. Este sentido da palavra, utilizada em sua pedagogia, aproxima-se bastante do que Grundtvig chamou de *Palavra Viva*, a oralidade plena de sentidos por meio da qual declamavam poesias, cantavam hinos, contavam mitos e tradições. Conforme Haddad *et al.* (2020) nesta coletânea:

[A *Palavra Viva* (*living word*)]: a valorização da palavra ganha relevância tanto pela influência religiosa – ao se valorizar a palavra (pregação) em detrimento “às palavras mortas da escritura” – quanto pela sua participação nas assembleias populares, nas

quais a dimensão da palavra era valorizada como forma de pensar por si próprio, expressar opiniões e argumentar.

Enlightenment e conscientização

Em uma entrevista concedida ao Instituto de Ação Cultural - IDAC em 1973, sobre *Conscientização e libertação*, Paulo Freire procurou responder aos seus interlocutores sobre o conceito de conscientização utilizado por ele nos seus primeiros escritos, e suas implicações para a prática social, afirmando que seria impossível definir o conceito como um exercício meramente intelectual, desgarrado da realidade:

O esforço de conscientização que se identifica com a própria ação cultural para a libertação, é o processo pelo qual, na relação sujeito-objeto, várias vezes referidas nesta entrevista, o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele o objeto. Por isto mesmo, repetamos, não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação (FREIRE, 1976:133).

Em outro momento da entrevista, citando o filósofo francês Jean Paul Sartre, Freire argumenta:

que a reflexão só é legítima quando nos remete sempre ao concreto, cujos fatos busca *esclarecer*, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles.

Na sequência, utiliza o termo *iluminando* para se referir ao conhecimento da realidade:

Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar uma nova reflexão (FREIRE, 1976:135).

Grundtvig utiliza o termo dinamarquês *oplysning*, que tem sido traduzido para o inglês por *enlightenment*, para se referir ao ato de tornar clara aos cidadãos a consciência de si como povo e nação, uma coletividade e cultura particular, autônoma em relação a outras potências. Se é verdade que para ele nesta coletividade todos faziam parte, Grundtvig estava preocupado principalmente com os camponeses, apartados que estavam dos processos

políticos e, portanto, aliados da construção de um futuro comum. Mesmo considerando as distâncias temporais e a diversidade nas fundamentações teóricas entre ambos, há uma clara aproximação da ideia de uma educação que serviria para tornar a realidade mais compreensível, mais clara, por aqueles sujeitos que participam do ato educacional.

Como descreve Korsgaard em artigo neste livro, *enlightenment* envolve trazer luz e compreensão à mente e ao espírito. Não é apenas conhecimento ou aprendizado, pois, inclui todo o ser. Para o indiano Bhattacharya (2006), há uma aproximação conceitual entre *enlightenment*, com o termo “conscientização”, bastante utilizado na literatura sobre educação popular no Brasil.

Partir da realidade para construir a história

A aproximação do ideário de Freire e Grundtvig também se revela na ideia de uma educação voltada à vida e a partir dela – partir da realidade, dos seus elementos culturais, da sua história, ganhar consciência sobre ela para poder melhor participar desta realidade de acordo com seus interesses, interesses esses individuais ou de setores sociais. Evidentemente, Grundtvig falava da participação dos camponeses no século XIX, apartados que estavam das decisões políticas. Freire, depois da sua aproximação com o marxismo na década de 1970, passou a tratar de uma pedagogia para os oprimidos, voltando-se para a sua libertação. Uma educação como método de ação transformadora.

Marcella Milana, em seu artigo publicado neste livro, afirma que as Folk High Schools tinham como função:

fortalecer a consciência nacional, a qual se baseou num conceito de democracia como *ethnos*, que é uma compreensão cultural da democracia, em oposição a *demos*, que é uma compreensão política da democracia, ou *pléthos*, que é uma compreensão social da democracia. O objetivo pedagógico das FHSs era que as pessoas se sentissem parte de uma comunidade, em sua continuidade histórica, para desencadear o desejo de nela participar (MILANA, 2020:110).

Milana afirma, no entanto, que seus seguidores foram incorporando as outras dimensões de democracia, porém, “de um ponto de vista pedagógico, o foco em interações vivas persistiu como o principal modo de comunicação nas FHSs” (MILANA, 2020).

Uma educação não doutrinária, uma educação dialogal para construir democracia

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, esta famosa frase de Paulo Freire publicada em *Pedagogia do Oprimido* é o pano de fundo para a importância que o educador dá ao diálogo:

Desta maneira, o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 1988:68).

De fato, os dois estudos de casos apresentados neste livro, que têm Freire como orientação, revelam o quanto o diálogo está presente no âmago dos métodos utilizados nas experiências.

A observação *in loco* das atividades do curso e as entrevistas com seus organizadores e participantes mostraram que existe uma forte identidade dos princípios teórico-metodológicos da proposta formativa em questão com os princípios freirianos e da educação popular. Esta identidade se evidencia, do ponto de vista conceitual, nas práticas fundadas na construção dialógica do conhecimento, nas formas de organização de todo o processo, baseado em práticas horizontais, com a valorização dos momentos de convivência e celebração coletiva, como ocorre na realização da mística e dos cantos coletivos (DI PIERRO, 2020:187).

Desde sua origem, o Curso pautou-se pela filosofia e metodologia da educação popular de inspiração freiriana, em seus fundamentos epistemológicos, princípios ético-políticos e decorências pedagógicas.⁹ Segundo essa corrente, homens e mulheres são seres inconclusos em busca de contínuo aperfeiçoamento e realização como produtores de cultura, o que torna indissociáveis os processos de educação e humanização. Desde essa perspectiva, não há hierarquia entre os saberes construídos por métodos científicos ou provenientes da experiência, teóricos e práticos, eruditos e populares, sendo todos eles meios válidos de produção de conhecimentos (DI PIERRO, 2020:160).

Algo muito semelhante pode ser encontrado no pensamento pedagógico

de Grundtvig e que se revela nos dois textos aqui publicadas que se orientam por seu pensamento.

No verdadeiro ensino, os livros não são a principal base, mas sim a palavra viva e falada na língua materna. O objetivo era que o monólogo do professor fosse transformado em diálogo o quanto antes, a fim de promover a interação entre professor e aluno e os alunos entre si. Grundtvig não era inimigo da aprendizagem a partir dos livros – na verdade, ele próprio era um aficionado inveterado que passou toda sua vida lendo e escrevendo –, mas ao fazer uma equivalência entre as linguagens, considerava a diferença entre a palavra falada e a escrita, a mesma que entre a vida e a morte. A vantagem da palavra falada é que com ela uma pessoa encontra a outra em corpo e espírito. (...) Segundo Grundtvig, “a Escola para a Vida” deve se basear na narrativa e no diálogo e ter aí seu método educacional mais importante (KORSGAARD, 2020:30-31,33).

A Palavra Viva é parte fundamental da vida nas FHS visitadas. O diálogo, baseado no conceito *living word*, é canalizador de aprendizados e de possibilidades de afetar o ambiente do qual se faz parte. É por meio do diálogo que valoriza a palavra, dita por seres humanos e referida à realidade, que as diferentes experiências são compartilhadas, não só entre alunos, mas também entre todos aqueles que integram a comunidade escolar. E é por meio do diálogo que se constrói conjuntamente a experiência de se estar vivendo na escola (HADDAD *et al.*, 2020 p.140).

Mística, liturgia e cantos

O hábito de cantar nas escolas dinamarquesas e a realização das místicas nas experiências de educação popular se assemelham em seus propósitos. Trata-se de um momento coletivo de aproximação de propósitos e de construção de utopias. É ainda um forte elemento motivacional para mudança social. Em nosso estudo de caso publicado neste volume, afirmamos:

Cantar juntos está profundamente enraizado na cultura das FHS e é uma atividade muito apreciada pelos alunos. É uma tradição que remonta ao nascimento deste tipo de escola. O fundador, Grundtvig, escreveu (ele mesmo) 1.585 salmos. Geralmente canta-se todas as manhãs – e sempre que há uma ocasião. (HADDAD *et al.*, 2020, p.154)

Em seu artigo, Carrie Ann Welsh afirma que cantar é, muitas vezes, uma poderosa ferramenta de construção dos movimentos, permeando cultura, causa e tempo. Grundtvig sabia disso quando deu ênfase ao canto em grupo como um exercício para formar a identidade nacional na Dinamarca no século XIX. A autora relembra que Myles Horton, fundador da Highlander, descobriu que Grundtvig “acreditava que através de canções e poesia os alunos conseguiam compreender verdades que de outro modo lhes escapariam, e que cantar em uníssono era uma maneira eficaz de inspirar e aproximar as pessoas” (WELSH, 2020:65).

As canções antigas tornaram-se um veículo para levar novas mensagens e cantar tornou-se uma força unificadora. Por causa da antiga tradição do canto nas igrejas e nas casas, foi muito natural que o canto se desenvolvesse no Sudeste do país como um aliado da luta para o enfrentamento e a superação de situações desumanas. Pregadores e trabalhadores, todos tinham esse tipo de experiência com a música, fossem negros ou brancos (ERENRICH; CARAWAN, 2018 apud WELSH, 2020).

No artigo que analisa a experiência de formação do CESEEP, a autora descreve:

Realizadas no início das manhãs, as sessões plenárias eram subdivididas em um primeiro momento de mística (pontuado por músicas que o público podia acompanhar pelo livro de canções), abordando de uma forma sensível e festiva (sem o emprego de símbolos religiosos convencionais) o tema que seria abordado a seguir, na forma de uma palestra, por um assessor/a convidado/a.

O Curso foi animado por um conjunto musical que, articulado à equipe de liturgia, atuou nas celebrações de abertura e encerramento, místicas matinais, intervalos das conferências e no forró diário após o almoço. (DI PIERRO, 2020:164).

Este mesmo sentido podemos observar no estudo realizado na escola do MST.

Em uma das aulas do curso, inserida no eixo 2, que os pesquisadores tiveram a oportunidade de participar, o educador utilizou as canções históricas do MST para abordar a trajetória do movimento, que foi dividida em grandes fases: de nascimento, construção e

consolidação. A cada fase do MST abordada pelo educador, os cursistas, com um livreto do MST denominado “Canções que lutam” em mãos, cantavam as canções referentes ao tema abordado, ao som do violão tocado pelo educador, que também contextualizava cada canção. O livreto traz um conjunto de canções que fazem referência à questão agrária de diferentes momentos da luta pela reforma agrária no Brasil. Várias das canções entoadas pelos cursistas fazem a crítica ao sistema político e econômico, como ocorre em Grande Esperança (CATELLI JR.; KUHN, 2020:198).

Personalidade do professor, sua experiência, consciência política

No pensamento de Grundtvig e nas FHSs, a personalidade e a experiência do professor são mais enfatizadas do que sua formação acadêmica. O contato pessoal, a capacidade de inspiração e o conhecimento que vêm de experiências comuns da vida é o que o torna mobilizador/mediador de uma educação viva, de acordo com o artigo do estudo de caso realizado por Haddad *et al.* (2020:148):

Uma característica que chama a atenção no quadro de professores é a não exigência de diploma em área específica para poder ser contratado por uma Folk High School. Pelos depoimentos ouvidos, a contratação parece estar muito mais vinculada à sua atitude perante a docência e a comunidade escolar. No encontro inicial que os pesquisadores tiveram na Associação das FHS, foi dito que os professores deveriam ter como característica a capacidade de ser uma faísca para os estudantes, criar um ambiente para os estudantes crescerem, ensinar com o objetivo de *enlightenment* a vida e a parte de cada um nela.

O diretor da FHS de Brænderup, Ole Dedenroth, durante sua entrevista, preferiu se referir aos professores como “inspiradores”, em vez de “educadores”.

Esta relação entre professor e educando sempre foi um dos elementos principais do pensamento de Paulo Freire. São inúmeras as suas obras que tratam do tema⁷. A atitude do educador como uma pessoa próxima, que comunga os mesmos interesses, de forma horizontal, nascido do ambiente de luta dos projetos de educação popular, inspirados por Freire, se revela nos dois estudos de casos brasileiros publicados neste livro. Tomemos o depoimento de um dos alunos presentes no curso do MST.

O que eu penso de Educação Popular é isso, não é, de você estar voltando para a realidade de onde você está. Aí a gente consegue perceber que os professores/educadores que a gente tem aqui são nossos. É a primeira coisa que a gente consegue já se identificar. Eu conheço ela, eu já vi ela no acampamento, eu já vi ela no assentamento, eu já vi ela, sabe, mexendo com a terra; então, a gente, a primeira coisa que você consegue perceber é isso: É aonde estão essas pessoas? Elas estão no processo de construção; ou, elas são só estudiosas que estão lá, enquanto nós estamos aqui? Não, eles estão aqui, não é? A gente está todo mundo junto. Então, já começa por aí (Entrevista VII). (CATELLI JR; KUHN, 2020:199).

Nos cursos do CESEEP o corpo de monitores vai se reproduzindo, formado nos próprios cursos, com a mesma perspectiva pedagógica freiriana, “os monitores são, em muitos casos, ex-cursistas experientes e/ou talentosos convidados a contribuir com o mutirão e que atendem aos critérios de participação no Curso por pelo menos dois anos e disponibilidade para dois encontros de formação anuais” (DI PIERRO, 2020:162).

Concluindo

Ao longo desses quatro anos da pesquisa, o grupo pôde ter contato com um universo complexo e uma tradição de educação popular que a cada momento foi se revelando fascinante e profunda. Descobrir novas formas de pensar a educação de jovens e adultos, para além da tradição e experiência brasileiras, mostrou-se significativa para os pesquisadores, daí a importância da divulgação dos seus primeiros resultados. Mesmo mergulhando na experiência de um país tão diferente culturalmente e distante econômica e socialmente, pudemos colher informações significativas para as práticas de educação de jovens e adultos que podem resultar em novas formas de concebê-las, organizá-las e vivenciá-las.

Importante também foi aprofundar as semelhanças conceituais entre os educadores Grundtvig e Freire, mesmo tendo sido produzidas com mais de um século de diferença, assim como identificar as aproximações que estas orientações conceituais revelaram sobre as práticas sistematizadas nos estudos de caso.

É com satisfação que trazemos a público a presente publicação, socializando uma parte daquilo que foi encontrado ao longo deste tempo da pesquisa. Esperamos estar contribuindo com informações a respeito de um autor pouco conhecido no Brasil, Grundtvig, ao contrário de Paulo Freire

com quem “dialogamos” nesta pesquisa. Muito ainda há por estudar sobre ele e é nossa expectativa que este primeiro passo estimule outros pesquisadores a ampliar o conhecimento com pesquisas e novas informações.

Notas

¹ Ver: <https://grundtvignigeria.org/dr-kachi-ozumba>.

² Edicio Dela Torre trabalha com populações ameaçadas, foi uma liderança na resistência à ditadura de Marcos, o que lhe rendeu nove anos de prisão. A organização na qual trabalha, fundada em 1992, forma lideranças de movimentos sociais e foi inspirada na ideia de Grundtvig sobre aprendizagem para a vida.

³ A nota de rodapé que menciona o texto e o evento diz: “Horton, Myles. Influences on Highlander Research and Education Center. New Market, TN, USA. Trabalho apresentado em uma oficina de Grundtvig, no Colégio Seminário Escandinavo, Dinamarca, 1983; publicado em Grundtvig’s Ideas in North America – Influences and Parallels. Copenhagen, Det Dansk Selskab, Instituto Dinamarquês, 1983 (FREIRE; HORTON, 2011:50, nota 2).

⁴ Participaram da pesquisa os pesquisadores: Maria Clara Di Pierro (USP), Roberto Catelli Jr. (Ação Educativa), Angélica Kuhn (Universidade Cruzeiro do Sul), e as auxiliares Janaina Uemura e Gabriela Zep-poni, ambas da Ação Educativa.

⁵ FAPESP: “Educação não escolar de adultos no Brasil e na Dinamarca: ampliando o debate”; CNPq (2016–2020) “GRUNDTVIG, pensamento e influência no campo da Educação de Adultos nos países do Norte: ampliando o debate sobre educação popular (Processo 309696/2015–1); CNPq (novo a partir 2020): “A influência do pensamento de N.F.S. Grundtvig (1783–1872) na educação não escolar de adultos” (Processo 304973/2019–0).

⁶ Ver cronologia da vida de Grundtvig no final desta publicação.

⁷ Ver em particular, Pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987) e Pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996).

Referências

BHATTACHARYA, Asoke. **Education for the People**. Concepts of Grundtvig, Tagore, Gandhi and Freire. Sense Publishers: Rotterdam, 2010.

CATELLI Jr, Roberto; KUHN, Angélica. Formação política da militância de base do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – a experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes. IN: HADDAD, Sérgio (Org.) **Grundtvig e Freire: escolas populares na Dinamarca e no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2020, p. 185–215.

DAM, Poul. **N. F. S. Grundtvig**. Copenhagen K: Ministério de Relaciones Exteriores de Dinamarca, 1983.

DI PIERRO, Maria Clara. Uma experiência de educação popular com militantes de movimentos e pastorais sociais: o Curso de Verão do CESEEP. IN: HADDAD, Sérgio (Org.) **Grundtvig e Freire: escolas populares na Dinamarca e no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2020, p. 157–184.

FAIN, E. F. Nationalist Origins of the Folk High School: The Romantic Visions of N. F. S. Grundtvig. **British Journal of Educational Studies**, v. 19, n. 1, p. 70-90, fev. 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: Conversar sobre educação e mudança social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HADDAD, Sergio. **O Educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

HADDAD, Sergio. Paulo Freire, Myles Horton e Nicolaj F. S. Grundtvig: educadores dos oprimidos. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, 2020

HADDAD, Sergio; UEMURA, Janaina; ZEPPONE, Gabriela. Grundtvig e as Folk High Schools, a experiência dinamarquesa em Educação de Jovens e Adultos. IN: HADDAD, Sérgio (Org.) **Grundtvig e Freire: escolas populares na Dinamarca e no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2020, p. 129-158.

KORSGAARD, Ove. **A foray into Folk High School ideology**. Denmark: Association of Folk High Schools in Denmark, 2019.

KORSGAARD, Ove. N.F.S. Grundtvig: Uma Revolução da Mente. IN: HADDAD, Sérgio (Org.) **Grundtvig e Freire: escolas populares na Dinamarca e no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2020, p. 26-37.

KNUDSEN, Johannes (ed.). **N. F. S. Grundtvig**: Selected Writings. Philadelphia: Fortress Press, 1976.

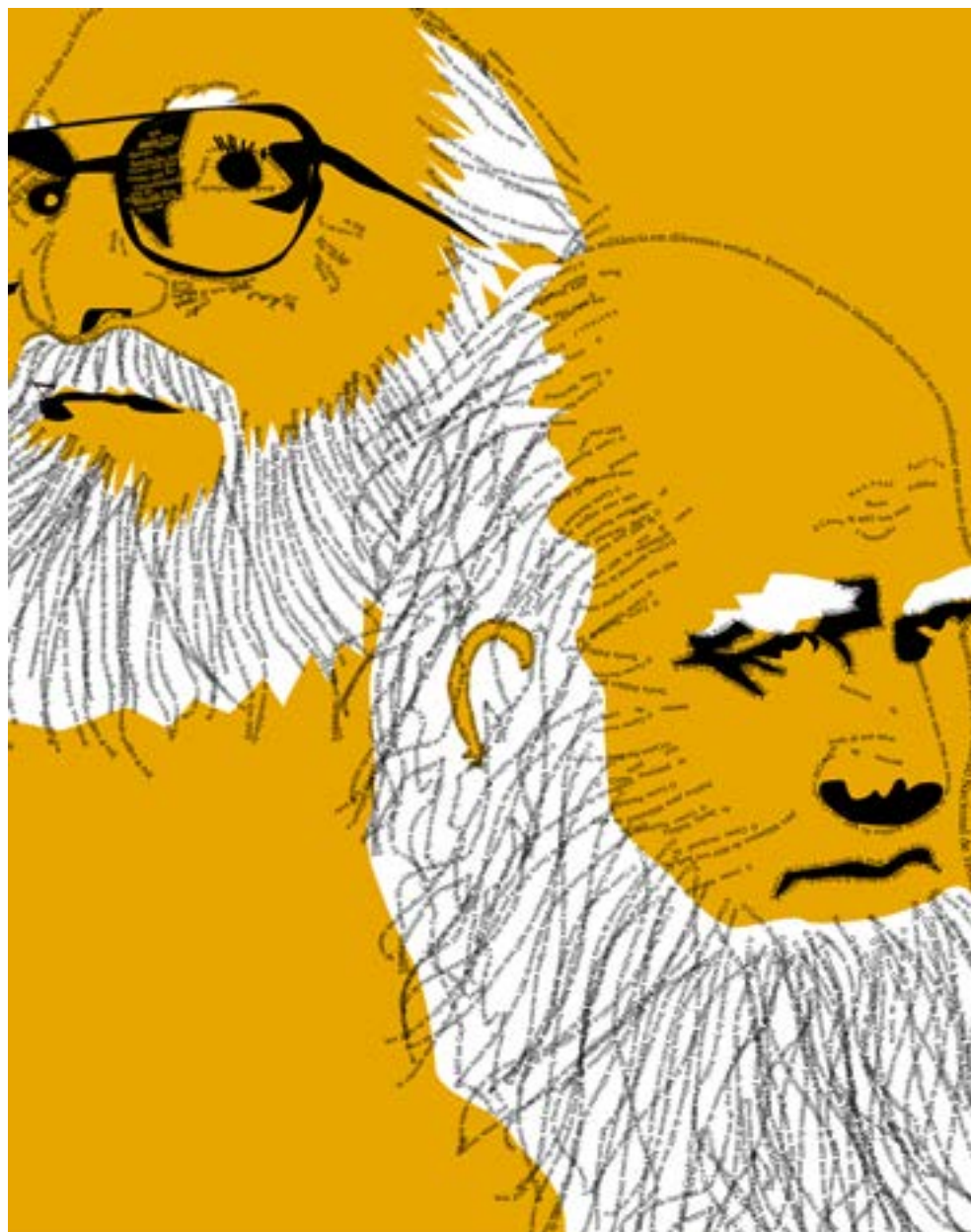
MILANA, Marcela; SØRENSEN, Bernt. Promoção da Cidadania Democrática através da Educação de Adultos Não Formal: O caso da Dinamarca. IN: HADDAD, Sérgio (Org.) **Grundtvig e Freire: escolas populares na Dinamarca e no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2020, p. 106-128.

TORRE, Edicio dela. To learn from life, for life, throughout your lifetime. Stories. **Danish Folk High Schools**, 2020. Disponível em: <www.danishfolkhighschools.com/stories/2020/to-learn-from-life-for-life-throughout-your-lifetime>. Acesso em: 07 set. 2020.

WELSH, Carrie Ann. Quando cantamos juntos: Zilphia Horton e o coração da Highlander Folk School. IN: HADDAD, Sérgio (Org.) **Grundtvig e Freire: escolas populares na Dinamarca e no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2020, p. 59-78.

PARTE I

Ensaaios



N. F. S. Grundtvig: Uma Revolução da Mente

Ove Korsgaard
tradução de Chris Ritchie

SOBRE O AUTOR

OVE KORSGAARD Professor emérito da Faculdade de Artes da Universidade de Aarhus, Dinamarca. Autor de diversos livros, como *N.F.S. Grundtvig – como um Pensador Político*, foi diretor da Gerlev People High School, Dinamarca, por 17 anos, e por dois anos diretor de uma Independent Teachers College.

N. F. S. Grundtvig viveu de 1783 a 1872. Era historiador, poeta, padre, político, compositor de hinos e canções e filósofo da educação. Muitos dinamarqueses lhe atribuem um significado especial no panorama da cultura, história, identidade e educação na Dinamarca. Grundtvig é destacado como único responsável por um trabalho de grande importância na formação da nação dinamarquesa moderna. Sem sua influência, os últimos 150 anos da história do país teriam seguido um caminho diferente.

Contudo, poderia um só indivíduo realmente desempenhar um papel tão significativo no curso da história de um país? Não são fatores materiais e relações estruturais que, em última análise, determinam isso? Estas são as perguntas que o filósofo político norte-americano Francis Fukuyama (1952-) traz em sua obra principal, *As Origens da Ordem Política* (2011), na qual argumenta que “certos eventos históricos são catalisados por indivíduos e não podem ser explicados sem referência às suas qualidades morais particulares” (FUKUYAMA, 2011: 265). Fukuyama menciona, entre outros, Martinho Lutero como exemplo de alguém que, através do poder de sua vontade, seu trabalho e sua visão, mudou o curso da história mundial. No entanto, somente o poder da personalidade não consegue mudar o rumo da história. Devemos também levar em consideração as circunstâncias sociais que permitiram ao indivíduo alcançar tal significado histórico. Algumas pessoas fizeram história, mas também foram feitas *pela* história.

Fukuyama também destaca Grundtvig como uma dessas personalidades que fazem história e enfatiza que a sua grande importância “deve ser vista em termos da construção de uma nação dinamarquesa moderna, que por sua vez foi fundamental para o sucesso do estado dinamarquês moderno” (2015: 29).

“Uma nova era na história mundial”

Segundo Grundtvig, a Revolução Francesa inaugurou “uma nova era na história mundial”, ele acreditava inclusive que a Revolução teve um significado maior do que a Reforma, cerca de 300 anos antes (BROADBRIDGE; KORSGAARD, 2019: 45).

Na Revolução Francesa foram os cidadãos, ou seja, o terceiro estado, *le tiers état*, que se rebelou contra todo o sistema de “estados” e privilégios dos dois primeiros estados, a nobreza e o clero. Entre os que definiram a nova agenda e formularam a premissa original para a Revolução estava o abade Emmanuel Sieyès, que em janeiro de 1789 publicou o famoso panfleto anônimo intitulado *O que é o Terceiro Estado?* Em 17 de julho de 1789,

os cidadãos o usaram para realizar uma assembleia nacional, alegando que o texto representava todo o povo francês – a nação – e não apenas um único “estado”.

Antes da Constituição Democrática de 1849, a Dinamarca era formalmente dividida em quatro classes sociais: a nobreza, o clero, os cidadãos e os camponeses. Cada uma tinha suas próprias leis, além de deveres e direitos específicos – ou “privilégios”, como normalmente eram chamados os direitos. Apenas a classe camponesa, por exemplo, deveria fazer serviço militar. Sendo assim, a sociedade foi construída com base na desigualdade social que permeava não só a justiça, mas também a educação, o comércio e o acesso à participação política.

Para Grundtvig, o conflito entre os *estados* do reino contra o *povo* formou os polos de sua filosofia política e educacional. Ele foi – como Sieyès – implacável na crítica ao tratamento que a nobreza e o clero submetiam as pessoas comuns, que pareciam “existir como animais domésticos para o bem dos outros estados” (BROADBRIDGE; KORSGAARD, 2019: 287).

Embora Grundtvig considerasse a Revolução Francesa um marco da nova era na história mundial, ele também a considerava um desastre. A Revolução despertou a esperança de liberdade, mas se transformou em um regime de terror. Como seria possível manter a melhor condição, a liberdade e evitar o pior, a oclocracia e a ruptura da sociedade? Esta era a questão central para ele: o que deu errado? Como pôde uma busca por liberdade se tornar um reinado de terror?

Alinhado a pensadores alemães como Wilhelm von Humboldt (1765-1712), Friedrich Schiller (1759-1805), Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) e, especialmente, o historiador francês Jules Michelet (1798-1874), Grundtvig concluiu que à Revolução faltou moral e maturidade política na busca por liberdade.

Há muitos pontos em comum entre Grundtvig e Jules Michelet. Ambos eram historiadores e estavam profundamente envolvidos com o conceito de povo e sua educação. Em seu livro *Le Peuple*, de 1846, Michelet alegou que a Revolução falhou devido ao fracasso da elite e à falta de formação do povo. “O clero estava abolido, a nobreza estava abolida, a realeza estava abolida – e a Revolução não tinha nada para colocar no lugar” (MICHELET, 1973: 197) – esta era também a opinião de Grundtvig. Portanto, o povo tinha que ser informado, educado e formado em liberdade antes de mudar o sistema político. Esta foi a lição básica que Grundtvig aprendeu com a Revolução Francesa – e o fundamento para sua ideia de uma nova escola, uma escola popular para jovens adultos. Em outras palavras, Grundtvig optou por se concentrar no que o historiador inglês Jonathan Israel chama de “a revolução da mente” (ISRAEL, 2010: 116-23).

Elevando o status do estado camponês

A grande importância de Grundtvig para a formação do Estado-Nação dinamarquês moderno está ligada à sua luta incessante para “elevar” os camponeses cultural e socialmente. Para ele, havia uma profunda conexão entre a questão da nacionalidade e o status da classe camponesa, no sentido de que o desenvolvimento da consciência nacional exigia maior igualdade social e cultural.

Durante séculos, a palavra “*folk*” (povo) foi usada para designar a camada mais baixa da sociedade, o camponês. Desde os mais remotos registros históricos, escreveu o padre dinamarquês Hans Peter Kofoed-Hansen (1813-1893) em seu livro *Et folk – folket* (Um povo – o povo), de 1869, “a nobreza e o clero respeitosamente se recusaram a assumir a honra de serem chamados de ‘o povo’” (KOFOED-HANSEN, 1869:258). Conforme se viam, nem nobres, nem religiosos pertenciam ao povo, mas sim às camadas mais privilegiadas da sociedade.

Grundtvig chegou até mesmo a chamar esse antigo sistema de divisão de classes de sistema de castas. Quando nasceu, as palavras “pessoa comum”, “plebeu” e “camponês” tinham quase o mesmo significado, mas ele ajudou a desfazer os laços entre os termos, trabalhando para que as pessoas comuns parassem de se ver como *plebeus* e se considerassem parte de um povo soberano. Pois, como Grundtvig escreveu,

Os plebeus são tão incapazes de se representar quanto de se governar, mesmo que ocupassem o Conselho Soberano inteiro, pois, para isto, primeiro teriam que se submeter a uma forma mais elevada de edificação (*dannelse*) para que mental e espiritualmente saíssem de seu círculo e, ao fazê-lo, não seriam mais plebeus (KORSGAARD, 2015:198).

Para a revolução da mente ocorrer era necessário abandonar essa forma coletiva de consciência que caracterizava os *plebeus* e adquirir uma nova consciência que os distinguisse como um único povo. Para promover esse processo, uma nova escola deveria ser criada, uma faculdade para o povo, que ajudaria a desenvolver uma sociedade baseada na ideia de igualdade. O antigo sistema de classes, fundamentado pela *desigualdade*, deveria ser derrubado pela busca por *igualdade*.

Após a queda da monarquia absoluta na Dinamarca em 1848, Grundtvig não estava sozinho ao incentivar a bem-sucedida integração dos camponeses à nova democracia, mas sua insistência constante quanto à neces-

cidade de se educar a população durante esse processo foi, sem dúvida, um fator de peso. Seu principal objetivo era disseminar entre as “massas” a ideia de que pertenciam a “um povo” e isto exigia educação popular em um novo tipo de escola – uma Escola do Povo.

Muitos países na Europa *não* incluíram os camponeses na mudança para o regime democrático e a construção da nação. Quando o princípio liberal do “direito do povo decidir” foi aceito no Tratado de Paz de Versalhes (1919-20) como princípio internacional, os camponeses dos reinos europeus na Europa Central e Oriental *não* estavam preparados para integrar uma democracia operante. De repente, os camponeses viraram cidadãos de uma nova república, mas não de uma democracia estável, pelo contrário (MÜLLER, 2011: 106). De acordo com Grundtvig, o fato de a maior parte da população não ter acesso à educação antes da mudança do sistema político foi um fator decisivo para esse cenário.

A visão educacional de Grundtvig

O grande desejo de Grundtvig era estabelecer uma escola popular na Academia Sorø. Nas décadas de 1830 e 1840 ele escreveu uma série de artigos para ganhar apoio à sua ideia. Suas opiniões sobre o desenvolvimento social e cultural, que aqui chamamos de edificação (*dannelse*), levaram a um confronto radical com o influente pensador educacional dinamarquês J.N. Madvig (1804-1886), que considerava o latim um elemento essencial para a aquisição da história cultural como parte do processo de edificação. Em vez de manter o elo clássico entre a edificação (*dannelse*) e o latim, Grundtvig propôs que o idioma dinamarquês fosse o vínculo com a cultura e a educação. Ele articulou o pensamento revolucionário de que as pessoas poderiam se tornar iluminadas e edificadas através da língua viva falada pelo povo. Na Dinamarca, essa língua era o dinamarquês – e não o latim. Além disso, Grundtvig estava fazendo uma forte crítica às escolas secundárias que tinham o latim como pré-requisito de entrada para o mundo da edificação (*dannelse*). Como somente uma pequena parcela da população frequentava tais escolas, a ideia de uma ligação indissolúvel entre o latim e o *dannelse* inevitavelmente implicava um hiato acentuado entre quem era “estudado” e quem era “o povo”. Grundtvig queria que as novas escolas “unissem edificação (*dannelse*) e o povo” (BROADBRIDGE, 2011: 65).

Grundtvig não elaborou um currículo detalhado *per se* para sua Escola do Povo, mas enfatizou em vários contextos a importância da língua dinamarquesa, da história, da mitologia e da poesia, bem como de fatos e números, da constituição e do comércio.

No verdadeiro ensino, os livros não são a principal base, mas sim a palavra viva e falada na língua materna. O objetivo era que o monólogo do professor fosse transformado em diálogo o quanto antes, a fim de promover a interação entre professor e aluno e os alunos entre si. Grundtvig não era inimigo da aprendizagem a partir dos livros – na verdade, ele próprio era um aficionado inveterado que passou toda sua vida lendo e escrevendo –, mas ao fazer uma equivalência entre as linguagens, considerava a diferença entre a palavra falada e a escrita a mesma que entre a vida e a morte. A vantagem da palavra falada é que com ela uma pessoa encontra a outra em corpo e espírito.

Uma Escola do Povo e uma Universidade Nórdica

Grundtvig não só desenvolveu um plano para uma escola do povo, mas também para uma universidade. Em seu discurso *Aos noruegueses sobre uma Escola Norueguesa de Educação Superior* (1837), Grundtvig apresenta a seguinte questão: como conciliar a educação popular com um “aprendizado sério e conhecimento genuíno”? A Escola do Povo não poderia administrar ambos, então uma nova universidade deveria ser estabelecida. A leitura desse discurso assegura que conforme cada país nórdico inaugure sua própria Escola do Povo, o resultado será a fundação de “uma grande escola acadêmica... para o progresso e iluminação das pessoas em toda sua misteriosa profundidade e gloriosa variedade – uma universidade” (BROADBRIDGE, 2011:184).

Grundtvig apresenta suas ideias para uma universidade plena no ensaio *Sobre a União da Aprendizagem no Norte* (1839), no qual propõe a criação de uma grande universidade panescandinava em Gotemburgo – ela contaria com 300 estudiosos, que durante 30 anos trabalhariam para “a honra, o benefício e a felicidade da raça humana”. A universidade deve desfrutar do status de uma cidade livre e ser “a oficina para um conhecimento mais vivo”. O constante refrão ao longo do ensaio é de que as leis da vida prevalecem sobre as leis da morte. O primeiro passo, ou transição, da morte para a vida é, sem dúvida, o mais importante. A introdução “‘da fala e da língua materna’ está no âmbito de seus direitos indispensáveis”. As duas faculdades da universidade – de ciências naturais e história (humanidades) – devem se relacionar através da interação. Claro, haverá “uma certa divisão” entre as ciências físicas e humanas, diz Grundtvig, mas como a “história universal” abrange todo o campo da atividade humana, ela também deve incluir todos os esforços acadêmicos e científicos. Na tentativa de “interpretar toda a gama do conhecimento humano para os interesses da vida”, os acadêmicos da universidade de Gotemburgo se esforçariam para alcançar um caráter geral inclusivo e abrangente, visando o universal (BROADBRIDGE, 2011: 224-251)

Os dois tipos de instituições podem ser resumidos da seguinte forma:

SORØ

Escola do Povo
Igualdade do povo
o nacional

GOTHENBURG

Universidade
Igualdade de toda a humanidade
o universal

Entretanto, ao contrário da escola do povo, a ideia de Grundtvig para uma universidade nórdica nunca se concretizou.

Um método narrativo

No que tange seu método pedagógico, Grundtvig combina duas palavras para criar seu conceito central. São elas *história* e *poesia*. História porque não podemos nos entender sem alcançar uma visão do contexto histórico do qual fazemos parte. O que pensamos e fazemos é influenciado pelo processo de desenvolvimento pelo qual passamos – seja como indivíduos ou como sociedade. Grundtvig, contudo, acreditava que o ensino não deveria revolver apenas em torno do passado, mas também estar aberto ao futuro. E é aqui que entra a poesia.

A palavra poesia vem do grego e significa “fazer” ou “criação”. Para Grundtvig, a criação não é apenas um evento que ocorreu “no início”, há milhões de anos, é um evento contínuo na vida do indivíduo e da sociedade. Os ideais, o sistema de governo e os rituais culturais de uma sociedade são todos fenômenos móveis e sujeitos às forças do tempo, da história e da mudança. Como a “criação” é um evento contínuo, a educação deve ir além da capacidade de copiar, deve construir a sensibilidade para o que está em construção. Para contribuir com esse processo contínuo de criação e gênese, a educação deve ser “histórico-poética”, conforme diz Grundtvig. Só esse método pode despertar as forças vitais que jazem adormecidas nos tempos remotos. A pré-condição para se conseguir vincular educação e Eros é a rejeição à forma do racionalismo que enfatiza o pensamento lógico. A ênfase deve ser no pensamento poético. O método histórico-poético de Grundtvig não deve de modo algum excluir a razão. Seu objetivo é “tornar o plano da escola como um todo integrado adequado ao uso: casar o intelecto e a poesia dramática” (BROADBRIDGE, 2011: 57).

O método histórico-poético de Grundtvig está intimamente ligado ao que o psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1915-2016) chama de “método narrativo” em seu livro *The Culture of Education* (*A Cultura da Educação*, 1996). Bruner

distingue duas maneiras de organizar e administrar o nosso conhecimento do mundo, uma é o “pensamento lógico-científico” e a outra o “pensamento narrativo”. A primeira lida com “coisas” físicas, a segunda com pessoas e suas relações, consigo e as demais. Embora diferentes culturas possam favorecer uma mais que a outra, ambas devem ser promovidas em qualquer cultura.

Embora Grundtvig preceda Bruner por quase um século e meio, ele distingue a educação lógico-científica e a educação histórico-poética, enfatizando a última sem ignorar a primeira. Se uma escola se baseia apenas no pensamento lógico-científico, ela se petrifica, uma vez que tal abordagem carece de qualquer relação com a criação, na forma de poesia e, num sentido mais profundo, com o Eros (KORSGAARD, 2011: 25ff). Isso não significa de forma alguma que Grundtvig desejasse excluir as Ciências Naturais da formação escolar. A universidade que sonhou abrir em Gotemburgo tinha duas faculdades, uma para as Ciências Naturais e outra para a História (hoje chamada de Humanidades). E Grundtvig faria rufar seus tambores somente se as Ciências Naturais buscassem o monopólio da explicação da vida.

Portanto, conceitos hoje conhecidos como pensamento narrativo e método narrativo são elementos importantes do método histórico-poético de Grundtvig. A vida como é vivida e a história como foi vivenciada constituem o elemento narrativo no pensamento educacional de Grundtvig. Mais do que qualquer um de seus contemporâneos, ele está ciente de que a identidade pessoal e as comunidades coletivas têm uma narrativa como pré-requisito. Sem narrativas não há identidade individual e popular. A vida humana e a vida social são estruturadas pelas narrativas passadas de geração em geração. Segundo Grundtvig, “a Escola para a Vida” deve se basear na narrativa e no diálogo e ter aí seu método educacional mais importante.

Parece haver um abismo entre a teoria pedagógica de Grundtvig e a de Bruner, que enfatizam a importância da imaginação narrativa e o pensamento educacional vigente, que continua a crescer nos últimos anos, no que tange à palavra-código “evidência”. Neste cenário, mudar os ministrantes da educação requer um ensino baseado em evidências – em teoria pedagógica fala-se o tempo todo sobre estratégias e métodos de ensino baseados em evidências. Portanto, procurar a imaginação narrativa nessa forma de educação é como procurar uma agulha num palheiro. Essa prática de orientação por evidências é um pecado mortal para a atual geração de estudantes.

A Escola do Povo e o movimento cooperativo

Embora Grundtvig não tenha conseguido estabelecer uma escola secundária em Sørø, suas ideias começaram a se concretizar quando a

primeira Escola do Povo foi inaugurada em 1844 em Rødning, uma pequena vila localizada na região de Schleswig. Mas foi somente com a derrota da Dinamarca na guerra contra a Prússia e a Áustria em 1864 e a consequente perda do ducado da Eslésvico-Holsácia¹ que a escola enfim decolou. Entre 1864 e 1872, nada menos que 60 Escolas do Povo foram estabelecidas e a maioria também incluía agricultura no currículo. O slogan “de camponês para povo” foi frequentemente usado até meados do século XX para destacar o objetivo da educação dos jovens homens e mulheres nas Escolas do Povo.

Com a perda da Eslésvico-Holsácia em 1864, a antiga Escola do Povo de Rødning reabriu ao Norte da nova fronteira, em Askov, em 1865. Desde então, a escola passou a se chamar Escola do Povo de Askov e tornou-se modelo na Escandinávia. Outros países nórdicos seguiram seu exemplo e as primeiras Escolas do Povo foram inauguradas na Noruega (1864), Suécia (1868) e Finlândia (1889).

O currículo nas diversas Escolas do Povo dá ênfase ao empoderamento, à educação cívica e à formação de habilidades, especialmente à educação agrícola e à artesanal. As escolas trouxeram uma nova visão para os jovens do país ao reinventarem o conceito de “plebeu” e de “povo”, até então termos quase sinônimos. Os jovens aprenderam a não se considerar mais plebeus, como se fossem um grupo separado entre outros da nação dinamarquesa, mas como membros iguais de um único povo dinamarquês. As Escolas do Povo tornaram-se instituições-chave na chamada Revolução Cultural de Grundtvig na Dinamarca.

O novo pensamento teve um tremendo impacto no crescimento da sociedade civil e influenciou, em certa medida, a economia de mercado capitalista dinamarquesa. O movimento de internacionalização na década de 1870 – primeiro passo no processo de globalização – gerou um aumento radical da concorrência agrícola. Os grãos baratos, predominantemente dos Estados Unidos, ganharam espaço nos mercados europeus. Novas ferrovias e barcos a vapor facilitavam o transporte dos grãos norte-americanos para a Europa, mantendo os preços competitivos (KORSGAARD, 2008: 146f).

Os camponeses dinamarqueses foram fortemente influenciados por ideias liberais, o que não era a tendência geral na Europa. Embora a crescente crise na agricultura dinamarquesa exigisse a taxação de produtos estrangeiros, o apelo por políticas protecionistas nunca foi realmente endossado. Em vez disso, a indústria agrícola respondeu à crise, passando da produção de grãos à pecuária. Essa reorientação incrementou a pesquisa e levou a uma reforma agrícola que persiste até hoje, bem como à criação de um novo “agronegócio” que envolvia a indústria de transformação, com produtores de laticínios e matadouros, e a criação de uma nova rede de distribuição. A

questão fundamental passou a ser se “agronegócios” deveriam ser regidos pelas leis do capitalismo, como as indústrias urbanas, ou se deveriam ser baseados em ideias de cooperação. A decisão predominante dos agricultores foi organizar a indústria leiteira e os matadouros como empresas cooperativas. O empoderamento do povo disseminado nas Escolas de Grundtvig é frequentemente considerado a influência determinante nessa escolha dos agricultores dinamarqueses pelo modelo cooperativo.

A disseminação das ideias educacionais de Grundtvig

Grundtvig é considerado o fundador da Escola do Povo e é também chamado de “Pai da Educação de Adultos”. É em sua homenagem o nome do programa de apoio europeu *Grundtvig Program*, parte do Programa de Aprendizagem Continuada da Comissão Europeia, destinado a fortalecer o escopo europeu da educação de adultos e da aprendizagem continuada na Europa. O programa inclui todas as formas de aprendizagem, quer ocorram no sistema de educação de adultos “formal” ou “não formal” (WARREN, 2011: 352-369).

Enquanto ideia, a Escola do Povo pode ter se originado na Dinamarca, mas a escola em si não é exclusiva deste país. Desde 1864, diversas Escolas do Povo – ou instituições semelhantes – surgiram no mundo todo, já o número de pessoas inspiradas por Grundtvig e pela tradição da Escola do Povo da Dinamarca e dos países nórdicos é, naturalmente, muito maior.

O movimento dinamarquês da Escola do Povo tornou-se internacionalmente conhecido no século XX. Inspirou, entre outros, uma série de movimentos de reforma na Europa Oriental no período entre guerras. Após a Segunda Guerra Mundial, as ideias de educação de Grundtvig e o movimento das Escolas do Povo inspiraram educadores em países asiáticos como Índia, Filipinas e Coreia do Sul, em países africanos como Tanzânia, Nigéria e Uganda, e na América do Sul, no Brasil (KORSGAARD, 2019: 81-94).

Um exemplo famoso dessa inspiração transcontinental é Myles Horton (1905-1990) do Tennessee (EUA), que visitou várias Escolas do Povo na Dinamarca em 1930, buscando uma solução para os adultos que haviam abandonado a escola na infância. Em seu retorno, Horton criou a Escola do Povo Highlander em 1932, tendo o socialismo como ponto de partida político e os cursos curtos da Escola do Povo como formato curricular. A Highlander defendeu a causa dos trabalhadores empobrecidos pela Grande Depressão e organizou-os em uma força de luta.

Em 1947, uma versão da antiga canção gospel “We Shall Overcome” (Nós vamos vencer) foi apresentada em Highlander e logo se tornou a canção das reuniões da escola. Pete Seeger (1919-2014) estava entre os que a

aprenderam lá e incluiu a canção em seu repertório, fazendo dela a canção de batalha do Movimento pelos Direitos Civis. Rosa Parks (1913-2005) e Martin Luther King Jr. (1929-1968) também chegaram à Highlander nas décadas de 1950 e 1960, quando Horton iniciou aulas para os estudantes afrodescendentes com o intuito de promover estratégias pró-Direitos Civis e o cadastro de eleitores.²

Em 2016, em discurso aos primeiros-ministros escandinavos num jantar de gala na Casa Branca, o presidente Barack Obama mencionou a ideia de Grundtvig sobre a Escola do Povo:

Muitos de nossos amigos nórdicos conhecem o grande pastor e filósofo dinamarquês Grundtvig e sua ideia da Escola do Povo... Com o tempo, o movimento se espalhou, inclusive aqui nos Estados Unidos, na Escola Highlander do Tennessee, onde estudou o Dr. Martin Luther King, Jr. ... Eu poderia não estar aqui hoje se não fosse pelos esforços das pessoas que participaram da Escola Highlander (OBAMA, 2016).

A referência de Obama à ligação entre Grundtvig e a Escola Highlander evidencia o fato de que o educador continua sendo uma inspiração para o empoderamento, para o desejo de exercer influência e assumir a responsabilidade pela própria vida, especialmente por meio da influência política.

Notas da tradução

¹ Região correspondente ao estado no Norte da atual Alemanha, em alemão Schleswig-Holstein.

² Nos EUA o voto não é obrigatório, quem deseja votar precisa se cadastrar.

Referências

BROADBRIDGE, Edward et al. (ed.). **The School for Life. N. F. S. Grundtvig and Education for the People**. Aarhus: Aarhus University Press, 2011.

BROADBRIDGE, Edward; KORSGAARD, Ove. **The Common Good. N. F. S. Grundtvig as Politician and Contemporary Historian**. Aarhus: Aarhus University Press, 2019.

BRUNER, Jerome. **The Culture of Education. Cambridge**: Harvard University Press, 1996.

FUKUYAMA, Francis. **The Origins of Political Order**. London: Profile Books, 2011.

FUKUYAMA, Francis. **Nation Building and State Building**. In: HALL, John A.; KORSGAARD, Ove; PEDERSEN, Ove K. (ed.). **Building the Nation. N. F. S. Grundtvig and Danish National Identity**. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2015.

GRUNDTVIG, N. F. S. **L'école pour la vie**. Editado por Jean-Francois Dupeyron, Christophe Miqueu e France Roy. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2018.

ISRAEL, Jonathan. **A Revolution of the Mind**. Radical Enlightenment and the Intellectual Origins of Modern Democracy. Oxford: Oxford University Press, 2010.

KOFOED-HANSEN, Hans Peter. Et folk – folket (A People – the People). Høst's Forlag, 1869.

KORSGAARD, Ove. **The Danish Way to Establish the Nation in the Hearts of the People**. In: CAMPBELL, John L.; HALL, John A.; PEDERSEN, Ove K. (ed.). National Identity and the Variety of Capitalism. The Danish Experience. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2008.

KORSGAARD, Ove. **Grundtvig's Philosophy of Enlightenment and Education**. In: BROADBRIDGE, Edward et al. (ed.). The School for Life. N. F. S. Grundtvig and Education for the People. Aarhus: Aarhus University Press, 2011.

KORSGAARD, Ove. **How Grundtvig became a nation builder?** In: HALL, John A.; KORSGAARD, Ove; PEDERSEN, Ove K. (ed.). Building the nation. N. F. S. Grundtvig and Danish National Identity. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2015.

KORSGAARD, Ove. **A Foray into Folk High School Ideology**. FFDs Forlag, 2019.

OBAMA, Barack. Remarks by President Obama, Prime Minister of Iceland, and Prime Minister of Denmark in Exchange of Toasts. Office of the Press Secretary, **The White House**, 2016. Disponível em: <<https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2016/05/13/remarks-president-obama-prime-minister-iceland-and-prime-minister>>

MICHELET, Jules. **The people**. Champaign: University of Illinois Press, [1846]1973.

MÜLLER, Jan. Werner. **Contesting Democracy**. Political Ideas in Twenty-Century Europe. Londres: Yale University Press, 2011.

WARREN, Clay. **The International Reception of N. F. S. Grundtvig's Educational Ideas**. In: BROADBRIDGE, Edward et al. (ed.). The School for Life. N. F. S. Grundtvig and Education for the People. Aarhus: Aarhus University Press, 2011.

Uma perspectiva norte-americana sobre o impacto das ideias educacionais de N. F. S. Grundtvig nas pessoas e o iluminismo

*Breves observações no lançamento do livro
The School for Life (A Escola para a Vida)*

Clay Warren

tradução de Chris Ritchie

SOBRE O AUTOR

DR. CLAY WARREN Professor de Ciências Organizacionais e Comunicação na Universidade George Washington em Washington, DC, EUA. Autor de diversos livros e artigos, já palestrou em instituições como o Smithsonian. Casado com a dinamarquesa Gitte Klind, tem dois filhos, Laura e Daniel, e é avô de Ayla.

Primeiro a árvore, depois a floresta: eis a forma de resumir num comentário as ideias educacionais de N. F. S. Grundtvig em fonte de língua estrangeira. Um pensador que influencia largamente a educação de adultos no mundo todo, no entanto, tem sua influência geralmente disseminada por meio de discussões sobre sua obra e observações sobre a prática de suas ideias. Muito pouco dessa influência se origina do empenho de leitores diretos de seus escritos autorais fora (e talvez até mesmo dentro) da Dinamarca.

Qual é a origem desta situação tão anômala? A resposta é bem conhecida dos acadêmicos no mundo todo. O desenvolvimento das disciplinas remonta às suas raízes históricas, através da leitura da obra de seus fundadores. Por exemplo, alunos de doutorado na minha disciplina (Comunicação) fatalmente leem Aristóteles. Os estudiosos da Persuasão no século XXI não só acompanham os estudos empíricos e críticos contemporâneos dos modos primários de influência, mas também estudam o *logos*, o *ethos* e o *pathos* conforme foram estabelecidos há mais de dois mil anos na Retórica de Aristóteles (2009 trans.).

Tal desenvolvimento não ocorreu com Grundtvig, conforme disorro em detalhes sobre o caso no artigo conclusivo (WARREN, 2011) em *A Escola para a Vida*. O exemplo mais irônico dessa circunstância ocorre justamente nos Estados Unidos e merece, portanto, uma consideração especial.

Grundtvig e a educação de adultos nos Estados Unidos

Não é incomum aos interessados em aprendizagem continuada ouvirem dizer que Grundtvig é considerado o pai da educação de adultos no mundo todo (vide BHATTACHARYA, 2005:10). Em nota semelhante, estudiosos da aprendizagem continuada nos Estados Unidos concordam que E. C. Lindeman seja o pai norte-americano da educação de adultos (WARREN, 1989: 211). Uma dedução natural dessas duas reivindicações, ou ao menos um ponto de partida de investigação, seria a de que Lindeman reconhecia e fazia referência em sua obra à influência de Grundtvig. Consideremos as quatro premissas a seguir:

Quadro 1. PREMISSAS PARA UM MODELO DE APRENDIZAGEM CONTINUADA

Dado que a educação deve ser centrada no estudante, sua experiência é o maior recurso.

O estudo deve ser orientado pelo problema ou situação vivida e não pela disciplina ou vocação.

Os professores devem ser facilitadores da discussão e não apresentadores de fatos.

A aprendizagem é motivada por um desejo maduro de compreender e de assumir papéis na sociedade. Sendo assim, a aprendizagem pode ser equiparada à própria vida.

De quem são estas ideias? Creio que a comunidade internacional da aprendizagem continuada, exceto pelo contingente norte-americano, daria crédito a Grundtvig.

Contudo, o fato é que as premissas acima compõem o resumo quadrático da andragogia dos educadores norte-americanos (incluindo Knowles, Kidd etc.), baseado no cerne da filosofia de Lindeman. Ao compararmos estes princípios com um resumo similar, a partir dos escritos educacionais de Grundtvig, temos o seguinte resultado (WARREN, 1989:219):

Quadro 2. COMPARATIVO DAS PREMISSAS

Premissas de educadores de adultos norte-americanos	Premissas de N. F. S. Grundtvig
Dado que a educação deve ser centrada no estudante, sua experiência é o maior recurso.	Os estudantes devem se distinguir de acordo com sua capacidade individual e não serem forçados à conformidade por ideais derivados extrinsecamente.
O estudo deve ser orientado pelo problema ou situação vivida e não pela disciplina ou vocação.	A disciplina a ser estudada não é importante; o estudo deve ser escolhido de acordo com os interesses e direcionado ao crescimento pessoal, não ao academicismo.
Os professores devem ser facilitadores da discussão e não apresentadores de fatos.	O ensino recíproco é o processo de aprendizagem ideal, alcançado através da palavra viva. (living word)

A aprendizagem é motivada por um desejo maduro de compreender e de assumir papéis na sociedade; sendo assim, a aprendizagem pode ser equiparada à própria vida.

A razão ulterior do aprendizado é iluminar a vida – a compreensão do conhecimento religioso/histórico/poético do mundo ao redor e, portanto, da pessoa em si, integrada a este mundo tanto por meio da liberdade quanto do pertencimento.

Conforme podemos ver, as premissas relativas à andragogia dos educadores norte-americanos e as de Grundtvig são espelhadas.

Segue aqui outro exemplo: “Períodos de despertar intelectual são corretamente chamados de ‘iluminismos’, pois, é durante estes que os amantes da sabedoria focam a luz do aprendizado na experiência, assim descobrindo um novo significado para a vida e novas razões para viver”.

Como anteriormente, a ideia do iluminismo neste contexto parece ter origem direta em Grundtvig. Porém, na verdade, esta declaração é atribuída a Eduard Lindeman ([1926]1961:110).

Lindeman admirava a educação de adultos na Dinamarca, conforme evidencia a seguinte citação:

A vida na Dinamarca (...) tem um fermento educacional como nenhum outro povo do mundo moderno. Desde os tempos de Grundtvig (...) os adultos dinamarqueses lutam para aproximar a enorme distância entre a vida e o iluminismo [estabelecendo] as fundações para um sistema educacional que dura tanto quanto a própria vida. A educação de adultos, começamos a entender após prolongada observação, não transformou cidadãos anal-fabetos em meramente alfabetizados, mas reconstruiu de modo abrangente a estrutura dos valores da vida (LINDEMAN, [1926]1961: xxix-xxx).

Este elogio é, no entanto, a única referência que Lindeman faz a Grundtvig em *The Meaning of Adult Education* (O significado da Educação de Adultos), considerado a bíblia da andragogia norte-americana. Na verdade, Grundtvig nunca é citado, embora haja citações de outros estudiosos, como Dewey, Santayana e Whitehead.

E, embora as traduções para o inglês da obra educacional de Grundtvig fossem raras em 1926, o próprio Lindeman pode ter traduzido alguns textos, especialmente por ser um estudioso declaradamente influenciado pelo pen-

samento de um predecessor. A busca de Lindeman por referências no exterior pode ter sido incitada por sua suposta ascendência dinamarquesa, além de algumas visitas à Dinamarca.

Stewart, um dos mais confiáveis biógrafos de Lindeman, afirma que em *The Meaning of Adult Education*, “a filosofia de Grundtvig (...) salta a cada página” (STEWART, 1987: 126). Porém, sobre o mesmo livro, ele admite que seria muito difícil realizar uma pesquisa adequada sobre a obra de Grundtvig devido à falta de traduções em inglês.

Encarei um grande obstáculo intransponível ao tentar definir Nickolai Grundtvig apenas a partir de artigos traduzidos para o inglês sobre pequenos trechos de sua obra. Este fato evidenciou a necessidade de se pesquisar sua obra ainda não traduzida (neste país) (STEWART, 1987: xvi).

Diante dessa declaração e apesar da boa pesquisa sob diferentes ângulos, Stewart parece também não ter transposto o obstáculo, mas simplesmente contornado, utilizando *apenas* as poucas traduções de Grundtvig disponíveis em inglês. Além disso, apesar de suas credenciais como biógrafo, ele aparentemente não leu nem fez referência a Thaning (1972), biógrafo oficial de Grundtvig, cujo livro era possível obter em inglês junto ao Det Danske Selskab (hoje conhecido como Instituto Cultural Dinamarquês).

Por outro lado, Stewart revelou novas fontes de familiares para tratar a questão da ancestralidade de Lindeman: “Eduard com certeza tinha ascendência alemã (...) A Dinamarca serviu a uma profunda necessidade psicológica de Lindeman, a necessidade de ser algo mais além de alemão por herança” (STEWART, 1987: 129). Até o momento da publicação da biografia por Stewart, os principais estudiosos da educação de adultos defendiam a ideia de que Lindeman era dinamarquês. Por exemplo, temos o prefácio de Kidd para uma reimpressão de *The Meaning of Adult Education*, no qual escreve: “Suas visitas à Dinamarca, terra natal de seus pais, o afetou profundamente, conforme podemos ver no presente livro” (LINDEMAN, [1926]1961: xxiii).

Um estudioso curioso poderia se perguntar, como Stewart, apesar de não ter conseguido transpor o obstáculo da tradução, pode afirmar categoricamente que “a filosofia de Grundtvig (...) salta a cada página” do livro de Lindeman? Como ele poderia saber disso? Teria obtido a informação com os profissionais norte-americanos seguidores de Lindeman, que a inferiram a partir de suas próprias leituras de Grundtvig?

A resposta para a segunda pergunta é não. À época de meu artigo em 1989, nenhuma informação sobre Grundtvig foi colhida diretamente de sua obra nos escritos de Kidd ([1959]1973), Bergevin (1967), Knowles (1970) ou Houle (1972), ou seja, todos os principais nomes da educação de adultos nos Estados Unidos. Em sua obra intitulada *The Design of Education* (O design da educação), de 1972, Houle se vangloria de sua “elaborada” documentação no campo.

O sistema [da educação de adultos] aqui proposto deve muito ao crescimento da reflexão sobre a educação de adultos e às crenças e sistemas que vêm sendo largamente empregados como orientadores da prática (...) a análise destes tópicos baseia-se em um elaborado estudo de documentação, conforme apresentada na bibliografia deste volume. (HOULE, 1972: 3).

Realmente devemos dar crédito à extensa seção documental, com suas 66 páginas, exceto pelo fato de que não há ali nenhuma obra de Grundtvig. Além disso, seu nome é mencionado apenas duas vezes, de passagem, num trecho sobre como o uso da “palavra viva” (um termo grundtvigiano não definido por Houle) facilita a liderança forte.

O referido grupo dos quatro educadores norte-americanos louvava Lindeman, de fato. Contudo, Knowles nos oferece o brilhante testemunho:

Eduard C. Lindeman foi meu primeiro mentor (...) [*The meaning of adult education* foi] minha principal fonte de inspiração e de ideias por 25 anos. Releio sua obra uma vez por ano pela inspiração de suas ideias visionárias formuladas antes de 1926 e apenas recentemente confirmadas por pesquisas. Considero Lindeman o profeta da teoria educacional para adultos moderna (KNOWLES apud STEWART, 1987: xi).

A parlenda conhecida como “Cadê o toucinho que estava aqui” estabelece um modelo aforístico de como a sequência encadeada de citações se desdobrou nos Estados Unidos: Brookfield (1984) que citou Knowles (1970) que citou Lindeman ([1926]1961) que comeu o toucinho que era de Grundtvig.

Ao considerarmos as informações acima, entre outras evidências, julguei apropriado em 1989 apresentar resumidamente minha posição sobre os fatos: “A filosofia andragógica de Grundtvig não foi lida – muito menos criticamente examinada ou reconhecida em citações apropriadas – por estudiosos norte-americanos especializados na educação de adultos, embora seja evidente seu impacto na área” (BROADBRIDGE; WARREN; JONAS, 2011: 357).

Vinte anos mais tarde, a convite da Grundtvig-Studier, no intuito de divulgar *Andragogy and N. F. S. Grundtvig: A Critical Link* (Andragogia e N. F. S. Grundtvig: um elo crítico) em seu contexto focado em estudos sobre Grundtvig, retomei este tema sobre a leitura e o reconhecimento de seus escritos educacionais, observando a citação direta de sua obra. O ponto principal então foi: a crítica de vinte anos atrás ainda é válida? Mesmo após a ampliação da pesquisa para incluir outros estudiosos da aprendizagem continuada, *cujo idioma de escrita fosse inglês?* Eis a resposta:

A maioria dos educadores fora da Dinamarca (...) parece ainda não ter lido a obra de Grundtvig, nem em tradução e muito menos no original, e não o citam nos principais livros e artigos escritos sobre a educação de adultos (...) (WARREN, 2009: 167).¹

Dentre alguns exemplos atuais de trabalhos importantes que excluem a obra de Grundtvig, temos:

- *Adult and Continuing Education* (Educação continuada e de adultos), de Jarvis e Griffin (2003), uma obra em cinco volumes tida como a primeira perspectiva completa da área de educação de adultos no ocidente e principais temas relacionados, contendo itens principalmente do Reino Unido e América do Norte, não explora a contribuição de Grundtvig para o desenvolvimento da aprendizagem continuada;
- *Adult and Continuing Education: Theory and Practice* (Educação continuada e de adultos: teoria e prática) – um título anterior de Jarvis (1995) –, discute andragogia, Lindeman e Knowles, mas ignora Grundtvig por completo, ao passo que menciona brevemente as Folk High Schools (Escolas do Povo);
- *Handbook of Adult and Continuing Education* (Manual de educação continuada e de adultos), de Wilson; Hayes (2000), com 768 páginas, publicado pela American Association of Adult and Continuing Education (Associação Americana de Educação Continuada e de Adultos), vem sendo apontado pela crítica como uma “referência definitiva” e, no entanto, Grundtvig não é mencionado sequer de passagem.
- *International Perspectives on Lifelong Learning* (Perspectivas internacionais sobre a aprendizagem continuada), de Istance, Schuetze e Schuller (2002), apresenta uma frase relevante: “No século

XIX a Dinamarca abriu o caminho e sob a liderança de Grundtvig [sic] inaugurou a aprendizagem continuada para a democracia participativa” (p. 32). A meu ver, diria ser importante explorar em alguma medida a perspectiva do fundador da aprendizagem continuada, entretanto, tudo o que Grundtvig recebeu nesta publicação foi uma frase em que seu nome é escrito de modo incorreto;

- *The Literature of Adult Education: A Bibliographic Essay* (A literatura da educação de adultos: um ensaio bibliográfico), de Houle (1992), fornece o exemplo mais irônico da prática disseminada de relegar Grundtvig. Vinte anos após sua publicação em 1972 e três anos depois da crítica que fiz sobre seu trabalho no *Adult Education Quarterly* (o principal periódico sobre educação de adultos nos EUA), Houle tinha agora acesso a três pequenas traduções dos escritos de Grundtvig e alguns dos textos traziam suas ideias sobre educação. O novo trabalho de Houle era um estudo ainda mais amplo e apresentava uma análise de documentos com o declarado objetivo de ajudar os profissionais a encontrar a orientação necessária para melhorar sua prática em todas as áreas da educação de adultos. O estudo trazia mais de 1.200 títulos relativos à educação continuada. Em 1972, Grundtvig pelo menos fora mencionado. Já em 1992, seu nome foi abertamente ignorado em um extenso index internacional que reuniu nomes de estudiosos da educação de adultos. Ali estão figuras questionáveis como representantes deste tema específico, como Aristóteles, Thoreau, Tolstói e Swift. Por outro lado, em meras duas páginas sobre a história das Escolas do Povo, Houle cita Lindeman em um antigo estudo (BEGTRUP; LUND; MANNICHE, 1936) da instituição dinamarquesa: “Os americanos terão ainda dificuldade em compreender o movimento dinamarquês, mas (...) ninguém precisa se satisfazer agora com interpretações de segunda mão” (p. 13). A dupla ironia desta observação sobre algo de segunda mão vindo de Lindeman, conforme apresentado no estudo de 1.200 títulos que supostamente analisou *todas as áreas* da educação de adultos, parece uma piada pronta para o famoso senso de humor dinamarquês.

Quando fontes secundárias (artigos *sobre* Grundtvig com o objetivo de “espalhar as novas”) vêm à tona, a história é diferente e prontamente encontramos uma produção constante. Para mencionar alguns exemplos de frentes não americanas em particular:

- *Grundtvig-Studier*, um anuário de 1948 com breve índice de artigos em inglês e alguns de seus artigos publicados em inglês;
- *Grundtvig's Educational Ideas* (As ideias educacionais de Grundtvig), de K. E. Bugge em N. F. S. Grundtvig, *Tradition and Renewal: Grundtvig's Vision of Man and People, Education and the Church, in Relation to World Issues Today* (N. F. Grundtvig, tradição e renovação: o olhar de Grundtvig sobre o indivíduo e o povo, educação e a igreja em relação a temas globais contemporâneos), de Thodberg e Thyssen (1983);
- *International Biography of Adult Education* (Biografia internacional sobre a educação de adultos), de Thomas e Elsey (1985);
- *Heritage and Prophecy: Grundtvig and the English-Speaking World* (Herança e Profecia: Grundtvig e o mundo de fala inglesa), de Allchin, Jasper, Schjørring e Stevenson (1993);
- *N. F. S. Grundtvig: An Introduction to His Life and Work* (N. F. S. Grundtvig: uma introdução a sua vida e seu trabalho), de Allchin (1997);
- *Thinkers on Education* (Pensadores da educação) Vol. 2, de Morsy (1997);
- *Democracy Is Born in Conversations: Recreating N. F. S. Grundtvig for Lifelong Learners Around the World* (A democracia nasce de conversas: recriando N. F. S. Grundtvig para estudantes de educação continuada no mundo todo), de Warren (1998);
- *Grundtvig in International Perspective: Studies in the Creativity of Interaction* (Grundtvig em perspectiva internacional: estudos sobre a criatividade da interação), de Allchin, Bradley, Hjelm e Schjørring (2000);
- *Education for the People: Concepts of Grundtvig, Tagore, Gandhi and Freire* (Educação para o povo: conceitos de Grundtvig, Tagore, Gandhi e Freire), de Bhattacharya (2010).

Quando relacionamos trabalhos em inglês direcionados à prática das ideias educacionais de Grundtvig, existem várias grandes organizações antigas e atuais (quatro na Dinamarca e uma nos EUA) que demonstram de modo relevante o impacto de Grundtvig fora da Dinamarca:

- *Option* (Opção), o jornal da Folk Education Association of America (FEAA – ou em português, Associação americana de educação popular), entre 1976 e 1998, publicou vários artigos sobre o impacto das ideias educacionais de Grundtvig;

- Nornesalen: Center for Research on Life Enlightenment and Cultural Identity (Centro de pesquisa sobre o “esclarecimento” para a vida e identidade cultural) iniciou em 1990 um estudo sobre o impacto de Grundtvig além das fronteiras da Dinamarca. Nornesalen produziu vários livros, entre eles, *Grundtvig’s Educational Ideas in Japan, the Philippines, and Israel* (As ideias educacionais de Grundtvig no Japão, nas Filipinas e em Israel), de Zøllner (1994), *Canada and Grundtvig* (O Canadá e Grundtvig), de Bugge (1999), *Folk High Schools in Bangladesh* (As escolas do povo em Bangladesh), de Bugge (2001) e *Grundtvig’s Educational Ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States in the Twentieth Century* (As ideias educacionais de Grundtvig na Europa Central, do Leste e estados bálticos no século XX), de Kulich (2002);
- O Instituto Cultural Dinamarquês (Det Danske Kulturinstitut), nome estabelecido em 1990 para o antigo Det Danske Selskab, fundado em 1940 para promover o conhecimento sobre a história e a cultura dinamarquesas, é basicamente um órgão administrativo financiado pelo estado que organiza mostras, seminários, estudos, viagens e publicações, e estas incluem obras esporádicas em inglês, às vezes sobre Grundtvig, como o livro de Thaning (1972) e a biografia de Thodberg e Thyssen (1983), volume editado sobre as ideias de Grundtvig “antes e agora”;
- A Association for World Education (AWE – ou em português, Associação para Educação Global), que começou nos EUA como a Association of World Colleges and Universities (Associação Internacional de Faculdades e Universidades), mas mudou o nome para AWE e foca seu trabalho em indivíduos inspirados pelos princípios de Grundtvig, bem como de outros pensadores que contribuíram para as ideias do iluminismo para a vida e a educação continuada global. Desde 1973 a Associação publica, em inglês, o *Journal for Global Education* (Jornal para a educação global);
- O Grundtvig Study Centre (GSC – ou em português, Centro de Estudos de Grundtvig), da Universidade de Aarhus, iniciou suas atividades em 1988 como Centre for Grundtvig Studies (Centro para estudos de Grundtvig) e tornou-se um importante instituto dedicado a pesquisas, publicações, conferências e seminários relacionados a Grundtvig. O GSC encomendou o livro de Allchin (1997), também organizou uma imprescindível série de traduções para o inglês da obra de Grundtvig. *N. F. S. Grundtvig - A Life Recalled: An Anthology of Biographical Source-*

-texts (N. F. S. Grundtvig – uma vida memorada: uma antologia de textos de fonte biográfica), de Bradley (2008), é o primeiro título da série e está organizado em quatro partes: as memórias de Grundtvig, as memórias sobre Grundtvig, um extenso índice para auxiliar os leitores na compreensão do amplo contexto em que sua obra foi escrita no século XIX, e um prólogo contendo datas importantes na vida de Grundtvig. A seleção de textos terá especial ressonância para os interessados em história e religião.

Muitas pessoas e pequenas organizações (como o Movimento Japonês das *Folk High Schools*) também seguem examinando as ideias e instituições relacionadas ao pensamento de Grundtvig. Do mesmo modo, dissertações de mestrado e teses de doutorado vasculham temas caros a Grundtvig. Contar o número de *Folk High Schools* e instituições similares espalhadas pelo mundo é uma tarefa virtualmente impossível, em grande parte por problemas de definição do conceito. Seria uma *Folk High School* genuinamente grundtvigiana somente aquela que mantém semelhanças significativas com a original? Ou também aquela organização voltada ao aprendizado que incorpora algumas das ideias de Grundtvig? Ao reconhecer a dificuldade de tal esforço, a AWE decidiu se concentrar em pessoas fora da Dinamarca inspiradas pelos princípios de Grundtvig e atuaram ou motivaram outros a atuar guiados por estes princípios. Meu artigo conclusivo em *The School for Life* (A Escola para a Vida) discorre brevemente sobre algumas dessas importantes figuras inspiradoras, geralmente movidas à ação a partir de visitas às *Folk High Schools* na Dinamarca e/ou através de extensas discussões sobre os princípios de Grundtvig com especialistas dinamarqueses. Destacam-se nesse grupo internacional os seguintes membros (esta não é uma lista completa):

- Eduard Lindeman, anteriormente discutido, é sem sombra de dúvida o nome mais importante nos EUA. Por sua influência, a filosofia, senão também a prática, da educação de adultos norte-americana foi cunhada a partir das ideias de Grundtvig;
- Miles Horton, cofundador da Highlander Folk School em 1932 no Tennessee, é provavelmente o mais famoso profissional do modelo de educação “escola do povo”. A escola Highlander teve um papel significativo no movimento dos sindicatos de trabalhadores nos anos 1930-1940 e no Movimento dos Direitos Civis Americanos na década de 1950. Fechado em 1961 devido a seu ativismo, foi reorganizado como o Highlander Research and Education Center

(Centro Highlander de Pesquisa e Educação), hoje reconhecido por seus programas culturais e cursos rápidos de liderança;

- Miles Tompkins inspirou Jimmy Tomkins e Moses Coady, os nomes por trás do Movimento Cooperativo de Antigonish [cidade da Nova Escócia (Canadá)], que estabeleceu o sistema de crédito cooperado para trabalhadores no país. Como ferramentas educacionais, eles criaram os inovadores clubes de estudos e uma escola de líderes com princípios grundtviguanos básicos em cursos de seis semanas;
- Shigeyoshi Matsumae, criador de mais de cem instituições educacionais particulares, autor de mais de 60 livros, criou no Japão um patrimônio cultural inspirado em Grundtvig que se consolida dia a dia. Fundador do sistema da Universidade de Tokai, focada em engenharia e ciência, Matsumae concebeu ali um espaço para o Departamento de Estudos Nórdicos;
- Edicio de la Torre, importante líder do movimento de resistência durante o regime de Ferdinando Marcos nas Filipinas, criou o Instituto para a Democracia Popular, Educação Popular para o Empoderamento do Povo e a Education for Life Foundation (ELF – ou em português, Fundação Educação para a Vida) para financiar as instituições por ele criadas. A ELF concebeu um modelo residencial modificado para as Escolas do Povo, sem edifícios ou terrenos de uso específico, considerado por Korsgaard (2002: 25) “o mais bem sucedido projeto inspirado em Grundtvig, patrocinado pela Dinamarca há 40 anos”;
- Julius K. Nyerere, primeiro ministro e mais tarde presidente da Tanganika, atual Tanzânia, patrocinou o desenvolvimento de cerca de 60 “faculdades de desenvolvimento”. Além de outros princípios inspirados em Grundtvig, Nyerere acreditava que a educação de adultos deveria ser parte integral e inseparável da vida de um povo e seu país, a fim de que esta pudesse contribuir com o desenvolvimento de ambos;
- Erica Simon, professora universitária francesa que lecionava cursos com temática escandinava, escreveu uma dissertação de doutorado ciclópica sobre Grundtvig e fundou uma pequena instituição no estilo da Escola do Povo na zona rural da França. Sem dúvida considerada a estrangeira com maior conhecimento sobre a história da Escola do Povo, deu várias palestras na Nordic Folk Academy (Suécia) que mais tarde foram traduzidas para o inglês;

- Jawaharlal Nehru, primeiro ministro da Índia, atestou ser Grundtvig a fonte de inspiração para suas ideias.

Por fim destaque, novas variações relacionadas a Grundtvig como tema. Seguem dois exemplos:

- A *Folk High School* itinerante (*Den Rejsende Højskole*) [DRH], iniciada em 1970, tem hoje 14 unidades em oito países em quatro continentes e mais de seis mil “instrutores de desenvolvimento” que integraram a equipe de funcionários da DRH. Sua página na rede declara como missão oferecer “estudos em cursos práticos, autodidáticos e tradicionais sobre assuntos globais, trabalho para o desenvolvimento e a luta contra a pobreza” (DRHS-CHOOl, 2010);
- O Lifelong Learning Programme (LLP – ou em português, Programa de Aprendizagem Continuada), criado e financiado pelo Conselho e Parlamento Europeu, tem parcerias, treinamentos em serviço (in-service) e visitas de estudo em diversos países. Alguns subprogramas do LLP incluem personagens históricos associados a diferentes níveis de educação, por exemplo: Comenius (fundamental), Erasmus (superior), Grundtvig (educação de adultos) e Leonardo da Vinci (educação vocacional). A União Europeia publicou (2010) um panfleto em inglês anunciando oportunidades culturais e educacionais. As inscrições foram abertas no começo de 2010 e puderam participar interessados dos 27 países membros da União Europeia, assim como da Croácia, Islândia, Liechtenstein, Macedônia, Noruega e Turquia.

A Escola para a Vida

Além de *A Escola para a Vida* de 2011, existem mais três livros importantes contendo algumas traduções para o inglês dos escritos educacionais de Grundtvig.

A Grundtvig Anthology: Selections from the Writings of N. F. S. Grundtvig (Uma antologia de Grundtvig: escritos selecionados de N. F. S. Grundtvig) (1783-1872), traduzido por N. L. Jensen e E. Broadbridge e editado por W. Michelsen, G. Albeck, H. Toftdahl e C. Thodberg (Cambridge and Viby, 1984);

Selected Writings: N. F. S. Grundtvig, (Escritos selecionados: N. F. S. Grundtvig), traduzido e editado por J. Knudsen (Philadelphia, 1976);

N. F. S. Grundtvig: Selected Educational Writings (N. F. S. Grundtvig: escritos educacionais selecionados), editado por M. Lawson, (ed.) (Skive, 1991).

O recente livro de Bradley (2008) não traz os escritos educacionais de Grundtvig, mas seu índice monumental ajudará os leitores a compreenderem sua abordagem filosófica da vida.

Os livros de Jensen, Broadbridge e Knudsen estão fora de catálogo e, portanto, são difíceis de encontrar, além do fato de que a maioria dos textos ali não aborda ideias sobre educação. Já o livro de Lawson tem o crédito de ser o primeiro exclusivamente devotado à obra educacional de Grundtvig. Porém, para ser justo nesta avaliação, existem ali alguns problemas de tradução e sua rede de distribuição é limitada. Embora estes títulos estejam disponíveis em inglês, estudiosos da educação de adultos não dão a Grundtvig seu devido crédito acadêmico lendo e citando seus escritos, como fazem com outros nomes importantes do pensamento educacional. O “mistério acadêmico” apresentado no extenso exemplo norte-americano que abre este artigo é o caso mais explícito, mas não único, de uma aparente disposição para driblar os escritos de Grundtvig quando se reflete sobre a literatura da educação continuada. Por outro lado, conforme dito anteriormente, há um bom número de ótimos artigos e livros em inglês assinalando as ideias de Grundtvig e conferindo-lhes seu impacto internacional. E, no mundo todo, existem muitos líderes influenciados por sua filosofia. Sua influência e o impacto de suas ideias, no entanto, ocorreram quase sempre através de fontes secundárias (autores escrevendo sobre as ideias dele) e de discussões orais. Esta segunda circunstância é uma ironia que o próprio Grundtvig com certeza consideraria intrigante e talvez até se deleitasse, pois, ele sempre acreditou ser primordial este meio de comunicação. Após Christen Kold, o “criador” do sistema da Escola do Povo Dinamarquês, ter estabelecido sua escola baseada em Grundtvig em Ryslinge em 1851 (cronologicamente a terceira depois das escolas de Christen Flor e Rasmus Sørensen em Rødding (1844) e Uldum (1849), respectivamente, ambas pequenas, porém mais importantes em termos de influência), o movimento rapidamente se espalhou pela Dinamarca e toda a Escandinávia. Hoje, existem muitas instituições ao estilo das Escolas do Povo, desde as antigas às atuais, todas contribuem para a educação continuada de adultos. Conforme observado por Korsgaard (2002, p. 24),

É intrínseco à autocompreensão do povo dinamarquês que a ideia sobre educação de adultos inspirada em Grundtvig e, conforme praticada na instituição escola do povo, comprova e confirma seu valor; e é inquestionável o fato de que ela contribuirá de modo muito significativo para o desenvolvimento das sociedades no Terceiro Mundo.

Não é, entretanto, somente o Terceiro Mundo que pode se beneficiar com essas ideias. Como nunca antes, a educação continuada está sendo globalmente abraçada. Resumindo, é mais do que hora de termos um volume em língua inglesa abrangente e fidedigno da obra educacional de N. F. S. Grundtvig. Mas, como diz o ditado, falar é fácil. Embora o próprio Grundtvig tenha proclamado e repetido que a escrita se faz com “palavras mortas”, muito inferiores às “palavras vivas”, como aludido antes, alguns estudiosos dinamarqueses (por exemplo, Thaning (1972)) destacam que ele escrevia para se esclarecer – em suas palavras: “*at skrive sig til Klarhed*” (GRUNDTVIG, [1819]1983: 332). Estima-se que a produção completa de Grundtvig, em grande parte ainda não publicada, comporia uma coleção com 150 volumes. E mais, seus textos costumam ter emendas e podem aparecer em múltiplas versões, pois, ele retomou seus temas diversas vezes durante sua longa vida. Bradley (2008) escolheu duas primeiras linhas para a introdução de seu livro, uma citação de Edmund Gosse (crítico, autor e poeta inglês do fim do século XVIII e início do XIX): “Os escritos de Grundtvig, seja em prosa, seja em verso, nunca me atraíram. São tão exclusivamente nacionais que se tornam pouco e mal compreensíveis a um estrangeiro; jazem, se me permitem dizer, fora da tradição europeia” (apud BRADLEY, 2008: 29). Para se entender o caso aqui, consideremos uma opinião de Grundtvig no capítulo 5, “The Danish Four-leaf Clover” (O trevo de quatro folhas dinamarquês) de *The School for Life* (A Escola da Vida): “Eu realmente creio que tudo o que é belo e bom possa ser traduzido para o dinamarquês sem perda de espécie alguma, já o que há de melhor em dinamarquês não se pode traduzir em nenhum outro idioma, nem mesmo o inglês, sem que se perca pelo menos a metade” (2011: 145). O próprio Grundtvig, em seu autoarrebato, parece corroborar a opinião de Gosse, sem mais argumentos. No entanto, a referida citação fez parte da página título de *The School for Life* apenas por um breve período e ela também demonstra a dificuldade da tradução e edição dos escritos de Grundtvig. Em segunda instância, digo brevemente, não é desejável que os leitores pensem que mesmo a melhor tradução de Grundtvig trará, na melhor das hipóteses, apenas metade do original. Para exemplificar a questão do pertencimento “exclusivamente nacional”, tradutores e editores devem imediatamente pensar na dificuldade de um parágrafo que explique, ou pior ainda, uma palavra que faça jus ao conceito de Grundtvig para *folkelighed*. Conforme normalmente aceito, o termo é essencial às suas ideias sobre educação popular. Porém, em outro idioma, este conceito é propenso a causar malentendidos. Na rede mundial, uma fonte popular dinamarquesa, Den Store Danske: Gyldendals åbne encyklopædi (www.denstoredanske.dk), explica em dinamarquês que o termo foi criado no período Romântico,

no século XVIII pelo alemão Herder e representa um conceito idealizado de herança cultural. Herança neste sentido refere-se à unidade entre pessoas de uma determinada área geográfica, conectadas por língua, história, natureza, valores e visões do futuro comuns. Arriscando uma definição mais particularizada, poderíamos tentar descrever o conceito como a cultura real e despretensiosa da “pessoa comum” em um país homogêneo: nacional, porém não nacionalista. As traduções inglesas, no entanto, muitas vezes recorreram à palavra *folk*², que no imaginário americano remete a visões da cultura folk, sua dança, suas canções e até estilo, cujo sentido pode ser pensado como sinônimo de rústico ou rural e não necessariamente de modo apreciativo. O transplante vocabular em inglês de uma escola inspirada pelas ideias de Grundtvig tem sido com frequência “*folk high school*”³— um termo que para os falantes de inglês pode significar duas coisas que este tipo de escola definitivamente não é: o Ensino Médio e algo relacionado à cultura caipira, um tipo de escola que os estudantes frequentariam para aprender uma atividade de subsistência, como a confecção de cestos de palha ou a dançar quadrilha, e não chegariam nem de perto à ideia de busca de sentido de sua própria vida. A equipe de tradução/edição de *The School for Life* debateu-se com este problema logo de saída e, finalmente, decidiu pelo termo “*People’s High School*” como sendo um substituto razoável, senão totalmente adequado, para a *folkehøjskole*, no qual o conceito de *folkelighed* está firmemente embutido. Fora a questão “nacional” inerente ao idioma dinamarquês, destacamos três desafios adicionais às edições da escrita de Grundtvig em tradução legível para o inglês. Primeiro, Grundtvig escrevia longas frases com novos sujeitos e verbos eclodindo a cada (frequente) conjunção. Segundo, seu estilo abusa de um termo cuja diferenciação se dá pelo contexto e não pela oração subordinada adjetiva. Terceiro, aparecem em profusão pronomes relativos e demonstrativos aparentemente soltos nas frases (este, aquele, o qual, do qual etc.), apenas revelando a que substantivo se referem mais de uma página adiante.

Como exemplo da dificuldade, em um ponto-chave no texto de *The School for Life*, após seguirmos sete desses pronomes soltos até o substantivo de referência, tendo por objetivo encontrar um uso não-diferenciado do termo “iluminismo para a vida”, descobrimos que o problema não era do artigo original, mas sim do iluminismo não ser o original. A equipe de edição escolheu acertadamente ajudar o leitor estrangeiro encurtando as frases e assinalando os termos por tipo (quando apropriado) e apresentando logo os substantivos de referência dos pronomes para evitar ambiguidade. A riqueza dos escritos de Grundtvig não é reduzida por estes ajustes para facilitar a vida do leitor.

E, de fato, há muita riqueza a ser encontrada nos escritos de Grundtvig, suas ideias estavam muito à frente de seu tempo, seus escritos são extraordinários, devido ao potente argumento de que a educação deve estar disponível para todos na “escola para a vida” e também por sua extrema exuberância, inclusividade e sofisticação, ao lado de contradições, verborragia e manutenção intencional da expectativa do leitor para a conclusão de uma ideia, como um suspense que não chega ao fim.

Enfim, o leitor internacional pode agora descobrir a sagacidade e sabedoria de N. F. S. Grundtvig. A seguir, uma amostra do auge do vigor em sua escrita (em “A Congratulation to Denmark on the Danish Dimwit and the Danish High School” (Uma congratulação à Dinamarca pelo bronco dinamarquês e pela Escola Superior Dinamarquesa), *The School for Life*, Capítulo 15):

Por outro lado, penso que este resultado [os muitos benefícios da educação da Escola do Povo para todos] serão absolutamente impossíveis se, apenas por mais uma geração, retivermos e expandirmos nosso sistema escolar completamente não dinamarquês e não natural e igualmente desmiolado e sem coração, com sua consequente frieza cardíaca, constipação cerebral, inflamação cerebral, sem-gracice, letargia, mentalidade escrava, tensionites e mais todas as formas de desgraceiras populares e humanas (2011: 317).⁴

Que admoestação! Que energia! Que desejo de contribuir para melhorar a sociedade! Com *The School for Life*, leitores no mundo todo têm agora um livro com o qual podem se deliciar e diretamente se beneficiar da inteligência vívida e probatória de N. F. S. Grundtvig e de sua grande ideia de que a aprendizagem deveria servir aos estudantes e não o contrário.

Notas

¹ Deve-se ter sempre em mente que as perguntas e respostas desta pesquisa relacionam-se apenas ao âmbito da língua inglesa. Contudo, a observação em foco também é verdadeira para outras línguas não dinamarquesas, até mesmo o alemão. Por exemplo, Friedenthal-Hasse (1987) observou que “a influência de Grundtvig foi sentida [na Alemanha] durante toda sua vida e indiretamente pela prática de suas ideias, não pela assimilação direta de sua obra escrita”. Porém, uma extensa e abrangente antologia recente de Grundtvig em alemão (BUGGE; JØRGENSEN; LUNDGREEN-NIELSEN, 2010) apresenta traduções de três ensaios completos de Grundtvig sobre educação de adultos nas People’s High Schools (Escolas do Povo).

² N.T.: A palavra folk tem origem no alemão e significa “povo”; em português podemos reconhecê-la na palavra folclore (folklore = lenda do povo); por outro lado, devido à exportação da cultura musical americana, tendemos a atribuir ideias semelhantes às dos norte-americanos, conforme relacionadas pelo autor deste artigo.

³ N.T.: Literalmente “escola superior do povo”, embora como segmento da educação escolar básica High School no Brasil seja equivalente ao Ensino Médio.

⁴ O ponto a seguir parece ser sutil e longo demais para o corpo do texto principal, mas está aqui como nota de rodapé porque se relaciona tanto com a ideia de Gosse sobre os escritos de Grundtvig estarem “fora da tradição europeia” quanto com a dificuldade em se recriar as ideias de Grundtvig em outro idioma. Na passagem citada, na qual Grundtvig condena o sistema educacional corrente à época na Dinamarca, 16 das principais palavras em inglês derivam do latim e uma do grego, ao passo que estas palavras em dinamarquês não têm origem em nenhuma destas duas línguas clássicas. O que importa isso? Grundtvig em seus escritos critica abertamente a educação latina por considerá-la elitista e morta. Ele queria que o idioma da educação fosse o dinamarquês para que fosse acessível a todos (e não apenas aqueles destinados à vida acadêmica). Tendo conhecimento de vários idiomas (sendo ele mesmo um estudioso), Grundtvig emprestou do alemão palavras desde o século XIV em diante (ex.: substantivos e verbos com o prefixo “Be-/be-”) que eram aceitas na época como um dinamarquês normal e assim preservava sua escrita da influência linguística da Roma e Grécia antigas. Esta observação não se restringe a esta passagem, mas a toda sua obra em geral. Grundtvig procurou usar as línguas anglo-saxônicas, escandinavas e nórdicas sempre que possível, ao mesmo tempo em que habilmente evitava os termos latinos. Assim sendo, os leitores de língua inglesa (N.T.: e os de língua portuguesa nesta tradução) poderão apreciar o conteúdo do trecho escolhido para finalizar este artigo, contudo, é muito provável que o “anel de palavras dinamarquesas” não surtirá o mesmo efeito que o original tem nos falantes de dinamarquês. É também questionável a afirmação de que seus escritos estejam fora da tradição europeia, uma vez que se empenham em criar uma tradição [norte]europeia e, portanto, estariam totalmente nela inseridos, uma tradição em que os idiomas não dependam das chamadas línguas clássicas, de uma era passada e antiquada. Como Grundtvig bem sabia, a maioria dos frequentadores das igrejas católico-romanas não entendia uma palavra das missas em latim. Para finalizar aqui, nenhuma das palavras na citação foi inventada por Grundtvig, nem mesmo o original dinamarquês para o divertido “tensionites” (N.T.: neologismo em português) que inicialmente pensei em se tratar de erro de digitação de “tonsillitis” (N.T.: em inglês inflamação da amígdala). Mas não. Tensionite é um neologismo em português para o neologismo em inglês “tinsillitis” para o original em dinamarquês Glimmersyge. Estes aspectos fascinantes da escolha vocabular de Grundtvig permanecem como substrato das ideias que ele incansavelmente tentou expressar da forma mais clara possível e, por isso, passou a vida inteira aprimorando seus textos. Embora os leitores em outros idiomas possam perder uma parte da aura estética do autor, o mais importante é que o brilhantismo de suas ideias seja sim traduzível do dinamarquês, conforme costuma acontecer com as ideias potentes. Para nos ajudar a trazer palavras interessantes do passado para o uso atual, as boas ideias iluminam nosso caminho. N.B.: Agradeço a Flemming Lundgreen-Nielsen por sua expertise sobre a escolha vocabular de Grundtvig e sua raiz linguística.

Abreviações

BROADBRIDGE, E.; WARREN, C.; JONAS, U. (eds.). **The School for Life**: N. F. S. Grundtvig on education for the people. Aarhus: Aarhus University Press, 2011.

Referências

Obras de Grundtvig

BRADLEY, S. A. J. (ed.). **N. F. S. Grundtvig**. A life recalled: An anthology of biographical source-texts. Aarhus: Aarhus University Press, 2008.

BROADBRIDGE, E., (trad. e ed.), WARREN, C. (ed.), JONAS, U. (ed.). **The School for Life**: N. F. S. Grundtvig on education for the people. Aarhus: Aarhus University Press, 2011.

GRUNDTVIG, N. F. S. (ed.). Danne-Virke, IV, Højbjerg, [1819]1983. (um jornal filosófico, poético, polêmico sediado em Copenhagen com maioria de artigos escritos pelo próprio Grundtvig)

JENSEN, N. L. et al. (eds.). **A Grundtvig Anthology**: Selections from the writings of N. F. S. Grundtvig (1783-1872). Cambridge: Cambridge and Viby, 1984.

KNUDSEN, J. (ed.). Selected Writings: N. F. S. Grundtvig, Philadelphia: Fortress Press, 1976.
LAWSON, M. (ed.) **N. F. S. Grundtvig**: Selected educational writings. Skive, 1991.

Obras de outros autores

ALLCHIN, A. M. N. F. S. Grundtvig: An introduction to his life and work. Aarhus: Aarhus University Press, 1997.

ALLCHIN, A. M. et al. (eds.). **Grundtvig In International Perspective**: Studies in the creativity of interaction. Aarhus: Aarhus University Press, 2000.

ALLCHIN, A. M. et al. (eds.). **Heritage and Prophecy**: Grundtvig and the English-Speaking world. Aarhus: Aarhus University Press, 1993.

ARISTOTLE. Rhetoric. Tradução de W.R. Roberts. Whitefish: 2009.

BEGTRUP, H.; LUND, H.; MANNICHE, P. **The Folk High Schools of Denmark and the Development of a Farming Community**. 3. ed. Oxford: 1936.

BERGEVIN, P. **A Philosophy for Adult Education**. New York: 1967.

BHATTACHARYA, A. **Education for the People**: Concepts of Grundtvig, Tagore, Gandhi and Freire. Rotterdam: Brill Sense 2010.

BHATTACHARYA, A. Tagore, Gandhi and Freire / synthesizing their educational thoughts with that of Grundtvig: Viewed from a third world perspective. **Journal of World Education**, v. 35, n. 2, p. 10-25, 2005.

BROOKFIELD, S. The Contribution of Eduard Lindeman to the Development of Theory and Philosophy in Adult Education. **Adult Education Quarterly**, 34, p. 185-196, 1984.

BUGGE, K. E. Grundtvig's Educational Ideas. In: THODBERG, C.; THYSSEN, A. P. (eds.). **N. F. S. Grundtvig, Tradition and Renewal**: Grundtvig's vision of man and people, education and the church, in relation to world issues today. Copenhagen: Nordic Book, (1983). p. 211-225.

BUGGE, K. E. Canada and Grundtvig. Vejle: 1999.

BUGGE, K. E. **Folk High Schools in Bangladesh**. Odense: 2001.

BUGGE, K. E.; JØRGENSEN, T.; LUNDGREEN-NIELSEN, F. (eds.). **N. F. S. Grundtvig**: Schriften in Auswahl. Göttingen: 2010.

DEN STORE DANSKE: Gyldendals åbne encyclopædi, 2011. Disponível em: <www.denstoredanske.dk>

DRH-SCHOOL website, 2010. Disponível em: <www.drh-movement.org>

EUROPEAN UNION. What's in It for Me? EU opportunities in education, culture and youth. Luxembourg: EU, 2010.

FRIEDENTHAL-HAASE, M. N. F. S. Grundtvig and German Adult Education: Some observations on the intercultural reception of theory. **Studies in the Education of Adults**, Leicester, v. 19, n. 1, p. 13-25, 1987.

HOULE, C. O. **The Design of Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1972.

HOULE, C. O. **The Literature of Adult Education**: A bibliographic essay. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992.

ISTANCE, D.; SCHUETZE, H. G., SCHULLER, T. (eds.). **International Perspectives on Lifelong Learning**. Philadelphia: Editora, 2002.

JARVIS, P. **Adult and Continuing Education**: Theory and practice. New York: Editora, 1995.

JARVIS, P.; GRIFFIN, C. (eds.). **Adult and Continuing Education**: Major themes in education. 5 vols. London: University of Birmingham Library, 2003.

KIDD, J. R. **How Adults Learn**. New York: [1959]1973.

KNOWLES, M. S. **The Modern Practice of Adult Education**: Andragogy versus pedagogy. New York: 1970.

KORSGAARD, O. Education for Life Foundation / The Philippine-Danish folk schools – Paaralang bayan paaralang buhay. **Journal of World Education**, Other Dreams, other Schools! Around N. F. S. Grundtvig and the Danish folk high schools (special edition), v. 32, n. 2, p. 23-27, 2002.

KULICH, J. **Grundtvig's Educational Ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States in the Twentieth Century**. Copenhagen: 2002.

- LAWSON, M. (ed.). **N. F. S. Grundtvig**: Selected educational writings. Skive: 1991.
- LINDEMAN, E. C. **The Meaning of Adult Education**. Montreal: 1961.
- MORSEY, Z. (ed.). **Thinkers on Education**. V. 2. Lanham: 1997.
- STEWART, D. W. **Adult Learning in America**: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education. Malabar: 1987.
- THANING, K. **N. F. S. Grundtvig**. Tradução de D. Hohnen. Odense: 1972.
- THODBERG, C.; THYSEN, A. P. (eds). **N. F. S. Grundtvig, Tradition and Renewal**: Grundtvig's vision of man and people, education and the church, in relation to world issues today. Copenhagen: 1983.
- THOMAS, J. E.; ELSEY, B. **International Biography of Adult Education**. Nottingham: 1985.
- WARREN, C. The International Reception of N. F. S. Grundtvig's Educational Ideas. In: BROADBRIDGE, E.; WARREN, C.; JONES, U. (eds.). **The School for Life**. Aarhus: Aarhus University Press, 2011. p. 350-369.
- WARREN, C. Andragogy and N. F. S. Grundtvig Revisited. **Grundtvig Studier**, n. 60, p. 165-172, p. 269-270, 2009.
- WARREN, C. (ed.). **Democracy Is Born in Conversations**: Recreating N. F. S. Grundtvig for lifelong learners around the world. Nyack, New York & Northampton, Massachusetts: Circumstantial Productions & Folk Education Association of America Nyack: 1998.
- WARREN, C. Andragogy and N. F. S. Grundtvig: A critical link. **Adult Education Quarterly**, v. 39, n. 4, p. 211-223, 1989.
- WILSON, A. L.; HAYES, E. R. **Handbook of Adult and Continuing Education**. New York: Oxford University Press, 2000.
- ZØLLNER, L. **Grundtvig's Educational Ideas in Japan, the Philippines, and Israel**. Vejle: Krogh.1994.

Este artigo é basicamente o texto da palestra apresentada na Conferência de Pesquisa sobre Grundtvig em Aarhus, Dinamarca, para celebrar o lançamento de *The School for Life* em 30 de agosto de 2011. Foi publicado no Periódico Internacional de Estudos sobre Nicolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) – Centro de Estudos sobre Grundtvig - Setembro 2012

Quando cantamos juntos: Zilphia Horton e o coração da Highlander Folk School

Carrie Ann Welsh
tradução de Chris Ritchie

SOBRE A AUTORA

CARRIE ANN WELSH Diretora de Programa do Centro para Ética e Educação da Universidade de Wisconsin-Madison, EUA, gerindo-o, planejando e facilitando reuniões, atuando como supervisora e mentora de estudantes e produzindo materiais curriculares.

Introdução

Imagine que você está viajando pelo centro dos Montes Apalaches nos anos 1930, para além das montanhas verdejantes a Leste da cidade de Monteagle, no Tennessee. Ali, onde nuvens leves se achegam aos ancestrais Montes Apalaches e se dissipam no nevoeiro, você encontraria o local onde nasceu a Highlander Folk School. Se fechar os olhos, você, talvez, ouça um canto e talvez seja a voz da ativista e cantora folk Zilphia Horton, o “coração cantor da Highlander” (CARTER, 1994). Ao explorarmos o trabalho cultural de Zilphia na Highlander de 1935 a 1956, é possível rastrear a influência do filósofo dinamarquês Grundtvig no Sudeste dos EUA.

O cofundador da Highlander, Myles Horton, visitou a Dinamarca em 1931 e voltou ao Tennessee um ano depois com o sonho de trazer a visão da Folk Scholls de Grundtvig para o Sul dos EUA. Vemos a influência de Grundtvig em particular no nome original da escola, Highlander Folk School. Atualmente, chama-se Centro de Pesquisa e Educação Highlander, mas a escola ainda existe em New Market, no estado do Tennessee, e há décadas educa gerações de ativistas de movimentos sociais, abordando questões relacionadas aos trabalhadores, direitos civis, globalização, ambientalismo e direitos LGBTQ.

A segunda herança de Grundtvig é também uma herança da Highlander, o canto em grupo. Ao buscarmos a influência de Grundtvig na Highlander, uma pessoa em especial se destaca como herdeira dos ideais de Grundtvig, Zilphia Horton, a primeira diretora cultural da escola. Casada com Myles Horton, ela era uma ativista e cantora folk que começou a trabalhar na escola em 1935, logo que a Highlander se estabeleceu como referência na educação dos trabalhadores. Zilphia talvez seja mais conhecida por adaptar o hino muito popular “We Shall Overcome” (Nós venceremos) aos movimentos por justiça social na década de 1940. Sua pedagogia cultural, especialmente o uso do canto em grupo, fez da Highlander um lugar de educação participativa para os trabalhadores nos anos em que Zilphia exerceu o cargo.¹

Cantar é, muitas vezes, uma poderosa ferramenta de construção dos movimentos, permeando cultura, causa e tempo. Grundtvig sabia disso quando deu ênfase ao canto em grupo como um exercício para formar a identidade nacional na Dinamarca no século XIX. Zilphia Horton também estava ciente disso quando desenvolveu a abordagem popular da Highlander para a educação dos trabalhadores americanos na era do New Deal.² Grundtvig e Zilphia têm em comum a teoria da epistemologia colaborativa, segundo a qual não sabemos o que sabemos até compartilharmos nosso conhecimento e o que aprendemos juntos é mais significativo do que

a percepção individual. Para ambos os educadores, o canto é o caminho do despertar da “educação para a vida”.

Escolas para toda a vida

Myles Horton visitou a Dinamarca para conhecer mais sobre Grundtvig e as escolas do povo. Após ter estudado na Universidade de Cumberland, no Union Theological Seminary e na Universidade de Chicago, ele buscava um caminho educacional além da aprendizagem formal do livro. Em 1931, foi para a Dinamarca, onde estudou a língua dinamarquesa e visitou as escolas do povo. Em sua autobiografia, ele conta que estava mais interessado em aprender sobre a história de como as escolas do povo começaram do que em descobrir como haviam evoluído. “Há muito a se aprender na forma como as coisas começam”, escreveu ele. “Você não pode cortar o topo de uma árvore, colocá-la no solo e fazê-la crescer – você tem que aprender sobre suas raízes” (HORTON, 1998:51). As raízes eram importantes para Myles, elas simbolizavam uma solidez que crescia ao se honrar as conexões com o passado e entre as pessoas.

Myles era fascinado pela filosofia educacional de Grundtvig e escreveu extensivamente sobre esta influência em sua autobiografia, *The Long Haul*.³ Estava particularmente encantado com a visão de Grundtvig de uma Escola para a Vida que substituiria a “educação acadêmica sem vida”, que ele próprio experimentou durante os anos como estudante nas várias universidades, seminários e instituições privadas que frequentou (HORTON, 1998:51).

Atraído tanto pela filosofia educacional de Grundtvig quanto pela figura histórica do educador, Myles identificou-se com ele de modo pessoal. Ambos eram resilientes e motivados a ajudar os outros. “Eu o via como um rebelde com visões proféticas”, escreve Myles, a seguir, “um campeão dos pobres e dos sem voz”. Myles observou que ele e Grundtvig haviam passado por dificuldades semelhantes que marcaram seu caráter quando jovens: “imaginei que a terrível depressão econômica pela qual ele passou aos 27 anos – mais ou menos a minha idade na época – deve tê-lo afetado como a Grande Depressão que paralisou os Estados Unidos estava me afetando” (HORTON, 1998:51). Myles (1983) escreve que o início do programa da Highlander foi “moldado pela Grande Depressão dos anos 1930”, uma época que ele define como “um período turbulento de desespero e criatividade”. Vendo a si mesmo e seu povo na obra de Grundtvig, Myles estava determinado a levar as mudanças que Grundtvig havia realizado na Dinamarca para os Estados Unidos (HORTON, 1983).

Para Myles, o propósito da educação não era apenas o conhecimento que os professores compartilhavam, mas também as relações que os alunos

desenvolviam entre si. Uma ideia fundamental que guiaria a filosofia de solidariedade da Highlander. “As pessoas encontrariam sua identidade não dentro de si, mas na relação com os outros”, escreveu Myles (1998:52-53) sobre as escolas do povo na Dinamarca. Cantar em grupo era um dos meios mais expressivos de conexão. Myles descobriu que Grundtvig “acreditava que através de canções e poesia os alunos conseguiam compreender verdades que de outro modo lhes escapariam, e que cantar em uníssono era uma maneira eficaz de inspirar e aproximar as pessoas”. Em um diário que manteve durante a estada na Dinamarca, listou detalhes que podem ser “particularmente úteis no futuro”, entre eles: aprendizagem em pares, interação social em ambiente não-formal, um propósito altamente motivador e o canto em grupo. Cantar em uníssono se tornaria um componente importante da educação na Highlander, em especial, após a chegada de Zilphia.

A educação dos trabalhadores na década de 1930

Myles retornou ao Tennessee em 1932, com Don West e James Dombrowski, fundou a Escola Highlander (GLEN, 1996). A Highlander começou como uma escola para a educação dos trabalhadores e, na história deste segmento, ela se destaca pela ênfase curricular em arte, música e teatro.

Em resposta ao desemprego generalizado durante a Grande Depressão, o New Deal do Presidente Roosevelt na década de 1930 visava à retomada econômica através de programas destinados a construir infraestrutura, gerar empregos e educar os trabalhadores. Diversos projetos executados pela Works Progress Administration (Administração do Progresso das Obras) e outros programas apoiaram a educação dos trabalhadores e a educação artística. A educação dos trabalhadores, em particular, era muito atrativa, combinando habilidades vocacionais e industriais na esperança de se consolidar a democracia através da educação.

A educação dos trabalhadores tomou várias formas durante a década de 1930, dos programas do New Deal patrocinados pelo governo aos programas de educação diretamente afiliados aos sindicatos. De acordo com o historiador Joseph F. Kett (1994:359), a educação dos trabalhadores “era um canhão solto no convés do movimento sindical”. Abertos a interpretações variadas, alguns programas promoveram uma educação liberal tradicional; outros usaram a educação para radicalizar os trabalhadores; e outros ainda, como a Highlander, combinaram políticas radicais e treinamento baseado em oficinas e artes populares para criar algo novo – uma pedagogia que combinava música e a construção de solidariedade para empoderar os

indivíduos e desenvolver líderes para os movimentos locais. Frank Adams (1980:234), historiador da Highlander, sugere que este objetivo não específico era intencional, “deixar que as pessoas que a frequentam e a época em que vivem definam precisamente o seu significado”. A Highlander deve sua longevidade a essa capacidade de adaptação.

A Highlander diferia de outras escolas para os trabalhadores em vários aspectos. Para começar, oferecia cursos curtos, de seis semanas, no estilo menos acadêmico de oficina. Além disso, identificava-se como uma “escola do povo”, distinta pela abordagem de ensino baseada nos estudantes e pelo currículo baseado em artes. Como outras instituições de ensino para os trabalhadores, o objetivo da Highlander era a mudança social, mas sua preocupação maior era empoderar os indivíduos através da construção do grupo e da educação artística. Além disso, ao contrário da maioria das escolas segregacionistas do Sul, a Highlander era multirracial.

Como na educação dos trabalhadores da Dinamarca, a Highlander enxergava seus estudantes como indivíduos completos, com uma vida e experiências relevantes. Embora seus perfis ideológicos sejam distintos, as escolas de formação dos trabalhadores na Dinamarca eram uma extensão natural das escolas do povo de Grundtvig (KORSGAARD, 2015). Esses dois tipos de escolas tinham em comum a premissa de que a educação dos trabalhadores não deveria ver o trabalhador simplesmente como um aluno, mas como uma pessoa cujo trabalho era apenas uma parte de sua vida. A educação dos trabalhadores na Dinamarca e na Highlander dava ênfase à importância da comunidade. Conforme Grundtvig escreveu, “a vida humana só pode alcançar sua realização plena em comunidade” (KORSGAARD, 2015:324). A educação dos trabalhadores encontrou seu propósito no aprendizado conjunto.

Embora semelhante em abordagem pedagógica e ideologia, o currículo da Highlander se distinguia das escolas do povo tradicionais escandinavas por não focar em habilidades acadêmicas ou vocacionais. Adams descreve a abordagem educacional mais arrojada da Highlander: “como as escolas do povo na Dinamarca que a precederam, a Highlander não desaprova o ensino de conhecimento básico, mas seus alunos não são ensinados a se adaptar à exploração” (ADAMS, 1980:221).

Em 1935, a Highlander oferecia aulas de introdução à criação de sindicatos: história do trabalho, problemas sindicais, como falar em público, procedimentos parlamentares, economia e jornalismo trabalhista (Glen, 1996:64). Oferecia também programas com peças teatrais focadas em temas operários e artes. Essas aulas forneceriam à Zilphia a base de uma abordagem popular para a organização do trabalho.

As raízes de Zilphia

Embora Myles Horton tenha visitado a Dinamarca e observado diretamente a influência educacional de Grundtvig, é no trabalho cultural desenvolvido por Zilphia Horton que podemos verificar melhor a presença do legado de Grundtvig na Highlander. Myles reconhece em sua autobiografia que “embora o programa cultural fosse um dos nossos objetivos desde o início, ele não começou de fato até que Zilphia Johnson, uma jovem de Paris, no estado do Arkansas, chegou aqui como estudante em 1935” (HORTON, 1998:75). A habilidade de Zilphia em “trazer à tona os talentos de seu público” (AUSTIN, 1991:49-52) alinhava-se perfeitamente com a abordagem popular almejada pela Highlander.

Nascida em 1910, Zilphia era de família branca, rica, em uma comunidade pobre de Paris, no estado do Arkansas, uma cidade de 1.500 habitantes nas verdes colinas dos Montes Ozark (WILLENS, 1988:29). A seca, a depressão e, por fim, a Lei Seca [que proibia a produção, o comércio e o consumo de bebidas alcoólicas no país] reduziam as opções de emprego fora da mineração (ARKANSAS HISTORIC PRESERVATION PROGRAM, s.d.). O carvão foi literalmente a base da economia da pequena Paris até o início do século XX. Em 1935, a região contava com 1.044 mineiros, ou seja, praticamente a população inteira com idade suficiente para trabalhar passava longas horas nas minas.

O pai de Zilphia era superintendente de minas da Paris Purity Coal Company e a família Johnson prosperava enquanto muitos enfrentavam dificuldades econômicas. Zilphia teve aulas particulares de música e, no College of the Ozarks (Escola Superior dos Ozarks), estudou música e teatro, formando-se em 1931 (WELKY, 2013:109). Embora tenha usufruído da riqueza de sua família, ela usou seu talento para defender a classe trabalhadora, muitas vezes contrariando seu pai.

Em 1930, chegou à cidadezinha um novo pastor da congregação presbiteriana, o reverendo Claude Williams, pregador do Evangelho Social, voltado aos ensinamentos de justiça social do Novo Testamento. Os discursos de Williams atraíam os jovens sulistas radicalizados como Zilphia (GELLMAN; ROLL, 2011:56). Socialista cristão e antirracista, ele muito ensinou à Zilphia sobre um ativismo engajado e vigoroso.

Williams, como outros pregadores do Evangelho Social na década de 1930, acreditava que os ensinamentos do Novo Testamento eram revolucionários e usava passagens bíblicas para apoiar o movimento trabalhista.⁴ De acordo com Uffe Jonas (2015:187), estudioso de Grundtvig, “toda a linha de pensamento de Grundtvig está baseada em uma das declarações mais radicais do Novo

Testamento”: nossa redenção das possessões terrenas, ou seja, o mesmo que o reverendo pedia a seus discípulos. Zilphia levou esses ensinamentos a sério e logo deixou sua família, partindo para o Leste, rumo ao Tennessee.

A música era essencial na congregação de Williams e Zilphia se identificou com esta maneira de abordar o Evangelho (HAYS; KOPPELMAN, 2003:5). Atribui-se a ela a ideia de adaptar hinos conhecidos para o movimento trabalhista de Williams. Mas essa era uma prática comum dos movimentos sociais, porque as letras eram facilmente adaptadas às melodias e vice-versa, elas se encaixavam uma na outra como um zíper e, por isso, eram chamadas de “zipper songs”. Lee Hays, um proeminente cantor e político que também conheceu Williams, deu a ele o crédito por inaugurar o movimento da zipper music, com canções simples em melodias conhecidas, que se repetem em refrões para que novas letras pudessem ser criadas conforme o contexto. As zipper songs mais tarde se tornaram uma parte importante do trabalho de Zilphia na Highlander. “Por serem muito rítmicas e cheias de ginga, elas pegam fácil”, escreveu Hays (2003:63)⁵ sobre essas canções.

Em uma entrevista com Candie Carawan, diretora cultural da Highlander por muitos anos, Ralph “Teffie” Tefferteller, codiretor de música e teatro ao lado de Zilphia até 1938, conta:

As canções antigas tornaram-se um veículo para levar novas mensagens e cantar tornou-se uma força unificadora. Por causa da antiga tradição do canto nas igrejas e nas casas, foi muito natural que o canto se desenvolvesse no Sudeste do país como um aliado à luta para o enfrentamento e a superação de situações desumanas. Pregadores e trabalhadores, todos tinham esse tipo de experiência com a música, fossem negros ou brancos (ERENRICH; CARAWAN, 2018).

Como a música nos cultos da igreja, as zipper songs eram tão conhecidas e populares que ajudavam a construir o sentido de comunidade e, em segunda instância, a criar e organizar um movimento.

Um exemplo clássico de zipper song contemporânea foi uma do icônico cantor folk americano Woody Guthrie, que adaptou novas letras à melodia de sua canção “Lonesome Valley” (Vale solitário). Os versos originais começam assim:

Você tem que andar naquele vale solitário
Você tem que andar por si
Ninguém aqui pode andar por você
Você tem que andar sozinho.⁶

A versão zipper, adaptada ao movimento trabalhista do qual a música de Guthrie fazia parte, diz:

Você tem que se juntar à grande união
Você tem que se juntar a ela por si
Todos aqui se juntarão a ela com você
Você tem que se juntar à grande união sozinho.⁷

Com repertório vasto e incrivelmente adaptável, as zipper songs estabeleceram a base para a “abordagem folk” da pedagogia musical de Zilphia.

Ela admirava o reverendo Claude Williams, mas muitos não. Para os conservadores da pequena Paris do Arkansas, ele era um radical perigoso. Sua determinação em exaltar os trabalhadores daquela cidadezinha triste causou uma profunda ruptura entre a congregação e os líderes locais e, mais tarde, entre o reverendo e os velhos conselheiros de sua própria Igreja. Em última instância, essas divergências levaram Zilphia a romper com seu pai. Ela, uma jovem branca e rica para os padrões locais, era uma discípula improvável de Williams e, com certeza, sabia desde o início que seu engajamento seria um problema. Williams era um ardente apoiador da United Mine Workers (UMW, em português: União dos Trabalhadores de Minas) e acreditava que o potencial transformador da União no cenário da desigualdade econômica era equivalente a uma conversão religiosa no bem-estar do espírito. Ao falar sobre fé na União, disse:

O verdadeiro cristianismo não se encontra na maior parte das igrejas, mas você vai encontrá-lo na sede do sindicato dos mineiros. Eu vi e o testei em campo, no meu contato com as bases da União dos Trabalhadores de Minas. A união é a única força com potencial maior que o sistema satânico do capitalismo. É a expressão viva da fraternidade entre os homens, dos pobres humildes que são os eleitos de Deus (BELFRAGE, 1944:101).

Williams considera que o verdadeiro cristianismo é a base da solidariedade sindical. Grundtvig emprega a igreja como arquétipo de uma identidade coletiva. Ele descreve o estado como “o músculo do coração no corpo físico que distribui e guia os fluxos espirituais que emanam do coração maior da sociedade civil” (JONAS, 2015:176). Grundtvig, como Williams, destaca as “relações sociais do coração” compartilhadas entre as pessoas: “se quisermos conceber o Estado a partir de suas fundações, devemos vê-lo em nossos corações!” (apud JONAS, 2015:175). Uma visão

compartilhada deu corpo à fundação da solidariedade, ou seja, o coração é a base da solidariedade.

Zilphia, “o coração cantor da Highlander” (CARTER, 1994), faz ecoar este sentimento sobre a importância de uma visão compartilhada, de uma causa comum. Conforme dizia: “o canto, a poesia, a literatura – todas estas coisas que enriquecem a vida – são como os lírios d’água. O que está na superfície é totalmente dependente do que ocorre embaixo”.⁸ Ela acreditava que para conseguir cantar, era preciso antes compreender o significado das canções. Do mesmo modo que a palavra viva de Grundtvig era o cerne da conexão entre as pessoas, as raízes do lírio d’água no fundo lodoso, invisíveis porém essenciais, eram um símbolo do que havia de mais importante na pedagogia musical de Zilphia.

A visão radical de Williams o colocou em dificuldades com a Igreja e ele acabou sendo exonerado do cargo de pastor na pequena Paris em 1934 “com base no abandono de sua congregação, sua adesão ao comunismo e por pregar crenças não reconhecidas pela Igreja” (DUNBAR, 1981:70). No caso de Zilphia, sua associação com Williams deixou-a em maus lençóis com a família. Quando ela se juntou ao reverendo na empreitada de organizar os trabalhadores da mina de seu pai, ele rompeu com a filha, em repúdio às suas “atitudes cristãs revolucionárias” (GLEN, 1996:43).

Na sequência desses eventos, tanto Williams quanto Zilphia deixaram a cidade – o reverendo foi transferido para outro lugar no Arkansas e Zilphia foi para a Highlander, no Tennessee. Howard Kester, um amigo de Williams e colega pregador do Evangelho Social prestou apoio à Zilphia em sua partida. Kester sugeriu que ela aprendesse mais sobre os fundamentos da organização do trabalho e a Highlander era o melhor lugar para se começar. Kester (1935) conhecia os fundadores da Highlander e a reputação da escola por oferecer uma abordagem distinta para a educação dos trabalhadores. Ele adivinhou o impacto que Zilphia causaria: “você também seria capaz de fazer uma importante contribuição para a escola”, escreveu. Embora Kester não pudesse prever o inestimável valor da contribuição de Zilphia para a Highlander, ele provavelmente viu nela o mesmo que Williams e Hays: uma jovem entusiasmada, talentosa e independente que queria usar a música para mudar o mundo.

A abordagem popular para a educação dos trabalhadores

Zilphia chegou às montanhas da Highlander em janeiro de 1935.⁹ Sua formação clássica em música consolidou o legado musical da Highlander e sua experiência como ativista nos piquetes no Arkansas a ajudaram a

adaptar suas habilidades artísticas para a construção do movimento trabalhista através da educação. Ela se inscreveu em uma oficina de seis semanas, porém, logo se tornou uma presença permanente na escola. Pouco depois dessa oficina, se casou com Myles em uma pequena cerimônia em casa.

A chegada de Zilphia à Highlander marcou o início da abordagem folk na escola. “Foi com ela o início do que a Highlander realmente se tornou”, disse Myles (s.d.). E (também) que ele aprendeu “muito” com Zilphia. Ela “trouxe uma nova formação cultural”, lembrou, “teatro e dança e música, história oral, contação de histórias – todas as coisas que eu cresci ouvindo, mas simplesmente não tinha pensado em como relacionar ao aprendizado”. Talvez tanto quanto a própria formação de Myles nas escolas do povo da Dinamarca, a contribuição da abordagem popular de Zilphia para a educação dos trabalhadores ajudou a Highlander a consolidar sua missão como uma escola que apoiava uma pedagogia do povo baseada na educação artística para o movimento trabalhista.

Juntos, Zilphia e Myles desenvolveram uma abordagem popular [com a música folk] para educar os trabalhadores, exclusiva da Highlander. Nos primórdios da escola, os dois traçaram uma visão para o desenvolvimento da filosofia educacional da escola. Em total acordo com a filosofia adaptativa que descreve, este manuscrito é um documento vivo, com anotações a lápis nas margens (WORKERS’ Education, s.d.). Nele, os Horton (s.d.) enfatizam que para ser eficaz a educação deve “começar do ponto onde estão as pessoas e ser construída a partir das experiências delas”.¹⁰ Uma boa educação precisava ter raízes verdadeiras e uma visão compartilhada.

Zilphia e Myles começaram com o básico. O que os trabalhadores querem? Uma vida próspera. “Geralmente”, escreve o casal, os trabalhadores “estão interessados em ganhar a vida e em ter algum prazer; desejam ter, mas não sabem como conseguir, oportunidades culturais, sociais e intelectuais, e uma vida melhor para si e seus filhos” (WORKERS’ Education, s.d.). As escolas do povo da Dinamarca hoje têm uma premissa similar. Em 1930, a Associação Educativa dos Trabalhadores mudou o nome da Escola do Povo Grundtviguiana em Roskilde para Escola Superior dos Trabalhadores. O comentário do diretor na ocasião foi que a escola superior para os trabalhadores “busca elevar seu nível de vida e daquilo que eles podem conquistar” (KORSGAARD, 2015:324). E o que eles desejavam ia além de sua mera identidade como trabalhadores.

De certa forma, há dois pontos marcantes na história da pedagogia da Highlander e a influência de Zilphia permeia ambos: sua participação no desenvolvimento de uma abordagem popular para a educação dos trabalhadores e as contribuições em arte e música para a organização criativa.

Sua ênfase no canto em grupo valorizava o processo criativo e não apenas o produto. Juntamente com Ralph “Teffie” Tefferteller, codiretor de música e teatro até 1938, o programa cultural da Highlander ganhou projeção nacional e até internacional.

Música e o movimento trabalhista

Enquanto os Estados Unidos lutavam para sair da Grande Depressão dos anos 1930, a arte popular passava por uma renovação cultural. A música folk, em especial, atraía aqueles mais impactados pela economia em declínio. O *revival* da música folk americana oferecia um repertório de luta e esperança para a classe operária enquanto cantores folk como Woody Guthrie viajavam pelas cidadezinhas sofridas do país. A verdade era que essas canções não eram simplesmente uma espécie de salvação para quem suportava a opressão; as *ideias* por trás das letras eram uma força para a mudança. A música folk, especialmente quando cantada em grupo, é vista por muitos ativistas e cantores folk contemporâneos como uma arma contra a injustiça. “As ideias podem se tornar armas quando incorporadas ao pensamento e tornam-se uma extensão da experiência de vida das pessoas”, escreveu Myles Horton (s.d.) mais tarde.

Zilphia era afetuosa e de relacionamento fácil, tinha um perfil natural para organização. Septima Clark, ativista dos Direitos Civis e mais tarde diretora de oficina da Highlander, lembra-se de como Zilphia era capaz de “trazer um pouco de alegria” (CLARK; BLYTHE, 1962:126.) para a “vida dura e monótona” (ADAMS, 1980:221) dos mineiros e agricultores locais. Com sua voz poderosa e a formação clássica, ela aprendia as canções rapidamente, mas seu talento não deixava ninguém inibido durante as aulas. O cantor folk Pete Seeger descreveu a “bela voz soprano de Zilphia, uma voz rara e despretensiosa, nada exibida”. Woody Guthrie escreveu para ela em 1948, admirado por seu talento e referindo-se a ela em terceira pessoa, como se ela fosse uma celebridade: “Com certeza precisamos de muito mais vozes fortes e francas como a de Zilphia Horton no mundo todo” (ADAMS, 1980:221). Pete Seeger admirava a habilidade dela em deixar o público bem à vontade. “Zilphia, com sua franqueza direta, impressionava como pessoa e com o seu canto quem quer que a conhecesse”, observou Seeger (apud ADAMS, 1980:221).

Embora sua formação musical tenha sido clássica, podemos notar em suas reflexões sobre arte e política que, para ela, a música era uma atividade inerente ao ser humano. A música estava no centro de tudo. “A música é a linguagem da vida e para a vida” (ADAMS, 1975:76), ponderou. Ela acredi-

tava piamente que a música era para todo mundo, não apenas para as elites (ADAMS, 1975:76). “As pessoas podem se conscientizar de que muitas das canções sobre seu cotidiano –sobre seu trabalho, suas esperanças, alegrias e tristezas – são canções de valor” (ADAMS, 1975:76), escreveu. Para ela, a música era estética e política.

Na elaboração de sua abordagem popular da música, Zilphia precisou considerar a origem diversa dos estudantes – alguns eram membros de sindicatos, outros ativistas com diploma universitário. Nas décadas de 1930 e 1940, a maioria dos estudantes vindos de outros estados eram sulistas, muitos eram mineiros ou agricultores arrendados. A Highlander também desafiou a lei segregacionista americana e recebia muitos afro-americanos nas oficinas.¹¹

Com frequência, os estudantes traziam as canções de sua infância: canções folk, hinos e gospels. Mais tarde, Myles Horton afirmou que “aspectos importantes da história da Highlander poderiam ser contados através da música – de canções tradicionais e de luta – que foi levada para a escola pelo povo” (HORTON; KOHL, 1990). Muitos alunos conheciam os elementos tradicionais da música da região dos Montes Apalaches, como a leitura de partituras, o saltério dos Apalaches e as cantigas infantis.¹² Zilphia acreditava que uma cultura compartilhada, criada através do canto em grupo, seria ainda mais poderosa que a tradição.¹³ Com letras que contavam histórias, as canções folk reuniam estudantes de origens diversas e promoviam entre eles um sentimento de comunidade e solidariedade.¹⁴

Segundo Zilphia, as canções trazidas pelos alunos, originárias de sua vivência, de suas raízes culturais, lhes davam “um novo sentido de dignidade e orgulho de seu patrimônio cultural” (ADAMS, 1975:76). Para ela, a “cultura” incluía as raízes das pessoas e a visão compartilhada que poderiam desenvolver juntas. Em 1956, declarou:

Há duas razões muito importantes pelas quais eu canto as canções que canto: uma é ter sentimento pelas pessoas que as cantam, que as compuseram, e a outra é a crença no que elas representam... Mas isto não é suficiente! Eu tenho que acreditar nas pessoas *para* quem eu canto (HORTON, 1956).

Zilphia aprimorou sua arte democrática (AUSTIN, 1991)¹⁵ sempre destacando a importância do grupo. Ela acreditava que se as pessoas “trabalhassem juntas tempo bastante, certas coisas aconteceriam a elas. Fazem conquistas, têm tradições, costumes etc. que outras pessoas não têm” (AUSTIN, 1991). Descreveu esses rituais de compartilhamento como

uma forma de herança cultural. “Cantar sempre fez parte da tradição da Highlander”, explicou Myles e ainda que: “qualquer movimento com significado precisa ter uma base emocional e o canto é um indício deste significado” (AUSTIN, 1991).

A música folk foi importante para consolidar o movimento operário a partir da experiência – o coração – dos trabalhadores. Zilphia viu essas experiências como base da autenticidade política: “a canção folk nasce a partir da realidade. É essa realidade dura e genuína que dá vitalidade e força à canção” (ADAMS, 1975:76). A música folk se tornou forte por suas raízes, mas sua importância se deve à possibilidade de adaptá-las de modo significativo.¹⁶

Hinos trabalhistas

A Highlander atendeu uma importante demanda do movimento trabalhista: criar um espaço para a construção da solidariedade e para o desenvolvimento dos líderes de grupos ativistas operários (HANSON, 1941:146-147). Os próprios trabalhadores julgaram necessário que o movimento tivesse líderes e descobriram no canto uma forma cultural de exaltar e educar grandes grupos. Pessoas que cantam não são inspiradoras apenas para o indivíduo em si, mas beneficiam o grupo inteiro e, em última instância, alentam o movimento dos trabalhadores como um todo.

Uma das ações do programa de extensão da Highlander nas comunidades eram os piquetes. Com seu acordeom, Zilphia elevava o moral dos participantes convocando-os a cantar (ADAMS, 1980:221). Dada sua abordagem popular, baseada na educação em grupo para os trabalhadores, não surpreende que as canções mais conhecidas de Zilphia incluíssem uma mensagem coletiva: “We shall overcome” (nós venceremos) e “We shall not be moved” (não nos removerão), ambas muito cantadas durante as ações do movimento trabalhista e o dos direitos civis. Zilphia talvez seja mais conhecida por “We Shall Overcome”, que ela aprendeu com os plantadores de tabaco da Carolina do Sul quando frequentaram a Highlander no final da década de 1940. Posteriormente, Guy Carawan, diretor cultural da Highlander, e o cantor folk Pete Seeger também a disseminaram durante o Movimento pelos Direitos Civis dos anos 1960. E até hoje “We shall overcome” é um hino pela liberdade, reconhecido mundialmente.

Zilphia contava que foi graças a “We shall overcome” que os trabalhadores de Chattanooga conquistaram seu sindicato. A manifestação dos operários da indústria têxtil e seus simpatizantes foi recebida com uma rajada de metralhadoras no ar; assim a polícia dispersou os manifestantes e desa-

pareceu. Minutos após essa recepção intimidadora, Zilphia e alguns ativistas se levantaram do chão, onde haviam se jogado por proteção, e juntos começaram a cantar ao pé dos portões da fábrica. Pouco a pouco, quem se escondeu atrás dos edifícios e armazéns se aproximou e todos cantaram “We shall not be moved” (sic). Por fim, os trabalhadores em greve conseguiram um sindicato. “Essa canção é como um hino de trabalho”, disse, “foi ela que conferiu reconhecimento aos operários. Isso é o que uma música significa em muitos lugares” (HORTON, 1956). Em Chattanooga, a canção os ajudou a alcançar um objetivo tangível.

Cantar em grupo tinha três propósitos na Highlander: inspirar as pessoas, motivá-las nos momentos difíceis da luta trabalhista e promover a solidariedade e o coração. Contudo, às vezes, somente as canções não eram o bastante. Em fevereiro de 1956, dois meses antes de morrer, Zilphia viajou para o Oeste e deu uma palestra na Montana Farmers Union School (Escola da União dos Fazendeiros de Montana). Ela falou sobre o papel das canções no movimento trabalhista e comparou a arte dos movimentos sociais a um lírio d’água. Alertando seu público sobre as disputas internas nos sindicatos, ela lembrou que o lírio d’água não pode florescer se um grupo deixar de ser solidário. “Quando cantamos com um grupo e as pessoas perdem seu propósito, suas crenças e ideais, então o lírio d’água se solta” (HORTON, 1956). Zilphia não cantava para sindicatos cindidos, que tinham perdido a visão comunitária.¹⁷ Alguns “se tornaram tão reacionários que ficam complacentes e perderam seus ideais... Eu não quero cantar para pessoas assim” (HORTON, 1956). Ela não dava atenção a grupos que se identificavam como sindicatos, mas não tinham uma visão compartilhada. “Se não existe algo em que acreditem”, dizia, “no que me diz respeito, não há nada que valha a pena cantar sobre nós” (HORTON, 1956). Para ela, a música e a visão compartilhada eram indissociáveis.

A conexão entre Zilphia Horton e N. F. S. Grundtvig se reflete em seu sentimento sobre a importância de se aprender na e com a comunidade. Grundtvig (2015:62) descreveu sua abordagem educacional como um “tipo diferente de aprendizado [que] não só se estende a tudo o que se conhece, mas abraça... uma ideia viva e um propósito comum, que é a iluminação da vida humana em todas as direções e relações”. Para Zilphia, esse tipo de aprendizado ocorria de modo mais amplo nas canções cantadas em grupo. Invocando uma filosofia semelhante, ela escreveu:

O mais importante é o valor do canto para articular um tema ou para dar expressão a nossas aspirações e propósitos mais elevados. ‘Resistência em tempos de dificuldade’, «a luta pela liber-

dade e pela vitória', 'a construção de um novo mundo' são temas poéticos aos quais poetas como Burns deram uma expressão poderosa. Compartilhamos deste espírito e desta luta quando cantamos juntos (HORTON, s.d.).

A abordagem popular de Zilphia Horton na educação dos trabalhadores está alinhada à visão da Highlander para empoderar as pessoas através da solidariedade e do canto. A abordagem incluía um programa diário independente, que permitia a participação de quem assim desejasse a qualquer momento. Do mesmo modo que o piquete incorporava a resistência a condições de trabalho injustas, cantar em grupo oferecia um espaço de conexão para a voz e o corpo, a mente e o coração. Por meio do canto em grupo, ativistas do movimento trabalhista aprenderam a usar a música como forma de desenvolver e expressar uma visão compartilhada. Como resultado desse processo criativo, poderiam construir solidariedade, encorajar-se nas reuniões e desenvolver mais líderes para realizar o mesmo. A abordagem popular de Zilphia trouxe apoiadores de peso para a escola e deu à Highlander um legado musical, iniciado por Myles Horton em sua visita à Dinamarca, onde conheceu o movimento das escolas do povo inspirado por N. F. S. Grundtvig.

Conclusão

Quando cantamos juntos, cantamos o luto, a exaltação, em cantos, hinos, cantarolamos. A escuta e a voz são simultâneas: assim somos ouvidos. Quando cantamos juntos, cantamos alto o bastante para nos unirmos e cantamos baixinho para ouvir cada voz em harmonia com as outras, numa sintonia suave. Juntos cantamos as mesmas palavras, cada um com sua própria voz, numa reivindicação.

Cantar em grupo é uma poderosa ferramenta na construção dos movimentos sociais porque cantar é em si um movimento que pede presença de espírito, consciência corporal e adaptabilidade para a mudança. Ermon Fay Duschenes, irmã mais nova de Zilphia, disse a Candie Carawan, realizadora cultural da Highlander desde a década de 1960, que “a música, como trabalho cultural, era o sumo. A música em si não é importante. Mas a música como parte do trabalho, trazendo seu conteúdo, é muito importante” (ERENRICH; CARAWAN, 2018) A abordagem popular de Zilphia permitiu que as pessoas encontrassem significado nas músicas que cantavam juntas.

Por fim, Zilphia não viveu para ver a extensão de sua influência: ela morreu tragicamente em 1956 de intoxicação renal. Entretanto, como as

canções que ela celebrou, seu legado continua vivo através da música. Sua abordagem educacional com a música folk espalhou-se pelo mundo em forma de canções e “We shall overcome” se tornou um hino mundial de justiça que permeia gerações, movimentos e fronteiras – a mensagem deste hino vai além da poesia da letra e da maestria melódica. Ao cantá-lo em grupo, somos lembrados de que devemos ouvir uns aos outros e viver uns com os outros, criando assim a nossa própria educação radical para a vida.

Notas

¹ Este capítulo foi adaptado a partir da pesquisa original no meu artigo de mestrado de 2016, “When We Sing Together: Zilphia Horton e “The Folk Approach” da Highlander Folk School, 1935–1956” (inédito). Enquanto outros estudiosos escreveram sobre sua influência na música e no teatro, meu estudo faz um retrato das atividades culturais de Zilphia do ponto de vista educacional.

² O New Deal, implementado entre 1933–1937 pelo presidente Franklin Roosevelt nos Estados Unidos, consistiu em uma série de medidas voltadas à recuperação econômica norte-americana e para minimizar para a população os efeitos da crise de 1929.

³ N.T.: um possível título para a tradução não realizada deste livro em português seria A longa jornada.

⁴ Um exemplo de tal verso são os versos do Novo Testamento Mateus 4:18–22: “Enquanto caminhava pelo Mar da Galiléia, [Jesus] viu dois irmãos, Simão (que se chama Pedro) e André seu irmão, lançando uma rede no mar, pois eles eram pescadores. E ele lhes disse: “Siga-me, e eu vou fazer de vocês pescadores de homens”. Imediatamente eles deixaram suas redes e o seguiram. E ao partir ele viu dois outros irmãos, Joaquim, o filho de Zebedee e João seu irmão, no barco com Zebedee seu pai, consertando as redes, e ele os chamou. Imediatamente eles deixaram o barco e seu pai e o seguiram.

⁵ Hays também se refere à biografia de Williams por Belfrage como “a única biografia de existente sobre zipper songs”, que foi republicada várias vezes, e continuamente adaptada para o público contemporâneo.

⁶ “Lonesome Valley”, de Woody Guthrie.

Disponível em: www.woodyguthrie.org/lyrics/Lonesome_Valley.htm.

⁷ “Gonna Join That One Big Union”, de Woody Guthrie.

Disponível em: https://woodyguthrie.org/lyrics/Gonna_Join_That_One_Big_Union.htm

⁸ As imagens de raízes lamacentas de um lírio de água podem ter sido de Zilphia, projeto para esta conversa, mas o simbolismo tinha existido por milhares de anos antes no budismo. Monge vietnamita Zen Thich Nhat Hahn usa este imaginário de lama e lótus para descrever o sofrimento e alegria em Sem lama, sem Lótus (2014): “Sem lama, não pode haver lótus... Sem sofrimento, há nenhuma felicidade... Se você sabe como fazer bom uso da lama, você pode cultivar lótus bonitos. Se você sabe como fazer bom uso do sofrimento, você pode produzir felicidade”. Zilphia visão da cultura compartilhada foi igualmente transformadora.

⁹ Para saber mais sobre como o New Deal afetou a política e o ativismo do Sul, veja o *Subversive Southerner*, de Catherine Fosl (2006):25–26) sobre Anne Braden.

¹⁰ Para ampliar a discussão sobre a etimologia e o uso de Grundtvig para os termos Pessoas, Folk, Cultura, ver: ØHRGAARD, Fichte and Grundtvig as Educators of the People. In: HALL, John A.; KORSGAARD, Ove; PEDERSEN, Ove K. **Building the Nation: N. F. S. Grundtvig and Danish National Identity**. Montreal: McGill–Queen’s University Press, 2015. p. 315–330.

¹¹ Embora os afro-americanos frequentassem a Highlander desde 1933, as leis de Jim Crow em vigor no sul e o racismo na região apontam que os estudantes da Highlander eram em sua maioria brancos até 1944 (ADAMS, 1980:222). Em 1940, a Highlander cortou oficialmente os laços com os sindicatos racistas do sul (ADAMS, 1980:223).

¹² Em uma dissertação sobre a história musical de Zilphia, Alicia Ruth Massie-Legg oferece um breve contexto da herança da música folk em Appalachia, incluindo uma afirmação por Denisoff (1971) que os livros de salmos coloniais foram “a primeira forma de canções de propaganda” na história do país; Massie-Legg (2014:86) conclui que “essa antiga tradição da participação congregacional na canção permitiu que a canção de persuasão se tornasse o veículo escolhido para a mudança social”.

¹³ Adams (1980:223) relata que a música e a dança “provocaram nas pessoas determinação e auto-confiança de maneira que nenhuma outra comunicação poderia”, acrescentando que [Zilphia] “foi extraordinariamente dotada para unir as pessoas através da música e para ajudar as pessoas a se expressarem escrevendo sua própria música”.

¹⁴ Para saber mais sobre a história da música popular e sua importância na política de esquerda e movimentos sociais, veja o trabalho do historiador da música popular Ronald Cohen, especialmente *Rainbow Quest* (2002), *Work and Sing* (2010) e *Depression Folk* (forthcoming, 2016). Conferir: *Freedom in the Air*, de Josh Dunson (1965), *Singing Out: An Oral History of America's Folk Music Revivals*, de David King Dunaway e Molly Beer (2010) e *Great Day Coming: Folk Music and the American Left*, de Serge Denisoff (1971).

¹⁵ Aleine Austin cunhou a frase “arte democrática” para descrever a abordagem popular Zilphia para a educação dos trabalhadores.

¹⁶ Em sua dissertação de 2012, Mary McAvoy descreve as inovações dramáticas de Zilphia como “refrescantemente simples” em sua abordagem improvisada, criada em grupo. McAvoy (2012:167) escreve que, “constantemente a criação de novas peças específicas para as necessidades de um grupo específico de trabalhadores foi, em muitos aspectos, revolucionário”. Da mesma forma as adaptações musicais de Zilphia poderiam ser descritas como “revolucionárias” em conteúdo e pedagogia.

¹⁷ Anne Braden se referiu à “mitologia” desta época como os [anos] “cinquenta silenciosos”, quando [o ativismo social] “foi absolutamente esmagado”, contando a Catherine Fosl como tinha sido importante conhecer ativistas do sul como os Horton. “Que sorte termos conhecido a nata da América”, lembrou Braden, “as pessoas que nunca pararam de lutar naquele período” (Fosl, 2002:192).

Referências

ADAMS, Frank. *Highlander Folk School: Social Movements and Social Change in the American South*. In: PAULSTON, Rolland G. *Other Dreams, Other Schools: Folk Colleges in Social and Ethnic Movements*. Pittsburgh: University Center for International Studies, University of Pittsburgh, 1980. p. 214-234.

ADAMS, Frank; HORTON, Myles. *Unearthing Seeds of Fire: The Idea of Highlander*. Winston-Salem, N.C.: J.F. Blair, 1975.

ARKANSAS HISTORIC PRESERVATION PROGRAM. **History & Architecture**: Arkansas Historic Preservation Program. Disponível em: <www.arkansaspreservation.com/historic-properties/search_nomination_popup.aspx?id=2463> Acesso em: 22 jan. 2015

AUSTIN, Aleine. **Zilphia. Social Policy**, v. 21, n. 3, p. 49-52, 1991. SocINDEX with Full Text, EBSCOhost. Acesso em: 06 ago. 2014.

BELFRAGE, Cedric. **A Faith to Free the People**. New York: Dryden Press, 1944.

BLEDSE, Thomas. Or We'll All Hang Separately: **The Highlander Idea**. Boston: Beacon Press, 1969.

BRAMELD, Theodore (Ed.). **Workers' Education in the United States**. New York: Harper & Bros., 1941.

CARTER, Vicki K. **The Singing Heart of Highlander Folk School. New Horizons in Adult Education and Human Resource Development**, v. 8, n. 2, p. 4-24, 1994. doi:10.1002/nha3.10061.

CLARK, Septima Poinsette; BLYTHE, LeGette. **Echo in My Soul**. New York: Dutton, 1962.

DUNBAR, Anthony. **Against the Grain: Southern Radicals and Prophets, 1929-1959**. Charlottesville: University Press of Virginia, 1981.

ERENRICH, Susan J.; CARAWAN, Candie. Zilphia Horton: **The Singing Heart of the Highlander Folk School**. In: **International Leadership Association**, June 2018. Disponível em: <<https://intersections.ilamembers.org/member-benefit-access/interface/grassroots-leadership/susan-erenrich-june-2018>>

FOSL, Catherine. **Subversive Southerner: Anne Braden and the Struggle for Racial Justice in the Cold War South**. New York: Palgrave Macmillan, 2002.

GELLMAN, Erik S.; ROLL, Jarod. **The Gospel of the Working Class: Labor's Southern Prophets in New Deal America**. Urbana/Chicago/Springfield, IL: University of Illinois Press, 2011.

GLEN, John M. Highlander: **No Ordinary School**. 2nd ed. Knoxville: University of Tennessee Press, 1996.

GRUNDTVIG'S **Ideas in North America: Influences on Highlander Research and Education Center, New Market**, Tennessee, USA. Conference June 16-19, 1983. In: HORTON, Myles. The Myles Horton Reader: **Education for Social Change. The University Tennessee Press**, 2003. Zilphia Horton Papers, Wisconsin State Historical Society, Box 3, Folder 21.

GRUNDTVIG, Nicolai F. S. **The School for Life: N. F. S. Grundtvig on Education for the People**. Editado por Clay Warren e Uffe Jonas. Traduzido por Edward F. S. Broadbridge. Aarhus: Aarhus University Press, 2015.

GUTHRIE, Woody. "Gonna Join That One Big Union". Disponível em:<https://woodyguthrie.org/Lyrics/Gonna_Join_That_One_Big_Union.htm>

GUTHRIE, Woody. "Lonesome Valley". Disponível em: <www.woodyguthrie.org/Lyrics/Lonesome_Valley.htm>

HAYS, Lee; KOPPELMAN, Robert S. **"Sing Out, Warning! Sing Out, Love!"**: The Writings of Lee Hays. Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 2003.

HANH, Thich Nhat. No Mud, No Lotus: **The Art of Transforming Suffering**. Berkeley, CA: Parallax Press, 2014.

HORTON, Myles. **Folk School Process at Highlander**. s.d. MHP, Box 11, Folder 13.

HORTON, Myles, **Grundtvig and Danish Folk Schools**. s.d. MHP, Box 3, Folder 9.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **We Make the Road by Walking**: Conversations on Education and Social Change. Philadelphia, PA: Temple Univ. Pr., 1990.

HORTON, Myles; KOHL, Judith. **The Long Haul: An Autobiography**. New York: Doubleday, 1990.

HORTON, Zilphia. **Labor Songs**. New York: Textile Workers Union of America, 1939.

HORTON, Zilphia. **Techniques are Tools**. In: Community Social Action Program. Montreal: McGill University Adult Education Service, 1946.

HORTON, Zilphia. **Palestra na Montana School**, 16 de fevereiro de 1956. Zilphia Horton Papers (transcribed by author).

JONAS, Uffe. **On the Church, the State, and the School**: Grundtvig as Enlightenment Philosopher and Social Thinker. In: HALL, John A.; KORSGAARD, Ove; PEDERSEN, Ove Kaj. Building the Nation: N. F. S. Grundtvig and Danish National Identity. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2015. p. 161-191.

KESTER, Howard. **Carta à Zilphia Horton**, 24 de janeiro de 1935. box, folder 13. Madison, Wisc.: Zilphia Horton Papers, Wisconsin Historical Society, s.d.

KETT, Joseph F. **The Pursuit of Knowledge under Difficulties**: From Self-improvement to Adult Education in America, 1750-1990. Stanford: Stanford University Press, 1994. P. 359.

KORSGAARD, Ove. **On the Church, the State, and the School**: Grundtvig as Enlightenment Philosopher and Social Thinker. In: HALL, John A.; KORSGAARD, Ove; PEDERSEN, Ove Kaj. Building the Nation: **N. F. S. Grundtvig and Danish National Identity**. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2015. p. 315-330.

LETTERS from Camp Lacquemac, n.d. **Zilphia Horton Papers**, Wisconsin State Historical Society, Box 15, Folder 16.

MASSIE-LEGG, Alicia R. Zilphia Horton, **A Voice for Change**. 2014. Tese (Doutorado) – University of Kentucky, 2014.

MCAVOY, Mary. **Rehearsing Revolutions: Labor Drama Experiments in Workers' Colleges**, 1930–1940. 2012. Tese (Doutorado) – University of Wisconsin–Madison, 2012.

REUSS, Richard A.; REUSS, JoAnne C. **American Folk Music and Left-wing Politics**, 1927–1957. Lanham, Md.: Scarecrow Press, 2000.

SEEGER, Pete; BLOOD, Peter. **Where Have All the Flowers Gone: A Singer's Stories, Songs, Seeds, Robberies**. Bethlehem, PA: Sing Out, 1993. Print.

WELKY, Ali. **Encyclopedia of Arkansas Music. Little Rock**: Butler Center for Arkansas Studies, 2013.

WILLENS, Doris. Lonesome Traveler: **The Life of Lee Hays**. New York: Norton, 1988.

WOODY Guthrie, **carta à Zilphia Horton**, 22 de fevereiro de 1948. **Zilphia Horton Papers**, Wisconsin State Historical Society, Box 15, Folder 13.

WORKERS' Education, (n.d.). **Zilphia Horton Papers**, Wisconsin State Historical Society, Box 15, Folder 4.

Grundtvig e o Terceiro Mundo: Democracia, Desenvolvimento e Iluminismo

Asoke Bhattacharya
tradução de Chris Ritchie

SOBRE O AUTOR

ASOKE BHATTACHARYA Diretor do Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida de Bangladesh, é professor aposentado da Jadavpur University, Kolkata (Índia). Recebeu o Prêmio UNESCO–National Literacy Mission Award em 1999 por sua contribuição no campo da alfabetização. Ele pode ser contatado por e-mail: asokebhattacharya@yahoo.co.in.

Gostaria de iniciar questionando a validade do termo Terceiro Mundo, um conceito concebido por Alfred Sauvy (1898-1990) a partir da noção francesa do Terceiro Estado. No entanto, seu emprego político data do final da década de 1960, quando os chineses procuraram categorizar o mundo em três partes: a primeira formada pelas nações ocidentais capitalistas desenvolvidas; a segunda era a União Soviética e os países do Leste europeu; e a terceira incluía os países da Ásia, África e América Latina. Hoje, após a queda do socialismo na antiga União Soviética e no Leste europeu, o segundo mundo não existe mais, portanto, temos apenas dois mundos. O que não se enquadra no primeiro deve ser incorporado ao segundo.

Além da razão geográfica e política, há uma forte razão psicológica para se rejeitar o termo Terceiro Mundo. Na língua inglesa, algo considerado ruim ou impróprio é geralmente qualificado como “terceiro”. Por exemplo, a passagem de trem na terceira classe, um produto de terceira categoria e etc. No cenário internacional, ao dizermos “Terceiro Mundo” relegamos uma imensa população a uma categoria inferior, esperando que o mundo ocidental a “civilize”. Os leitores devem se lembrar que, logo após a Segunda Guerra Mundial, os países recém-emergentes da Ásia, África e América Latina foram chamados de “subdesenvolvidos”. Mais tarde, o termo foi considerado depreciativo e substituído por “em desenvolvimento”, com ênfase no fato de que o desenvolvimento é um processo contínuo.

Muitos países pertencentes ao “Terceiro Mundo” já foram em outras épocas os mais avançados. Pense nas civilizações da Índia, China, Egito, Mesopotâmia, México, Guatemala, Peru etc. Lembremos que a Europa se descobriu uma potência no processo de explorar uma rota comercial alternativa para as Índias. Na história da civilização, algumas centenas de anos não significam desenvolvimento ou subdesenvolvimento. Além disso, o desenvolvimento não deve ser sempre medido apenas em termos de progresso econômico.

Desenvolvimento, Democracia e o Mundo em Desenvolvimento

A maior parte das nações em desenvolvimento sofreu exploração colonial por alguns séculos e exibe certos sintomas em comum. São eles: pobreza, analfabetismo, fome, doença, desnutrição, falta de conhecimento, divisões de classe pronunciadas, infraestrutura precária para o desenvolvimento e falta de valores democráticos. A lista pode ser estendida. Na verdade, o que opera como fio condutor dessas características é a falta de

desenvolvimento material e estudiosos têm debatido sobre suas principais causas. Existe algum fator social, psicológico, político, econômico ou uma combinação destes que possa ser identificada como a principal causa para o baixo desempenho destes países? Neste artigo, investigaremos a relação entre desenvolvimento e democracia no mundo em desenvolvimento. Tentaremos compreender essa relação a partir de perspectivas políticas, econômicas e sociais, conforme refletidas em estudos especializados recentes.

Em *Democratization of Disempowerment: The Problem of Democracy in the Third World* (Democratização do Desempoderamento: O Problema da Democracia no Terceiro Mundo), Jochen Hippler (1995: 1-2) escreve:

com o fim da Guerra Fria surgiu uma tendência entre alguns governos da Europa e da América do Norte de querer democratizar o Terceiro Mundo. No entanto, a ajuda para o desenvolvimento está vinculada a reformas democráticas e os ditadores do Sul têm de aturar a pressão externa, bem como palestras sobre a democracia do Norte. Até o Banco Mundial, embora de modo discreto e muitas vezes escondido por trás do conceito de boa governança, descobriu a democratização do Terceiro Mundo. O tom sarcástico é ainda mais acentuado quando afirma: “esta ‘declaração de fé’ na democracia, essa democracia improvisada, que muitas vezes toma o lugar da própria democracia” (HIPPLER, 1995:2). O significado é claro: esses defensores da democracia valorizam sua forma e não seu conteúdo. Para explicar como a retórica da Guerra Fria se baseou na instalação da democracia, o autor diz: “ocidental e democrático rapidamente se tornaram sinônimos” (HIPPLER, 1995:10). Seu argumento contra esses falsos democratas pode ser assim resumido: “se a democracia é essencialmente um valor ocidental, então a exportação da democracia é o imperialismo ideológico” (HIPPLER, 1995:11).

A democracia sempre foi um grito de guerra na tentativa de tomar ou manter o poder. A falta de clareza no próprio conceito é o que torna isso possível. Não ajuda muito explicá-la simplesmente como o “governo do povo”, uma definição sem dúvida apropriada, mas não clara o bastante. O que exatamente significa este “governo”? Assumir um cargo oficial ou de poder absoluto? Esse governo pode ou deve ser limitado por meios jurídicos ou outros meios ou isso seria limitar o poder popular? A ditadura da maioria é possível e poderia ela se manifestar na ditadura de um partido? O “governo” do povo significa automaticamente o pluralismo partidário? Por fim, mas não

menos importante, quem é o povo? Esta é uma categoria étnica nacional ou se refere aos habitantes de uma unidade geográfica? Quando os imigrantes se tornam parte do povo? E as minorias nacionais, linguísticas, religiosas ou políticas? (HIPPLER, 1995:16) Essas são, de fato, perguntas muito perturbadoras e incisivas!

Hippler conclui:

a versão de exportação da democracia ocidental prejudica a participação da maior parte do povo. A combinação prática de formalidades democráticas com exclusão da participação efetiva do povo é o que chamamos de 'democracia de mercado'. Aqueles que abandonam o mercado, que não conseguem competir, praticamente não têm influência, embora teórica e legalmente possam ter os mesmos direitos. A marginalização econômica leva à marginalização política (1995:28).

Podemos acrescentar que leva também à marginalização social e cultural. Sentimentos semelhantes sobre essa tendência de considerar a “democracia” e o “ocidente” sinônimos e a falta de participação real da maioria aparecem na *Democracy in the Third World* (Democracia no Terceiro Mundo), de Pinkney (2003:223):

[...] Em grande parte do mundo, há elementos democráticos e autoritários nas culturas autóctones, bem como indivíduos que estão dispostos a lutar por causas democráticas e autoritárias. No início do século XX, a democracia já triunfara ou estava seguindo por este caminho na maioria dos países ocidentais. Esse fato, contudo, não os impediu de impor ou apoiar regimes autoritários em muitos outros lugares. Nacionalistas africanos e asiáticos, como Gandhi, Nehru, Nkrumah e Nyere, enxergavam-se como democratas e consideravam os europeus autoritários.

O autor escreve ainda:

Um dos paradoxos é o contraste entre a facilidade inesperada com que a democracia se estabeleceu no Terceiro Mundo e a grande dificuldade em transformar sistemas políticos em algo mais do que uma democracia eleitoral, extensa, mas não profunda, que tem quantidade, mas não qualidade, transição, mas não consolidação (PINKNEY, 2003:227).

Os dois autores analisaram a democracia no Terceiro Mundo do ponto de vista político. Vejamos agora o tema sob a ótica econômica com a ajuda dos trabalhos de alguns especialistas que trataram este problema.

Pourgerami em *Development and Democracy in the Third World* (Desenvolvimento e Democracia no Terceiro Mundo) diz na introdução:

Estamos testemunhando uma nova era de mudança democrática em todo o mundo. A democracia participativa vem gradualmente substituindo o sistema autoritário e totalitário da gestão política. Ainda assim, a necessidade de liberdade política e desenvolvimento econômico é sentida de modo dramático no Terceiro Mundo, onde há décadas as massas foram privadas de participação ativa no progresso social. Demonstrarei que o bem-estar econômico e a liberdade política estão reforçando mutuamente os processos [...] (POURGERAMI, 1991:xiii).

Pourgerami (1991:1) argumenta que os economistas entendem o desenvolvimento como um processo econômico, político, social e cultural integrado que melhora a qualidade de vida de toda a população.

Ao classificar as abordagens para o desenvolvimento econômico em três grandes grupos – humanistas, institucionais e dependentes – e explicar a posição dos proponentes de cada grupo, Pourgerami (1991:2-3) anuncia sua tarefa:

A análise deste livro é altamente estimulada pela declaração dos objetivos de desenvolvimento de Goulet; pela discussão de Myrdal sobre a mudança de atitudes sociais e o aumento da participação da massa; pela ênfase de Lewis na melhoria do conhecimento e igualdade de oportunidades; pela tese de ‘alavancagem em equilíbrio’ proposta por Loehr e Poulson; e o argumento de autoconfiança de Vidres. A análise é ainda particularmente enriquecida pela formulação do desenvolvimento de Todaro como um processo de mudança das instituições nacionais e atitudes sociais para alcançar o crescimento e a igualdade.

É quase desnecessário mencionar que se pobreza, analfabetismo, doença etc. são sintomas da falta de desenvolvimento, os atributos acima mencionados são resultados do desenvolvimento. Ao definir a democracia por meio das obras de Weber, Schumpeter, Lipset, Huntington

etc., Pourgerami conclui que um aspecto importante da mudança social é o elo entre democracia política e desenvolvimento econômico.

Westernizing the Third World (Ocidentalizando o Terceiro Mundo), de Ozay Mehmet (1995), analisa criticamente as teorias econômicas ocidentais para o desenvolvimento do Terceiro Mundo:

Logo após a Segunda Guerra Mundial, tanto as teorias de desenvolvimento econômico quanto as de modernização foram utilizadas para ocidentalizar o Terceiro Mundo. Nesse período, as culturas locais foram sumariamente removidas dos livros didáticos por serem consideradas “barreiras” ou “obstáculos” ao desenvolvimento econômico. Altamente tecnocrática e anistórica, essa foi a “era de ouro” do desenvolvimento econômico e produziu uma incrível ceifa de teorias e paradigmas ocidentais para guiar os países do Terceiro Mundo no atalho para a prosperidade prometida, com o auxílio financeiro e a assistência técnica do Ocidente. As Nações Unidas assumiram um papel importante de liderança neste empreendimento, declarando sucessivas Décadas de Desenvolvimento e popularizando modelos e projetos ocidentais.¹⁷ Mas a colheita tem sido decepcionante. Após quase meio século de desenvolvimento econômico guiado pelo Ocidente, o resultado é traumático. A distância entre os que têm e os que não têm não diminuiu. Em muitas partes do Terceiro Mundo, em particular na África, no Sul da Ásia e na América Central e Latina, a renda real diminuiu drasticamente e hoje há mais pobreza do que em 1970 (MEHMET, 1995:2).

E fica pior: Mehmet (1995:2) cita estatísticas do Banco Mundial para demonstrar que 23 países tiveram um PIB per capita negativo entre 1965 e 1990.

No pós-guerra, argumenta Mehmet, as desigualdades globais aumentaram acentuadamente, os países ricos ficaram mais ricos e os pobres mais pobres. De acordo com o Relatório das Nações Unidas para o Desenvolvimento, entre 1960 e 1989, os países com 20% da população mundial mais rica tiveram um aumento na participação do PIB global de 70,2% para 82,7%. No mesmo período, a parcela de países com os 20% mais pobres teve queda de 2,3% para 1,4% em sua participação. Em 1960, os 20% mais ricos ganharam 30 vezes mais do que os 20% mais pobres e, em 1989, os mais ricos ganharam 60 vezes mais (MEHMET, 1995:135).

Os países em desenvolvimento não são homogêneos, afirma Mehmet. As premissas estreitas e reducionistas do maximizador autointeressado

colidem com a realidade predominante em diferentes países, onde ética, história e economia se entrelaçam em concepções mais distintas, porém, holísticas, do indivíduo, do Estado e da natureza. Cultura – a especificidade é abundante em todos os lugares onde as pessoas almejem ou reafirmem sua identidade. Nesse sentido, afirma Mehmet (1995:140):

a economia ocidental causou grandes danos, pois, destruiu valores de grupos e culturas locais na busca malsucedida pela prosperidade em massa. A busca cega do individualismo egocêntrico foi uma tentativa global de ocidentalizar o Terceiro Mundo através de sucessivos paradigmas... que facilitaram a entrada maciça de tecnologia inadequada, transferência de habilidades e auxílio condicional em sequência a privações, dívidas e destruição em massa.

Mehmet (1995:142) fica esperançoso no cenário pós-guerra fria:

Pode-se esperar que, à medida que novas ordens econômicas sejam lentamente reconstruídas a partir de um cerne, o desenvolvimento socioeconômico será mais pró-trabalhista e menos dirigido ao capital. As novas prioridades do desenvolvimento dariam mais peso aos valores comunitários e menos ao individualismo em comparação com o passado; mais países em desenvolvimento afirmariam suas próprias necessidades e exigências econômicas em compasso com o aumento de sua capacidade de resposta às demandas internas por uma melhor qualidade de vida. Isso capacitaria e enriqueceria as culturas e instituições locais, criando assim uma relação mais autoconfiante e, portanto, mais natural e orgânica entre os governantes e as massas.

O otimismo é contagioso, mas é preciso entender que os países em desenvolvimento não são entidades homogêneas em si. Há grupos poderosos, mesmo entre os ditos de esquerda, que veem a entrada de capital por meio do Investimento Estrangeiro Direto (IED ou, em inglês, *Foreign Direct Investment* (FDI)), do Banco Mundial e do FMI como ferramentas para o desenvolvimento. Esses grupos de interesse, para perpetuar sua posição de domínio, não estenderão nem a participação econômica nem a afirmação política às camadas mais pobres da população. Eis o verdadeiro dilema do Terceiro Mundo.

Vamos agora analisar alguns dos estudos sobre desenvolvimento e democracia do ponto de vista sociológico.

Em um estudo de quatro cidades do Brasil, Chile, Costa do Marfim e Quênia do volume intitulado *Poverty and Democracy: Self Help and Participation in Third World Cities* (Pobreza e Democracia: Auto Ajuda e Participação em Cidades do Terceiro Mundo), os editores escrevem:

[...] a democratização representa um elemento importante de esperança e, entre outras coisas, um instrumento para a melhoria das relações econômicas e políticas em longo prazo. Maior liberdade pessoal e política e proteção legal do direito civil são reconhecidamente valiosas *per se*. Uma maior concorrência política e transparência podem aumentar a eficiência dos regimes. Mais estabilidade política e legitimidade também melhoram as condições econômicas nacionais e internacionais. Mesmo em circunstâncias caracterizadas por fortes aspectos clientelísticos, como na Costa do Marfim e no Quênia, e em parte do Brasil, o direito ao voto e às eleições representam importantes meios de articulação de interesses e são um recurso na ‘troca desigual’ com os respectivos partidos e patronos, especialmente entre a população mais pobre (BERG-SCHOLOSSER; KERSTING, 2003).

Nas palavras de Amartya Sen, Nobel de Economia de 1998, “*um país não precisa ser considerado apto para a democracia, mas tem que se tornar apto por meio dela*” (apud BERG-SCHOLOSSER; KERSTING, 2003:122). A mensagem é clara. Mesmo um passo manco pela democracia pode abrir caminho para uma democracia melhor, com mais liberdade e direitos humanos e, possivelmente, para uma maior liberdade econômica, cultural e social em um futuro não muito distante.

Jeff Haynes, em seu estudo sobre grupos de ação local de natureza diversificada nos países do Terceiro Mundo [*Democracy and Civil Society in The Third World* (Democracia e Sociedade Civil no Terceiro Mundo)], fez observações importantes:

[...] o surgimento de dezenas de milhares de grupos de ação nos últimos 20 anos ou mais reflete a crescente insatisfação com a forma como a maioria dos Estados do Terceiro Mundo são governados. Os grupos de ação geralmente pretendem agir como veículo dos destituídos e subordinados; se têm algo mais em comum é a organização das pessoas em torno da democratização. Esse é o ponto com maior potencial simbólico de efetividade e mobilidade (HAYNES, 1997:160).

O autor argumenta ainda que

“na raiz da política em qualquer contexto nacional encontra-se a relação interativa entre o Estado e seu povo. Após três décadas de independência, diversos governos do Terceiro Mundo não são considerados bem-sucedidos pelos analistas. Muitos não conseguiram oferecer segurança ou oportunidades sustentáveis à maioria dos cidadãos para aumentar seu bem-estar; em suma, muitas vezes não são bons o bastante para fornecer o que as pessoas querem: desenvolvimento e democracia (HAYNES, 1997:166).

Haynes atingiu aí o cerne da questão real.

Ao comentar sobre a natureza mecânica da democracia, em muitos desses países do Terceiro Mundo, diz:

a literatura sobre a recente democratização do Terceiro Mundo frequentemente nos dá a impressão de que a mudança de regime é mais ou menos imposta pelas elites concorrentes a uma população predominantemente dócil e inarticulada em matéria política (HAYNES, 1997:168).

Porém, não acreditamos que as referidas populações sejam inarticuladas. Na verdade, um exame mais cuidadoso sugere que elas ou foram impedidas de participar ativamente das decisões políticas, ou a dura lida diária de sua existência nunca permitiu que se considerassem participantes ativos. O ponto já foi abordado em nossas discussões acima. Mas essas pessoas que não participam das decisões políticas não são mudas, conforme argumenta Haynes (1997:168):

Nessas circunstâncias, homens e mulheres ‘comuns’ – trabalhadores, estudantes, pequenos agricultores e os sem-terra – organizam-se em uma variedade de grupos, às vezes ilícitos, ou mesmo ilegais, que coletivamente têm o efeito de direta ou indiretamente ‘assaltar os lugares do poder’.

No entanto, “tais expressões de unidade popular com frequência equivalem a uma explosão, breve e intensa, que morre silenciosamente” (HAYNES, 1997:168).

Entre 1972 e 1994, que compreende a chamada era da terceira onda da democracia, Haynes (1997:171) calcula que o número de países com sis-

temas políticos democráticos aumentou de 44 para 107. Em porcentagem, em apenas duas décadas, a população sob o regime democrático foi de menos de 25% para 60% nos quase 190 países existentes, sabendo-se que muitas das novas democracias estão no Terceiro Mundo. No entanto, quase todos falharam até agora em estender a democracia de modo a incluir os anteriormente marginalizados, afirma o autor.

Para descobrir a razão por trás desse fracasso, Haynes ressalta o importante argumento que os habitantes do chamado Terceiro Mundo conhecem a partir de sua experiência cotidiana:

Quase sempre no Terceiro Mundo, a ‘política’ reflete a concorrência ou a colaboração entre elites política e economicamente poderosas. Pouco importa se os regimes são caracterizados como de esquerda ou de direita, autoritários ou oligárquicos; a questão é que os monopólios de poder no ápice muitas vezes formam a superestrutura política nos países do Terceiro Mundo. Existe uma aliança sincrética, isto é, um acordo que une interesses agrários tradicionais muito fortes para serem destruídos a uma elite industrial modernizadora. Uma barganha é firmada: em troca da obtenção do apoio político de interesses agrários, setores urbanos poderosos concordam em não perturbar as condições muitas vezes semifeudais do campo. Sendo assim, mesmo quando uma democracia formal está em vigor, a estrutura de classes permanece mais ou menos inalterada. (...) Sucessivos governos indianos pós-coloniais, apesar de quase sempre terem sido legitimados pelas urnas, não conseguiram romper com seus poderosos aliados, as elites rurais (HAYNES, 1997:172).

A relevância do pensamento de Grundtvig para a realidade do mundo em desenvolvimento

Existem vários escritos acadêmicos sobre a relevância do pensamento de Grundtvig para os países da Ásia, África e América Latina. Tanto os dinamarqueses contemplaram essa questão a partir de seu país, quanto estudiosos ocidentais e do Terceiro Mundo a partir de seu próprio ângulo. Vejamos o que dizem, começando pelos dinamarqueses.

Recordemos as observações de Holger Bernt Hansen, presidente da DANIDA (*Danish International Development Agency* ou Agência Dinamarquesa de Desenvolvimento Internacional), que está em contato diário com a realidade de base de muitos dos chamados países do Terceiro Mundo. Na intro-

dução de seu artigo *Grundtvig and the Third World: the transfer of Grundtvig's ideas to other people and cultures* (Grundtvig e o Terceiro Mundo: a adaptação das ideias de Grundtvig a outros povos e culturas), afirma:

À primeira vista, um título como 'Grundtvig e o Terceiro Mundo' parece um tanto contraditório. O Terceiro Mundo como conceito não existia na época de Grundtvig, foi criado no período pós-Segunda Guerra, quando a distribuição desigual dos bens do mundo começou a figurar na agenda internacional e introduziu perspectivas mais globais nas relações entre povos e culturas. Mesmo no final do século XIX de Grundtvig, a ideia de um mundo não europeu, ou além da Europa, como uma entidade ainda não havia surgido. O conceito de mundo ainda estava vinculado à Europa como o centro absoluto do qual todas as atividades se originavam e ao qual o resto dos continentes foi submetido. No entanto, desde a década de 1950 sugere-se que há sentido em ligar Grundtvig ao Terceiro Mundo. Em primeiro lugar, porque sua ideia e importância para o desenvolvimento na Dinamarca no século passado, especialmente na educação de adultos e, mais especificamente, no movimento das Escolas do Povo (Folk High Schools), apresentaram respostas e soluções muito adequadas aos desafios que os países do Terceiro Mundo enfrentam (HANSEN, 1993:299).

Tendo investigado áreas como o envolvimento de Grundtvig com esta parte do mundo, conforme evidenciado por seus escritos, bem como o trabalho dos missionários grundtviguanos dinamarqueses mundo afora, Hansen debruçou-se longamente sobre as atividades de Anne Marie Pedersen, que se mudou para a Índia, conheceu Mahatma Gandhi e, entre suas muitas atividades missionárias, fundou uma escola em Porto Novo. Mais adiante, ao ponderar sobre as lições aprendidas em cada etapa de adaptação das ideias da Escola do Povo para Terceiro Mundo, conclui:

Desde 1950, várias tentativas foram feitas para adaptar a instituição educacional inspirada em Grundtvig em países do Terceiro Mundo. Além das iniciativas e do forte apoio da Dinamarca, duas forças parecem atuar. Primeira: o conceito de Escola do Povo tem sido usado como alternativa aos sistemas educacionais existentes, com o viés elitista herdado do período colonial, e como uma possibilidade de atender aos grupos negligenciados: os que dei-

xaram a escola ou nunca a frequentaram, os pobres, as mulheres etc. A Escola do Povo funciona como uma espécie de educação para adultos baseada em novos métodos pedagógicos, contudo no processo de adaptação elementos essenciais da ideia original muitas vezes acabam sendo descartados. Isso é confirmado pela segunda força. Sob as circunstâncias que prevalecem nos países do Terceiro Mundo, o conceito de Escola do Povo está frequentemente ligado ao conceito de desenvolvimento e, portanto, voltado para as ideias atuais sobre mudança social, o que significa uma forte ênfase nas habilidades vocacionais e na formação em detrimento do chamado currículo do despertar da consciência, que aborda o desenvolvimento humano como pré-requisito a qualquer tipo de mudança. Os casos da segunda etapa de adaptação indicam uma mudança na tendência vocacional, mesmo que seja cedo para se chegar a uma conclusão firme. A mudança nas condições do Terceiro Mundo deixou mais espaço para a dimensão humana e reduziu a importância atribuída às dimensões socioeconômica e de desenvolvimento. Isso abriu caminhos para uma combinação melhor entre o conceito de Escola do Povo, inspirado em Grundtvig, e as necessidades e desafios do Terceiro Mundo. De importância ainda maior é o envolvimento ativo das pessoas do próprio Terceiro Mundo (HANSEN, 1993:320-321).

A mensagem é clara: um projeto de inspiração dinamarquesa se transformou em um projeto do povo do chamado Terceiro Mundo.

Em um artigo intitulado *Education for Life or Livelihood* (Educação para a Vida ou Meio De Subsistência), Hansen (2000) deu um passo adiante:

[...] Grundtvig deveria ser “internacionalizado”, pois devemos procurar o valor geral de seu pensamento e sua universalidade, especialmente no que diz respeito à educação. Então, devemos perguntar de que forma Grundtvig é percebido em sua abordagem dos problemas essenciais nas sociedades em desenvolvimento, de que forma é interpretado e considerado relevante pelos profissionais atuantes. Em outras palavras, como o pensamento e as ideias de Grundtvig estão ligados ao processo de transformação no Terceiro Mundo.

Em um artigo apresentado na Universidade de Jadavpur, na Índia em 1999, Hansen (2003:108-109) disse:

A estreita relação e a interdependência entre a promoção dos direitos humanos e a democracia por um lado e a necessidade de aprendizagem dos adultos por outro, sem dúvida, continuarão a ser importantes na primeira década do século XXI.

Prossegue:

Estou há alguns anos envolvido na formulação de políticas e na implementação do Conselho Consultivo Dinamarquês de Assistência ao Desenvolvimento (DANIDA). Desde que ingressei no conselho em 1987, a questão dos direitos humanos e da democracia como um todo se tornou cada vez mais primordial para mim. Tornou-se um critério decisivo quando selecionamos os países do programa e, de fato, uma das condições ou contrapartidas mais importantes para a continuidade do auxílio aos países beneficiários. Quênia *versus* Uganda é um bom exemplo de como funciona o mecanismo do programa de auxílio dinamarquês (HANSEN, 2003:109).

Embora haja uma atitude condescendente em tais declarações, o fato evidente é que a democracia e os direitos humanos são deveras importantes para a comunidade internacional.

Hansen (2003:110) explica a seguir:

O processo de democratização opera em um cenário muito mais amplo e inclui diversas áreas. A democracia representa um sistema de valor onde todos têm direitos iguais e onde aqueles que governam seguem um código de comportamento geralmente aceito. A transparência, a vontade de recusar o monopólio do poder, a prestação de contas dos fundos gastos e assim por diante são essenciais para que a democracia prospere. O monopólio da elite educada sobre o poder deve ser quebrado e as pessoas nas aldeias devem ser mobilizadas e capazes de influenciar seu próprio destino. A democracia é uma mudança da relação entre aqueles que governam e aqueles que são governados.

Quanto à relevância de Grundtvig no contexto do Terceiro Mundo, diz:

Sem perder a essência da mensagem e da visão de Grundtvig, deve-se tentar adotar suas ideias básicas e reformular a ideia ori-

ginal para enfrentar as circunstâncias e os novos desafios predominantes no Terceiro Mundo. A partir de um despertar nacional, o foco deve ser dirigido para o despertar democrático (HANSEN, 2003:120).

Vejamos agora um estudioso do educador dinamarquês conhecido por sua contribuição ao conceito de educação de Grundtvig. O Prof. Bugge trabalhou muitos anos na Índia como professor e suas ideias sobre a relevância de Grundtvig para o mundo em desenvolvimento podem ser bastante esclarecedoras.

Em um artigo intitulado *Some International Varieties of Grundtvig Inspiration* (Algumas Variantes Internacionais Inspiradas por Grundtvig), afirma:

Minha reflexão diz respeito ao vocabulário empregado em nossas discussões sobre a disseminação das ideias de Grundtvig. Diferentes termos foram usados para descrever este processo. O vocabulário pode ser categorizado em três grupos principais:

- 1) No início da era pós-guerra, o termo exportação era frequente. A ideia era que, assim como fábricas, máquinas de lavar e Coca-Cola eram consideradas benéficas para a modernização do mundo não ocidental, da mesma forma a exportação da ideia da Escola do Povo foi vista como uma responsabilidade especial da Dinamarca.
- 2) Na década de 1960, outro tipo de linguagem se tornou predominante. O cenário era o da experiência adquirida: a transferência de ideias era um assunto muito mais delicado e complicado do que a exportação de máquinas. Diante do desenvolvimento, o termo “adaptação” foi apropriado. Mas também surgiu uma espécie de linguagem de jardineiro. A ideia da Escola do Povo deveria ser plantada em solo estrangeiro.
- 3) Na década de 1980 e início dos anos 1990, chegou-se a uma terceira etapa na qual a linguagem do discurso era derivada do mundo do espírito. O discurso sobre exportação, transferência, adaptação e jardinagem foi substituído pela inspiração. O que significa tal mudança de linguagem? Sabemos que o espírito, como o vento, “sopra onde quer” (João 3.8), em outras palavras, os resultados da inspiração são imprevisíveis. Isso significa que devemos encarar o fato de que o resultado do encontro entre as ideias educacionais de Grundtvig e uma cultura autóctone, ou qualquer outra não escandinava, provavelmente será muito diferente da versão original, tanto em aspectos menores, mas também em questões fundamentais (BUGGE, 1995:191-192).

Em sua apresentação na Conferência da Universidade de Jadavpur sobre a relevância do pensamento de Grundtvig para a educação e o desenvolvimento no Terceiro Mundo, o Prof. Bugge (1995:45-47) afirmou:

Agora será pertinente examinar como as ideias de Grundtvig estão diretamente relacionadas aos temas educação e desenvolvimento. Para tanto, é preciso abordar as seguintes questões:

1. De que tipo de educação Grundtvig está falando?
2. Que tipo de desenvolvimento ele tem em mente?
3. De que forma as ideias de Grundtvig são relevantes para a discussão da educação e do desenvolvimento no Terceiro Mundo?

1. Um exame dos textos de Grundtvig e declarações sobre inúmeros tipos de educação pode nos levar às suas principais preocupações, conforme a seguir:

- como já apontado, um novo tipo de educação para adultos; uma educação na qual *todos os adultos* participem – todos os homens e mulheres acima da idade escolar estabelecida; o que não é obrigatório, ou seja, de livre escolha dos participantes;
- o que, em sentido e conteúdo, é principalmente de natureza geral, mas profundamente voltado à tarefa de oferecer o ‘iluminismo’ (*enlightment*) da vida humana, em níveis variados, incluindo buscas práticas; períodos não muito limitados normalmente de semanas ou meses;
- os participantes *moram no local de ensino* ou em local próximo, tal arranjo às vezes é chamado de aprendizado ‘residencial’.

2. O tipo de *desenvolvimento* que Grundtvig tem em mente *não concerne o individual*, mas é um tipo de desenvolvimento que abrange as pessoas como indivíduos. Há exceções: em algumas formulações, a perspectiva individual parece ser dominante. Mas, geralmente, a principal perspectiva de Grundtvig é *de natureza social*, ele a chamou de *entidades coletivas*, ou a união factual de um povo que vive em uma área geográfica definida, ou a coexistência de vários povos em um determinado continente e no mundo. Um recente estudo africano sobre as ideias educacionais de Grundtvig viu claramente essa perspectiva, o autor

encontra neste ponto uma certa semelhança entre Grundtvig e o tradicional entendimento africano sobre a vida.

3. Para lidar com a terceira questão, temos de nos concentrar na relevância da ideia de Grundtvig em relação aos desenvolvimentos políticos, sociais e econômicos do Terceiro Mundo.

Após a Segunda Guerra Mundial, não apenas autores independentes, mas também porta-vozes de agências de desenvolvimento e departamentos governamentais expressaram as convicções de Grundtvig: descobriram que a ideia dinamarquesa da Escola do Povo era particularmente relevante em um contexto de Terceiro Mundo. Acreditavam que a criação de Escolas do Povo poderia contribuir para o desenvolvimento dos países:

politicamente, na direção da democracia;

socialmente, na direção da sociedade igualitária; e

economicamente, na direção da prosperidade e autoconfiança.

Ao analisar semelhanças e diferenças no meio socioeconômico e político-cultural na Dinamarca há 150 anos e a presente condição do mundo em desenvolvimento, Bugge (1995:51) afirma:

No entanto, estou convicto de que vale a pena considerar as ideias de Grundtvig sobre uma Escola do Povo. Tal escola pode sozinha inspirar iniciativas de desenvolvimento, mas para que isto ocorra depende de muitos fatores, alguns dos quais são imprevisíveis, enquanto outros precisam da iniciativa local e não de ideias estrangeiras. Mas, sinto que essa escola pode ser um forte *agente de apoio* ao desenvolvimento político, social e econômico em países do Terceiro Mundo.

Apresentamos agora a visão do professor dinamarquês J.H. Schjoerring que não só é um visionário na disseminação da mensagem de Grundtvig, mas também um homem prático que na última década, através do Centro Grundtvig da Universidade de Aarhus, de seu anuário e uma série de publicações inestimáveis, tem ajudado pessoas que falam inglês, em especial, aquelas no mundo em desenvolvimento, a entender e valorizar a importância de Grundtvig. O professor também inspirou uma série de conferências internacionais sobre Grundtvig nos EUA, Reino Unido e Índia.

Em um artigo apresentado na Conferência Internacional sobre Grundtvig na Índia em 1999, escreveu:

Seria um erro procurar uma transferência direta [da escola] das atuais circunstâncias na Dinamarca para os desafios da Índia hoje. Por outro lado, casos importantes do movimento da Escola do Povo na Dinamarca após a morte de Grundtvig em 1872 poderiam servir como um ponto de partida para um processo de interação entre os dois países. Se tal método for adotado, evitará qualquer tentativa prematura de adaptação direta. Reconhecer nossos limites e a complexidade do processo promoverá uma discussão focada em objetivos. Não pretendo oferecer soluções prontas, apresento aqui o panorama histórico da Dinamarca há 125 anos:

- 1.** A relação entre o meio acadêmico na Universidade de Copenhague e a situação do povo nas aldeias;
- 2.** O cenário político do movimento revivalista nas aldeias;
- 3.** O desafio de definir a identidade nacional em um período de declínio externo.

A meu ver, essas características influenciam a sociedade dinamarquesa até hoje, fato que provavelmente afasta os dinamarqueses do desejo arrogante de exportar seu próprio sistema. Ao analisarmos nossa própria herança, realizamos nossa devida autocrítica ao mesmo tempo em que ouvimos a experiência dos amigos mundo afora. Buscamos visões que sirvam de catalisadores para o nosso esforço em chegar a um acordo orientado para o futuro, apesar das dificuldades enfrentadas no momento:

- 1.** Embora haja prosperidade econômica, os valores comunitários estão muito ausentes nas sociedades ocidentais. Já as nações em desenvolvimento conseguiram manter estes valores vivos face aos escassos recursos econômicos: a solidariedade da família e da comunidade é notável há muitas gerações;
- 2.** É preciso estar ciente da importância da tradição oral como pré-requisito para qualquer teoria educacional sólida. A tradição oral se baseia em uma linguagem narrativa e de imaginação, consolida a comunidade; já a hegemonia dos textos escritos está prestes a deixar as sociedades ocidentais desprotegidas contra a ameaça da gananciosa cultura técnica, totalmente individualista e *anistórica*;

3. Um caminho que nos permite mesclar a identidade nacional com a comunidade internacional, harmoniza um patrimônio cultural específico com a vontade de refletir sobre essa tradição no âmbito de uma cultura pluralista. É minha impressão que a Ásia, particularmente a Índia, seja um caldeirão para este processo de múltiplas direções ativas, enquanto na Europa muitas vezes nos vangloriamos de nossa digníssima cultura ancestral e temos uma dificuldade dolorosa em combinar nossa tradição cultural com abertura e pluralismo (SCHJÖRRING, 1999:64-66).

Tendo em vista os aspectos positivos do mundo em desenvolvimento e analisado o conceito da Educação para a Vida, que trouxe modernidade com a expansão nacional da educação de adultos, desempenhando um papel significativo neste processo, à medida que encontramos o mesmo na história da Dinamarca, Schjøerring (1999:78-79) conclui com cautela:

Os conceitos de Escola do Povo têm um dinamismo mágico porque sua verdade essencial afirma que a 'educação para a vida' não pode se restringir a uma estratégia política ou educacional específica. As dimensões da vida humana abordam estruturas mais profundas, referem-se à definição de Grundtvig para ser humano 'como um experimento divino de corpo e alma'. Isso explica em parte porque a visão educacional de Grundtvig sobreviveu às suas limitações originais e mostrou-se poderosa o bastante para ser adotada em regiões muito distantes das fronteiras dinamarquesas. (...) Na minha opinião, esse fenômeno básico tem amplas ramificações no mundo atual. Estamos assistindo à quebra dos 'ismos' políticos, estamos também em um momento de transição. Acredito que as sociedades ocidentais estejam precisando urgentemente de pontos de vista que transcendam o efeito paralisante do utilitarismo estreito e possam abrir dimensões espirituais. (...)

Devemos evitar qualquer tentativa de adaptação direta do modelo grundtviguiano da Dinamarca à Índia sem antes avaliar o patrimônio histórico, os desafios correntes e as perspectivas futuras em uma atmosfera de interação viva.

Discutiremos agora as opiniões de um estudioso estadunidense e outro nigeriano. Steven Borish é famoso pelo excelente trabalho *Land of the Living* (Terra dos Vivos). Em 1994 apresentou um artigo no seminário comemora-

tivo dos 150 anos do primeiro instituto de educação para adultos do mundo em Roedding, na Dinamarca:

Na Dinamarca de Grundtvig, o *almue* consistia principalmente dos agricultores e membros da comunidade agrícola que compunham cerca de 80% da população, mas eram excluídos de qualquer participação efetiva nas decisões políticas. Hoje, o termo poderia muito bem ser usado para se referir aos analfabetos do Terceiro Mundo, camponeses sem terra ou agricultores arrendados. Poderia ser usado para os membros das sociedades tribais, que são forçados a deixar suas terras e migrar para as cidades onde são explorados como mão de obra barata em trabalho informal. Poderia ser usado para se referir a todos aqueles que foram destituídos pelas estruturas sociais ao seu redor e não encontraram seu caminho no mundo. Uma maneira de afirmar a essência da Escola do Povo é esta: é um tipo de escola que atende às necessidades de *almue* em qualquer sociedade (1995:53-54).

Borish (1995:58-62) ilustrou sua declaração com o seguinte:

1. [...] a importância da autodeterminação local e o direito de adaptar o conceito de Escola do Povo às necessidades e condições locais. Significa que uma Escola do Povo em um país do Terceiro Mundo pode parecer muito diferente daquela do tempo de Roedding ou qualquer outra na Dinamarca de hoje;
2. a importância da base cultural primária na comunidade cultural local. Significa simplesmente que é difícil conceber uma Escola do Povo dirigida por pessoas de fora. A inspiração original, a energia e o compromisso para a fundação e a consolidação da Escola do Povo devem provir de pessoas que compartilhem da mesma cultura a ser atendida pela Escola;
3. [...] para ter sucesso em sua missão, a Escola do Povo não pode ser uma entidade isolada, deve fazer parte de um movimento social maior que formará uma ampla rede social entre seus ex-membros;
4. [...] a Escola do Povo é um tipo especial de escola que tem como objetivo principal a construção da autoconfiança e uma atitude política em relação à vida...

Steven Borish (1995) conclui o artigo citando o presidente J.F. Kennedy: “É melhor acender uma vela do que amaldiçoar a escuridão”.

Seguimos com Kachi E. Ozumba, simpatizante africano de Grundtvig, fundador da primeira Escola do Povo na África. Em artigo de 1993 no Grundtvig Studier, Ozumba escreveu:

Trago saudações da Nigéria, a terra no coração da África onde poucos têm muito e demais têm muito pouco. Nigéria, a maior nação negra do mundo, o lar de duas em cada cinco pessoas negras no planeta, uma terra de vastos recursos humanos e materiais, mas infelizmente uma terra onde as escolas para a morte, patrocinadas pelos imperialistas e com o nosso apoio, estão consistentemente mutilando a vida do povo. (...) Mas eu trago boas notícias. No Instituto Grundtvig, Onitsha, o fogo do iluminismo e do *folkelighed* começou a brilhar. E lentamente, mas certamente, estamos tomando as providências para estabelecer um tipo de abundância em que poucos terão demais e quase ninguém terá de menos. Estamos trabalhando para conquistar para o nosso povo uma vida alegre e simples na Terra (1993:105).

Ao explicar a perspectiva nigeriana da Educação para a Vida, Ozumba (1993:110) afirma:

Como vemos o conceito de Educação para a Vida na Nigéria hoje? Para nós, o conceito não pode ser “mais um produto estrangeiro importado”, pois, é autóctone e estava conosco antes de Grundtvig. O que Grundtvig fez foi nos ajudar a redescobrir valores e práticas que tínhamos posto em perigo na ruptura desenfreada com nossa tradição rumo à chamada civilização ocidental. Grundtvig nos ajuda a encontrar dentro de nós as respostas para os problemas urgentes de nossa educação e desenvolvimento nacional. Grundtvig, através do sucesso na Dinamarca, nos mostra o que podemos nos tornar se encontrarmos a força dentro de nós mesmos. E enquanto estivermos olhando dentro de nós, o que surgirá não será, nem poderia ser, uma Escola do Povo dinamarquesa em Onitsha, mas uma Escola do Povo «nigeriana».

Contudo, os princípios, ideias e ideais na “Escola para a Vida” de Onitsha não são diferentes daqueles na Escola do Povo dinamarquesa.

I. Uma síntese?

Nos últimos 150 anos, o Terceiro Mundo viu surgirem diversos pensadores que contemplaram a situação de seu povo e tentaram emancipá-lo de sua ignorância, pobreza e miséria. Refiro-me aos pensamentos e ações de Rabindranath Tagore, Mahatma Gandhi e Paulo Freire. Ao examinarmos a vida de cada um deles, seus pensamentos e obras, a ninguém restará dúvida de que, embora estivessem profundamente enraizados em sua própria cultura, eles a transcenderam e conquistaram aceitação universal. Embora Tagore tenha trabalhado grande parte de sua vida em Bengala como literato e educador (ele é a maior figura literária que a Índia já produziu), suas ideias sobre educação são únicas e universais. Gandhi começou o movimento ético-político na África do Sul e o levou para a Índia. Seu conceito e prática de não-violência – Sarbodaya e Satyagraha – têm apelo universal. E a busca de Paulo Freire para libertar o povo através da alfabetização no Brasil transcendeu os limites geográficos e encontrou aceitação em todo o Terceiro Mundo e além.

Portanto, os conceitos de educação, justiça social e libertação apresentados por Tagore, Gandhi e Freire podem ser criativamente sintetizados com os pensamentos de Grundtvig e compreendidos como um todo conceitual integrado para enfrentar os problemas do mundo em desenvolvimento. Examinemos, portanto, as semelhanças de suas experiências e pensamentos.

A maioria dos escritos e experimentos educacionais de Tagore e Gandhi está focado na educação de crianças e adolescentes. Embora Freire tenha pesquisado sobre a educação de crianças, filhas da classe trabalhadora, sua área primordial de atuação concentrou-se na educação de adultos. Grundtvig tinha experiência prática na educação de crianças e adolescentes, embora teorisasse sobre a educação de adultos, pois, esta era a necessidade mais premente durante a transição da monarquia para a democracia na Dinamarca.

Se considerarmos as teorias propostas por Tagore e Freire, observamos que ambos consideraram a educação uma prática da liberdade. Tagore a chamou de *Atma Sakti* ou a força da alma. Todos os seus esforços eram voltados para a fruição desta força interior. Para Freire, a educação é o processo de tornar-se. O conceito de iluminismo de Grundtvig abrange a ideia de força interior e liberdade de forma holística.

Tagore exortou o desenvolvimento total da criança. A cultura teve um papel significativo nesse processo. Belas artes e artesanato, dança e música, literatura e ciência – ele prescreveu tudo isso para o crescimento adequado das faculdades da mente. Freire iniciou seu processo de alfabetização a partir da premissa da cultura e, a seguir, estendeu-o para o âmbito da liberdade.

O conceito de Grundtvig de *folkelighed* baseia-se na fruição da cultura intrínseca, baseada na língua materna, poesia, literatura e mitos de um povo.

Grundtvig, Tagore e Freire se opunham ao aprendizado mecânico. Grundtvig chamou as instituições que praticam tais métodos de “escolas da morte”. Para Tagore, a criatividade era a chave para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Para Freire, a criação e a recriação constituem o processo de libertação. Considerava o conceito narrativo de educação um anátema.

Grundtvig, Gandhi e Freire criaram alguns dos conceitos mais significativos para a humanidade. O iluminismo de Grundtvig despertou uma nação inteira. Os movimentos sociais e filosóficos de Gandhi emanaram de Satyagraha, o desejo pela verdade. A conscientização de Freire é a faculdade do pensamento crítico como meio de elevar os seres humanos de objetos a sujeitos.

Na opinião de Grundtvig, Tagore e Gandhi, a língua materna deveria ser a língua da educação. Acreditavam firmemente que para o desenvolvimento da curiosidade das crianças, a língua materna não pode ser substituída e não há defesa plausível para os objetivos pedantes do uso de uma língua estrangeira.

Tagore acreditava que o artesanato deveria ser ensinado nas escolas. Para Gandhi, o artesanato era o cerne em torno do qual toda a educação deveria girar. Grundtvig, embora não estivesse muito interessado em introduzir o desenvolvimento de habilidades vocacionais na Escola do Povo, queria, no entanto, que os alunos fossem profundamente conscientes de seus aspectos práticos.

Podemos, portanto, tentar sintetizar os pensamentos e práticas desses quatro pensadores como um esforço educacional e esclarecedor do Terceiro Mundo.

II.

Nos últimos anos, o conceito de democracia de Grundtvig parece ter se tornado essencial para as pessoas do mundo em desenvolvimento que se esforçam incansavelmente para alcançar aqueles fora do foco da educação. Grundtvig queria que os jovens de famílias rurais pobres fossem educados e tivessem discernimento para, como membros responsáveis da comunidade, conseguirem eleger seus verdadeiros representantes.

Gostaria de contar um pouco sobre a minha experiência pessoal nos últimos anos e sobre como eu estava convencido da grande contribuição de Grundtvig. Alguns anos atrás, tive a oportunidade de avaliar na Bengala Ocidental¹ vários centros de educação não formal administrados pelo governo

com a ajuda de ONGs. Existe lá um autogoverno local em três níveis que levou a administração estadual ao nível de base. Há o conselho eleito da aldeia, o conselho subdivisivo e o distrital. As ONGs deveriam trabalhar em estreita ligação com os autogovernos locais. Fomos encarregados de avaliar dois distritos, Midnapore e Howrah, onde 15.000 alunos entre 9 a 15 anos estavam matriculados. Para nosso total desânimo, descobrimos que a instrução desses alunos foi executada de um modo muito descomprometido. Nossa avaliação indicou que apenas 25% dos alunos alcançaram o nível esperado. A tarefa foi bastante desafiadora, pois, os alunos vinham de famílias entre as mais pobres. Eles definitivamente mereciam algo melhor. Observamos que os instrutores e supervisores eram em muitos casos escolhidos não com base em competência, mas em outras considerações. Havia um sistema de relatórios do mais baixo ao mais alto nível da administração, sem monitoramento ou inspeção. Portanto, nas estatísticas tudo parecia bem. Contudo, na verdade, as metas nunca foram atingidas. O balanço final foi que, em algum lugar dessa rede intrincada, uma grande soma de dinheiro era desviada do propósito a que se destinava. Eis aí um caso de *democracia decalcada*, onde os guardiões da democracia usurpam a riqueza e o poder dos pobres, analfabetos e não esclarecidos. Para reverter essa tendência e fazer a democracia funcionar corretamente, precisamos de um sistema no qual os cidadãos possam utilizar seu direito de escolha de forma inteligente e consciente. Em vários artigos publicados nos últimos anos, sugerimos que a educação, o planejamento e o desenvolvimento deveriam ser realizados através de uma rede de organizações de base, sob responsabilidade das próprias famílias que frequentariam as escolas. Também propusemos a implementação de uma rede educacional de três níveis em conjunto com o sistema Panchayat de três níveis – uma escola popular da aldeia, uma faculdade popular subdivisiva e uma universidade popular distrital com distintas áreas de operação e responsabilidade.

III.

Uma nova área de estudo se desenvolveu no amplo currículo da Comunicação de Massa, voltada exclusivamente para o crescimento do mundo em desenvolvimento, chama-se “Comunicação para o Desenvolvimento”. Este assunto recém-nascido origina-se na história das estratégias de desenvolvimento do início da década de 1950. No final da Segunda Guerra em 1949, encerradas as hostilidades, Harry Truman, então presidente dos Estados Unidos, deu uma palestra no Congresso dos EUA conhecida como Programa Ponto Quatro. Truman sugeriu que fosse feito um enorme investimento tec-

nológico e financeiro nos estados recém-independentes da Ásia e da África (e outros países em desenvolvimento) para ajudar a emancipar o povo da pobreza, ignorância e doenças. A estratégia baseou-se na noção de que já era hora de as nações em desenvolvimento descartarem suas técnicas tradicionais de produção e adotarem novas tecnologias. O fracasso total dessa estratégia quando implementada na década de 1950 levou os estrategistas dos EUA a analisarem o problema a fundo. Notou-se então que a falta de comunicação foi uma das muitas razões para o fracasso. A partir daí passou-se a teorizar sobre as estratégias de comunicação a serem adotadas para que o conceito de desenvolvimento fosse compreendido, presumivelmente tratava-se do conceito americano ou o melhor conceito ocidental de desenvolvimento. Desnecessário mencionar que essas teorias da comunicação para o desenvolvimento eram extremamente tendenciosas. Ignoravam as características autóctones – sociais, culturais e econômicas – do mundo em desenvolvimento. A revisão minuciosa dessas estratégias foi feita a partir de um poderoso ensaio de Paulo Freire intitulado ‘Extensão ou Comunicação?’, disponibilizado nos anos 1970. Paulo Freire demonstrou que a palavra extensão continha um elemento de arrogância: extensão de algo para alguém. Havia um viés de cima para baixo em todo o conceito. Freire mostrou que as pessoas ou as comunidades a serem desenvolvidas devem estar no centro do palco. Eles decidiriam o que consideram desenvolvimento e que tipo de desenvolvimento aceitariam depois de avaliar alternativas. Somente através do diálogo entre parceiros iguais pode-se discutir e entrar em acordo sobre conceitos de desenvolvimento.

Consideramos que os conceitos de Grundtvig têm um rico potencial de contribuição para essa nova área do conhecimento. Seu conceito de *folkelig*, que pressupõe o iluminismo uniforme de todas as classes sociais, suas ideias de interação através de conversas e diálogos em que a audiência tem mais importância do que o orador, sua ênfase na comunicação oral em sociedades, muitas vezes iletradas, são exatamente o que a nova área está precisando. Assim, estrategistas de comunicação em todo o mundo, no cenário nacional e internacional, podem utilizar esses conceitos na prática do dia a dia. Acreditamos veementemente que os pensamentos de Grundtvig podem ser ferramentas poderosas nas mãos dos especialistas em comunicação, em sua tarefa de transmitir as mensagens vitais às comunidades que servem.

Nota da tradução

¹Estado da Índia.

Referências

BERG-SCHOLOSSER, Dirk; KERSTING, Norbert (Ed.). **Poverty and Democracy: Self Help and Political Participation in the Third World Cities**. London/New York: Zed Books, 2003.

BORISH, S. "Stick your finger in the soil and smell where you Are": Some thoughts on the implications of the Folk High Schools Model in an international perspective. In: ZOLLNER, Lilian; ANDERSEN, Anne Marie (Ed.). **Enlightenment in an International Perspective**. Vejle, Denmark: Nornesalen and Kroghs Forlag Ltd., 1995.

BUGGE, K. E. (1995), Some International Varieties of Grundtvig-inspiration. In: ZØLLNER & Andersen (edd.). Reprinted Allchin, A. M. et al. (Ed.), **Grundtvig in International Perspective**, Aarhus: Aarhus University Press, 2000.

HANSEN, Holger Bernt. Grundtvig and the Third World: The Transfer of Grundtvig's Ideas to other peoples and cultures. In: ALLCHIN, A. M. et al. (Ed.). **Heritage and Prophecy**. Aarhus: Aarhus University Press, 1993.

HANSEN, Holger Bernt. Education for life or for livelihood: Grundtvig and the Third World Revisited. In: ALLCHIN, A. M. et al. (Ed.). **Grundtvig in International Perspective**. Aarhus: Aarhus University Press, 2000.

HANSEN, Holger Bernt. Adult Learning and Democratization in the Third World: Impact and Relevance of Grundtvig's Educational Ideas. In: MITRA et al. (Ed.). **Education and Development**. Calcutta: Jadavpur University, 2003.

HAYNES, Jeff. **Democracy and Civil Society in The Third World**. Cambridge: Polity Press, 1997.

HIPPLER, Jochen (Ed.). **The Democratisation of Disempowerment: The Problem of Democracy in the Third World**. USA: Pluto Press, 1995.

MEHMET, Ozay. **Westernizing the Third World**. London/New York: Routledge, 1995.

OZUMBA, Kachi E. Education for Life: The Nigerian Perspective. In: ALBECK, Gustav (Ed.). **Grundtvig Studier**. Copenhagen, 1993.

PINKNEY, Robert. **Democracy in the Third World**. Colorado: Lynne Rienner Publishers, Inc., 2003.

POURGERAMI, Abbas. **Development and Democracy in the Third World**. Boulder/San Francisco: Westview Press; Oxford, 1991.

SCHJORRING, Jens Holger. Título. **Revista**, p. 9, ano.

Artigo publicado anteriormente em:

Bhattacharya, Asoke **Education for the people Concepts of Grundtvig, Tagore, Gandhi and Freire** Roterdan: Brill | Sense, 2019: pag 33-50

PARTE II

Estudos de Casos



Promoção da Cidadania Democrática através da Educação de Adultos Não-Formal: O caso da Dinamarca

Marcella Milana
Tore Bernt Sørensen
tradução de Sérgio Haddad

SOBRE OS AUTORES

MARCELLA MILANA Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade de Verona, Itália. Desde 2019, é professora honorária de educação de adultos da Escola de Educação da Universidade de Nottingham, Reino Unido. Foi professora associada do Departamento de Investigação Curricular da Escola de Educação da Universidade de Aarhus, Dinamarca.

TORE BERNT SØRENSEN Pós-doutorando na Universidade Católica de Louvain, Bélgica. Realiza pesquisas sobre governança da educação, profissão docente, liberalismo e globalização. Contribui para o projeto “Diálogo social e relações laborais na educação: os desafios da governação multinível e da privatização na Europa”, financiado pela Comissão Europeia.

Desde meados da década de 1990, o fortalecimento da cidadania democrática por meio da educação tornou-se um aspecto importante da política e pesquisa europeias (AUDIGIER, 2000; BIRZEA, 2000; MILANA, 2008; STEINER-KHAMSI; TORNEY-PURTA; SCHWILLE, 2002; TORNEY PURTA; SCHWILLE; AMADEO, 1999; TORNEY-PURTA et al., 2001; VELDHUIS, 1997). Em 2001, uma nova ênfase na aprendizagem para a cidadania democrática foi defendida pela Comissão Europeia (2001), que reconheceu a cidadania ativa como um dos quatro “objetivos gerais e de apoio mútuo” da estratégia da Comissão Europeia para a aprendizagem ao longo da vida.¹

Apesar da mudança do conceito de educação para o de aprendizagem, o reconhecimento da aprendizagem escolar e extra-escolar como contextos igualmente importantes e o reconhecimento de atividades curriculares e extracurriculares para fortalecer a cidadania democrática, a maior parte das pesquisas empíricas no campo continua preocupada principalmente com os alunos em idade escolar e a educação escolar formal (MILANA, 2006).

Em 2006, uma equipe de investigadores de nove estados membros da União Europeia (UE) lançou o “Estado da Arte sobre a aprendizagem ao longo da vida para a cidadania democrática por meio da educação de adultos”. O estudo constituiu-se de uma análise comparativa das formas pelas quais os adultos² podem alcançar competências relevantes para a cidadania democrática, graças ao envolvimento em atividades de aprendizagem não formal.

Neste artigo apresentamos uma seleção de alguns resultados encontrados na Dinamarca. O objetivo geral da pesquisa foi determinar quais as implicações teóricas que podem ser tiradas a partir de um exame atento de duas atividades de aprendizagem não-formal organizadas pelas Folk High Schools (FHSs) e Day High Schools (DHSs).³ Embora tivessem objetivos diferentes e trabalhassem com grupos-alvos específicos, ambas as atividades estavam voltadas a promover competências cívicas entre a população adulta. Apesar da natureza específica do contexto sociocultural em que estas atividades de aprendizagem foram concebidas e implementadas, argumentamos que é possível identificar dimensões importantes que poderiam ser de interesse geral para aqueles envolvidos na concepção e gestão de atividades de aprendizagem para a cidadania democrática em diversos contextos.

A aprendizagem não-formal para a cidadania democrática na Dinamarca

Na Dinamarca, o surgimento do movimento de educação popular (*folkeoplysning*) em meados do século XIX e início do século XX teve um forte impacto na teoria e na prática da educação naquele país (WIBORG; KORSGAARD, 2006). Em particular, as ideias e valores liberais que influenciaram o estabelecimento e o desenvolvimento institucional das FHSs e DHSs representam aspectos chave para que possamos compreender as dimensões culturais e estruturais da aprendizagem não formal para a cidadania democrática na Dinamarca.

O estabelecimento das Folk High Schools e das Day High Schools: uma visão histórica

O desenvolvimento histórico das FHSs pode ser dividido em três períodos distintos. O primeiro período vai desde o estabelecimento da primeira FHS em Rødding, em 1844, até a derrota militar dinamarquesa para as forças alemãs, que levou à perda de Slesvig, em 1864. Este período foi marcado pela aprovação da Constituição Livre da Dinamarca (1849) e pelo primeiro ato no Parlamento relativo a apoio financeiro às FHSs (1851). As FHSs tinham o propósito declarado de ensinar à população rural certos traços de caráter, baseados em valores espirituais e respeito pela nação, considerados necessários para torná-los cidadãos reconhecidos, apoiando, desta forma, a transição de uma monarquia absoluta para uma monarquia constitucional (ANDRESÉN, 1991; KORSGAARD, 2004a). O segundo período abrange a expansão das FHSs entre 1864 e 1968. Este período viu o estabelecimento de FHS por todo o país. O Governo teve uma influência decisiva neste desenvolvimento, uma vez que definiu os requisitos mínimos para que as FHSs obtivessem subsídios estatais (1892). No entanto, a institucionalização das FHSs foi acompanhada pela total liberdade quanto às abordagens pedagógicas e curriculares (LUNDGAARD, 1991). A abordagem pedagógica e os currículos foram fortemente influenciados por N. F. S. Grundtvig, que enfatizava a compreensão da cultura como princípio democrático central (KORSGAARD, 2004a). Assim, as FHSs tinham como principal objetivo reforçar o vínculo nacional pela população rural, num período de expansão econômica do setor agrícola. Após a Segunda Guerra Mundial e a consequente emergência da sociedade industrial, com a crescente demanda por uma força de trabalho mais instruída, foi promulgada pelo Governo uma nova lei sobre as FHSs (1942). Enquanto isso, Hal Koch (2005) revisou o ideal histórico-poético “grundtvigiano”, colocando mais ênfase nos valores político-

-democráticos. Em 1946, o trabalho teórico de Koch foi transformado em um credo pedagógico com o estabelecimento da Krogerup FHS. O terceiro período no desenvolvimento das FHSs é marcado pelo surgimento, no final dos anos 1960, de uma visão crítica da sociedade. Desde 1968, o desemprego e as rebeliões juvenis alimentaram um debate a respeito do papel histórico das FHSs. Influenciada pelas ideias democráticas de Hal Koch e fundamentada numa ideologia de esquerda, uma nova agenda para a mudança social através do trabalho prático, esportes e viagens, especialmente para os países em desenvolvimento, permearam as FHSs (KORSGAARD, 1997). Os elementos vocacionais, anteriormente associados à formação individual de competências técnicas, adquiriram então um novo significado: se tornaram ferramentas para a reflexão crítica sobre as mudanças sociais. Após a entrada em vigor de nova Lei sobre FHS (1970), a oferta de cursos de curta duração aumentou, enquanto as características dos participantes mudaram consistentemente: um maior número de pessoas mais escolarizadas de áreas não rurais se matriculou, para explorar novas oportunidades para a vida em sociedade, com atividades e debates. Assim, a tradicional função educacional das FHSs – que era educar a população rural – declinou rapidamente dentro do contexto da sociedade industrial.

No final dos anos 1970, num período marcado por elevado desemprego, as DHSs foram introduzidas como uma alternativa às FHSs para fornecer cursos não residenciais.⁴ A primeira DHS foi estabelecida em Silkeborg em 1979 e durante as décadas seguintes o número de DHSs aumentou rapidamente. No entanto, foi apenas em 1991 que as DHSs se tornaram objeto de uma legislação específica, que garantiu o seu estatuto de fundação privada. Tal como as FHSs, as DHSs são instituições não formais que fornecem educação pública para adultos inspiradas por princípios liberais, mas, como pensa Korsgaard (1997), a criação das DHSs não reflete uma mobilização de um grupo particular de pessoas, tal como as FHSs residenciais, as quais serviram de espaço para a população rural. As DHSs nasceram como resposta a um momento específico de crise no mercado de trabalho que criou a necessidade de educar um vasto número de pessoas desempregadas, muitas vezes sem uma escolaridade adequada ou outra vulnerabilidade social, como por exemplo, mães solteiras, ou aqueles que recebiam pensões de aposentadoria antecipada, pessoas com deficiência, imigrantes e refugiados (LUNDGAARD, 1991).

Educando o Cidadão Dinamarquês: Conceitos chave

O ideal histórico-poético Grundtvigiano, que teve uma profunda influência sobre a abordagem pedagógica das FHSs, foi fortemente inspirado pelo conceito de *povo* (people), como um agregado linguístico e cultural, e pelo

de *nação*, como um conjunto de pessoas partilhando a mesma língua, história e tradição (KORSGAARD, 1997). Assim, a função das FHSs era fortalecer a consciência nacional, a qual se baseou num conceito de democracia como *ethnos*, que é uma compreensão cultural da democracia, em oposição a *demos*, que é uma compreensão política da democracia, ou *pléthos*, que é uma compreensão social da democracia (KORSGAARD, 2004a). O objetivo pedagógico das FHSs era que as pessoas se sentissem parte de uma comunidade, em sua continuidade histórica, para desencadear o desejo de nela participar. Para alcançar este objetivo, diálogo, debate e discussão ou interações vivas (*linving interaction*) tornam-se os principais modos de comunicação pedagógica.

Embora fundamentado no ideal histórico-poético de Grundtvig, Koch defendeu uma estratégia de *demos*, a qual, com alguma inspiração em um modelo republicano, identificava cidadania e participação ativa dos cidadãos como aspectos centrais para que uma sociedade funcionasse bem. Como resultado, a função do *popular enlightenment* era apoiar o desenvolvimento da sociedade civil por meio do empoderamento político. Por sua vez, o objetivo pedagógico das FHSs foi identificado por Koch como vivenciar a individualidade como parte de uma comunidade política, base para a ação social. De um ponto de vista pedagógico, o foco em interações vivas persistiu como o principal modo de comunicação nas FHSs.

Embora Koch tenha se distanciado da ênfase grundvigiana na origem étnica e linguística como o principal critério para se pertencer a uma comunidade, ele ainda percebia a cidadania numa perspectiva nacional (KORSGAARD, 2004b).

Os fenômenos de globalização e europeização vêm desafiando o ideal de estado-nação dinamarquês. Em tempos recentes, Gleerup (2004) abordou a questão vital de como o *enlightenment* dos indivíduos, a formação da identidade e o *know-how* político são constantemente desafiados pelas forças do mercado global. Por isso, ele defende uma pedagogia experiencial, que reflita a relação entre cidadania ativa e a formação da identidade do indivíduo. A abordagem pedagógica proposta para a aprendizagem da cidadania democrática é, portanto, baseada nos seguintes elementos-chave:

- (1) *conhecimento* de cidadania, democracia, política e direitos humanos;

Enlightment (Oplysning em Dinamarquês): na tradução literal iluminação, ou esclarecimento no sentido de trazer luz e compreensão à mente e ao espírito; no final eu adicionaria. Há uma aproximação conceitual com o termo “conscientização”, bastante utilizado na educação popular no Brasil, conforme o indiano Bhattacharya (2006). Para Korsgaard (ver artigo nesta coletânea), “enlightment” envolve trazer luz e compreensão à mente e ao espírito. Não é apenas conhecimento ou aprendizado, pois, inclui todo o ser. Por ser um termo de difícil tradução, optou-se por manter o termo em inglês. (nota do editor).

- (2) *experiência e consciência* em relação a atividades de cidadania em contextos variados: sociedade civil, o estado e o mercado;
- (3) *cultura e identidade* por meio da negociação de significados em contextos de interação democrática;
- (4) *formação prática* em competências cívicas.

Na opinião da Glerup, estes elementos-chave são frequentemente evidentes na atual educação para a cidadania, na qual as fontes cognitivas e experienciais de aprendizagem e conhecimento são integradas em um modelo de aprendizagem que rompe as fronteiras entre a sociedade civil, o mercado e o estado. Glerup argumenta que a tradição grundtvigiana e a visão de Koch da democracia como um modo de vida resultaram numa configuração particular dos quatro elementos-chave, com ênfase na aprendizagem por meio da prática e da utilização de experiências acumuladas.

Horsdal (2001) argumenta que uma cidadania global não resulta necessariamente em enfraquecimento dos laços sociais; a individualidade é muitas vezes definida pelas relações nas comunidades de que as pessoas fazem parte. Com base nestes pressupostos, Horsdal (2004) reconhece na “capacidade de expressão, capacidade de escuta, sensibilidade para diferentes códigos, negociação de significado e abertura” como competências vitais em cidadãos ativos. Portanto, ela argumenta que as competências narrativas são um elemento crucial da aprendizagem na cidadania democrática na sociedade contemporânea.

Seguindo o argumento principal de Horsdal, a escolha pessoal de estudar em uma escola residencial pode ser interpretada como uma estratégia para encontrar alívio frente à complexidade do mundo exterior. Assim, Horsdal identifica na capacidade de fortalecer as competências dos alunos para lidarem com esta complexidade, por exemplo, indo além do contexto local da escola e do horizonte nacional, um desafio atual para os FHSs.

Resumindo, como aponta Rasmussen (2006:51), o ideal educacional “antielitista e liberal, que enfatizava a participação oral e o diálogo e que ligava a educação à cultura nacional e local em vez da internacional”, tem tido uma forte influência sobre a tradição educacional dinamarquesa. Embora esta tradição seja desafiada pelo impacto da atual política europeia na política educacional dinamarquesa, uma combinação única de elementos-chave incorporados nesta tradição ainda persiste nas FHSs e DHSs, que foram o objeto empírico da nossa investigação. Estes elementos podem ser identificados da seguinte forma: em primeiro lugar, ambos os contextos institucionais desenvolvem a tomada de consciência, muitas vezes com ênfase no contexto nacional, embora com diferentes focos; enquanto as

FHSs estão primeiramente preocupadas com a tomada de consciência cultural e política, as DHSs dedicam-se sobretudo a tornar o aluno consciente da sua posição na sociedade (KORSGAARD, 2002b); em segundo lugar, tanto as FHSs como as DHSs funcionam como *comunidades temporárias*, como um parêntese na vida pessoal do estudante, de forma que a interação social na escola assume um nível de intensidade raramente encontrado em outros lugares. Elas criam um ambiente de aprendizagem socialmente inclusivo no qual os professores funcionam como modelos positivos de identificação e como fontes de inspiração (EHLERS, 1994); em terceiro lugar, elas destacam a ligação entre aprendizagem e vida, através da aplicação de métodos de ensino baseados em *interações vivas*, que criam oportunidades de expressão pessoal, criatividade e reconhecimento da experiência dos alunos.

Introdução ao Estudo Empírico

Objetivo da Pesquisa

O objetivo do estudo empírico foi investigar como instituições com longa tradição em educação não formal de adultos, FHSs e DHSs, têm trabalhado para fomentar a aquisição de competências cívicas entre os jovens adultos, contribuindo assim para a aprendizagem da cidadania democrática. Quais iniciativas particulares de aprendizagem, abordagens pedagógicas foram utilizadas? As iniciativas de aprendizagem foram percebidas como significativas e úteis para a participação democrática pelos alunos? Que competências cívicas podem ser identificadas como resultados da aprendizagem? Que implicações teóricas podem ser retiradas de uma investigação mais aprofundada destas práticas de aprendizagem? A partir dos interesses da investigação acima, as seguintes práticas de aprendizagem foram identificadas como adequadas para os estudos de casos aprofundados: (1) o curso “O Mundo está queimando” (*The World is Burning*) na Krogerup Folk High School (KFHS); (2) o projeto *Udspil*,⁵ implementado em cinco DHSs.

Justificativa para a seleção das práticas de aprendizagem

A aprendizagem para a cidadania democrática é parte da filosofia tanto das FHSs como das DHSs. Isto é particularmente visível na tradição do Krogerup Folk High School (KFHS) onde o humanismo europeu, direitos humanos, democracia e política têm estado no centro da agenda desde a sua criação em 1946. A KFHS é ativa no debate público sobre cultura, democracia e participação pública na tomada de decisões. O curso O

mundo está queimando mereceu atenção especial, por parecer responder à necessidade de reforçar a eficácia da política em âmbito nacional (ver Resultados) entre os jovens adultos. Na verdade, como a pesquisa no campo da eficácia política apontou, os jovens dinamarqueses, embora conheçam a democracia e o funcionamento dos processos políticos, não se veem competentes nesses assuntos (AMNÅ; EKMAN, 2007).

As DHSs são representadas pela Associação Dinamarquesa das DHS (ADDHS). O projeto *Udspil* é um exemplo concreto de implementação direta da política da ADDHS destinada a promover a cidadania democrática. Além disso, o *Udspil* foi escolhido por ser uma atividade de aprendizagem não formal baseada na participação individual, ainda que seja vinculada às práticas de aprendizagem institucionalizadas realizadas de forma cooperativa por várias instituições.

Coleta de Dados e Metodologia

Os estudos de caso aprofundados (aqui apresentados) são baseados em resultados de pesquisa documental e trabalho de campo realizados durante o período de um ano (primavera de 2006 a primavera de 2007). Os dados foram coletados através de uma combinação de métodos qualitativos. Devido à natureza diversa das práticas de aprendizagem selecionadas – uma atividade é recorrente, a outra não –, no caso de *O Mundo está queimando*, os dados foram coletados quando o curso de Outono de 2006 estava em progresso; enquanto os dados para o *Udspil* foram coletados após a conclusão do projeto. Para cada prática de aprendizagem, as principais fontes de informação foram entrevistas individuais semiestruturadas com pelo menos um professor e dois agentes-chave envolvidos na concepção e planejamento. Elas foram combinadas, no caso do *O Mundo está queimando*, com observações de sala e grupos focais com os participantes⁶ (HALKIER, 2002; ROBERT, 1989; SPRADLEY, 1980). As entrevistas com os grupos focais e todas, exceto uma das entrevistas individuais, foram realizadas em dinamarquês e parcialmente transcritas. As observações de sala de aula foram complementadas por gravação digital de áudio quando isso foi viável.

Caso 1: O Mundo está queimando na Krogerup Folk High School

A proposta, oferecida duas vezes por ano, foi organizada pela KFHS, instituição residencial localizada a 35 quilômetros ao norte de Copenhague, em colaboração com a organização não governamental *Operação Dia de Trabalho* (Operação Dagsværk OD).⁷ Estudantes matriculados no

curso foram obrigados a participar de outras atividades na escola. O curso foi financiado pelo poder público (aproximadamente 2/3) e por taxas de matrícula (aproximadamente 1/3).

Organizadores

A Krogerup Folk High School é membro da Associação Dinamarquesa de Folk High Schools (DAFHS), que organiza, mantém e realiza projetos de desenvolvimento para e com as FHSs nos campos da democracia, cidadania, cultura e sustentabilidade. A Operação *Dagsværk* é uma organização de ajuda humanitária que promove melhores condições para jovens que vivem em áreas empobrecidas do mundo.

Objetivos, Público Alvo e Acesso

De acordo com Baastrup (2005), o curso visava “ensinar os jovens a se perceberem como sujeitos de processos sociais”. O público alvo era de jovens adultos, com especial destaque para os estudantes recém-formados no ensino secundário. De acordo com a legislação dinamarquesa, os estudantes devem ter pelo menos 17,5 anos de idade para se inscreverem nos cursos organizados pelas DFHS.

Estrutura, Currículo, Abordagem Pedagógica e Avaliação

O Mundo está queimando foi estruturado em três partes, ou fases: na fase 1, com duração de sete semanas, os alunos viveram e ficaram na KFHS; na fase 2, de quatro semanas, deixaram a KFHS para participar de uma viagem como mochileiros a países economicamente menos desenvolvidos, como o México e a Guatemala, onde a OD apoiava projetos de desenvolvimento; na fase 3 (cinco semanas), os alunos retornaram à KFHS para desenvolver projetos de comunicação.

A abordagem pedagógica seguida no curso foi orientada pela teoria da mudança ou pedagogia emancipatória e compreendia três elementos centrais:

1. aprendizagem teórica, principalmente em salas de aula durante a fase 1; o foco foi em conhecimentos básicos sobre política, sociedade e juventude numa perspectiva global, com o objetivo de alargar os horizontes dos estudantes, fazendo-os refletir a partir das suas percepções a respeito da sociedade;
2. aprendizagem com base na experiência durante a fase 2; a

viagem é considerada como um ambiente de aprendizagem único, que proporciona aos alunos a oportunidade de combinar a aquisição de conhecimentos específicos com uma realidade que desafia suas percepções estabelecidas;

3. aprendizado prático, resultante do envolvimento direto dos alunos em projetos de comunicação dirigidos a um público mais vasto; o desenvolvimento dos projetos envolveu o uso prático de uma variedade de competências básicas e técnicas que os alunos adquiriram por meio do curso; por exemplo, utilizando diferentes ferramentas de comunicação como câmara, vídeo, fotografia, etc.

Foram utilizados vários métodos de ensino, incluindo palestras, discussões em sala de aula, workshops, trabalhos em grupo, encontros com representantes de diferentes organizações etc.

O material didático incluía artigos de jornais e/ou livros e também documentos acessados a partir da web.

Os projetos de comunicação dos alunos – um documentário sobre três movimentos sociais na América Latina, uma oficina com crianças que vivem em um abrigo e duas exposições de fotos – foram apresentados a uma vasta audiência por meio de um evento público em Copenhague em 10 de dezembro de 2006. O evento, realizado em uma casa comunitária local, foi organizado em colaboração com várias organizações dinamarquesas e teve o apoio financeiro da Conselho da Juventude Dinamarquesa (*The Danish Youth Council*).

Ao término do curso, os professores realizaram uma avaliação interna baseada em: (1) discussão em classe (avaliação de todo o projeto) e (2) avaliação escrita pelos alunos (para cada fase do projeto).

Duração, Relação Professor-Estudante e Qualificações dos Professores

O projeto de Outono de 2006 durou 16 semanas. O número total de horas dedicadas às fases 1 e 3, ou seja, aulas, workshops e trabalho com o projeto, foi de aproximadamente 106. Três professores estavam envolvidos, resultando numa relação de um professor para cada quatro alunos. Os professores foram recrutados considerando diversas formações e qualificações.

Caso 2: Udspil no Day High Schools

O projeto *Udspil* foi lançado pelo secretariado da ADDHS que estava a cargo do planejamento, captação de recursos e coordenação do projeto,

enquanto cinco DHS⁸ implementaram as atividades de ensino-aprendizagem. Um total de cinco professores (um professor por escola) e 33 estudantes participaram do projeto. Em três escolas também foi nomeado um coordenador local. O projeto foi cofinanciado pelo Ministério da Educação Dinamarquês e pela Associação de Educação de Adultos da Dinamarca.⁹ Informações detalhadas sobre a participação no projeto só foram coletadas em duas DHSs: A Sports Day High School, em Arhus (SDHS-ARH) e o Pre-course Day High School, em Copenhagen (PDHS-CPH).

Organizadores

A missão da ADDHS é fortalecer e desenvolver atividades de aprendizagem: (1) relacionadas com condições existenciais e sociais; (2) que fortaleçam as competências pessoais dos participantes; (3) que possibilitem melhores condições de educação e de inserção no mercado de trabalho para os participantes; (4) tenham lugar em um ambiente de aprendizagem adequado e inspirador.

As DHSs representadas pela ADDHS são escolas diurnas não residenciais que oferecem vários ambientes e facilidades para a interação informal entre os participantes. Cada escola tem um perfil bem definido. Os perfis das duas escolas pesquisadas eram bem diferentes em termos de conteúdos oferecidos. A SDHS-ARH era focada no esporte, enquanto a PDHS-CPH em línguas e matemática.

Objetivos, Grupo Alvo e Acesso

Na descrição do projeto, a ADDHS identifica o objetivo de “promover o interesse por uma participação ativa baseada no sentido de responsabilidade para com a comunidade e respeito pelos legítimos interesses de diferentes grupos”.¹⁰ O público-alvo das DHSs são pessoas em risco de marginalização. Isto inclui pessoas com baixa escolaridade, problemas de saúde física ou mental, dificuldades de leitura, escrita e matemática, pessoas em busca do seu primeiro emprego ou desempregados temporários e pessoas de minorias étnicas. De acordo com a legislação atual, todos os indivíduos com mais de 18 anos de idade são elegíveis para frequentar as DHSs.

Estrutura, Currículo, Abordagem Pedagógica e Avaliação

A ADDHS previu uma estrutura para o desenvolvimento de atividades de ensino/aprendizagem que deveriam ser implementadas pelas DHSs no

projeto. A proposta consistia na identificação de temas-chave como conteúdo do debate, entrevistas e outras atividades a serem organizadas em conexão com o currículo de cada escola. Os professores envolvidos no projeto poderiam escolher livremente o(s) tópico(s) chave(s) que considerassem relevantes em relação tanto ao objetivo principal da DHS quanto aos interesses do aluno. Especificamente, o professor do SDHS-ARH escolheu o tema “Liberdade, igualdade e fraternidade”, enquanto o professor da PDHS-CPH escolheu o tópico “Dinamarqueses e estrangeiros” (com o subtítulo: “O ser dinamarquês e a relação dos dinamarqueses com estrangeiros”).

De acordo com as diretrizes de ensino da ADDHS, cada professor deveria selecionar um certo número de alunos (sete foram sugeridos, mas um professor selecionou apenas cinco) motivados a participar do projeto através da produção de um vídeo.

A gravação dos pontos de vista dos participantes foi realizada com um diretor/entrevistador, que também estava envolvido no desenvolvimento do projeto, e um fotógrafo. A ADDHS forneceu câmaras descartáveis aos participantes.

A abordagem pedagógica foi implementada por cada professor. Tanto na SDHS-ARH como na PDHS-CPH, os professores decidiram trabalhar tópicos selecionados como atividades dirigidas a todos os alunos em classe, enquanto as atividades extraclasse para a produção do vídeo envolveram apenas os estudantes que se voluntariaram para participar no projeto – ou seja, sete de dezessete e sete de dez, respectivamente.

Ao final do projeto, os professores da SDHS-ARH e da PDHS-CPH realizaram uma avaliação interna, oralmente, com os alunos.

Uma publicação, incluindo o vídeo, foi posteriormente feita pela ADDHS (RIISHANSEN, 2005).

Duração, Relação Professor-Estudante e Qualificações dos Professores

O projeto foi realizado no inverno de 2004. Os trabalhos tiveram a duração de três meses, que corresponde a um semestre, num total de cerca de 25 aulas/19 horas e 36 aulas/27 horas, respectivamente, de atividades em recintos fechados, em salas de aula. Vale a pena notar que, no caso de Aarhus, a atividade do projeto diferia das demais, pois ocorria principalmente ao ar livre, envolvendo atividade física. A proporção professor/aluno para as atividades em salas de aula foi de 1:17 no SDHS-ARH e 1:10 no PDHS-CPH. Os professores envolvidos no projeto *Udspil* tinham diferentes qualificações.

Resultados

O principal objetivo do estudo empírico foi identificar quais abordagens pedagógicas foram aplicadas para apoiar o desenvolvimento das competências cívicas entre os participantes. O que se segue é a apresentação dos resultados.

Começamos por explorar a relação entre currículos explícitos e implícitos. Destacamos as tensões existentes entre os valores democráticos universais e as orientações políticas individuais dos professores e estudantes. Em seguida, as diferentes estratégias de fortalecimento da autoconfiança dos alunos, a fim de aumentar a sua consciência política. Depois disso, discutimos as abordagens pedagógicas com ênfase na experiência dos alunos. Finalmente, avaliamos os resultados da aprendizagem.

Currículos Explícitos e Implícitos

O *enlightenment* popular, com suas diferentes interpretações de democracia, sublinha a acumulação de experiência como principal meio de produção de conhecimento. Isto se reflete tanto na lei sobre a educação popular de 2004, como na lei sobre as FHS de 2006, que têm pouco foco em currículos explícitos e apresentam uma forte ênfase na ausência de avaliações formais. Existe certo grau de ambiguidade na relação entre o conhecimento e a experiência, isto é, teoria e prática, o que se reflete frequentemente na relação entre elementos explícitos e implícitos nos currículos implementados.

No momento da matrícula, o currículo explícito de *O Mundo está ardendo* trazia um quadro que enfatizava o tema a ser abordado, a tipologia de atividades a serem realizadas pelos alunos e o tipo de mídia a ser utilizado. O tema escolhido foi o processo de globalização e as suas contradições internas. A tipologia de atividades estava direcionada para percepções físicas e mentais do mundo globalizado. Por último, mas não menos importante, mídias concretas, tais como fotografia, vídeo, web design etc. foram escolhidas como meios prioritários para comunicar o resultado da viagem a um público vasto, composto por estudantes do ensino secundário, membros da família dos participantes etc. O curso pretendia proporcionar uma oportunidade para os estudantes “saírem para o mundo”. Com estas premissas, um plano de ensino foi elaborado apenas algumas semanas antes do início do curso e foi disponibilizado pela primeira vez aos alunos no seu primeiro dia de atividade. Nenhum objetivo de aprendizagem específico foi mencionado, nem no currículo, nem no plano de ensino, embora tenham sido implicitamente delineados pelos professores ao planejarem as suas atividades. O plano de ensino incluía convites para conferencistas do

parlamento dinamarquês, da Confederação das Indústrias Dinamarquesas, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o movimento antiglobalização Global Roots, que representa a esquerda radical dinamarquesa. A transmissão de valores políticos de esquerda, que são partilhados pelos professores e pela OD, tornou-se explícita na apresentação aos alunos do plano de ensino detalhado da fase 1. Isto levou a uma situação em que os alunos só tiveram ciência parcialmente do currículo explícito no momento da matrícula; outros elementos tornaram-se aparentes com o início do curso. Vários aspectos permaneceram implícitos, tais como a aquisição de conhecimentos históricos sobre a América Central, competências digitais específicas e diversas capacidades adicionais, como por exemplo, planeamento, criação de redes, arrecadação de fundos etc. Especialmente em relação à perspectiva política inerente ao currículo, alguns alunos foram surpreendidos pelas posições políticas dos professores, mas reconheceram, posteriormente, que isso não os impediu de discordar dos pontos de vista e valores dos professores. A manifestação de diferentes pontos de vista políticos era bem recebida, mas precisava ser bem argumentada para ser aceita.

O currículo da *Udspil* oferecia um grande grau de liberdade porque definia seus temas apenas por palavras-chave: “Liberdade, igualdade e fraternidade” e “Dinamarqueses e estrangeiros”. Estes temas foram somados aos vários conteúdos já presentes nos currículos; os professores trouxeram diferentes interpretações do currículo e dos objetivos de aprendizagem a este relacionados. No SDHS-ARH, o tema foi tratado em relação à disciplina curricular “O bem viver” que a professora considerava uma “temática típica das FHS” e que envolvia ciência e filosofia. Ela considerou que a falta de objetivos de aprendizagem explícitos na *Udspil* era resultado da tradição do *enlightenment* popular dinamarquês. De uma perspectiva bastante diferente, o professor do PDHS-CPH argumentou que a falta de objetivos de aprendizagem explícitos era uma forma de compensar os objetivos de aprendizagem muito explícitos das aulas de língua e de matemática na PDHS-CPH.

Consciência Política e Percepções de Eficácia (Interna)

Apesar dos diferentes graus de explicitação nos currículos e nos objetivos de aprendizagem a eles relacionados, ambas as atividades se ocupavam da percepção de eficácia política dos participantes. Eficácia política representa o conceito mais relevante, teoricamente, apto a captar pelo menos uma característica da consciência política (NIEMI; CRAIG; MATTEI, 1991). O conceito, de acordo com Lane (1959), inclui pelo menos dois componentes: a imagem que um indivíduo tem de si próprio e a imagem que um indivíduo tem de governo

democrático. Presume-se que quanto mais positiva for a imagem que o indivíduo tem de si próprio, mais o governo democrático é visto como responsivo à população e/ou vice-versa. A relação circular pode não ser uma característica geral, mas pode, em vez disso, referir-se a práticas participativas específicas. Hoje em dia, uma distinção entre eficácia interna e externa é amplamente reconhecida. A primeira refere-se à crença de que alguém pode compreender e influenciar a política, enquanto esta última refere-se à convicção de que o governo responderá às demandas dos indivíduos.

A eficácia interna, em particular, foi abordada por todos os professores envolvidos no presente estudo, embora de diferentes maneiras, refletindo pressupostos subjacentes divergentes a respeito de processos sociais atuais – por exemplo, processos de globalização, interligação global e local, relações de poder entre grupos majoritários e minoritários na sociedade e assim por diante – e a forma como reforçam ou dificultam a democracia. No caso de *O mundo está ardendo*, o fortalecimento do sentido de eficácia política interna dos participantes foi identificado como o objetivo educativo geral, sendo então considerado tanto como o princípio orientador para os currículos implícitos e explícitos, quanto para os objetivos específicos de aprendizagem. Por outro lado, em *Udspil*, nem aqueles envolvidos na concepção e nem os professores fizeram alguma referência direta a conceitos como consciência política, eficácia política interna e etc. Ainda assim, a ênfase dos professores em valores democráticos universalistas (liberdade e igualdade) relacionados ao contexto nacional (Dinamarca) e às sociedades multiculturais (dinamarqueses e estrangeiros) acabaram por abordar o sentido de eficácia política interna, ou seja, a imagem que os participantes tinham deles próprios como eficazes para a sociedade dinamarquesa.

Abordagens pedagógicas

A abordagem pedagógica de *O Mundo está ardendo* – uma clara distinção entre aprendizagens teórica, baseada na experiência e prática – teve sucesso em atingir as metas e objetivos de aprendizagem do curso. Isto pode ser visto tanto a partir dos produtos resultantes – os projetos de comunicação dos alunos – quanto na autoavaliação deles a respeito do que aprenderam com o curso (ver abaixo). A abordagem metodológica apresentou também algumas dificuldades. Por um lado, a ausência de qualquer experiência prática na fase 1 foi trazida por vários alunos como motivo para os problemas que tiveram com os seus projetos de comunicação na fase 3. Por outro lado, na fase 3, alguns conhecimentos teóricos foram mencionados como um potencial caminho para acrescentar valor ao que foi realmente

experimentado e discutido nas fases 1 e 2. Isto parece ter tido um impacto na coerência geral do curso.

Os professores foram um recurso importante ao longo de todo o processo, nomeadamente devido aos seus diferentes perfis, personalidades e experiências; criaram uma atmosfera favorável para aprendizagem e ajudaram a resolver os problemas de forma positiva. Em particular, ajudaram os alunos a participarem com sucesso no curso, cobrindo um vasto leque de funções como o ensino, orientação, tradução, tutoria, supervisão e instrução.

O projeto *Udspil* exibiu características muito diferentes de *O Mundo está ardendo* em termos da estrutura do curso, na medida em que a sua progressão, organização e conteúdo foram determinados, em grande medida, individualmente pelo professor. Nem o professor do SDHS-ARH e nem o do PDHS-CPH basearam-se muito nas diretrizes de ensino produzido pelo secretariado da ADDHS. O projeto foi integrado aos temas já existentes. Consequentemente, estes temas influenciaram a abordagem pedagógica específica aplicada em nível local. Ambos os professores mencionaram vários aspectos fundamentais da sua abordagem pedagógica. Em primeiro lugar, o ensino deveria estar explicitamente ligado à vida cotidiana e às experiências dos participantes, bem como às suas interpretações da sociedade e da política. Em segundo lugar, o conteúdo deveria estar relacionado com a sua situação e dar aos participantes a oportunidade de expressarem e refletirem sobre ela, incluindo problemas em como lidar com as exigências de várias autoridades. Ambos os professores argumentaram que tirar fotografias revelou-se bastante frutífero para os participantes ao relacionarem as suas experiências subjetivas a problemas políticos e sociais mais gerais. Além disso, a produção do vídeo provou ser um forte fator de motivação e uma oportunidade de autoexpressão. Foram aplicados múltiplos métodos de ensino em ambas as escolas. Na SDHS-ARH, o professor construiu pequenos casos, destacando as consequências das escolhas feitas na vida quotidiana. Na PDHS-CPH, as atividades das aulas incluíram discussão de breves declarações de políticos e um exame de como diferentes opiniões políticas expressas no jornal eram interpretadas pelos estudantes. O professor também gravou notícias de rádio e discutiu o conteúdo na aula. Isto proporcionou uma oportunidade para refletir a respeito das consequências de fatos atuais e acontecimentos políticos e sociais, bem como adquirir novos conhecimentos sobre agências internacionais como o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia (2006).

Resultados da aprendizagem

Não foram definidas previamente competências específicas para a

cidadania democrática, como resultados da aprendizagem desejados nem em *O Mundo está ardendo* e nem em *Udspil*.

No entanto, uma avaliação externa dos produtos, ou seja, os projetos de comunicação dos alunos e a publicação de *Udspil*, revela o seguinte: *O Mundo está ardendo* produziu resultados importantes, identificados pelo Conselho da Europa como competências fundamentais para a cidadania democrática. Estas são o desenvolvimento de competências cognitivas, por exemplo, o conhecimento do mundo de hoje; competências e valores éticos que se relacionam com a liberdade, a igualdade e a solidariedade; e capacidades de ação, por exemplo, capacidade de participar em debates públicos (AUDIGIER, 2000:21–23). O curso facilitou o desenvolvimento de competências para as relações interpessoais, interculturais e sociais; e competências cívicas (n. 6), expressão cultural (n. 8), espírito empresarial (n. 7); e competências digitais (n. 4).¹¹

No projeto *Udspil*, os professores salientaram que a aquisição de conhecimentos e de experiências nas aulas desafiaram as atitudes dos alunos e a sua capacidade de participar nas discussões. Isto parece refletir as competências para a cidadania democrática, tal como definidas por Horsdal (2004) em termos de sensibilidade para códigos diversos, negociação de significado e abertura, que podem estar relacionadas com a capacidade individual de participar no debate público, tal como definido por Audigier (2000). A autoexpressão dos alunos de suas visões relativas à cidadania no vídeo pode ser facilmente interpretada como uma expressão daquilo a que Horsdal (2001; 2004) se refere como “competências narrativas”.

Potencialidades e limitações

Entre os pontos fortes de *O Mundo está ardendo* estão as ligações entre educação formal e não formal e um circuito virtuoso entre as oportunidades de aprendizagem formal, não formal e informal. Estes elos foram explicitamente perseguidos de várias maneiras. Em primeiro lugar, e acima de tudo, graças à forte cooperação entre organizadores – por exemplo, a KFHS e a OD. Muitos dos alunos, de fato, matricularam-se no curso durante ano sabático, após a conclusão do ensino secundário e antes de entrar no mercado de trabalho, ou optar por fazer um curso superior devido a um engajamento prévio com a OD. Conexões entre o ensino não formal e oportunidades de aprendizagem informal foram também criadas, combinando-se um período de residência em KFHS e um período de viagem fora do país. O perfil dos participantes parece corresponder ao dos grupos-alvo previstos. Deve ser mencionado que o perfil dos participantes é caracterizado por elevado grau de capacidade intelectual,

acompanhado por certo grau de sensibilidade política. O grupo é bastante homogêneo em termos do seu histórico de educação e cultura. Ambas as características foram reconhecidas pelos professores. Observações e entrevistas com grupos focais mostraram que os alunos que não correspondiam a este perfil comum eram aqueles que enfrentaram maiores dificuldades.

O projeto *Udspil* revelou-se especialmente frutífero na metodologia, que conseguiu envolver os participantes na formulação e discussão de uma multiplicidade de visões a respeito de diversas questões de cidadania, promovendo assim uma tomada de consciência sobre o carácter contextual do conhecimento e da experiência. As entrevistas e as fotografias proporcionaram oportunidades para o acúmulo de experiências. O projeto conseguiu proporcionar ao grupo-alvo voz nos debates público e político em curso, com o que não estava habituado.

Contudo, a falta de métodos formais de avaliação e de apresentação de relatórios pode ser vista como uma limitação para o desenvolvimento de novas iniciativas. As intenções da ADDHS de acumular conhecimentos e experiência sobre a aprendizagem de cidadania democrática (a ser mais integrado no trabalho da DHS) foram apenas parcialmente cumpridas.

Conclusão

O objetivo do nosso estudo foi investigar como instituições de educação de adultos não formais, de longa data, promoviam a aquisição de competências cívicas entre os jovens adultos, contribuindo para aprendizagem da cidadania democrática. Identificamos práticas de aprendizagem relevantes levadas a cabo por uma FHS e várias DHSs. Com base em nossos achados, argumentamos que, apesar da particularidade do contexto sociocultural que caracteriza o nosso estudo, é possível identificar dimensões importantes na concepção e gestão de atividades de aprendizagem para a cidadania democrática que podem ser relevantes em uma variedade de contextos socioculturais.

Em primeiro lugar, os resultados demonstram claramente que a aprendizagem para a cidadania democrática está inevitavelmente conectada com *orientações políticas* específicas, trazidas por todos os envolvidos na concepção, gestão e implementação das atividades de aprendizagem. No entanto, quando fortemente enraizadas numa tradição de *popular enlightenment*, que desenvolve a consciência através de interações vivas, os pontos de vista dos alunos tornam-se a base do reconhecimento mútuo e da aceitação de interesses políticos particulares, em consonância com valores democráticos universais.

A este respeito, convém notar que as práticas específicas investigadas refletem uma tradição sociocultural que valoriza a aprendizagem baseada no diálogo e, por conseguinte, incentiva a negociação de sentidos. No entanto, também contestam a abordagem baseada no consenso, característica da Dinamarca e de outros países nórdicos, que através da sua busca pode colocar limites à aceitação simultânea de uma multiplicidade de perspectivas.

Em segundo lugar, as nossas evidências mostram que os professores desempenham um papel crucial para uma *comunidade de aprendizagem temporária*, possibilitando o acúmulo de experiências dos participantes. Nestes casos, o vasto leque de diferentes acúmulos acadêmicos e não acadêmicos e experiências profissionais dos professores lhes ajudou a cobrir múltiplas funções, tais como a transmissão de conhecimento, capacitação, supervisão, etc. Embora importantes, os diferentes acúmulos e experiências profissionais não são suficientes, já que diferentes aptidões e competências têm de ser apoiadas por uma formação inicial e em serviço adequada, trabalho de equipe e prática profissional reflexiva.

Finalmente, os resultados mostram que a *externalização para a esfera pública* é um fator crucial para envolver e desafiar a compreensão dos alunos sobre as oportunidades de influenciar as questões sociais e de reforçar sua autoconfiança. Os dois casos demonstram como as instituições não formais de educação de adultos podem melhorar as competências dos estudantes para lidar com uma variedade de contextos. Ambas as atividades de aprendizagem desafiaram alguns dos seus elementos críticos, ao mesmo tempo em que integraram e preservaram elementos centrais da tradição das FHS e DHS, como por exemplo, a comunicação interna e um espaço para reflexão num ambiente comunitário baseado em princípios democráticos.

O estudo dinamarquês demonstra que a negociação de sentidos nunca é isenta de valor. No entanto, o professor desempenha um papel fundamental na garantia de um ambiente de aprendizagem que permita a expressão de uma multiplicidade de pontos de vista, mutuamente reconhecidos e aceitos. Além disso, o fluxo de comunicação entre as instituições de ensino e a esfera pública é de crucial importância para a tomada de consciência dos alunos sobre as questões sociais, tanto a nível local como global, alimentando assim seu senso de eficácia política. Estas características chave devem receber especial atenção na concepção, gestão e implementação das aprendizagens práticas destinadas a promover a cidadania democrática.

Notas

¹ Paralelamente, a competência cívica, que “prepara os indivíduos para participarem plenamente na vida cívica”, foi identificada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia (2006:17) como

uma competência essencial a ser priorizada por todos os Estados-Membros nos próximos anos.

² Adultos são aqui definidos como aqueles com mais de 25 anos, embora os jovens adultos com idades compreendidas entre 16 e 24 anos também sejam incluídos se já não se encontram em tempo integral no ensino formal ou formação profissional.

³ As FHS dinamarquesas acolhem principalmente jovens adultos, que embora estejam temporariamente fora do sistema de ensino formal ou formação profissional, estão dispostos a prosseguir esses estudos numa fase posterior; enquanto os DHS, instituições privadas, apoiadas pelas autoridades locais, acolhem, prioritariamente, jovens e adultos de baixa escolaridade e desempregados.

⁴ N.T.: As FHSs são escolas nas quais os alunos residem durante o período do curso.

⁵ O termo dinamarquês “udspil” pode ser literalmente traduzido como “jogar melhor” [“outplay”], mas tem diferentes significados tais como “proposta”, “ideia” ou “movimento”, dependendo do contexto. Assim, é difícil apresentar uma tradução adequada do título do projeto em português ou inglês.

⁶ Treze participantes (nove do sexo feminino e quatro do masculino, com idades entre 19 e 26 anos) foram inscritos no curso; dez tinham formação secundária, um tinha um diploma universitário de gestão, um tinha um curso profissional de educação, enquanto um tinha concluído a escolaridade obrigatória de nove anos e tinha alguma experiência de trabalho. Todos os participantes, exceto um da Groenlândia, eram dinamarqueses e residiam na Dinamarca. Para a entrevistas com grupos focais os participantes foram divididos em dois grupos de cinco e sete membros cada um.

⁷ O nome dinamarquês da organização pode ser literalmente traduzido como “operação dia de trabalho”, que na nossa opinião pode ser enganador. Na Dinamarca, o termo Operação Dagsværk é utilizado para se referir a um dia do ano em que as crianças e jovens em idade escolar trabalham em vez de irem à escola e doam o dinheiro que ganham para caridade.

⁸ As DHSs que participaram do projeto são: The Pre-course Day High School, Copenhagen; The Day High School VERA, Copenhagen; The Intercultural Day High School, Aarhus; The Sports Day High School IDA, Aarhus; e The Esbjerg Day High School, Esbjerg.

⁹ A Associação de Educação de Adultos da Dinamarca promove a educação não formal de adultos através de projetos de colaboração, informação e desenvolvimento e representa 39 organizações membros, incluindo a ADDHS.

¹⁰ Traduzido do dinamarquês pelos autores.

¹¹ Os números referem-se à lista de competências-chave identificadas pela Recomendação sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (2006) produzida pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia.

Referências

AMNÅ, E.; EKMAN, T. The end of a distinctive model of democracy? Country-diverse orientations among young adult Scandinavians. **Scandinavian Political Studies**, v. 30, n. 1, p. 61-85, 2007.

ANDRESÉN, A. **The Danish folkehøjskole today**. Copenhagen: The Folkehøjskole Association of Denmark, 1991.

AUDIGIER, F. **Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship**. Strasbourg: Council of Europe, 2000.

BAASTRUP, R. Beskrivelse af ‘Projekt Verden Brænder’ på Krogerup [Description

of The World is Burning-Project at Krogerup; in Danish]. *In*: JENSEN, J. Bang (Ed.). **Demokratisk dannelse og aktivt medborgerskab på højskolen**. København: Folkehøjskolernes Forening in Denmark, 2005.

BIRZEA, C. **Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective**. Strasbourg: Council of Europe, 2000.

EHLERS, S. Underviser og vejleder [Teacher and supervisor; in Danish]. *In*: DUPONT, S.; EHLERS, S. (Eds.). **Daghøjskolernes udvikling**. Copenhagen: Foreningen af Daghøjskoler i Danmark, 1994.

EUROPEAN COMMISSION. **Communication of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality**. Brussels: Author, 2001.

EUROPEAN PARLIAMENT; COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. **Recommendation on key competences for lifelong learning**. Brussels: Author, 2006.

GLEERUP, J. Medborgerskab som pædagogisk projekt [Citizenship as pedagogical project; in Danish]. *In*: KORSGAARD, O. (Ed.). **Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse**. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 2004.

HALKIER, B. **Fokusgrupper** [Focus groups; in Danish]. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur, 2002.

HORSDAL, M. Affiliation and participation: Narrative identity. *In*: KORSGAARD, O.; WALTERS S.; ANDERSEN, R. (Eds.). **Learning for democratic citizenship**. Copenhagen: Danish University of Education, 2001.

HORSDAL, M. Demokratisk medborgerskab og biografisk læring [Democratic citizenship and biographical learning; in Danish]. *In*: KORSGAARD, O. (Ed.). **Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse**. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 2004.

KOCH, H. **Hvad er demokrati?** [What is democracy? in Danish]. Copenhagen: Gyldendal, 2005.

KORSGAARD, O. **Kampen om lyset** [The struggle for light; in Danish]. Copenhagen: Gyldendal, 1997.

KORSGAARD, O. Grundtvig's educational ideas: On tying bonds and cutting knots. **Journal of World Education**, v. 32, n. 2, p. 3-10, 2002a.

KORSGAARD, O. A European demos? The Nordic adult education tradition—folkeoplysning—faces a challenge. **Journal of World Education**, v. 32, n. 2, p. 13–19, 2002b.

KORSGAARD, O. **Kampen om folket** [The struggle for people; in Danish]. Copenhagen: Gyldendal, 2004a.

KORSGAARD, O. Statsborgerskab, medborgerskab og identitet [State citizenship, citizenship and identity; in Danish]. In: KORSGAARD O. (Ed.). **Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse**. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 2004b.

LANE, R. E. **Political life**: Why people get involved in politics. Glencoe, IL: The Free Press, 1959.

LUNDGAARD, E. **The folk high school 1970–1990**: Development and conditions. Copenhagen: Association of Folk High Schools in Denmark, 1991.

MILANA, M. What do we know about adult education for democratic citizenship? A review of the research literature in nine European countries. **Journal of Educational Sciences**, v. 14, n. 2, p. 53–67, 2006.

MILANA, M. Is European active citizenship fostering inclusion within the Union? A critical review. **European Journal of Education**, v. 43, n. 2, p. 207–216, 2008.

NIEMI, R. G.; CRAIG, S. C.; MATTEI, F. Measuring internal political efficacy in the 1988 National Election Study. **American Political Science Review**, v. 85, n. 4, p. 1407–1413, 1991.

RASMUSSEN, P. Danish learning traditions in the context of the European Union. In: KUHN, M.; SULTANA R. G. (Eds.). **Homo sapiens europæus**. New York: Peter Lang, 2006.

RIIS-HANSEN, I. (Ed.). **Udspil**: Udsyn, udsagn, indblik, samtalestof. [Proposition: Vision, statement, insight, subjects of conversation; in Danish]. Copenhagen: Foreningen af Daghøjskoler i Danmark, 2005.

ROBERT, Y. **Case study research**: Design and methods. London: Sage, 1989.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Reinhart & Winston, 1980.

STEINER-KHAMSI, G.; TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. (Eds.). **New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship**. Oxford: Elsevier Science, 2002.

TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H.; SCHULZ, W. **Citizenship and education in twenty-eight countries**: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Delft: IEA, 2001.

TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J.; AMADEO, J.-A. (Eds.). **Civic education across countries**: Twenty-four national case studies for the IEA Civic Education Project. Delft: IEA, 1999.

VELDHUIS, R. **Education for democratic citizenship**: Dimensions of citizenship, core competences, variables, and international activities. Strasbourg: Council of Europe, 1997.

WIBORG, S.; KORSGAARD, O. Grundtvig: The key to Danish education. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 50, n. 3, p. 361-382, 2006.

Artigo publicado originalmente em:

MILANA, Marcella; SØRENSEN, Tore Bernt. Promoting Democratic Citizenship Through Non-Formal Adult Education: The Case of Denmark. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 53, n. 4, p. 347-362, 2009. DOI: 10.1080/00313830903043125.

Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/00313830903043125>

Grundtvig e as Folk High Schools, a experiência dinamarquesa em Educação de Jovens e Adultos

Sérgio Haddad
Gabriela Zeppone
Janaina Uemura

SOBRE OS AUTORES

SÉRGIO HADDAD Graduado em economia e pedagogia, doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É pesquisador ONG Ação Educativa, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e pesquisador Sênior do CNPq.

GABRIELA ZEPPONE Graduanda em Letras-Português pela Universidade de São Paulo. Bolsista de Treinamento Técnico-1 (Fapesp) do projeto “Educação não escolar de adultos no Brasil e na Dinamarca: ampliando o debate”.

JANAINA UEMURA Bacharel em Relações Internacionais pela Escola Superior de Propaganda e Marketing, graduanda em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Assessora da Unidade de Projetos Especiais na Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação.

Uma das experiências mais importantes em Educação de Jovens e Adultos na Dinamarca é conhecida por Folk High School (FHS)¹ e tem como principal inspirador o dinamarquês Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872). As FHS tornaram-se relevantes a partir do século XIX quando influíram na concepção educacional do país e participaram da construção democrática da sociedade dinamarquesa. Se, originalmente, essas escolas foram constituídas para oferecer educação às classes sociais mais empobrecidas, principalmente a dos camponeses – na tentativa de envolvê-los na construção do estado dinamarquês moderno –, hoje, elas se tornaram um espaço de educação continuada para jovens e adultos.

Segundo a associação que as congrega, *The Association of Folk High Schools in Denmark*, existem 70 Folk High Schools no país consideradas “Grundtvigianas” e aproximadamente 40 mil jovens e adultos frequentam a cada ano os diferentes cursos oferecidos por elas. Cada uma pode se organizar a partir de características diversas: escolas esportivas; escolas cristãs e espirituais; de estilos de vida (desenvolvimento pessoal, ginástica e alimentação); especializadas em algum campo do conhecimento/arte (música, arte, desenho, cinema, por exemplo); escolas voltadas a jovens entre 16 anos e meio e 19 anos; escolas voltadas para um público idoso com cursos de curta duração; e cursos de formação geral não ligadas ao sistema formal de ensino (DENMARK, 2019).²

O dinamarquês Grundtvig, cujo pensamento orientou o desenvolvimento destas escolas na Dinamarca, tornou-se referência no campo da educação de jovens e adultos e suas ideias ganharam repercussão internacional.

Este artigo foi produzido tendo por base o estudo do pensamento de Grundtvig, aliado ao estudo de caso de duas Folk High Schools na Dinamarca: Brænderup e International People’s College (IPC), ocorrido no ano de 2019.

Por que estudar as FHS?

A experiência escandinava é referência para o campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pouco conhecida no Brasil. Estudá-la e aproximá-la da experiência brasileira pode contribuir para o avanço da produção de conhecimento, preenchendo parcialmente a lacuna de debate teórico diagnosticada por alguns dos estados da arte com respeito a esse campo (HADDAD, 2002; SOARES, 2011).

Grundtvig tem sido reconhecido no contexto europeu como um dos mais importantes personagens no campo da educação de adultos e da educação ao longo da vida. Seu reconhecimento está expresso, por exemplo, no fato da Comissão Europeia conferir seu nome ao programa *The European*

Union's adult education programme, o qual, por dez anos, cuidou da cooperação entre os estados europeus no campo da Educação de Adultos.

Breve caracterização e resgate histórico

Nikolaj Frederik Severin Grundtvig nasceu no dia 8 de setembro de 1783 e faleceu em 2 de setembro de 1872. Foi pastor, poeta, filósofo, professor, historiador e político, tornando-se uma das pessoas mais influentes do pensamento dinamarquês da chamada época de ouro, ao lado de Hans Christian Andersen (1805-1875) e Søren Kierkegaard (1813-1855).

As chamadas Folk High Schools (*højskole*, em dinamarquês) surgiram como uma proposta de espaços nos quais as pessoas mais pobres e com pouca instrução pudessem frequentar e desenvolver suas potencialidades. Por não oferecerem diploma ou qualquer titulação, as Folk High Schools se caracterizaram como instituições mais informais do que as escolas tradicionais. Voltadas à participação social e à melhoria das relações humanas, abordam diferentes temáticas.

Na Dinamarca do século XIX, tornaram-se um movimento alternativo às escolas que preparavam as elites e que se caracterizavam como sendo enciclopédicas, tendo o latim como seu idioma. O público prioritário das FHS naquele momento eram os camponeses. Grundtvig acreditava que era preciso educar as pessoas para que participassem ativamente da construção da sociedade dinamarquesa e desenvolvessem suas capacidades.

O período em que Grundtvig viveu foi marcado por fortes mudanças políticas, tanto na Dinamarca quanto na região escandinava. Os conflitos territoriais ameaçavam a autonomia dinamarquesa; a servidão havia acabado de ser abolida, no final do século XVIII, e os camponeses constituíam mais de 85% da população (KAVALIER, 2006). Para sustento dessa população rural foi realizada uma reforma agrária que propiciou terras em que ela pudesse trabalhar. Havia ainda um forte movimento que levaria à transição da monarquia absoluta para a monarquia parlamentar (1849). Grundtvig acreditava que esses camponeses careciam de uma formação para participar do novo momento histórico, de forma que suas ideias e as FHS voltaram-se a essa demanda e colaboraram para a consolidação de uma identidade nacional dinamarquesa, ameaçada em seu território e em sua cultura.

A primeira escola foi criada em 1844 e rapidamente o movimento se espalhou para os outros países da região, fazendo com que até o final do século XIX a Noruega, a Suécia e a Finlândia também contassem com FHS baseadas nas ideias de Grundtvig. O mesmo ocorreu com outros países do continente europeu como a Holanda e a Alemanha.

Grundtvig dedicou-se a resgatar mitos e lendas tradicionais dinamarquesas que entendia como fundamentais para a formação da população e, posteriormente, pouco a pouco, desenvolveu seu pensamento em relação à educação. Sua preocupação não foi, contudo, a de desenhar um sistema de ensino ou programa educativo, mas sim de formular princípios que pudessem orientar experiências pedagógicas. Segundo Bugge (apud GATTO, 2011:19), dois fatores o influenciaram e acabaram por marcar a sua vida e seu pensamento educacional: as suas visitas à Inglaterra (entre 1829 e 1931) e a sua participação nas primeiras Assembleias Populares (entre 1835 e 1836) em Roskilde, anterior capital da Dinamarca.

Grundtvig foi à Inglaterra graças a uma bolsa de estudos e a este país regressou por três vezes, quando conheceu e se encantou pelo regime parlamentarista e pelo ambiente intelectual dos *colleges* das universidades inglesas. Pôde constatar também o contraste entre as sociedades inglesa e dinamarquesa – a primeira, em ebulição devido às mudanças advindas do processo da Revolução Industrial, e a segunda agrária. A sociedade inglesa, às portas do capitalismo moderno, foi interpretada por ele como tendo grande vitalidade: um estado de espírito fundamental para reerguer a Dinamarca em meio às crises e guerras que marcavam o seu país naquele momento da história.

As Assembleias Populares foram instituídas durante processo de abertura do regime monárquico absoluto em sua transição para a monarquia constitucional em 1849. O autor expressou em cartas e textos seu enorme apreço e admiração por estes espaços, onde tanto nobres como camponeses podiam participar e serem ouvidos, ajudando a construir decisões políticas e processos educativos próprios, superando a influência de outros países, em particular dos alemães. Para que ocorressem mudanças em seu país, Grundtvig entendia que era necessário que aqueles que participassem destas assembleias tivessem formação para tanto – e esta formação não poderia ocorrer dentro da ordem escolar existente: era necessário construir uma escola de outra natureza.

As Folk High Schools, portanto, seguiram princípios formulados por Grundtvig sobre a educação necessária para a participação dos camponeses nestes processos sociais e que resultaria no seu *enlightment* (esclarecimento).³ O princípio central das Folk High Schools, e que permanece ainda hoje, é que as escolas deveriam educar para a vida, abordando questões existenciais e do cotidiano com os seus estudantes.

Para Gatto (2011), as características do pensamento pedagógico de Grundtvig podem ser resumidas da seguinte forma:

A lógica da interação entre o indivíduo e a sociedade: se é verdade que

o *enlightment* começa com o autoconhecimento, isto poderia levar à individualização e ao egoísmo, o que minaria o sentimento de pertença a um coletivo e os laços entre as pessoas. Assim, o desenvolvimento do indivíduo só faz sentido em uma perspectiva de desenvolvimento da comunidade e vice-versa;

A Palavra Viva (living word): a valorização da palavra ganha relevância tanto pela influência religiosa – ao se valorizar a palavra (pregação) em detrimento “às palavras mortas da escritura” – quanto pela sua participação nas assembleias populares, nas quais a dimensão da palavra era valorizada como forma de pensar por si próprio, expressar opiniões e argumentar. Com isso, Grundtvig faz uma crítica ao ensino livresco que não provoca a interação de pensamentos e opiniões;

Interação entre as pessoas: trata-se da defesa do diálogo horizontal sem distinção de classe social, função ou estatuto. O conceito de diálogo defendido por Grundtvig passava, essencialmente, por promover o convívio na heterogeneidade da sociedade e pela aceitação das diferenças existentes. Grundtvig acreditava que este diálogo poderia, a longo prazo, criar as condições para uma sociedade com perspectivas sociais e individuais mais alargadas;

O amor por todas as coisas dinamarquesas: significa valorizar a cultura e os valores da nação, entendida como a partilha de uma língua comum, de sua história e tradições, importante também para participar da sociedade. Seu nacionalismo deve ser entendido no âmbito do contexto social, político e econômico da Dinamarca da primeira metade do século XIX, quando a própria noção de “Nação”, como a entendemos modernamente, era criada. O propósito de Grundtvig era libertar a Dinamarca dos diferentes tipos de “invasões” estrangeiras, almejando o renascer do espírito coletivo e reforço da autoestima do povo dinamarquês;

Crítica ao modelo de escola: seus escritos foram dedicados à crítica ao modelo escolar vigente falado em latim, baseado no “culto ao conhecimento” e na memorização, isento de emoções, que poderia “sufocar a alma de qualquer um” e no “sacrifício da vida”. Para Grundtvig, a escola, enquanto instituição educacional, deveria concretizar as suas potencialidades para o benefício da vida, portanto, não deveria dar a prioridade às atividades puramente intelectuais ou ao seu estatuto institucional, mas definir como objetivo educacional primordial a tarefa de ajudar a resolver os problemas do cotidiano. Em segundo lugar, deveria lutar por ensinar sobre a vida e promover a vida com propósito (conforme KNUDSEN, 1976:153 apud GATTO, 2011:26). As Folk High Schools na Dinamarca se organizaram sob influência destes princípios de Grundtvig, traduzidos em um modelo de escola residencial de convívio, aprendizagem e diálogo, mediadas por expressões da cultura dina-

marquesa – canções, mitos, história e língua. Elas tinham como propósito uma perspectiva de formação democrática de alunos e professores, capaz de colaborar para o desenvolvimento pessoal e que fizessem sentido para a vida, uma “escola para a vida” (*a school for life*)⁴, por oposição ao que ele chamou de “escola da morte”.

A noção de “vida” parece central para as propostas educacionais de Grundtvig, a ponto de a palavra penetrar diversos conceitos e aparecer abundantemente em seus textos (*living word, school for life, living citizens* etc.). Quando ele diz “vida”, porém, parece conjugar uma série de sentidos, todos com repercussões, por sua vez, em um certo modo de ser da educação em uma Folk High School. É possível perceber, no mínimo⁵, três sentidos que emergem do termo.

Por um lado, uma Escola para Vida parece dizer respeito a conteúdos não memorizáveis, fórmulas vistas em um ano e esquecidas no seguinte. Mas sim, as experiências de aprendizado (que por serem transformadoras) marcam os indivíduos ao longo de toda a vida, muitas vezes de forma pouco palpável e difícil de se medir precisamente; muitas vezes sendo essa experiência educacional a faísca inicial a partir da qual o indivíduo, em sua própria experiência diária ao longo da vida, construirá, contínua e gradativamente, conhecimento. Nesse sentido, pode fazer parte da “vida”, de que tanto fala Grundtvig, a noção de educação ao longo da vida, conhecida posteriormente pelo conceito *Lifelong learning*.

Por outro lado, uma Escola para a Vida parece se referir a uma educação que se preocupa com *essa* vida, *aqui, agora*. Uma escola que ensine conteúdos e promova experiências que fazem sentido para o cotidiano dos estudantes, para sua vivência prática e suas necessidades e não uma aula onde se repita mecanicamente as declinações das palavras em latim, se recitem poemas esvaziados de sentido ou se discutam ideias completamente abstraidas e desvinculadas da realidade.

Por fim, uma Escola para a Vida pode, somado aos demais sentidos, se referir a uma educação que estimule uma *vitalidade*, um entusiasmo, um espírito de *paixão*, em seu sentido mais amplo. Uma educação cuja função não fosse dar provas ou emitir certificados, mas onde, justamente por não haver cobranças nesse sentido, os estudantes pudessem descobrir o fascínio pelo aprender e pelo participar. A partir da própria vivência do dia a dia dentro das escolas, os alunos participariam vivamente de uma comunidade, como cidadãos, trabalhando para a transformação da sociedade. Isso é ainda mais significativo quando lembramos que Grundtvig escreve e defende suas propostas educacionais em um momento de grande crise na Dinamarca e que era veemente a necessidade de reerguer o país.

Numa das suas últimas obras dedicadas ao fenômeno educativo, *The Danish High School*, de 1847, Grundtvig sumariza a sua proposta no seguinte parágrafo:

O que, portanto, devemos procurar atingir em todas as Folk Schools é que todos os jovens adultos que as frequentem e que já tenham encontrado a vocação da sua escolha e capacidade, possam voltar às suas tarefas com um desejo ampliado, com uma visão mais clara das condições humanas e cívicas, particularmente do seu país, e com um prazer reforçado em pertencer à sua comunidade. Isto fará encorajar a participação em todas as coisas importantes e boas que foram conseguidas pelo seu povo e que continuarão a ser conseguidas (GRUNDTVIG [1847] apud KNUDSEN, 1976:162, tradução nossa).

Helena Kavalier (2006) traz outras características:

Grundtvig estabeleceu a idade de 18 anos como mínima para entrar em uma FHS. Entendia que seria a partir do trabalho, da vida na fazenda (Grundtvig desenvolveu suas ideias pensando nos camponeses) e das relações familiares que as pessoas estariam compartilhando experiências em comum, o mais genuíno tipo de educação, em oposição ao isolamento nas estruturas acadêmicas formais que não envolviam a vida e o trabalho.

Grundtvig não apostava nos livros para a transmissão do conhecimento. Nas palavras do autor, “uma coisa estava clara, era absolutamente necessário romper com o padrão de educação baseado no livro para aprofundar a importância do desenvolvimento humano [...]” (GRUNDTVIG apud CAMPBELL, 1928, tradução nossa). Nesse sentido, a troca viva de experiências entre as pessoas constituía a fonte principal de conhecimento, valorizada e entendida como a palavra viva (“*the living word*”).

A personalidade e a experiência do professor são mais enfatizadas do que sua formação acadêmica. O contato pessoal, a capacidade de inspiração e o conhecimento que vêm de experiências comuns da vida é o que o torna mobilizador/mediador de uma educação viva.

Grundtvig defendia que a condução das Folk High Schools deveria ficar livre de orientações políticas ou religiosas, para que as escolas pudessem existir em uma atmosfera de liberdade e espontaneidade. Qualquer aliança política ou religiosa poderia prejudicar esses elementos. Com estas características as FHS se espalharam pelos países escandinavos e, mais tarde, para outras partes do mundo. O movimento dinamarquês das Folk Schools tornou-se internacionalmente conhecido no século XX. Inspirou, entre

outros, uma série de movimentos de reforma na Europa Oriental no período entre guerras. Após a Segunda Guerra Mundial, as ideias de educação de Grundtvig e o movimento das Folk Schools inspiraram educadores em países asiáticos como a Índia, as Filipinas e a Coreia do Sul, em países africanos como a Tanzânia, a Nigéria, Uganda e, na América do Sul, o Brasil (KORSGAARD, 2019:81-94).

Estudos de Caso

Com o objetivo de estudar como estas escolas estavam organizadas, passados 175 anos da abertura da primeira, foram feitas uma visita acadêmica em fins de 2018 e, no mês de maio de 2019, uma viagem para realizar a coleta de dados em duas Folk High Schools: Brænderup e International People's College (IPC).

No dia 13 de maio de 2019, inicialmente em Copenhague, a equipe⁶ participou de uma reunião na Associação de Folk High Schools com Sara Skovborg Mortensen, onde foram discutidas tanto questões práticas e pedagógicas quanto aspectos históricos dessas escolas na Dinamarca e de como elas foram se modificando ao longo do tempo. Nessa reunião, ficou bastante claro para os pesquisadores que cada Folk High School é única, mas que ao mesmo tempo mantém algumas características que as unem sob a mesma denominação.

Nesse mesmo dia, à noite, o grupo chegou à primeira escola: Brænderup, uma Folk High School localizada na cidade de mesmo nome, na Ilha Fyn, onde ficaram hospedados até a manhã do dia 18 de maio, junto com alunos e professores. Ali, tiveram a oportunidade de observar aulas, realizar entrevistas e participar de atividades. Em Brænderup, foram realizadas entrevistas com sete alunos (sendo seis gravadas com vídeo e uma em áudio), duas professoras e com o diretor. Os pesquisadores tiveram a oportunidade de observar sete aulas.

A todo momento foi possível observar alunos organizando e convidando seus colegas para as mais diversas atividades, sempre anunciadas no início do dia durante o café da manhã, que ocorreriam naquele dia ou nos próximos. Eram jogos como vôlei, sessões de filmes e séries, passeios, excursões, encontros ao redor de fogueiras, o que evidenciou um efetivo envolvimento e mobilização dos alunos como parte da comunidade escolar. Os encontros diários matinais são momentos onde ocorrem também informes do diretor e anúncio da programação de atividades pelos professores. É o momento em que cantam juntos, como é costume nas FHS⁷ e em muitas organizações da Dinamarca.

Também puderam ouvir relatos a respeito de um evento que havia acontecido na semana anterior, em que jovens estudantes de diversas escolas se reuniram para discutir a situação atual da Dinamarca e elaborar propostas para os candidatos ao Parlamento Europeu que naquele momento estavam concorrendo à eleição.

O grupo de pesquisa pôde acompanhar também a realização de um evento na escola na qual seis políticos de diversos partidos, candidatos ao Parlamento Europeu, foram convidados para discutir a questão dos imigrantes e refugiados no país, a partir de relatos preparados pelos estudantes sobre o tema e que foram lidos no evento. O grupo que organizou a atividade era de alunos de uma disciplina chamada “Create Understanding”, composto por dinamarqueses, refugiados e imigrantes.

Durante a estadia em Brænderup, os pesquisadores também assistiram a uma apresentação na qual alunos que haviam viajado ao Nepal contaram aos seus colegas como havia sido sua experiência. Além disso, assistiram juntamente com os alunos e professores, a um show realizado pela Associação de Música relacionada à escola, onde Cecilia Norby, reconhecida cantora dinamarquesa de jazz e rock, fez uma performance em palco construído na quadra da escola.

Partindo de Brænderup, os pesquisadores se dirigiram à cidade de Helsingør, onde está localizado o International People’s College (IPC), permanecendo ali de 18 a 23 de maio. Helsingør é uma cidade costeira, localizada na Ilha de Zelândia, próxima à costa da Suécia. Como na escola anterior, se hospedaram no local, dividiram as refeições com professores e alunos, observaram aulas, participaram de atividades e realizaram entrevistas. No IPC, foram realizadas entrevistas em vídeo com quatro alunos, um *student-teacher* (ex-aluno que retorna na condição de participar como ponte entre professores e alunos), dois professores e o diretor. Tiveram a oportunidade de observar cerca de onze aulas e participar de uma outra para falar sobre o Brasil e a pesquisa.

Diferentemente de Brænderup, no IPC, as Assembleias Matinais – momento importante de encontro regular entre professores e alunos – não eram realizadas durante o café da manhã, mas em um salão específico, depois da primeira aula, por volta das 10h30. Tinham a mesma finalidade da anterior: os alunos cantam, são discutidos problemas específicos e são realizados informes. Os pesquisadores puderam acompanhar, por exemplo, o modo como a escola lidou com um caso de assédio sexual discutido abertamente durante a assembleia.

Além das atividades regulares, os pesquisadores puderam assistir a um concerto realizado na própria escola, com convidados de outra Folk High

School (DRH, uma escola voltada especificamente à música); uma noite de jogos organizada pelo Conselho de Estudantes com apoio do professor da disciplina *Tabletop Gaming*. Também puderam acompanhar a organização e algumas atividades relacionadas à *Cultural Evening*, atividade na qual, por se tratar de uma escola internacional (10% de dinamarqueses apenas), cada grupo de alunos de uma nacionalidade apresentava aos demais algo a respeito de sua cultura. Na semana em que os pesquisadores visitaram a escola, os estudantes japoneses e australianos eram os responsáveis por apresentar sua cultura aos demais, organizando jogos e atividades para mostrar vestimentas e comidas típicas.

Puderam observar no IPC a riqueza que seu caráter internacional trazia e as dificuldades advindas dessa característica. Os choques culturais, dificuldades de comunicação (e entendimento) eram citados por alunos e professores, mas eram, ao mesmo tempo, fundamentais para a proposta da escola, cujo ideal era cooperar para a paz internacional, a partir do diálogo gerado entre alunos de diferentes nacionalidades. Por ser uma escola maior (84 estudantes), o grupo de alunos não pareceu tão próximo entre si e envolvido com as atividades como via-se em Brænderup (cerca de 40 estudantes) e a separação entre pequenos grupos (muitas vezes por nacionalidades) era uma questão debatida pelos alunos e pelo Conselho de Estudantes para buscar solução.

No dia 24 de maio, no retorno da pesquisa de campo, os pesquisadores se reuniram novamente com Sara Skovborg Mortensen, quando puderam relatar e discutir suas experiências nas duas escolas, avaliando e tirando algumas dúvidas.

Descrição com comentários sobre a programação das duas escolas

Comparando os horários (ver anexo I) do IPC e de Brænderup, o primeiro aspecto que chama a atenção é a Assembleia Matinal: em Brænderup, ela é uma das primeiras coisas feitas no dia, ainda no refeitório, junto com o café da manhã, 8h15; no IPC, os alunos têm o café da manhã, uma primeira aula e só depois, 10h15, a assembleia matinal, que ocorria em um salão específico para isso.

Nas duas escolas, há aulas todos os dias pela manhã e à tarde, com exceção de quarta-feira, em que elas terminam mais cedo. Ainda que o IPC tenha aulas práticas (fotografia, coral, artesanato etc.), o currículo comporta também aulas mais teóricas, discutindo temas pertinentes a relações internacionais e de desenvolvimento pessoal (resolução de conflitos,

comunicação intercultural, direitos humanos e assim por diante); em Brænderup, o componente maior é de atividades práticas (banda, pintura, feltro, construção...).

O final da tarde em ambas as escolas é livre, com exceção de poucas aulas noturnas (quarta no IPC; terça em Brænderup), quando os alunos podiam descansar, organizar atividades (filmes, jogos etc.), fazer algo relacionado às aulas (acabar um texto, fazer bandeirinhas dinamarquesas para evento na escola, entrar em contato com familiares para fazer perguntas da história familiar...) ou, ainda, cuidar de tarefas domésticas (como lavar roupas). Nos finais de semana, igualmente, não há atividades previstas nos horários regulares (caso haja alguma excursão, seria algo combinado com os alunos para uma data em específico).

Para além disso, em Brænderup, há nas terças de manhã as “Reuniões de Corredor”, as quais, conforme foi possível observar durante a estadia na escola, eram um espaço de conversa entre os alunos, ou entre alunos e professores, para discutir problemas de relacionamento ou de funcionamento da escola, um lugar de conversa e acolhimento.

No IPC, às quartas-feiras, a Assembleia, em vez de ser pela manhã, acontece ao final da tarde e é mais longa. Metade do tempo funcionava como as assembleias matinais, enquanto o restante do tempo era espaço para os alunos apresentarem aos outros informações relativas a suas culturas e realizar atividades (os pesquisadores puderam assistir apresentação de PowerPoint realizada pelos alunos japoneses e australianos, seguida por jogos característicos de cada cultura). Além disso, no final de semana haviam as Noites Culturais, momentos de confraternização também dedicados à troca intercultural.

A relação entre o educando e a sociedade e vice-versa

Na maioria das atividades, sejam elas curriculares ou extracurriculares, havia a preocupação de partir da realidade, discutir a realidade, refletir sobre ela. Um exemplo a ser citado foi a aula sobre Direitos Reprodutivos no IPC, quando se discutiu o tema do aborto e a educadora iniciou a sua aula perguntando para os alunos sobre como era a legislação em cada um dos seus países. Outro exemplo, nesta mesma escola, é a disciplina Development Management. Nela, os alunos constroem projetos para aplicar em seus países quando do seu retorno, pesquisando dados, fazendo entrevistas, visitando sites para obter informações que subsidiassem seus projetos. Em Brænderup, na atividade extracurricular em que foram convidados os parlamentares para discutir seu posicionamento sobre os imigrantes e refugiados na Dinamarca, os alunos partiram da realidade, convidando

colegas nesta condição para dar depoimentos e entrevistando também outras pessoas de fora da escola como processo preparatório ao debate. Também é preciso lembrar a atividade propiciada pela Associação das FHS, em que ambas as escolas enviaram alunos e tiveram a oportunidade de produzir uma agenda a ser apresentada aos candidatos que pleiteavam suas candidaturas para o Parlamento Europeu. As viagens ao exterior também são fatores importantes de contado com uma realidade diferente da dinamarquesa.

A Palavra Viva (*Living word*)

A Palavra Viva é parte fundamental da vida nas FHS visitadas. O diálogo, baseado no conceito *living word*, é canalizador de aprendizados e de possibilidades de afetar o ambiente do qual se faz parte. É por meio do diálogo que valoriza a palavra, dita por seres humanos e referida à realidade, que as diferentes experiências são compartilhadas, não só entre alunos, mas também entre todos aqueles que integram a comunidade escolar. E é por meio do diálogo que se constrói conjuntamente a experiência de se estar vivendo na escola.

Em Brænderup, as aulas eram bastante práticas: banda, costura, pintura e construção, por exemplo. Ao mesmo tempo em que o aprendizado prático e concreto é valorizado, com intercâmbio de informações entre os professores e alunos, é por meio dele também que se criam outros espaços de diálogo. Como o diretor Ole Dedenroth comentou aos pesquisadores em uma conversa informal, enquanto estão com as mãos ocupadas, os alunos podem deixar sua mente livre e explorar diferentes assuntos, desde os mais corriqueiros até os políticos, como as eleições para o parlamento europeu, que aconteciam à época da visita às escolas. Parece ser nesse mesmo sentido que ele afirma em sua entrevista:

Ole (diretor): Veja, agora os estudantes estão lá embaixo, e eu não sei o que eles estão fazendo, mas eles se encontrarão, e você nunca sabe realmente quando as coisas estão acontecendo, mas se eu estou lhe dizendo para ler, ler, ler, ler, ler, ler, você não vai se abrir para a oportunidade. [...] Então entre estas pessoas, talvez algo vá acontecer para uma delas, que está mudando sua vida, talvez hoje à noite [...]. Mas se estamos fazendo barreiras por meio de livros e resultados, isso nunca vai acontecer.

Estou dizendo muitas vezes que também é difícil ser uma pessoa (diretor) aqui, porque se você sentar e tomar um café com o aluno às 10 da noite, de repente a conversa se abre para muitas per-

guntas e inspirações e... woah, deveria ir para casa? Não, este é um momento divino, este é um momento divino na vida das pessoas...

No IPC, por outro lado, as aulas eram mais teóricas, ainda que tratassem de temas vinculados à vida e experiência dos estudantes. Quando observamos a aula *Development Management*, por exemplo, percebe-se como o diálogo ocupa espaço central. O diálogo entre os estudantes com a professora ia ajudando a tornar suas propostas mais precisas e claras. Uma especificidade do IPC é o seu caráter internacional, envolvendo necessariamente contatos com outras culturas. A professora comenta em sua entrevista:

Gertrud (professora): Naquela turma, quando estão fazendo esses projetos em grupo, não são todos do mesmo lugar [...] por exemplo, no grupo [para um projeto] na Palestina: há um palestino, há uma belga, há um britânico e um coreano no grupo.

Entrevistador: E todos eles estão ajudando o projeto palestino?

Gertrud: Sim. Todos eles estão fazendo pesquisa. [...] [não era assim] quando eu comecei, mas hoje [quando há] coisas difíceis, eles podem enviar um Skype para alguém em casa que saiba mais sobre isso. Todos estão observando e discutindo. [...] [E aqueles] que não vêm do conflito também têm o direito de fazer perguntas. Portanto, é um grande processo de aprendizado [...] e o método eles poderão utilizá-lo onde quer que estejam, para qualquer outra coisa.

Em ambas as escolas encontramos uma atividade aparentemente comum a todas as Folk High Schools: as assembleias matinais, parte central e organizadora da vida nas escolas. Nestas ocasiões, a palavra entre todos os integrantes da comunidade escolar era aberta a partir das necessidades e demandas de cada um.

Interação e participação

A possibilidade de influenciar a comunidade escolar fazia-se presente no cotidiano de ambas as escolas. Talvez por Brænderup ser uma escola com menos alunos, estes pareciam mais íntimos e integrados como grupo. Era muito natural e parte do seu cotidiano proporem atividades extraclasse, indicando-as em um mural ou informando a respeito delas durante as refeições, todos tinham espaço para falar o que acreditassem ser importante ou interessante. Vimos recitação de poema, prática de yoga, depoimentos,

canção conjunta, apresentação musical, sugestões de abaixo assinado, convites para participação na greve do clima, recados – e, com alguma frequência, professores propondo atividades.

O cotidiano era agitado, sempre com muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo e diferentes atividades sendo propostas. Alunos relaxando nos espaços comuns e conversando, tocando música, muitas vezes aproveitando dos instrumentos espalhados pelos cômodos, ou indo e vindo para alguma atividade “regular” das aulas, ou para encontrar os colegas em alguma integração que eles mesmos haviam proposto. Gostavam bastante de atividades ao ar livre (no que a primavera do período da realização da pesquisa certamente tinha sua influência) e era raro o dia em que não se falava nas refeições sobre jogar vôlei, futebol ou outros jogos, raro um horário livre em que o gramado da escola não fosse ocupado. O espaço noturno da fogueira era também muito procurado, local onde os alunos iam beber, conversar e até aproveitar para fazer tarefas da aula de construção (era necessário passar as madeiras no fogo, por exemplo, e alguns aproveitavam para fazer isso enquanto conversavam). Havia também uma sala de “cinema”, onde iam assistir filmes e séries.

É bastante interessante destacar as respostas dos alunos quando perguntados do que eles mais gostavam na escola:

Mohammed: Eu adoro as discussões com os outros (...) e quando falo com as pessoas sobre diferentes coisas. E de festas. E o esporte. A maioria das coisas que eu amo. E adoro as canções, cantar com todos.

William: Do que eu realmente gosto, é do bom tempo, quando as aulas terminam, e todo mundo só joga futebol. Só para estarmos juntos.

Mohammed: Tem algumas pessoas, que não jogam futebol, mas vêm para ver.

William: Só para estarmos juntos.

Ivo: Nunca joguei de uma forma tão amigável, isso não é absolutamente nada competitivo, onde se pode fazer o que se quer. Às vezes jogamos tão desorganizados e nos machucamos muito, mas no final de tudo, estamos todos rindo e chorando e rindo e chorando, e é tão bonito. Ou quando temos viagens a florestas ou ao ar livre [...] fazemos muitas coisas lá fora juntos. É realmente divertido. Mas o meu favorito até agora é principalmente acampar e futebol, principalmente futebol. Tenho muitas lesões, mas muitas lesões felizes das quais não me arrependo muito.

Anna Gundersen: Acho que o que eu mais gosto é de fazer algo com outras pessoas [...] eu recebo muita energia estando junto com outras pessoas. Especialmente quando sinto que aprendemos algo um com o outro ou que eu aprendi algo sobre mim mesmo ou que sinto que o que falamos, o que fazemos é importante de alguma forma. Então não importa se vamos dar um passeio ou construir uma casa juntos, é sobre fazer algo juntos e entender melhor um ao outro e a nós mesmos.

Rasmus: Eu gosto muito quando cantamos juntos. E o High School Song Book tem muitas músicas boas e quando você canta junto, todo mundo, você tem essa sensação de que você é uma voz, e você sente, tipo, uma conexão ou criação especial [...] junto com os outros.

A vontade de se encontrar, fazer coisas juntos, o prazer de estar com os colegas, são sentimentos que marcaram as entrevistas acima e que fazem parte do cotidiano das FHS, dentro e fora dos espaços escolares. Os pesquisadores puderam observar os grupos de pessoas distribuídos por toda a escola e nos arredores, jogando ou passeando, muitas vezes se abraçando, de mãos dadas, com fortes manifestações de amizade. Isto ocorria inclusive quando faziam as tarefas de limpeza e cozinha, responsabilidade que era partilhada entre todos.

Havia horários agendados para professores e alunos conversarem individualmente sobre assuntos da escola ou pessoais. Ficou clara a forma como uns cuidavam dos outros e se sentiam à vontade para conversar sobre o que quisessem. Além deste horário marcado, também era possível ver pela escola alunos e professores em reuniões individuais, que aconteciam quando uns ou outros sentiam ser importante.

No IPC, os espaços para este tipo de diálogo pareciam ser mais “institucionalizados” e menos “orgânicos” do que em Brænderup, talvez influenciados pelo fato de ser uma escola maior. As Assembleias Matinais, por exemplo, não se davam no refeitório, mas em outro espaço físico, em forma de plenária, uma espécie de auditório. Os estudantes também propunham atividades. Mas, no IPC, o *Student Council* tinha um papel importante, não que não ocorresse um diálogo mais espontâneo no IPC, mas, no momento de lidar com conflitos, problemas, propostas e decisões, o *Student Council* funcionava como intermediador e espaço para esse diálogo. Um dos estudantes entrevistado, que fazia parte desse conselho, o descreveu da seguinte forma:

Ramtihi: Sobre o nosso conselho estudantil [...] nós temos [estudantes] de todas as culturas. Nós discutimos sobre problemas, e

todas as pessoas têm um problema. Eles vêm até nós e dizem seus problemas, () e nós fazemos coisas sobre o problema. (...) discutimos no conselho que nos resta apenas um mês e meio, então sentimos que é melhor fazer as pessoas se aproximarem mais, com muitas atividades. Fazemos muitas atividades, como por exemplo, na segunda-feira, temos um dia de latas [de bebidas], todas as latas que recebemos aqui, é para conseguir dinheiro. Com esse dinheiro, por exemplo, da última vez conseguimos o DJ para a festa, ou às vezes nós conseguimos coisas para a cozinha, como batatas fritas ou qualquer coisa que precisamos ter.

O Student Council organizou, por exemplo, uma atividade noturna com o apoio do professor da matéria *Tabletop Gaming*: uma noite de jogos colaborativos entre os alunos, com o objetivo de criar uma oportunidade para interagir e conhecer melhor outras pessoas devido à questão dos estudantes de um mesmo país acabarem interagindo apenas entre si em diversos momentos.

Outra forma de intermediar e criar espaços de diálogo e integração no IPC era por meio dos *student-teachers*. O *student-teacher* entrevistado descreveu essa função da seguinte forma:

Alex: [...] como eu já fui estudante, tu pode ser *student teacher*, que é um cargo profissional [...] Então, a gente retorna com mais responsabilidades, tem algumas atividades que a gente tem que participar, como reuniões dos professores (...) Mas, ao mesmo tempo, a gente tem esse contato direto (com os alunos), porque a gente vive com eles, mora no meio deles; então, a gente acaba tendo as duas visões, tanto de professor, quanto de aluno.

Entrevistador: Seria uma... uma espécie de ponte entre alunos e professores (...) auxilia no dia a dia, a partir do que eles precisam, informações, se eles precisam de algum material, de alguma coisa assim.

Entrevistador: Você é obrigado a fazer disciplinas.

Alex: A gente tem que pegar três... no mínimo, 28 horas por semana, todos os alunos. [...] e nós três, os *student teachers*, inclusive; porque a gente é, oficialmente, estudante.

[...] Entrevistador: E na reunião, com os professores, eles definem coisas para você: Olha, nós vamos fazer tal coisa, precisamos de você em tal...

Alex: Sim. Porque, na verdade, tem algumas atividades que já são preestabelecidas.

Aprendizado pela vivência

Um dos aspectos que se destaca a partir da leitura dos escritos de Grundtvig e da experiência observadas nas escolas é como, apesar de existirem conteúdos sendo tratados – desde costura até pensamento político – o aprendizado parece não estar só nas aulas em si, mas também na *experiência* de estar em uma Folk High School.

Em Brænderup, os pesquisadores assistiram à apresentação de um grupo de 4 alunos relatando sua experiência na viagem ao Nepal, onde permaneceram por seis semanas conhecendo o país, uma realidade que desconheciam, e dando aulas de inglês para um grupo de crianças e um grupo de mulheres de uma vila. Nessa mesma escola participaram do planejamento de uma Viagem de Estudos *Study Trip* que um grupo de estudantes faria em Copenhague. No IPC, igualmente, a ideia de viajar como parte do aprendizado em uma FHS estava presente:

Ângelo (professor): Nós temos ido com frequência à Colômbia, por causa do processo de paz. A nossa escola é uma escola que tem base de ser uma escola pró-paz, de investimento, de pensar sobre a paz em todas as suas formas e então o processo de paz na Colômbia, as FARC assinando um acordo com o governo, teve muito interesse para nós, e queríamos ir lá com alunos e encontrarmos-nos com as FARC e conseguimos encontrarmos-nos quando eles ainda tinham armas, foi um processo um bocado estranho, internacionalmente eram considerados terroristas[] e nós estávamos a entrevistá-los, a perguntar-lhes: e agora o que é que vão fazer? Vão deixar as armas? Vão tornar-se civis? Isto é possível? Mas tínhamos muito esse interesse e eu, como também eu falo espanhol, não há muitos professores que falam espanhol, então tenho ido nessas excursões. [...] então fizemos documentários com os alunos, entrevistando membros do governo, candidatos presidenciais, guerrilheiros [...].

Para além das viagens, porém, a própria experiência de se estar na escola tinha lugar central na aprendizagem. Grundtvig acreditava que vivenciando juntos o ambiente democrático de uma Folk High School, cuidando da escola (limpando por exemplo), aprendendo e relacionando-se democraticamente, os alunos seriam transformados. Assim, estariam preparados para participar da sociedade.

Sobre o nacionalismo e o amor pela Dinamarca

É fundamental destacar que as Folk High Schools estudadas tinham um caráter bastante específico: eram escolas de caráter internacional, que utilizavam o idioma inglês no dia a dia – característica fundamental para conseguir acompanhar as atividades e o seu cotidiano. Dessa forma, a limitação linguística e a pequena amostra de escolas (duas frente às 70 escolas da Associação) tornam bastante difícil avaliar a presença de uma preocupação com a cultura dinamarquesa e o comportamento dinamarquês dentro delas.

Ainda assim, no gramado de Brænderup havia estátuas em referência à mitologia nórdica e as comidas servidas eram dinamarquesas. Os recados eram sempre dados tanto em inglês quanto em dinamarquês e havia aulas de dinamarquês para quem não falasse o idioma. Para além disso, a legislação das Folk High Schools exige que pelo menos 50% do corpo estudantil seja dinamarquês. A única exceção a essa regra é o IPC, uma escola que desde a sua concepção até hoje é internacional, variando de 10 a 15% de dinamarqueses. No IPC havia um esforço constante para valorizar a variedade de culturas presentes – fosse no corpo estudantil, fosse no corpo de professores, nas refeições ou nos subgrupos em que os alunos estavam divididos para atividades. Os alunos vinham de 29 países diferentes.

Apesar de as escolas terem caráter internacional (o IPC centralmente, Brænderup parcialmente), parece que a própria experiência de estar em uma Folk High School configurava-se, em si, como *uma experiência muito dinamarquesa*, a ponto de ouvirmos relatos como estes:

Mohammed (aluno): Eu vim aqui há três anos como refugiado, então (...) a melhor maneira de aprender dinamarquês e aprender a cultura e fazer amigos, é numa escola como hojskole, então eu tenho alguns amigos [] dinamarqueses, sabem, e eu aprendi muito sobre a cultura deles.

Entrevistador: Ok. E o que você gosta mais nesta escola?

Ivo (aluno): É realmente a liberdade de interagir com tantas pessoas de tantos lugares diferentes. Você pode experimentar pontos de vista tão diferentes, normas tão diferentes, culturas tão diferentes. É disso que realmente se trata, compartilhar culturas. Você aprende muito mais sobre os próprios indivíduos e também qual é o seu passado, você realmente entende porque eles fazem as escolhas que fazem, porque eles trabalham da maneira que fazem, porque eles fazem isto e não fazem aquilo e coisas assim.

Entrevistador 2: E por que isso é tão importante? [...]

Ivo: É sobre a maneira dinamarquesa de viver, como eu a aprendo. Eles têm este conceito de uma palavra que se traduz, na maioria das vezes, em algo que se assemelha a aconchego, mas mesmo assim ainda é muito...

Entrevistador 1: Você quer dizer *hygge*?⁸

Ivo: Sim, exatamente. Isso é o que conduz uma escola como esta, um lugar como este, é esse conceito. Reúne as pessoas e permite que as pessoas compartilhem e estejam juntas. Isso é muito dinamarquês, como muitas pessoas diriam.

Crítica ao modelo de escola tradicional

Foi comum nas entrevistas com alunos e professores fazer-se referência às diferenças das FHS com relação às escolas tradicionais, tanto quanto à forma de funcionamento, quanto aos conteúdos, sistema de avaliação e objetivos.

Ângelo (professor): Uma das coisas que eu costumo apontar é que a educação formal ainda tem o sistema de fábrica, os alunos vão pela idade e avançam, ao mesmo tempo, e são postos ali [gesto apontando fila]. Nós aqui sentimos que cada aluno tem uma velocidade de aprendizagem diferente, tem necessidades especiais, nós temos que dar mais espaço a alguns, outros podemos pressioná-los e encorajá-los, desafiá-los. Eu tenho sentido mais e mais que este apoio individual é importante.

E por isso não me sinto tanto como um professor que está aqui e os alunos ali, me sinto mais como um educador que está no meio deles, a tentar ajudá-los em diferentes direções.

Então eu acho que as Folk High Schools fazem parte do processo democrático, de as pessoas quererem participar porque é uma escola para o povo, não é uma escola para educação de massas, eu acho que a mentalidade é o que permite que essas escolas existam.

Características dos educandos

O que se pôde perceber na pesquisa de campo foi a mudança significativa no perfil dos alunos em relação ao que Grundtvig havia proposto quanto ao público original das FHS: são jovens de classe média alta em sua maioria, apesar de não haver limite de idade para pessoas mais velhas. Não são setores populares que frequentam as escolas, como foram os camponeses no século XIX, ou os trabalhadores jovens e adultos das fábricas a

partir da mudança no perfil produtivo e da urbanização da sociedade dinamarquesa. Mesmo o alunado que vem de outros países tem o mesmo perfil, já que o custo para frequentar as escolas, mesmo com bolsas, é bastante elevado, além de contar com os custos da viagem do país até a Dinamarca.

Com estes perfis, as escolas tentam se adaptar em relação aos seus procedimentos escolares e aos valores a serem transmitidos de maneira a não perder a natureza das FHS. De acordo com um dos seus professores:

Ângelo (prof.): Mas sinto que, muitas vezes, tendo esses alunos, a nossa estratégia muda um pouco, porque sabemos que estão habituados a outros tipos de cultura, de interação e eles são confrontados com outra realidade onde tem que contribuir, tem que lavar a louça, tem que limpar, tem que aceitar que toda a gente é igual, e que eles não estão habituados. Eles vêm de uma cultura de empregados, [vertical] então também tem essa, esse lado, essa experiência pra esse tipo de alunos. [...] E então, com isso em mente, nós a adaptamos à experiência.

Os professores

Uma característica que chama a atenção no quadro de professores é a não exigência de diploma em área específica para poder ser contratado por uma Folk High School. Pelos depoimentos ouvidos, a contratação parece estar muito mais vinculada à sua atitude perante a docência e a comunidade escolar. No encontro inicial que os pesquisadores tiveram na Associação das FHS, foi dito que os professores deveriam ter como característica a capacidade de ser uma faísca para os estudantes, criar um ambiente para os estudantes crescerem, ensinar com o objetivo de *enlightment* a vida e a parte de cada um nela. Também foi dito que “os professores não refletem muito sobre sua pedagogia, mas sobre suas práticas”.

Muitas vezes, as disciplinas lecionadas são constituídas em parte pela experiência e gosto dos professores, suas trajetórias e aquilo que atuam com paixão, mais do que pela especialidade do seu diploma. O diretor de Brænderup, Ole Dedenroth, durante sua entrevista, preferiu se referir aos professores como “inspiradores”, em vez de “educadores”:

Ole (diretor): Metade dos professores, ou dos inspiradores, aqui não são educados como professores, são de outros estilos de vida e são apenas pessoas que são muito boas em inspirar outras pessoas, assim como o resto das coisas.

Isto também foi destacado pelo diretor do IPC, Søren Launbjerg, em sua própria trajetória – em boa parte de sua vida, ele trabalhou a área artística, atuando em musicais:

Søren (diretor): Basicamente eu vim para esta escola com a minha formação em teatro e música. E então [...] eu me apaixonei pelo lugar e meio que desenvolvi minha carreira aqui na escola. E se olharmos para os outros professores, a maioria deles tem diplomas universitários, então, na verdade, eu sou uma das pessoas menos “instruídas” ao redor. Mas não há aplicações formais, qualquer um pode se tornar professor no Folk High School, depende se suas qualificações são relevantes para a escola e para as matérias que a escola quer que você ensine. Nós temos muita liberdade, nesta Folk High School em particular, a maioria tem formação universitária.

As Folk High Schools são muito diversas, como já destacado. Nascem pelo desejo de uma comunidade, que constitui uma associação, figura jurídica da escola e, posteriormente, demanda reconhecimento. Uma vez aprovada a proposta do seu perfil pelo poder público, pode recrutar alunos e professores cujas habilidades pedagógicas variam, a depender dos objetivos estabelecidos para cada escola. Talvez seja esse um dos objetivos: favorecer que cada um, com suas particularidades, possa se dedicar apaixonadamente a algo e, assim, contribuir para a coletividade. O depoimento de Ângelo González, professor do IPC, também é bastante representativo nesse sentido:

Angelo (professor): Eu acho que uma das conversas que temos frequentemente entre professores é o sentido de *Roll Model*, [...] ou seja, nós tentamos fazer as coisas como um exemplo positivo de como resolver [...] problemas, e isso faz parte de toda a estrutura de como a escola está desenhada, de como eles podem escolher o que querem estudar (não são forçados a escolher nada), como as pessoas ensinam o que querem ensinar e por isso só ensinam as coisas pelo que são apaixonados.

Ângelo ensinava não só matérias relacionadas a audiovisual, mas elaborava jogos de tabuleiros com os alunos e já organizou atividades relacionadas a *stand-up comedies*. Joan Sørensen, professora de Brænderup, não ensinava somente língua dinamarquesa, relacionada à sua formação, mas também costura com feltro (*felting*). Tudo isso mostra como os gostos e trajetórias dos professores têm lugar especial no funcionamento das aulas,

podendo novas disciplinas serem propostas para a aprovação do conselho que estabelece a grade curricular. Os professores não estão lá somente como fonte de um conhecimento específico, mas procuram também trazer suas diversas experiências, da forma mais aberta possível, e compartilhá-las com os alunos. Os professores das escolas que visitamos ou moravam dentro do espaço da escola ou muito próximos delas, de forma que os alunos tinham também o contato com suas famílias. Joan comentou nesse sentido:

(Joan, professora): [...] Especialmente ser você mesmo é muito importante, acho eu. Eu estou aqui como sou, estou a mostrar-me quando estou aqui. Posso ser irônica sobre mim mesmo, posso ser relaxada sobre quem sou. Acho que é importante que eles, os jovens, possam nos ver como professores, como [...] um exemplo. É importante que estejamos mostrando bons exemplos, que estejamos mostrando às pessoas como somos e os valores que temos. Por isso, podemos tentar mostrar isto: que tipo de pessoa você é.

É importante ressaltar que em diversas entrevistas enfatizou-se muito que o estar em sala de aula é apenas uma parte do trabalho de um professor em uma Folk High School. Os depoimentos de Sally Morell Lundorff, professora de Brænderup, e Ângelo são exemplos disso:

Sally (professora): [quando você é] um professor do Folk High School [...] sua matéria é como metade de suas horas, talvez nem mesmo [isso]. [...] há reuniões durante a semana, durante o dia, depois tenho assembleias matinais [...] e depois temos as refeições que são parte muito essencial, também para os professores. Portanto, mesmo que você possa comer em casa ou não tenha aulas antes das 13:30, [você] se encontra para almoçar às 12:00, porque somos uma família que vive junto e é uma maneira muito agradável de ter conversas informais com os alunos também.

Ângelo (professor): O fato de eles me verem com a minha família, de comermos juntos, faz parte desta comunidade que é, eu acho, 50% do tempo investido em educação: não é só as nossas aulas, mas aqui estão os nossos comportamentos e nossa maneira de lidar com a sociedade, a nossa maneira de encorajar valores que nós achamos essenciais.

A importância da presença dos professores é parte do aprendizado dos alunos, como podemos perceber nas entrevistas de Ivo e Valentina:

Ivo (aluno): Um lugar como este, onde você está muito mais focado nas pessoas, realmente ajuda a entender um nível mais pessoal e isso inclui professores. Você realmente começa a ter um olhar sobre suas vidas, e isso é algo que eu nunca tive com meus professores regulares. [...] professores [aqui] realmente querem compartilhar partes de suas vidas, eles convidam você para suas casas, eles fazem todo tipo de coisas com você e é muito, muito bom [...] [aqui, professores e alunos] podem realmente se entender e isso sempre ajuda para ambos crescerem, não apenas no que estão fazendo aqui na escola, mas também em suas vidas pessoais. Você pode aprender com as pessoas. Essa é a melhor coisa da escola, você aprende muito com as outras pessoas.

Valentina (aluna): [...] a fronteira entre alunos e professores é muito pequena – sempre haverá uma autoridade obviamente, mas ... qualquer aluno sabe que se algo está errado... temos o endereço de e-mail de todos os professores, sempre os vemos em todos os lugares, quero dizer, eles fazem as refeições conosco, é uma relação quase de amigos e se eu sinto que a qualquer momento algo está errado qualquer pessoa poderia ir conversar com qualquer professor.

Por parte dos professores, também se percebe/ou é possível perceber a horizontalidade como um princípio a ser perseguido. Sally destaca:

Sally (prof.): Nós aprendemos o tempo todo, assim como os alunos. Para mim a filosofia do Folk High School é que todos aprendem algo e que você precisa estar aberto como professor para aprender com os alunos e com o processo também. [...] [não é:] o professor dá conhecimento e os alunos o tomam. Aqui, é um processo, nós ensinamos aos alunos que somos iguais.

Essa relação de horizontalidade e aprendizado comum parece estar presente em todo o funcionamento da comunidade escolar. Sally, por exemplo, era uma professora bastante nova em Brenderup (trabalhava lá há aproximadamente meio ano) e seu contato com Joan, que era professora há muitos anos, foi fundamental para compreender o seu papel como educadora. Ainda que durante as aulas cada um tenha autonomia, ao organizarem as atividades da escola, reúnem-se em pequenos grupos de professores para planejá-las coletivamente. Isso é em si um importante processo de formação docente. A busca por uma horizontalidade foi percebida também em

relação aos diretores com a comunidade escolar, começando, aliás, pelo fato de tanto Ole como Soren terem momentos formais e não formais com os alunos. Conforme o relato de Ole:

Ole (diretor): Terei os alunos para as aulas pela manhã e depois vou encontrá-los novamente para almoçar e sentar-me e comer com eles, ou vou encontrar-me com cinco deles quando estiverem sentados o dia todo, de pé, a jogar matraquilhos, bilhar, bilhar ou algo assim, e vou lá e digo: “posso participar num jogo?” E depois começamos a jogar e a divertir-nos e depois talvez falemos sobre o que aconteceu esta manhã ou festejemos juntos. Eu sou o diretor aqui e você é o estudante, mas esteja bem ciente de que se beliscar a mim mesmo é doloroso, tão doloroso quanto é no seu braço.

Conclusões

Ao longo da história das FHS, desde a instalação da primeira em 1844, muitas escolas foram implantadas e outras deixaram de existir. Em 1990 chegaram ao número recorde: 100 FHS. A partir daí a presença de estudantes caiu em 30%, até 2004, diminuindo conseqüentemente o número de escolas. O ministério da Educação estabeleceu uma comissão para tratar do tema, que produziu um relatório apontando razões de ordem demográfica como uma das justificativas para a queda. Mas observava também que era preciso buscar razões no contexto histórico vivido pela Dinamarca neste início de século. Segundo o relatório:

A sociedade dinamarquesa é hoje significativamente diferente de quanto as FHS nasceram. A Dinamarca não é mais uma sociedade agrária, transformou-se em uma sociedade industrial e caminha para uma sociedade pós-industrial, cujos contornos começamos a observar. Desenvolvimentos em sociedade são caracterizados por aquilo que podemos resumir de forma abreviada como globalização, europeização, multiculturalização e individualização (KOSGAARD, 2019:73).

Frente a isto, a comissão instituiu as bases para uma nova lei referente às FHS que estabeleceu, de forma criativa, novas orientações para as escolas sem que estas perdessem suas características históricas. O novo ato de 2006 estipula que as FHS devem oferecer aprendizagem e convivência através de cursos, “cujo objetivo principal é o *enlightment* para a vida, o *enlightment*

do e para o povo, e uma construção democrática (*dannelse*)” (KORSGAARD, 2019:74).

A partir do ato de 2006, o número de alunos cresceu em 40% e novos tipos de FHS se estabeleceram com novas tendências: a democracia e o coletivismo cívico têm um papel crucial; assuntos relativos ao corpo, à criatividade e o estético/artístico continuam a possuir um papel importante; ideias sobre uma nação ecológica e práticas de sustentabilidade. Para Korsgaard, as ameaças de fronteiras e o reforço ao nacionalismo dinamarquês que provocaram o surgimento das FHS, hoje, não fazem mais sentido – ao contrário, todas as nações estão envolvidas e ameaçadas por um desastre comum: as questões ambientais (KORSGAARD, 2019:74).

Algumas impressões, a serem aprofundadas, que ficaram a partir do estudo de caso: percebemos que a presença de Grundtvig nas escolas existe muito mais por sua inspiração do que por ele ser um autor estudado regularmente, ou por seguir orientações de como uma escola deveria ser para ser “Grundtvigiana”. Por outro lado, há uma legislação específica para estas escolas⁹, uma associação, publicações e cursos sobre o seu pensamento. Também constatamos grande diversidade e flexibilidade permitindo amplas possibilidades para constituir uma Folk High School. Outra constatação diz respeito às características dos estudantes que são valorizados muito mais pela sua diversidade cultural e de países e locais de origem do que pela sua condição de classe social, como ocorreu historicamente com as Folk High School iniciais, voltadas aos camponeses pobres. Hoje, quase todos os estudantes são de classe média e média alta.

Há, sem dúvida alguma, uma ampla liberdade de constituição curricular, de organização escolar, de seleção do professorado, de avaliação e de frequência às atividades. Esta liberdade exige uma corresponsabilidade dos alunos para o aproveitamento pleno do que a escola propõe. O ambiente de liberdade se complementa com a forma dialógica como alunos, professores e direção se relacionam com vista à troca de informações e aprendizagens mútuas.

Mesmo existindo um subsídio do poder público, ele não é suficiente para manter uma escola (ao menos nas duas escolas que foram visitadas). As associações mantenedoras de cada uma têm um trabalho permanente de encontrar formas de complementar com recursos o pagamento de bolsistas. Os demais pagam pelo curso que frequentam – que inclui, além das aulas, a moradia, refeições, material e outras necessidades dos alunos.

Notamos nas duas escolas a preocupação e o equilíbrio entre atividades práticas, onde há a preocupação do fazer e aprender juntos, e os temas mais “acadêmicos”, voltados à compreensão da realidade e ao embasamento teórico.

Problemas como a deterioração do meio ambiente, mudanças climáticas, sustentabilidade, migração, direitos reprodutivos, feminismo, políticas locais, questões globais como os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), entre outros temas, demonstram uma preocupação da comunidade escolar em fazer uma escola voltada para a atualidade e o difícil momento pelo qual as sociedades globais vêm passando. Estas características se unem ao caráter cultural e esportivo das escolas. Desta forma, buscam uma educação para a cidadania.

O estudo constatou que o modelo escolar das Folk High Schools pode abrir novas reflexões sobre o campo da educação de jovens e adultos no Brasil, por sua filosofia e metodologia, e pelo seu caráter inovador.

Notas

¹ Folk no dinamarquês pode ser traduzido para people em inglês, povo em português. No entanto, no dinamarquês, refere-se ao conjunto de integrantes de um país de uma dada cultura e não, provavelmente, ao setor mais pobre da população. Ao mesmo tempo, High School, na tradução inglesa da palavra dinamarquesa højskole, não tem o sentido de ensino médio, mas de uma escola “superior” para jovens e adultos.

² Disponível em: <<http://denmark.dk/en/practical-info/study-in-denmark/folk-high-schools>>

³ Enlightenment (Oplysning em Dinamarquês): na tradução literal iluminação, ou esclarecimento no sentido de trazer luz e compreensão à mente e ao espírito; no final eu adicionaria. Há uma aproximação conceitual com o termo “conscientização”, bastante utilizado na educação popular no Brasil, conforme o indiano Bhattacharya (2006). Para Korsgaard (ver artigo nesta coletânea), “enlightenment” envolve trazer luz e compreensão à mente e ao espírito. Não é apenas conhecimento ou aprendizado, pois, inclui todo o ser. Por ser um termo de difícil tradução, optou-se por manter o termo em inglês.

⁴ Nome de livro de Grundtvig, publicado em 1838.

⁵ A ideia de “vida”, principalmente formando o conceito “living word” (palavra viva), parece dialogar com discussões religiosas que contrapunham a rigidez das escrituras com o dinâmico dos sermões. Não se pretende aprofundar este ponto aqui, mas é importante ter esse horizonte em vista e lembrar que os textos de Grundtvig, independente do tema a que se dedicam, estão sempre conjugando uma multiplicidade de áreas do conhecimento.

⁶ A equipe foi constituída pelo pesquisador Sérgio Haddad e por Janaina Uemura e Gabriela Zeppone como auxiliares de pesquisa.

⁷ “Cantar juntos está profundamente enraizado na cultura das FHS e é uma atividade muito apreciada pelos alunos. É uma tradição que remonta ao nascimento deste tipo de escola. O fundador, Grundtvig, escreveu ele mesmo 1.585 salmos. Geralmente canta-se todas as manhãs – e sempre que há uma ocasião. As FHS têm seu próprio livro de canções. O songbook contém alguns dos salmos escritos por Grundtvig e muitas outras canções folclóricas. Uma nova edição do cancionário foi publicada em 2006 e agora contém 572 canções, tanto antigas como novas, dinamarquesas, inglesas e algumas em alemão e sueco, assim como canções pop e rock e salmos” (nossa tradução do site www.danishfolkhighschools.com. Acesso em: jul. 2020).

⁸ “Hygge”, (pronuncia-se “hu-ga”), conceito dinamarquês cuja tradução literal para o português é “aconchego”, mas têm diversos significados ligados ao bem-estar, conforto, felicidade.

⁹ Act on Folk High Schools. Disponível em: <www.danishfolkhighschools.com/media/14089/the_act_on_folk_high_schools.pdf>.

Referências

ALLCHIN, A. M. N. F. S. **Grundtvig**: An introduction to his life and work. Aarhus: Aarhus University, 1997.

BEISEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

BHATTACHARYA, Asoke. **Education for the People**. Concepts of Grundtvig, Tagore, Gandhi and Freire. Rotterdam: Sense Publishers, 2010.

BORISH, Steven. N. F. S. Grundtvig as Charismatic Prophet: an analysis of his life and work in the light of revitalization-movement theory. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 42, n. 3, 1998.

GATTO, Rui Pedro Madeira. **N. F. S. Grundtvig e as escolas populares dinamarquesas**: contributos para a educação de adultos. 2011. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

GRUNDTVIG, N. F. S. The Danish Four-Leaf Clover or Danish Nationality looked from a partial viewpoint. In: LAWSON, Max (Comp.). **Selected Educational Writings**. Skive, Denmark: The International People's College; The Association of Folk High School in Denmark, 1991.

HADDAD, Sergio (coord). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002 p. 9-24.

KAVALIER, Helena. The Modern Danish Folk High Schools. **The American Journal of Economics and Sociology**, v. 21, n. 4, 2006.

KORSGAARD, Ove; WIBORG, Susanne. Grundtvig: The Key to Danish Education? **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 50, n. 3, p. 361-382, jul. 2006.

KORSGAARD, Ove. **A foray into Folk High School ideology**. Copenhagen: Association of Folk High Schools, 2019.

KNUDSEN, Johannes (ed.). **N. F. S. Grundtvig**. Selected Writings. Philadelphia: Fortress Press, 1976.

FAIN, E. F. Nationalist Origins of the Folk High School: The Romantic Visions of N. F. S. Grundtvig. **British Journal of Educational Studies**, v. 19, n. 1, p. 70-90, fev. 1971.

LAWSON, Max. **Prospects**: the quarterly review of comparative education. v. XXIII, n. ¾. Paris: UNESCO, 1993. p. 613-623.

LAWSON, Max **N. F. S. Grundtvig**. Selected Educational Writings. Helsinghør: The International People's College and The Association of the Folk High Schools, 1991.

PARTANEN, Pirkko; INKERI, Ruokonen; RUISMAKI, Heikki. The Finnish Design of Folk High School Education. **The European Journal of Social & Behavioural Sciences**, 2013.

SOARES, Leoncio (org.). **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Historia de la Educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPEd, n. 0, set./dez. 1995, p. 63-82. (disponível on-line).

WARDE, Miriam Jorge: Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira. **Em aberto**, Brasília: MEC/INEP, a. 3, n. 23, p. 1-6, set./out. 1984.

WARREN, Clay. The International Reception of N. F. S. Grundtvig's Educational Ideas. *In*: BROADBRIDGE, E. (trans. & ed.); WARREN, C. (ed.); JONAS, U. (ed.). **The School for Life**. Aarhus: Aarhus University, 2011. p. 350-369.

WARREN, Clay. An American Perspective of the Impact of N. F. S. Grundtvig's Educational Ideas on People and Enlightenment. **Grundtvig Research Conference**. Denmark, 30 ago. 2011.

Uma experiência de educação popular com militantes de movimentos e pastorais sociais: o Curso de Verão do CESEEP

Maria Clara Di Pierro

SOBRE A AUTORA

MARIA CLARA DI PIERRO Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e realizou estágio pós doutoral no Teachers College, Columbia University (EUA). Desenvolve estudos sobre políticas educacionais, com ênfase nos temas da alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo e educação popular. Sua produção científica está disponível no site: <http://mariaclaradipierro.com.br>

AGRADECIMENTOS A autora agradece as estudantes de Pedagogia da Universidade de São Paulo, Beatriz Ribeiro e Victória Luiza Fábio (bolsista da Pró Reitoria de Graduação), que desenvolveram seus projetos de Iniciação Científica no âmbito desta pesquisa.

Este texto é fruto da imersão realizada em janeiro de 2019 no Curso de Verão do Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização e Educação Popular (CESEEP), uma das mais longevas experiências brasileiras de formação de militantes sociais e agentes pastorais. O Curso foi selecionado para estudo devido à sua consolidação e relevância como experiência massiva de educação popular voltada à formação ético-política de lideranças sociais e religiosas, de âmbito nacional, com caráter ecumênico, realizado por voluntários e permeado por diferentes linguagens artísticas.

Nesta 32ª edição, o tema central do Curso foi traduzido no *slogan* “Por uma cidade acolhedora: somos todos migrantes”, estampado nos materiais de divulgação, textos de apoio e palestras, e expresso na seleção musical do cancioneiro do Curso.¹ O livro foi, ao longo da semana, companheiro inseparável das cinco centenas de cursistas, pois, a música popular² e outras formas de expressão artística permearam todo o Curso, configurando um de seus eixos metodológicos.³

Realizados no campus central da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), os Cursos de Verão são construídos em um grande mutirão, liderado por uma pequena equipe do CESEEP e tecido por uma rede de uma centena de voluntários que se desdobram em atividades de planejamento, coordenação e avaliação das atividades formativas; produção das condições materiais e humanas do encontro (secretaria, alojamento, alimentação, provisão de materiais, cuidados com a saúde); preparação de celebrações e manifestações artísticas; comunicação; dentre outras.

Esse coletivo de voluntários havia se reunido às vésperas para ultimar preparativos, mas os conteúdos e diretrizes daquela edição haviam sido delimitados no ano anterior, em duas reuniões de planejamento e formação da equipe de monitoria, que recebe antecipadamente o livro-base para estudar. A formação dos formadores ocorre também durante o Curso, quando a rede de colaboradores alterna as atividades plenárias e em grupos com rápidos encontros ao início ou ao final do dia, dedicados à organização e avaliação.

No transcorrer do Curso, as atividades plenárias realizadas durante as manhãs no Teatro da Universidade (Tuca) se desdobram nas *tendas* – denominação que remete à casa de acolhida e designa agrupamentos de cerca de vinte cursistas coordenadas por dois a quatro monitores. Cada tenda desenvolve uma metodologia e temática singular, e os cursistas optam por delas participar desde o ato da inscrição.⁴ As tendas são agrupadas em *redes* (identificadas por cores), que realizam algumas atividades conjuntas, dentre elas a construção de uma *carta-compromisso*, em que os cursistas estabelecem um pacto com objetivos e estratégias comuns, relacionados ao tema daquela edição, a serem perseguidos ao longo do ano.

Muitos dos participantes frequentam consecutivas edições do Curso

de Verão, incorporando essa prática de formação ao ciclo anual de suas atividades, o que lhe confere o caráter de educação continuada. Diversas pessoas entrevistadas atribuem a essa vivência periódica o sentido de reposição de energias, partilha de ideais, renovação das análises sobre a conjuntura e delineamento de planos de ação anuais.

Breve histórico

Conforme a bibliografia sobre os Cursos de Verão (CARMO, 1999; KUNRATH, 2016; POSSANI; SANCHEZ, 2011; POSSANI, 2018), o CESEEP foi criado em 1982 por pessoas de diferentes confissões religiosas, adotando orientação ecumênica⁵ e missão de evangelização popular. Começou por promover periodicamente um curso latino-americano de formação pastoral dirigido a bispos das igrejas cristãs, alinhado à Teologia da Libertação, corrente que se difundiu a partir da explicitação pela Igreja Católica da opção preferencial pelos pobres nas Conferências Episcopais Latino-americanas de Medellín (1968) e Puebla (1979).⁶ Anos depois, o Curso de Verão foi idealizado pelo Padre José Oscar Beozzo (à época, pároco em Lins, no interior paulista), para atender à crescente demanda de formação proveniente de todas as partes do país, sobretudo de agentes pastorais e lideranças leigas que atuavam junto às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), aos movimentos sociais e partidos políticos. Esperava-se com ele alcançar a juventude, ganhar escala e promover um efeito multiplicador.⁷

A 1ª edição do então denominado Curso de Teologia e Pastoral de Verão ocorreu em 1988, em um período de emergência dos movimentos sociais no transcorrer da redemocratização e elaboração da nova Constituição, após duas décadas de regime ditatorial. A iniciativa teve a acolhida da PUCSP, quando sua mantenedora era liderada pelo Cardeal Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns e a Reitoria exercida pelo sociólogo Luiz Eduardo Wanderley, ele próprio cofundador do CESEEP.

No desenho original o Curso durava doze dias, abarcando os eixos bíblico, teológico, pastoral e da relação entre Igreja e sociedade. A partir de 1994 passou a ter um tema central, abordado desde as perspectivas bíblica, teológica, pastoral e das ciências sociais. Após seminário de avaliação em 2008, sua duração foi reduzida para oito dias.

Nesse percurso, o Curso conseguiu ser autossustentável⁸, manter o caráter massivo (com uma frequência média de cinco centenas de pessoas) e configurou sua identidade de espaço de relações entre sujeitos e movimentos, marcado pela convivência ecumênica e interconfessional e pela partilha de saberes e criações artísticas.

Passadas mais de três décadas, dirigentes do CESEEP defendem a atualidade dessa proposta de formação de ativistas sociais e agentes pastoraes, tanto diante do desengajamento da Igreja Católica das questões sociais sob o apostolado de Bento XVI como as resistências da hierarquia eclesial à perspectiva social do Papa Francisco, mas sobretudo pelos retrocessos no campo das liberdades democráticas e dos direitos sociais dos trabalhadores na política brasileira após 2016.

Pilares do Curso de Verão

Desde sua origem, o Curso pautou-se pela filosofia e metodologia da educação popular de inspiração freiriana, em seus fundamentos epistemológicos, princípios ético-políticos e decorrências pedagógicas.⁹ Segundo essa corrente, homens e mulheres são seres inconclusos em busca de contínuo aperfeiçoamento e realização como produtores de cultura, o que torna indissociáveis os processos de educação e humanização. Desde essa perspectiva, não há hierarquia entre os saberes construídos por métodos científicos ou provenientes da experiência, teóricos e práticos, eruditos e populares, sendo todos eles meios válidos de produção de conhecimentos. No aspecto ético, a educação popular se inscreve entre as correntes libertárias do pensamento social moderno que rejeitam a exploração e alienação e nutrem a utopia de uma sociedade igualitária. As práticas de formação humana iluminadas por esse paradigma se orientam pelos valores da liberdade, da justiça e do respeito à diversidade. A adesão a esses valores implica o compromisso político com a mudança das relações assimétricas de poder que servem à exploração e alienação. Tal transformação é pensada como processo e resultado da organização e ação coletivas, que repercute nos indivíduos. A educação democrática e dialógica promove a autonomia e criticidade dos sujeitos que, conscientes, contribuem para a transformação das estruturas sociais injustas que oprimem e desumanizam. Assim, os processos formativos de educação popular buscam instituir uma cultura de direitos e de participação cidadã. Por coerência com esses princípios, as práticas da educação popular adotam metodologias dialógicas, participativas e interculturais.

Por tratar-se de um programa massivo de formação, o Curso de Verão adotou um formato no qual as temáticas e eixos são abordados primeiramente em textos e preleções de assessores realizadas em sessões plenárias, seguidos de debates e atividades em pequenos grupos, cujas reflexões são sistematizadas e contribuem para uma síntese comum expressa em uma carta-compromisso. Um dos desafios da metodologia da educação popular do Curso consistiu, ao longo de sua história, na articulação da condução dos

assessores e a participação dos cursistas e a incorporação de seus saberes e experiências ao processo de formação, para a qual o diálogo, em pequenos grupos, permeado pelas linguagens artísticas, dinâmicas integrativas e de trabalho corporal ocupam lugar destacado. A monitoria cumpre papel-chave nessa articulação, razão pela qual o CESEEP zela pela formação continuada dos monitores (um coletivo em constante renovação), com eles desenvolvendo práticas de sistematização e avaliação.

Se o denominador comum entre os participantes do Curso de Verão é o engajamento em algum tipo de prática socioeducativa, sem discriminação de credo religioso, a maioria dos cursistas é constituída por leigos que declaram pertencimento a alguma confissão religiosa (predominantemente católicos) e estão engajados em atividades pastorais que dão sentido à sua participação em um curso sobre temática social emergente, abordada pelas lentes da Teologia e das Ciências Sociais.

A perspectiva ecumênica do Curso de Verão se manifesta no acolhimento da diversidade e valorização da dimensão religiosa da experiência dos participantes, mobilizada nos cânticos e liturgias e na interpretação de textos bíblicos que remetem à temática do Curso. Em ambos os casos, o intento do diálogo inter-religioso é explícito, seja na condução da exegese da Bíblia por teólogos, padres ou pastores/as de diferentes denominações cristãs, como na presença de lideranças e emprego de símbolos de religiões diversas, inclusive as de matriz africana.

Outro pilar que sustenta o Curso de Verão é o mutirão, compreendido como sua construção coletiva pelos voluntários e cursistas. A princípio, o expediente de erigir o Curso em um mutirão de voluntariado atendia também ao objetivo de baixar seus custos, porém, tal estratégia se consolidou como componente da metodologia de educação popular, fomentando a participação, compromisso, sentido de pertença e corresponsabilidade de todos os agentes. Se apoia em equipes de voluntários com funções definidas de serviços (alimentação, hospedagem, saúde, secretaria, comunicação, provisão de materiais, liturgia, animação) e formação (metodologia, assessoria, monitoria), sob uma coordenação composta por membros do CESEEP e monitores eleitos por seus pares. Essa coordenação e o coletivo de monitores se reúnem três vezes ao ano para estudar, eleger a temática, planejar e avaliar cada edição do Curso, configurando o núcleo do mutirão.

O 32º Curso de Verão em movimento

Participaram da 32ª edição 481 pessoas, sendo 317 cursistas, 7 assessores, 26 convidados para os Círculos de Cultura e 131 voluntários, dos

quais 70 monitores e os demais 61 colaboradores das equipes de serviço. O perfil dos cursistas era predominantemente feminino (67,7%) e a distribuição geracional equilibrada entre os jovens (44,2%) e os adultos (43%), sendo menor a participação dos idosos (12,8%). Quase dois terços dos participantes eram paulistanos e paulistas, mas havia delegações de 14 outros Estados; as maiores provenientes do Rio de Janeiro, Amazonas, Santa Catarina, Minas Gerais e Paraná. Uma proporção razoável não forneceu informações sobre escolaridade. Dentre os que responderam, metade possuía curso superior (49,8%) e, deste grupo, a quarta parte chegou à pós-graduação, mas uma proporção significativa havia cursado apenas o ensino médio (23,2%) ou o fundamental (8,8%). Somente 9% se declararam sem religião, a maior parte era constituída por cristãos (87,5%), predominando os católicos (60,2%), em contraste com um pequeno grupo de evangélicos, batistas e metodistas. O número dos que declararam religião de matriz africana, budismo, espiritismo ou judaísmo era residual. A maioria era constituída por leigos (91,5%), mas sacerdotes e religiosos/as se fizeram presentes (7,8%).

Intensivo, com 8 dias de duração, o Curso tem sessões plenárias no Tuca de manhã, inicia com uma celebração (com música e outros recursos artísticos) e pelo menos uma palestra de assessores sobre o tema principal, seguida pelo trabalho nas *tendas* ao final da manhã e durante toda a tarde. As exceções foram as sessões de abertura e encerramento, realizadas no teatro à tarde, e os Círculos de Cultura que transcorreram no domingo e nos quais foram compartilhadas experiências de refugiados, imigrantes e organizações sociais de acolhida.

As coordenações das *tendas* propõem dinâmicas de socialização, introduzem metodologias e técnicas referentes à expressão artística escolhida, desencadeiam e organizam as discussões sobre os temas suscitados pelas assessorias, gerenciam o uso do tempo e providenciam materiais. Os monitores são, em muitos casos, ex-cursistas experientes e/ou talentosos convidados a contribuir com o mutirão e que atendem aos critérios de participação no Curso por pelo menos dois anos e disponibilidade para dois encontros de formação anuais.

O Curso de Verão amplia sua audiência com recursos audiovisuais e tecnologias de informação e comunicação. Transmissão *online* pela internet das sessões plenárias recebem milhares de visualizações e os registros em vídeo das preleções dos assessores são disponibilizados no *site* do CESEEP. Um boletim virtual de notícias era produzido diariamente e a página do Curso no Facebook era atualizada com informações e fotos.

Começo de jornada

Para preparar a logística e colocar em ação a metodologia do Curso, coordenadores, monitores e demais voluntários se reúnem de véspera; momento em que chegam à capital paulista os cursistas provenientes de outros Estados e cidades; aqueles que não têm hospedagem com familiares ou amigos são recepcionados em casas paroquiais ou centros de formação de congregações religiosas ou residências de famílias que se dispõem a acolher pequenos grupos.

A manhã do primeiro dia foi dedicada à recepção, credenciamento e distribuição de livros: um de cânticos e uma coletânea de artigos dos assessores e textos das instituições que compartilhariam suas experiências nos círculos de cultura. Pela tarde, a cerimônia de abertura realizada no Tuca teve início com cancionero, dinâmicas artísticas e participativas de recepção aos cursistas. A apresentação teatral de uma cena de um migrante chegando a uma movimentada estação de trem introduziu o tema da acolhida dos migrantes, sucedida pela chamada das delegações, animada por um cancionero que fazia menção às diferentes regiões do Brasil, constataando-se também a presença de imigrantes latino-americanos e africanos. Um português, um equatoriano e uma mineira fizeram testemunhos sobre suas experiências de mobilidade internacional e inter-regional e foi apresentado o painel de autoria do artista Guto Godoy, criado a partir da imagem que teve repercussão internacional do menino sírio Ailan Kurdi, de três anos, encontrado morto em uma praia da Turquia em 2015.

Instalou-se então a mesa formal de abertura (a partir da qual prevaleceu uma comunicação mais convencional palco-plateia), em que representantes da Reitoria da PUCSP e da direção do CESEEP de diferentes denominações religiosas saudaram os presentes, mencionando o desafio de nutrir a resistência e esperança em uma conjuntura difícil, em que uma das primeiras medidas do novo governo federal foi a retirada do país do Pacto Global sobre Migrações.¹⁰

Na última parte da cerimônia, monitores recorreram às linguagens artísticas para expor os eixos do Curso de Verão. A educação popular foi apresentada como um processo participativo e dialógico de troca de saberes e construção de conhecimento. O ecumenismo foi contraposto aos fundamentalismos e apresentado como uma perspectiva de diálogo e paz entre as tradições religiosas. Inspirado nas práticas comunitárias de serviço gratuito, solidariedade e cooperação, o mutirão adquire no Curso de Verão caráter lúdico e de celebração. Como a capacidade de criar é inerente ao ser humano, a arte foi apresentada como uma possibilidade universal de

expressão, sendo um recurso potente nas práticas da educação popular libertadora, pois, permite mobilizar não só a razão, mas acionar também o corpo, as emoções e sensações.

As sessões plenárias

Realizadas no início das manhãs, as sessões plenárias eram subdivididas em um primeiro momento de mística (pontuado por músicas que o público podia acompanhar pelo livro de canções), abordando de uma forma sensível e festiva (sem o emprego de símbolos religiosos convencionais) o tema que seria abordado a seguir, na forma de uma palestra, por um assessor/a convidado/a. Após essa liturgia matinal eram apresentados o/a assessor/a do dia, o tema abordado e o capítulo correspondente no livro texto. Um breve intervalo musical dividia em duas partes as preleções, permitindo à assistência relaxar e movimentar-se. Nestes momentos, prevalecia o ritmo de forró, canções com letras conhecidas (mas sempre com uma mensagem de crítica social) que o público acompanhava cantando e dançando. Em uma das manhãs, no intervalo, se apresentaram duas expressões de narrativas orais da cultura popular: um artista do hip hop do Rio Grande do Sul e um contador de causos do Araguaia.

A liturgia

Com o objetivo de renovar a fé, a utopia e a esperança, integrando as dimensões individual e coletiva da espiritualidade, a metodologia do Curso de Verão concede destaque à liturgia, atribuindo-lhe caráter festivo e comunitário. Em busca de uma expressão ecumênica e popular para essas celebrações, a pequena orquestra de música popular protagonizava, ao lado de um grupo de artistas, a liturgia matinal. Música instrumental suave ou canções explicitamente relacionadas aos temas abordados acompanhavam performances em que intérpretes adentravam o teatro e o palco com figurinos e/ou adereços improvisados que evocavam uma visão metafórica, poética, dramática e/ou mística do tema abordado.

A primeira liturgia matinal tematizou as migrações transoceânicas, referindo-se especificamente à diáspora dos africanos escravizados no Brasil, utilizando imagens relacionadas às águas e associadas a Iemanjá, orixá do candomblé; uma representante desse culto de matriz africana participou da cerimônia cantando em iorubá.

Recuperando a menção que o assessor fez na véspera a Jesus, que tocara e se deixara tocar, uma das celebrações matutinas abordou o

acolhimento ao outro, teve por centro a mulher excluída, encerrando-se com abraços de todos no público.

Noutra ocasião, o arame farpado representou o bloqueio das fronteiras e foi confrontado com artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos que tratam dos direitos à nacionalidade, ao refúgio e à migração.

Evocando as migrações movidas pela degradação socioambiental, houve momento de celebração da natureza, representada pelas águas e pela flora. Também o feminino foi saudado, em conexão com imagens do cultivo da terra (semeadura, crescimento, colheita), em uma dramatização musicada que celebrou a autonomia da mulher.

A declamação de um poema de Bertold Brecht e uma dramatização representaram tensões da conjuntura: de um bolso negro de uma grande camisa verde e amarela saíram expressões como discriminação, homofobia, xenofobia, descartadas pelos atores-resistentes.

As assessorias

O primeiro assessor foi o padre Alfredo Gonçalves, que dirigiu o Centro de Estudos Migratórios de São Paulo. Seus textos e palestras traçaram um panorama histórico das migrações transoceânicas na transição do séc. XIX ao séc. XX e na atualidade, por força da globalização econômica e a criação de uma massa de trabalhadores descartáveis¹¹, parte dos quais se desloca e é retida nas barreiras criadas pelo países ricos, gerando crises humanitárias. Realizaram-se as análises críticas das políticas migratórias e de segurança nacional de países ricos que rechaçam imigrantes e refugiados, bem como as ideologias que veem os migrantes como ameaça, bode expiatório do desemprego ou da violência, construindo muros visíveis e invisíveis. A isso contrapôs uma compreensão da migração como oportunidade de intercâmbio e enriquecimento das culturas e formas de vida, dinamizando economias e sistemas previdenciários de sociedades envelhecidas. Por fim, apresentou “o método dos 4 Rs” para analisar as migrações: o 1º R se refere aos *Rostos*, às identidades e motivações dos sujeitos migrantes; o 2º remete às *Rotas* geográficas de origem e destino, aos fluxos migratórios; o 3º trata das *Raízes*, causas políticas e econômicas da migração, do tráfico de pessoas, do fechamento das fronteiras dos países receptores; o 4º R é aquele das *Respostas* exigidas dos organismos internacionais e governos nacionais, organizações da sociedade civil e igrejas.

A preleção seguinte tratou dos nexos entre migração, urbanização e industrialização na conformação de grandes metrópoles povoadas por pessoas pobres nos países do Sul. Discorreu sobre as mudanças culturais associadas

às migrações rural-urbanas, com abertura à consciência de direitos e perspectivas de liberdade, inclusive de opção religiosa. Concluiu com uma reflexão sobre a pastoral e a evangelização e, usando o exemplo de Jesus, “que tocou e se deixou tocar”, incitou os católicos a irem ao encontro dos migrantes e não ficarem passivos à sua espera. Lembrou que o medo do outro é instrumentalizado politicamente pela direita nacionalista em favor de opções autoritárias, recomendando distinguir e atuar sobre as fronteiras geográfica-territorial, jurídico-política e cultural-religiosa das migrações.

A freira Rosita Milesi, advogada que preside o Instituto Migrações e Direitos Humanos, observadora do Comitê Nacional de Imigração com assento no Comitê Nacional para Refugiados, abordou os aspectos jurídicos da migração. Ela contestou a existência de migrantes ilegais, afirmando que pessoas indocumentadas podem cometer infração administrativa mas não crime; sustentou que essa linguagem deveria ser banida por nutrir a desconfiança e fomentar o preconceito. Sua preleção tratou da distinção entre imigração e refúgio e mencionou a Lei 9474/1997 que trata dos refugiados, que se somou à Convenção de Genebra de 1951, ratificada pelo Brasil em 1960. Referindo-se ao terremoto no Haiti em 2010, lembrou que a lei brasileira não prevê os casos de desastres naturais como razão de refúgio. Informou que, dos 25 milhões de refugiados do mundo, tramitavam no Brasil 80 mil processos de solicitação de refúgio e apenas 6 mil foram reconhecidos. Afirmou que o Brasil é país de emigração (2 milhões de brasileiros vivem no exterior) e não de imigração (os imigrantes são 1,3 milhão, 0,4% da população total) e comentou a retirada do Brasil do Pacto Global das Migrações, o que não modifica situações jurídicas já estabelecidas em convenções, na Constituição ou leis. A Lei 13445/2017 de Imigração deve ser celebrada por prever garantias e políticas públicas (aprendizagem do idioma, documentação, formação profissional, proteção de crianças e adolescentes desacompanhados, etc.), mas advertiu que o Decreto 9199/2017 que a regulamenta é restritivo e lembrou que a Constituição brasileira só concede direito ao voto ao imigrante naturalizado.

O sociólogo Américo Sampaio da Rede Nossa São Paulo tratou das desigualdades na metrópole paulistana. Sublinhou que a pobreza tem cor, incidindo principalmente sobre a população negra, e endereço, as periferias. Sustentou a tese de que a desigualdade não é um desajuste e sim um projeto das elites dominantes que organizam a cidade em seu favor, concentrando a qualidade de vida nos bairros em que vivem e circulam e segregando a mão de obra barata nas periferias desprovidas de serviços, onde os pobres – condenados ao deslocamento pendular diário para o trabalho – vivem como migrantes em sua própria cidade. Afirmou que a cidade é feita para

o trabalho e os negócios e não para a convivência, que seria sua vocação, convidando a lutar por um outro padrão urbano. A segunda parte de sua palestra versou sobre a concentração do patrimônio imobiliário e sobre os deslocamentos no território da metrópole e o transporte público, mostrando a tendência à privatização, os subsídios públicos e os custos das tarifas.

O Curso reservou espaço à Campanha da Fraternidade 2019 que, no intuito de estimular a participação dos católicos nas políticas, abordou o tema “Fraternidade e Políticas Públicas” com o lema “Serás libertado pelo direito e pela justiça”. Assessores da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil descreveram a estrutura do documento-base da Campanha e fizeram uma exposição de conceitos aí utilizados.

O teólogo católico e dirigente do CESEEP, Wagner Sanches, analisou as mensagens do Papa Francisco a respeito dos migrantes e refugiados; assinalou que os deslocamentos humanos contemporâneos devem ser examinados no contexto da sociedade globalizada e suas dinâmicas, que envolvem a abertura à circulação de capitais e mercadorias, mas criam barreiras à circulação de pessoas; mencionou o geógrafo Milton Santos (2001) para cogitar uma globalização solidária desde as bases das sociedades, incluindo a migração; recuperou o discurso do Papa em 2013 na Ilha de Lampedusa a respeito da globalização da indiferença e suas mensagens anuais a respeito da imigração, em que conjuga os verbos-consignas *acolher*, *proteger*, *promover* e *integrar*, buscando uma Igreja sem fronteiras.

Por fim, a pastora batista Odja Barros, que se apresentou como nordestina e feminista, mobilizou atenção dos cursistas pelo modo inusitado de abordar o texto bíblico em seu contexto histórico-cultural. Lembrou que na Bíblia há histórias de machismo, xenofobia, homofobia; e ponderou a necessidade de analisar esse objeto cultural e sua influência nas famílias, nas comunidades e na política, requerendo sua herança e disputando sua interpretação, porque a seu ver o Evangelho tem potência transformadora. Segundo ela, a Bíblia é a autobiografia de um povo migrante em busca de um lugar para sua etnia, em um contexto de escassez de água e disputas por terras férteis, no qual os estrangeiros eram vistos com desconfiança. O texto bíblico examinado – uma rara novela de resistência narrada no feminino – foi o Livro de Rute, do Antigo Testamento, que conta a história de uma família da tribo de Judá que migra para Moabe, em especial as mulheres (Rute, a moabita, e sua sogra Noemi), que após ficarem viúvas, retornam a Israel sem bens e nem filhos e criam situações para fazer valer a lei do Levirato.¹² A assessora fez uma leitura feminista do texto bíblico, que sublinhou a resistência e outros atributos femininos.

Cada uma das preleções dos assessores, apoiadas nos textos publicados no livro do Curso, suscitava questões que eram retomadas nos pequenos

grupos/tendas. Assim, encerradas as sessões plenárias no meio das manhãs, os cursistas se dirigiam para as salas onde as tendas desenvolveriam suas atividades ao longo do dia, percorrendo o trajeto em cortejos festivos.

As tendas¹³

Cada tenda ocupava duas salas, uma para as atividades de formação e outra de apoio, onde realizavam os lanches, armazenavam materiais e podiam descansar nos intervalos. Em cada tenda o mutirão implicava a participação voluntária e divisão de tarefas de limpeza, decoração, lanche, animação e mística, de modo que os ambientes eram organizados e agradáveis. No caso da tenda Juventude e Direitos, por exemplo, os espaços foram subdivididos (e decorados como tal) na *praça*, um lugar comum para encontros, que permite a fala e pressupõe certa horizontalidade de relações; no *parque*, espaço de refeições e piqueniques; e *alojamento*, um lugar seguro para descanso. Na tenda Retalhos da História do Povo Negro havia instrumentos musicais de percussão dispostos sobre tecidos com estampas étnicas e uma exposição de livros de literatura, história e cultura afro-brasileira.

Todas elas homenageavam algum personagem: a poetisa Cora Coralina era patrona das Danças Circulares; o líder quilombola Zumbi dos Palmares inspirava a tenda Retalhos da História do Povo Negro; a multiartista chilena Violeta Parra, exímia bordadeira de Arpilleras¹⁴, era a patrona dessa tenda; e o ex-monitor já falecido, Jaime Izidoro, era o homenageado da Metodologia de Trabalho com Grupos Populares.

Embora o funcionamento das tendas fosse diverso, algumas características lhes eram comuns, como o zelo de monitores em acolher a todos e incentivar a participação, empregando dinâmicas que demandam o trabalho em equipe e a expressão individual, garantindo a todos o turno de palavra e reclamando compromissos de assiduidade, pontualidade e engajamento no mutirão de tarefas. Mesmo obedecendo limites demarcados de tempo, as atividades das tendas transcorriam sem pressa, com intervalos para alimentação e ocasiões reservadas para celebrações e confraternização. Também havia tarefas comuns, como a resposta às questões propostas pelos assessores, a elaboração da carta-compromisso e a avaliação do Curso, bem como a confraternização de encerramento. Cada uma delas, porém, respondia a essas tarefas com autonomia e diversidade de estratégias e, em muitos casos, desenvolviam agendas próprias de discussão. A tenda Juventude e Direitos, por exemplo, propôs-se abordar questões de identidade juvenil e diversidade sexual e dedicou momentos e dinâmicas para essas temáticas.

De início era difícil imaginar como as tendas voltadas a práticas artísticas/artesanais poderiam contribuir para a compreensão da temática das migrações, mas essa percepção errônea se desfez no processo de pesquisa. Na tenda Arpilleras: Justiça e Paz em Nossas Mãos, por exemplo, presenciei animadas rodas em que o bordado – minucioso, criativo e expressivo – era realizado em meio a uma conversação fluida. Quando questionados sobre o sentido de seus bordados, entretanto, todos formulavam uma narrativa pertinente aos temas da migração e dos direitos dos migrantes.

No segundo dia de Curso, após a preleção de Padre Alfredo a respeito da metodologia dos 4Rs, as tendas deveriam buscar identificar os rostos e rotas dos migrantes no Brasil e no mundo e indicar de que forma a globalização dos povos, impulsionada pelas migrações, poderia reverter os danos da globalização econômica. Na tenda Juventude e Direitos o exercício diário da memória favorecia que as pessoas expressassem o entendimento que haviam tido dos textos e das preleções dos assessores. Nesse dia, os monitores trouxeram um mapa-múndi desenhado em um grande pedaço de papel *craft* e, no intuito de demonstrar visualmente os fluxos migratórios e reafirmar que *somos todos migrantes*, solicitaram que cada um marcasse pelo menos duas rotas de deslocamento de suas famílias. O exercício abriu espaço para que participantes problematizassem o apagamento das histórias e rotas dos povos negros, o que impede afrodescendentes de conhecer suas origens e corrobora para uma visão estereotipada e simplista do continente africano. No dia seguinte, uma das perguntas a serem respondidas referia-se às feridas e cicatrizes da migração e aos caminhos de acolhimento, diálogo e solidariedade possíveis. A dinâmica escolhida para responder à questão foi a simulação de um tribunal em que, diante de uma situação-problema fictícia, de garantia de direitos de uma criança em uma família de imigrantes venezuelanos que cruzaram a fronteira no Norte do país, os cursistas assumiam os papéis dos diferentes agentes (os próprios imigrantes, o serviço social, defensoria, promotoria, juiz, embaixada, etc.), o que os levou a exercitar a alteridade; desenvolver suas capacidades de argumentação e análise; e enfrentar a problemática das políticas públicas que se entrelaçam ao tema da migração (saúde, educação, assistência social, documentação, trabalho, segurança, justiça, etc.). O debate ensejou, posteriormente, uma abordagem sistemática (com vídeo e preleção de monitor) sobre os direitos humanos e sobre os papéis dos três poderes no Estado brasileiro.

Já a tenda sobre Metodologia de Trabalho com Grupos Populares realizou o debate sobre os rostos e rotas das migrações a partir de dinâmicas de “tempestade de ideias” e produção de narrativas a partir da escolha de “palavras-chave” em pequenos grupos, que deram oportunidade a que os

quatro imigrantes latino-americanos presentes (provenientes da Venezuela, Peru, Equador e Argentina) fizessem seus testemunhos. A tenda concluiu que a aceitação e acolhimento são condições para que o imigrante possa se desenvolver e contribuir com a sociedade que os recebe. Na avaliação realizada ao final da atividade, diversas pessoas disseram estar sensibilizadas e ter desfrutado desse tempo para conectar reflexão e emoção.

No conjunto, o que se observou nas tendas foi uma sucessão de vivências coletivas orientadas pela temática do Curso, que desencadeou um intenso processo de intercomunicação, no qual a diversidade dos cursistas – suas experiências, trajetórias, identidades, corpos – pôde se expressar nas mais variadas linguagens, foi acolhida e valorizada, sensibilizando e fortalecendo cada indivíduo e reforçando sua inserção nos coletivos de ação social e pastoral.

Os círculos de cultura

No domingo os cursistas foram reagrupados em 16 Círculos de Cultura que, segundo documento interno de formação de monitores “(...) consiste em um espaço de diálogo entre aprender e ensinar, onde não se tem um objeto, mas que todos são sujeitos de trocas de novas hipóteses de leitura de mundo” (FREIRE, 1994:155 apud POSSANI, 2017). Neles, foram realizados depoimentos de imigrantes ou refugiados (da Alemanha, Bolívia, Colômbia, Haiti, Mali), de Guaranis da aldeia Jaraguá da Capital, de escolas municipais de adultos que acolhem grandes contingentes de imigrantes e também de organizações sociais que atuam em defesa de seus direitos: o Centro de Referência para Refugiados da Caritas Arquidiocesana de São Paulo, o Serviço Pastoral dos Migrantes, o Conselho Indigenista Missionário, o Centro de Apoio à Pastoral do Migrante, o Centro de Integração do Migrante, a Missão Paz, a Pastoral Carcerária.

A avaliação dos cursistas a respeito da atividade foi positiva, mas os convidados monopolizaram os espaços de fala, de modo que não se configuraram propriamente círculos de cultura e sim painéis em que os cursistas exercitaram a escuta sobre os desafios que se colocam para o trabalho social e pastoral nos respectivos contextos.

Encerramento e celebração

A cerimônia de encerramento do 32º Curso de Verão celebrou a diversidade: músicos homens e mulheres vestiram saias e uma imagem da vereadora Marielle Franco (assassinada em 2018) foi levada ao palco, decorado

também com a produção artística de algumas das tendas, como as Arpilleras. Uma ciranda acompanhou a convocação – corrente entre os movimentos políticos e sociais à época – para que “ninguém solte a mão de ninguém”. O músico mais velho, Sr. João Andreino de Souza, e a coordenadora do Curso, Cecília Franco, foram homenageados e o jovem cursista Danilo interpretou texto dramático de sua autoria sobre o camponês sem-terra. Após o balanço do número de participantes e apresentação do tema do 33º Curso, o ator que na abertura representou o migrante na estação de trem voltou com sua mala e, diante da questão sobre “que bagagem os cursistas levam do Curso?”, declamou trechos do Estatuto do Homem, poema de Tiago de Mello. A carta-compromisso elaborada pelos cursistas foi então lida solenemente. Em saudação registrada em vídeo, Padre Beozzo¹⁵ estimulou os participantes a fazerem as coisas pequenas que promovem grandes mudanças e pediu licença para abençoar os cursistas. Ao som de música, os participantes se despediram emocionados.

Uma prática sujeita à constante avaliação

O Curso de Verão é escrutinado por diversos processos de avaliação. Diariamente, no final da tarde, eram realizadas reuniões de sistematização entre a coordenação, monitores e voluntários de serviços com o fito de acompanhar o desenrolar do Curso e diagnosticar problemas que pudessem ser corrigidos no seu decorrer. Nessas reuniões, a coordenação e a monitoria iam “tomando o pulso” do Curso, conhecendo a diversidade de perfil dos cursistas, identificando problemas pontuais detectados com subgrupos mais vulneráveis (adolescentes ou pessoas com deficiência, por exemplo) e recebendo retorno sobre as assessorias e metodologias. Por esse canal, por exemplo, foi ficando claro ao longo dos dias que o predomínio de assessores e do discurso católico incomodou parte dos cursistas, que ponderavam a necessidade de uma maior diversidade de expressões para efetivar o diálogo inter-religioso.

As tendas realizam um processo interno e orientado de avaliação ao final do Curso, executado em pequenos grupos e seguido de plenária de sistematização. As questões que guiam essa avaliação se referem sobretudo ao trabalho das tendas, mas também abordam o Curso de modo geral e sugestões para o ano seguinte. Na tenda Metodologia de Trabalhos com Grupos Populares, em que a quase totalidade dos cursistas eram estreantes, avaliações positivas e promessas de retorno contrabalançavam queixas pontuais com respeito à qualidade da alimentação e dos alojamentos, ou à falta de um período para descanso e fruição da cidade. No balanço realizado pelos participantes da tenda Juventude

e Direitos, por sua vez, os cursistas valoraram positivamente o acolhimento recebido, as possibilidades de aprendizagem recíproca e o potencial de multiplicação do Curso, assumindo o compromisso de compartilhar os saberes adquiridos com os coletivos de que participam.

Além disso, os cursistas realizam uma apreciação objetiva dos diferentes momentos (celebração, assessoria e tenda) e aspectos do Curso, atribuindo conceitos em uma escala de ótimo, bom, regular, ruim. A tabulação dessa pesquisa de opinião é analisada pela coordenação e monitoria em uma reunião de avaliação realizada um mês após o curso, quando também teve início o planejamento da edição seguinte. Nessa 32ª edição, a pesquisa foi respondida por 79% dos cursistas e revelou uma visão essencialmente positiva da metodologia dos quatro pilares (ecumenismo, educação popular, mutirão e arte), das celebrações, animação (sobretudo a equipe de música) e assessorias, bem como da hospedagem, secretaria e outros apoios ao Curso.

O zelo da coordenação com a avaliação da aprendizagem coletiva no Curso não permite, contudo, aferir o impacto da formação sobre as trajetórias e práticas sociais dos cursistas.

Com a palavra os participantes

O significado e impacto do Curso de Verão podem ser melhor apreciados nas vozes de seus participantes, doze dos quais foram ouvidos em entrevistas.

O teólogo, cientista social, professor da PUCSP e diretor do CESEEP, Wagner Sanchez, foi membro da equipe de Metodologia do Curso de Verão e assessorou a 32ª edição. Ex-seminarista, formado no auge da difusão da Teologia da Libertação, assimilou o ecumenismo como valor central, o que o levou ao CESEEP; mencionou a gênese do Curso, cujo objetivo era a formação de multiplicadores de uma teologia compromissada com a mudança social, ao longo de um ciclo trienal de estudos sobre a sociedade, a Bíblia e a pastoral. Embora sua natureza tenha se modificado ao longo do tempo, avalia que o Curso é bem-sucedido, tendo inclusive se multiplicado em iniciativas similares em várias localidades e regiões do país. Ele qualificou o Curso de Verão como um espaço massivo de resistência política e eclesial (em tempos de neoliberalismo, conservadorismo e retrocesso no âmbito da Igreja Católica), que fomenta o convívio na diversidade (religiosa, social, étnica, de orientação sexual) e promove a mudança de olhar sobre a realidade, nutrindo com a arte, diálogo inter-religioso e mística o entusiasmo com os movimentos e a esperança na mudança. Na metodologia do curso, enfatiza a ideia de mutirão, ao lado da educação popular (entendida como

a promoção do diálogo entre os saberes científicos e aqueles provenientes das experiências dos cursistas), avaliando que a formação impacta a visão de mundo dos participantes.

Pedagoga de 47 anos que atua no ensino público, casada com professor que também é monitor e mãe de duas meninas, uma das coordenadoras do Curso de Verão descende de migrantes nordestinos com pouco estudo, o que a motivou a participar da educação de adultos desde a graduação. Sempre atuou nos trabalhos de base da paróquia, onde foi catequista, à ocasião coordenava atividades musicais nas celebrações. Frequenta o Curso de Verão desde os 19 anos de idade, onde avalia ter reconfigurado sua identidade e se empoderado como mulher e educadora, tendo chegado à coordenação pelo voto dos monitores. Lamenta os retrocessos da Igreja Católica que, na contramão das orientações do Papa Francisco, já não apoia a formação e participação dos leigos como no passado. Dedicar-se à educação porque a considera um caminho de transformação das pessoas ao longo da vida, sendo entusiasta da metodologia da educação popular do Curso de Verão, que recorre a diferentes linguagens para incorporar aos processos de aprendizagem pessoas das mais diversas origens, perfis, formações e crenças, combinando os saberes teóricos trazidos pelos assessores com as experiências de vida dos participantes, de modo a transformar o olhar sobre a realidade. Avalia que o Curso modifica as pessoas, tornando-as mais questionadoras e impulsionando-as à ação; e, “para quem já é da caminhada, a pessoa volta fortalecida”. Julga que o tema das migrações foi oportuno, porque tocou na identidade das pessoas, fomentando uma atitude solidária em relação às demais.

Petroleiro aposentado, 65 anos, separado e pai de dois filhos, o terceiro entrevistado era voluntário há vários anos dos setores de alimentação e almoxarifado do Curso de Verão. Católico não praticante, criado em família trabalhadora de imigrantes italianos, cultiva a cooperação como valor e forma de vida. Não participa diretamente das atividades educativas, mas se sente bem doando tempo e trabalho para esse mutirão de conscientização e formação da juventude que este e outros movimentos sociais realizam em favor da “*revolução do pensamento*” que ele julga necessária à sociedade contemporânea:

(...) a gente já teve várias revoluções – a agrícola, a industrial, a tecnológica – e nenhuma delas contribuiu para a melhoria da condição geral; enquanto não houver uma revolução do pensamento, da consciência, as pessoas se preocuparem com o outro, a gente não vai conseguir nada.

Segundo ele, o Curso de Verão contribui para que a juventude adquira uma percepção de vida diferente do consumismo e da competitividade que dominam a sociedade atual, fomentando um modo novo de se relacionar socialmente. Na sua visão, o Curso proporciona uma experiência transformadora similar à experiência artística: “Você planta uma semente... A pessoa que passa por uma experiência desse tipo, goste ou não goste, sempre sai modificada”.

Dentista, docente de cursos superiores da área de saúde, a quarta entrevistada tinha 56 anos, divorciada, possuindo filhas e netas. É católica atuante, catequista e Ministra da Eucaristia no interior de Santa Catarina. Como outros leigos da paróquia até recentemente conduzida por um padre progressista, participou de quinze edições do Curso de Verão, inicialmente como cursista e depois como monitora voluntária. Atribui a longevidade de seu vínculo com o Curso ao gosto de partilhar conhecimentos em espaços coletivos, com espírito fraterno, atributos cultivados no processo de formação e transmitidos às novas gerações de monitores. Afirma que o Curso revigora espiritualmente os participantes para dar início à Campanha da Fraternidade e resistir às adversidades e aos retrocessos sociopolíticos, inclusive o refluxo e autoritarismo que atingem a própria Igreja Católica, malgrado o perfil progressista do Papa Francisco. De seu ponto de vista, o Curso de Verão equilibra as diversas dimensões de formação (sociopolítica, religiosa, comunitária, artística). Na tenda Metodologia de Trabalho com Grupos Populares em que atua, a tônica é o diálogo, a escuta, o acolhimento e o intercâmbio de experiências entre os participantes.

O quinto entrevistado tinha 29 anos, casado, sem filhos e trabalhava como autônomo. Oriundo de família negra de baixa renda, cedo foi levado pelos pais para a Igreja Católica. Na adolescência, quando se tornou consciente das injustiças sociais do seu entorno na periferia de Campinas, deu sorte de encontrar um padre atuante na luta pela moradia urbana que lhe proporcionou o contato com a doutrina social da Igreja, a Teologia da Libertação. O engajamento na Pastoral da Juventude deu novo sentido à sua religiosidade, propiciando o encontro com “um outro Deus mais libertador, que está mais próximo, que caminha junto, que se faz presente nas lutas e na vida social”. Nessa caminhada conheceu os partidos políticos e aproximou-se do movimento sindical, onde aprofundou sua formação em contato com as teorias críticas da sociedade capitalista. Participou de pelo menos sete edições do Curso de Verão, passou por diferentes tendas e, tomando consciência de sua identidade racial, assumiu há dois anos a monitoria na tenda “Retalhos da história do povo negro”:

É lógico que eu sabia que era negro, mas só que a questão de se afirmar como negro, eu não tinha isso. No decorrer da

caminhada, aqui no Curso de Verão, mas também na Pastoral na minha região, essa ficha foi caindo... Daí eu fui buscar saber mais, como é essa questão do empoderamento, de lugar de fala, de se assumir de fato (...)

Um dos símbolos da nossa tenda é o punho cerrado. Embora em alguns lugares, nos Estados Unidos e na África do Sul, em alguns momentos difíceis, o movimento negro tenha partido para a violência, esse punho cerrado não é para agredir o outro, é para expressar que a gente está agarrando a vida do nosso irmão que está sendo morto com o genocídio da juventude negra, da mulher que está sendo vítima do feminicídio, dos nossos irmãos LGBTs que sofrem preconceito absurdo (...). Se a gente usa esse punho para agredir o outro, a gente se iguala ao opressor; esse punho tem que ser libertador, não é para oprimir mais, é para agarrar o outro, para não soltar a mão de ninguém, e para seguir resistindo.

Diz que o Curso de Verão é um encontro especial de pessoas diversas, lideranças que compartilham ideais de vida, que realizam trocas intelectuais, de experiências pessoais e energias espirituais. Opina que os dois aspectos fundamentais do Curso são o encontro (o toque, a proximidade, a escuta e a troca de experiências) e o esclarecimento, as aprendizagens decorrentes dos conteúdos veiculados. Mas ele exalta também a beleza do diálogo inter-religioso, a potência do convívio inusitado entre católicos, religiões de matriz africana, budistas e protestantes, e diz sentir a presença do sagrado nas liturgias interconfessionais.

Quando inquirido sobre o que o levou ao Curso de Verão, o professor mineiro de 62 anos, casado, com dois filhos, católico atuante, foi direto: “Vim em busca de conhecimento, vim para recarregar as baterias, buscar mais força de resistência”. Quanto à escolha da tenda das *Arpilleras*, ele afirma que não foi a arte em si que o atraiu e sim o mote “justiça e paz em nossas mãos”, pois, está incomodado com as injustiças e desmandos. Inquirido como se sentia realizando um trabalho manual estereotipado como tarefa feminina, respondeu que foi uma oportunidade de reviver experiência da infância, quando se sentava ao lado da mãe e aprendia a fazer bordado, e que não partilha esse tipo de preconceito, porque concebe a hombridade para além das aparências. Quanto às várias facetas do Curso de Verão, acha difícil separá-las, se sente motivado pelo mutirão, pelo conhecimento, pela troca entre as pessoas, mas se diz especialmente sensível à mística, às celebrações, que mobilizam sua emoção. Ele entende que as mudanças indivi-

duais precedem e impulsionam as mudanças sociais e avalia que o Curso de Verão modifica sua percepção (por exemplo, da questão da migração), o que propicia uma mudança na sua ação comunitária. Ele avalia que cada cursista leva uma semente que reproduz nos vários cantos do país e que ele se ocupa de difundir na paróquia e na escola o que aprende.

Aos 61 anos, solteira, sem filhos e aposentada do trabalho com informática, a sétima entrevistada andava cansada das responsabilidades de coordenação do Centro de Estudos Bíblicos em Fortaleza, além da catequese dos adultos na sua paróquia, enfrentando diferenças com membro local do clero. Por isso, em 2019, de volta ao Curso de Verão, resolveu aderir à fruição garantida na tenda das Danças Circulares. Ela participa de atividades pastorais da Igreja Católica desde os 17 anos, ora com jovens em conflito com a lei, ora na catequese ou nos grupos de estudos bíblicos. Encantou-se pela Teologia depois de participar do Curso de Verão no início dos anos 1990 e foi uma das responsáveis por replicar a experiência em julho no Ceará nas duas últimas décadas. Concebe o Curso como um espaço de vivência da utopia de um mundo melhor, um lugar de resistência ao sistema. Como outros entrevistados, prefere não hierarquizar as diversas dimensões do curso, que vê como um conjunto. Aprecia que os cursos sejam temáticos, porque permitem conhecer melhor um aspecto da realidade, despojando-se de preconceitos. Para ela, o Curso ajuda a “recarregar as baterias” e nutrir aquele tipo de esperança que dá coragem para resistir e ir à luta. Diz que leva o que aprende no Curso para suas práticas na catequese ou no círculo de estudos bíblicos.

O oitavo entrevistado é paulistano da zona Sul, pardo, 32 anos, vive em união estável e tem uma enteada. Na adolescência foi beneficiário de projeto social para jovens e depois tornou-se voluntário; combina atividades de educação formal em escola pública com educação social em Centro de Juventude (CJ) e atividades artística como baterista e compositor de banda de rock; está concluindo o curso de História e seu trabalho final é sobre a escravidão no Brasil (que ele acha que não terminou, tal a persistência da discriminação), o que influenciou a escolha da tenda “Retalhos da história do povo negro”. Embora se declare ateu, tem interesse pela cultura e pelas religiões de matriz africana, avaliando que a tenda contribuiu para a ampliação de seu repertório sobre o tema. O que o atrai no Curso são os conhecimentos que proporciona, inclusive aqueles que não se encontram nos livros, mas provém da experiência social dos indivíduos. Sua avaliação do curso é positiva, pela convivência e aprendizagens:

Eu aprendi que a gente tem que saber conviver com gentes diferentes (como os imigrantes), que a gente deve aceitar as pessoas

do jeito que são, independente de opinião, da cor; saber trabalhar em grupo, independente da formação de cada um, pois, mesmo com a formação diferenciada, tem alguma coisa a somar; e saber aceitar o costume da pessoa; e conviver, entender a pessoa e aprender a se comunicar. (...) O Curso de Verão é bom para quem é tímido, perde a timidez, nem que seja a força, porque vai aprender a se entrosar; você conhece gente nova, você começa a respeitar, você aprende a ter atenção (...). Então, não tem como a pessoa voltar para casa, e falar que não levou alguma coisa.; vai levar, o curso é bom por causa disso. (...) Tudo o que eu aprendi aqui, eu vou fazer questão de aplicar no CJ.

A psicóloga paulistana de 27 anos, negra, católica, casada e sem filhos, se inscreveu no Curso de Verão pela primeira vez em 2019 por indicação da organização social em que trabalha no acolhimento de mulheres imigrantes na zona Leste da Capital. No seu cotidiano, encontra mulheres corajosas, que se deslocam por razões políticas, econômicas, discriminadas por sua orientação sexual ou vítimas de violência doméstica, que necessitam de toda sorte de apoio. Não conhecia o CESEEP, nem sabia bem o que esperar do Curso e se inscreveu na tenda “Metodologia de trabalho com grupos populares” imaginando receber orientações para auxiliar as mulheres imigrantes a encontrar trabalho. Embora tenha se frustrado face a essa expectativa, afirmou que o curso foi proveitoso para retomar temas que enfrenta cotidianamente, relacionados à saúde, à documentação e à inserção profissional, bem como para sensibilizar as pessoas para uma atitude empática face aos migrantes; ela própria se deu conta de que precisa suspender julgamentos e adotar uma atitude de escuta às motivações e necessidades da população atendida.

Paraense de Tabatinga, na tríplice fronteira (Brasil-Peru-Colômbia), a décima entrevistada compôs um grupo de 16 pessoas que enfrentou a longa viagem (no caso dela, pela primeira vez), hospedando-se com mais de duas dezenas de pessoas de outras delegações em um alojamento coletivo: “Não tem o teu conforto, mas é uma oportunidade de sair do seu mundinho, ir em busca de conhecimento, ampliar a visão, ter aprendido”. Ela pondera que em cidades pequenas do Norte do país se fica muito isolado, a internet e telefonia funcionam mal; ela concilia o serviço público como fiscal de feira e as responsabilidades familiares com as atividades de missionária e catequista com crianças e adolescentes; participa também de um curso modular sobre políticas públicas, que subsidia a participação em conselhos. Fez uma avaliação positiva de sua participação no Curso de Verão, com respeito à

abordagem do tema da migração: “é uma forma de ter um preparo melhor, colocar-se no lugar do outro, para que a gente saiba acolher essas pessoas”; e à metodologia: “acho que a metodologia que é colocada, não de imposição, nem de ficar sentado só ouvindo, é mais de participação, aonde se partilha conhecimento. Eu acho que se aprende bem mais desse jeito, do que quando você é só ouvinte”. Valorou sobretudo o respeito à diversidade sociocultural e o diálogo inter-religioso:

Saindo de uma cidade menor para uma metrópole, o Curso é muito proveitoso para se ter uma outra visão da questão da diversidade de classes, de raça, de opção sexual. (...) Na questão eclesial, me chamou muito a atenção o diálogo inter-religioso, que não existe quando a gente vive em uma cidade pequena, dentro de uma comunidade, de uma paróquia onde os teus irmãos congregam a mesma fé, a gente fica com um pensamento muito fechado. O Curso serve para que a gente também comece a abrir um pouco mais a mente, não achar que é só na Igreja Católica que Deus salva. Se o meu Deus me faz bem, o do outro também faz bem a ele, a pessoa não se torna melhor nem pior por causa do Deus que serve. Então, aqui a gente vê que essas diferenças não existem, passa a olhar o outro com respeito, e entender que o Deus que eu sigo é o mesmo Deus do outro, não importa a religião.

O jovem negro, solteiro sem filhos, estudante de Direito, ativo na Igreja Católica desde os 11 anos de idade, participou pela primeira vez ao Curso de Verão na tenda “Juventude e Direitos”. Considerou o ambiente ecumênico do Curso mais aberto do que aquele da Pastoral da Juventude e na paróquia que representa no conselho da Diocese no Rio de Janeiro. Interessou-se pelo tema das migrações por complementar sua formação em Direito internacional. Como os demais depoentes, valorizou diversas facetas do Curso: a mística, porque toca cada um de uma maneira e permite circular conhecimentos com um modo mais popular de interação; as reflexões teológicas, pois nunca havia se dedicado a estudá-las, por estar sempre focado nas questões sociais; o mutirão, por recolher a contribuição de todos para chegar a conclusões comuns; e por permitir o contato com a diversidade cultural brasileira. Avalia que o Curso dá ânimo para continuar o trabalho que realiza, modificando sua visão sobre os assuntos abordados.

Também na tenda Juventude e Direitos encontramos a 12ª entrevistada, jovem branca de 27 anos, do sexo feminino, solteira e sem filhos, que se posiciona

nas relações de gênero de forma não binária, militando em movimentos LGBTQ+. Após ter participado de diferentes comunidades religiosas, se define como universalista. Tendo interrompido o curso superior, sobrevive precariamente com aulas de música. Soube do Curso por colegas da Rede Ecumênica de Juventude, ficou atraída pelo tema das migrações (que nunca estudou) e avaliou que seria uma boa oportunidade de encontrar pessoas de movimentos com as quais tem afinidade e realizar novas aprendizagens e trocas de saberes. Gostou de participar de um círculo de cultura com pessoas privadas de liberdade e avaliou positivamente a metodologia participativa das tendas, que prefere às palestras, cujo conteúdo, mesmo relevante, pode também ser apreendido na leitura, enquanto que na tenda, as dinâmicas e aprendizagens dependem da atuação das pessoas.

As entrevistas evidenciam que o Curso de Verão é uma experiência gratificante de convivência e aprendizado, transformadora da visão de mundo dos participantes, que por isso retornam a ela periodicamente. Dentre os sentidos atribuídos pelos entrevistados ao Curso de Verão, aparece reiteradas vezes o de configurar um espaço de encontro de pessoas diversas, porém, com valores e ideais de vida comuns e de resistência coletiva, em que cada sujeito pode nutrir-se periodicamente de esperança e entusiasmo para persistir na resistência às injustiças e prosseguir fortalecido na ação social, política e/ou pastoral em que está engajado, a despeito do fechamento a essa perspectiva no âmbito eclesial católico.

As entrevistas confirmaram também o acerto na escolha do tema das migrações para o 32º Curso (e sua adequada abordagem nos aspectos sociopolítico, teológico e pastoral), não apenas pela atualidade e relevância da temática nas conjunturas nacional e internacional, mas também porque conduziu ao exercício da alteridade e ao despojamento de preconceitos, incentivando ações concretas de acolhimento e solidariedade com os migrantes na ação social e pastoral.

Conclusões

Os elementos reunidos permitem caracterizar o Curso de Verão do CESEEP como experiência de educação não formal¹⁶ afinada aos princípios da educação popular freiriana, seja no que concerne aos objetivos da formação (humanização, conscientização e preparo para a cidadania), quanto aos meios de alcançá-la (valorização da cultura popular e da experiência dos participantes, ênfase na oralidade e no diálogo autêntico, construção coletiva e participativa), bem como à capacidade de acolher em processos comuns de formação pessoas diversas quanto à escolaridade, filiação religiosa, pertença étnico-racial, geração, orientação sexual, deficiência etc.

Por ser massivo, o formato encontrado pelo Curso de Verão para abordar os conteúdos (sociopolíticos, teológicos ou pastorais) de cada edição suscita alguma tensão no que concerne à dialogia e à horizontalidade do vínculo pedagógico entre educadores e educandos, posto que, ao menos no primeiro momento, a assessoria exercita a diretividade, detendo a primazia da palavra. Contudo, a centralidade que o trabalho em grupos nas tendas adquire ao longo do Curso, bem como o acolhimento e a dialogia aí praticados, parecem minimizar essa tensão na avaliação que os cursistas fazem do conjunto da experiência. Talvez seja essa a razão pela qual quase todos entrevistados resistem em valorar diferencialmente as múltiplas dimensões do Curso, atribuindo igual importância aos conhecimentos teológicos ou sociopolíticos adquiridos, à vivência comunitária e à participação no mutirão, à metodologia dialógica e à imersão na mística das celebrações.

Outra tensão reside na premissa do ecumenismo e na diretriz do diálogo inter-religioso, uma vez que a maioria dos cursistas e voluntários pertence ao âmbito católico¹⁷ e a assessoria é exercida predominantemente por cientistas sociais e teólogos dessa Igreja.¹⁸ Se o CESEEP é capaz de mobilizar para a assessoria teólogos e pastores protestantes que compartilham ideais do ecumenismo, é evidente a baixa adesão de protestantes ao Curso, o que limita na prática o convívio e diálogo interconfessional nas tendas e monitoria. O acolhimento de praticantes das religiões de matriz africana, por sua vez, encontra melhor expressão nas tendas que nas atividades plenárias. E a ausência de canal de diálogo com as religiões evangélicas pentecostais, em crescimento no país, é uma lacuna pendente de análise e ação.

No mais, foi possível constatar a fidelidade do Curso de Verão a suas próprias premissas, em especial o mutirão. Considerado o diferencial do Curso, o mutirão se traduz no voluntariado e se expressa em todas as instâncias, desde a hospedagem solidária até as celebrações, passando pela monitoria e pela corresponsabilidade dos cursistas pelo trabalho nas tendas e redes, sempre com sentido de despojamento do individualismo, abertura ao diferente e busca da construção coletiva.

Cabe mencionar a presença transversal do *cuidado* em todos os espaços e instâncias do Curso, configurando um quinto pilar não explicitado de sua metodologia. Essa atitude esteve presente na recepção festiva aos participantes no saguão do Teatro; nas canções e abraços durante as celebrações; na empatia face aos imigrantes; no respeito às identidades plurais e na acolhida afetuosa dos cursistas nas tendas; na escuta atenta às histórias de vida, pontos de vista e aflições de cada um; nos chás e tratamentos para os adoecidos; no modo de acolher a todos no forró dos horários de almoço; nos

presentes retribuídos ao final do trabalho nas tendas. Constitui-se, assim, uma teia de relações amistosas e se estabelece um clima acolhedor.

Boff (2005) afirma que o cuidado é, ao lado do trabalho (a intervenção criativa sobre a natureza), uma dimensão essencial constitutiva do ser humano, que determina e estrutura sua prática, fundando um *ethos* que se manifesta no interesse, zelo, solicitude, cordialidade, gentileza, compaixão, afeto, apreço pela dignidade e atenção para com o outro. Desde essa perspectiva, a ética do cuidado modula a intervenção humana sobre o mundo pelo trabalho, operando como um antídoto à objetificação dos seres humanos e à predação da natureza promovidas pela razão instrumental-analítica associada ao trabalho historicamente configurado como dominação. O cuidado se estabelece assim, como uma atitude fundamental para a (re)construção de outras formas de sociabilidade e da interação com a natureza em moldes sustentáveis. A explicitação do cuidado como eixo metodológico do Curso de Verão do CESEEP pode contribuir para preservar o exercício dessa atitude nas edições futuras e instigar a reflexão sobre esse novo e necessário projeto civilizatório.

Notas

¹ O site do Ceseep disponibiliza os vídeos, textos, cancionário e imagens das edições mais recentes do Curso de Verão (www.cursodeverao.com/32o-curso-de-verao).

² O Curso foi animado por um conjunto musical que, articulado à equipe de liturgia, atuou nas celebrações de abertura e encerramento, místicas matinais, intervalos das conferências e no forró diário após o almoço.

³ O estudo não aprofundou questões relativas à arte e ao ecumenismo (que demandariam conhecimentos dos campos da estética, da teologia e da sociologia das religiões que extrapolam a expertise da equipe), restringindo as análises aos aspectos educativos suscitadas pela experiência.

⁴ Naquele ano, as tendas foram: Arte e educação popular; Arpilleras: justiça e paz em nossas mãos; Jogos e circularidades indígenas e afro-brasileiras; Danças circulares; Dança: corpo como construção de identidade; Música; Diversidade, cidadania e bem viver; Juventudes e direitos; Poesia: prática e política; Metodologia de trabalho com grupos populares; Linguagem audiovisual; Liderança de grupos populares; Arte e espiritualidade do cotidiano; Retalhos da história do povo negro; Arte e militância em diálogos.

⁵ Tema controverso, não é possível sintetizar um conceito unívoco de ecumenismo. Reconhecendo que a divisão das igrejas cristãs é um fenômeno histórico, assim como a difusão missionária relacionada à expansão colonial europeia, pode-se afirmar que o movimento ecumênico pretende a reintegração da unidade das igrejas cristãs nos âmbitos da doutrina e do serviço, mediante o debate teológico, a cooperação na evangelização, o convívio interconfessional de leigos e o cultivo das práticas comuns, como os estudos bíblicos e as pastorais populares. Movimento nascido entre as igrejas protestantes anglo-saxônicas que confluiu para a criação do Conselho Mundial de Igrejas em 1948, o ecumenismo ganhou acolhida entre católicos a partir do Concílio Vaticano II. No Brasil, o movimento se instituiu na defesa dos direitos humanos, na resistência à ditadura militar nas décadas de 1970/80 (ANDREATA et al., 2012; BRAKEMEYER, 2001; MENDONÇA, 2008; RAMALHO, 1979).

⁶ Para uma análise histórica e dos fundamentos da Teologia da Libertação, consultar Zanini et al. (2011).

⁷ A replicação do Curso se efetivou em Goiânia (GO), João Pessoa (PB), Rio de Janeiro (RJ), Porto Alegre (RS), Fortaleza (CE), Ipatinga (MG), Rio do Sul (SC) e Pontal do Paranapanema (SP); em algumas delas perdura até os dias atuais.

⁸ Ninguém é remunerado por atuar no Curso de Verão, sendo todos os colaboradores – assessores ou monitores – voluntários. Os custos são cobertos pelas inscrições dos cursistas (que em 2019 foi de R\$ 240, com desconto para pagamento antecipado), porém um número significativo de bolsas parciais ou integrais são concedidas a participantes que preencham certos critérios, sendo parte delas subsidiadas por agências de cooperação nacionais e/ou internacionais.

⁹ Inspirada nas obras seminais de Freire (1987, 1999), a síntese a seguir baseia-se em Nuñez Hurtado (2005).

¹⁰ O Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular foi assinado em 20 de dezembro de 2018 por 164 países membros das Nações Unidas em Marrakesh. Trata-se de acordo não vinculante que preserva a soberania dos Estados, adota uma abordagem cooperativa para otimizar os benefícios da migração, e preserva a segurança e os direitos humanos das pessoas envolvidas na mobilidade internacional. O Brasil subscreveu o acordo, porém em 08 de janeiro de 2019 o Ministério das Relações Exteriores do governo recém empossado informou a retirada do país do Pacto, alinhando-se a um reduzido grupo de países, liderados pelos Estados Unidos, que não subscreveram o documento.

¹¹ A expressão “trabalhadores descartáveis” surge em textos da Igreja Católica no Documento de Aparecida, declaração da Conferência Geral do Episcopado Latino-americano e Caribenho realizada no Brasil em 2007, escrita por um grupo liderado pelo atual Papa Francisco, então Cardeal Jorge Bergoglio.

¹² Levirato é o costume, observado entre alguns povos, que obriga um homem a casar-se com a viúva de seu irmão quando este não deixa descendência masculina, sendo que o filho deste casamento é considerado descendente do morto.

¹³ Não sendo possível participar de todas as tendas, fizemos observações em uma de cada rede: enquanto a estudante em Iniciação Científica vinculou-se à tenda Juventude e Direitos (rede amarela), a pesquisadora circulou entre as tendas Metodologia de Trabalhos com Grupos Populares (rede laranja), Arpilleras: Justiça e Paz em Nossas Mãos (rede vermelha), Danças Circulares (rede verde) e Retalhos da História do Povo Negro (rede marrom).

¹⁴ Arpillera é o nome em espanhol de um tecido de ensacamento cuja trama é utilizada no bordado artesanal e que, com a aplicação de tecidos ou outros elementos, permite a construção de narrativas. A técnica adquiriu caráter político durante a ditadura do General Pinochet no Chile, quando familiares de prisioneiros políticos mortos ou desaparecidos utilizaram esse recurso para denunciar violações aos direitos humanos. A metodologia se difundiu, sendo utilizada como forma de ação coletiva e de expressão estética e política por diferentes grupos no Brasil, sobretudo formados por mulheres.

¹⁵ O idealizador dos Cursos de Verão não participou desta edição por encontrar-se em tratamento médico, mas compareceu, ainda frágil, para receber os cumprimentos no dia de seu aniversário.

¹⁶ A definição de educação não formal não é unívoca, mas distintas tipologias descrevem elementos característicos: processos de aprendizagem organizados e intencionais; mediados por facilitadores que não estabelecem relação hierárquica com os participantes; marcados por grande flexibilidade curricular (frequentemente interdisciplinares e contextualizados, que valoram os conhecimentos empíricos e são permeáveis aos saberes tradicionais); em que os participantes se engajam voluntariamente em processos colaborativos e participativos centrados nos aprendizes (concebidos como membros de comunidades); que valoram na igual medida cognição, percepção, consciência, memória e emoção (MARQUES; FREITAS, 2017).

¹⁷ Em avaliação anterior (IEE-PUCSP, 2006) a monitoria atribuiu a participação majoritária de católicos no Curso à divulgação realizada internamente à Igreja. Tal explicação não esgota a questão; a própria coordenação do Curso pondera outros fatores, como a identificação do Curso com o campo católico, as distintas culturas de formação no interior das igrejas cristãs, as resistências à perspectiva ecumênica e ao diálogo com as religiões de matriz africana ou indígena.

¹⁸ A reduzida presença de pessoas de outras denominações religiosas foi percebida como limitação pelos monitores em sua avaliação do curso de 2019, e já era problematizada nos relatórios de avaliação institucional do Ceseep de anos anteriores (IEE-PUCSP, 2006:17; PONTUAL; KANAS, 2017:2).

Referências

ANDREATA, C.; WOLFART, G.; DALLA ROSA, L. C. O ecumenismo para a fulguração da unidade entre os cristãos (entrevista de José Oscar Beozzo). **IHU Online** – Revista do Instituto Humanitas da Unisinos, n. 401, set. 2012.

BRAKEMEYER, G. Ecumenismo: repensando o significado e a abrangência de um termo. **Perspectiva Teológica**, v. 33, n. 90, p. 195-216, 2001

BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1. n. 1, p. 28-35, out./mar. 2005.

CANTO para novos tempos: cancionero. São Paulo: Ceseep, dez. 2018.

CARMO, Onilda A. **Recuperando a esperança**: Curso de Verão, uma experiência inovadora (CESEEP, São Paulo – 1987 a 1997). 1999. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**, 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Relatório parcial de avaliação do Ceseep**. São Paulo: PUCSP, 2006.

KUNRATH, Janis L. **Curso de Verão**: uma prática de Educação Popular. São Paulo: Não Publicado, 2016.

MARQUES, Joana B. V.; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, dez. 2017.

MENDONÇA, A. G. O movimento ecumênico no século XX: algumas observações sobre suas origens e contradições. **Tempo e Presença Digital**, vol. 3, n. 12, set. 2008.

NUÑEZ HURTADO, Carlos. Educación popular: una mirada de conjunto. Pátzcuaro, México: **Decisio**, n. 10, jan./abr. 2005.

PONTUAL, Pedro de C.; KANAS, G. de O. **Relatório de avaliação institucional externa do Ceseep 2013–2016**. São Paulo: Não Publicado, 2017.

POSSANI, Lourdes de F. P. **Círculos de cultura no Curso de Verão 2019**. São Paulo: CESEEP, 2017.

POSSANI, Lourdes de F. P.; FRANCO, Cecília B. (Orgs.). **Por uma cidade acolhedora: somos todos migrantes**. São Paulo: Paulus, 2018.

POSSANI, Lourdes de F. P. **Metodologia da educação popular: conceitos, práticas e aprendizagens no Curso de Verão 2018**. São Paulo: CESEEP, 2018.

POSSANI, Lourdes de F. P.; SANCHEZ, Wagner L. (Orgs.). **Formação Ecumênica e Popular feita em mutirão: Curso de Verão 25 anos**. São Paulo: CESEEP/Paulus, 2011.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2001.

ZANINI, C. F.; BACEGA, M.; R. B. ZAPPIA. A Teologia da Libertação e a opção preferencial pelos pobres na América Latina. **Revista História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 24, n. 44, 15 jul. 2011, p. 61-104.

Formação política da militância de base do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – a experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes

Angélica Kuhn
Roberto Catelli Jr.

SOBRE OS AUTORES

ANGÉLICA KUHN Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela mesma universidade. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Cruzeiro do Sul e professora substituta do Instituto Federal de São Paulo (Campus São Paulo).

ROBERTO CATELLI JR. Graduado em História pela PUC-SP (1987); mestre em história pela Universidade de São Paulo (USP) em 1993 e doutor em Educação pela USP (2016). É coordenador executivo adjunto da Ação Educativa e membro da coordenação Brasil do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL).

Como parte de estudo mais amplo que compara experiências de educação popular de adultos à luz dos princípios freirianos, analisamos uma das experiências mais significativas de formação política das últimas décadas no Brasil, a formação política de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), particularmente o Curso Nacional de Teoria Política para Militantes do MST. Ele é ofertado pela Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), localizada em Guararema (SP) e que desde sua fundação (em 2005) vem se consolidando como um dos espaços formativos de maior relevância na organização dos movimentos sociais da América Latina e, mais recentemente, de outros continentes também.

O Curso Nacional de Teoria Política para Militantes do MST tem suas origens antes mesmo da construção da ENFF, sendo ministrado já nos anos 1990 na escola de formação política do MST em Caçador (SC) e em outros espaços de formação da militância em diferentes estados. Entretanto, ganhou identidade nacional ao se transformar em um dos pilares da formação de militantes na ENFF.

Conforme indica o próprio nome, participam do curso militantes do MST de todo o território nacional, assentados e acampados em áreas de Reforma Agrária, com o objetivo de aperfeiçoar sua prática militante a partir do aprofundamento teórico-metodológico sobre questões relacionadas à questão agrária e seus eixos transversais. O curso tem duração de aproximadamente cinco semanas. O Curso Nacional de Teoria Política Para Militantes do MST foi escolhido para compor o presente estudo de caso, dentre os inúmeros cursos ofertados pela ENFF, por ser um dos cursos básicos que formam a militância do MST, por ter seus antecedentes fundados na educação popular e nos princípios freirianos, desde o início da organização do MST na década de 1980.

Para o presente estudo acompanhamos o curso que ocorreu entre outubro e novembro de 2019, período em que os cursistas foram liberados das tarefas que cumprem em seus estados e permaneceram integralmente na ENFF.

As atividades semanais são organizadas por tempos formativos que se complementam entre si, garantindo a unidade entre teoria e prática. São atividades de estudo em sala de aula e em grupos, debates, visitas externas para conhecer experiências comunitárias e agroecológicas, atividades culturais, de cuidado pessoal e do espaço comum. Estas atividades são realizadas durante os períodos da manhã, da tarde e da noite, aproveitando ao máximo o tempo de permanência na ENFF.

O curso é estruturado por um conjunto de temas de campos que vão

desde a Economia, a Filosofia, a História, até questões estruturais e conjunturais da organização social e, especificamente, da questão agrária. Cada conjunto temático corresponde a no mínimo 20 horas semanais. Alguns temas demandam mais tempo, de acordo com a densidade de cada um, como por exemplo Economia e Filosofia. Também são organizadas sessões de filmes, como complemento dos temas estudados. Participaram do curso 41 militantes de 15 diferentes estados brasileiros. Eram 18 mulheres e 23 homens, de variadas faixas etárias, jovens e adultos. As educadoras e os educadores eram voluntários, militantes formados pelo próprio MST e colaboradores externos.

A observação *in loco* das atividades do curso e as entrevistas com seus organizadores e participantes mostraram que existe uma forte identidade dos princípios teórico-metodológicos da proposta formativa em questão com os princípios freirianos e da educação popular. Esta identidade se evidencia, do ponto de vista conceitual, nas práticas fundadas na construção dialógica do conhecimento, nas formas de organização de todo o processo, baseado em práticas horizontais, com a valorização dos momentos de convivência e celebração coletiva, como ocorre na realização da mística e dos cantos coletivos.

Entretanto, esta identidade freiriana originária, sempre mencionada nas entrevistas de educadores e coordenadores da ENFF e militantes do MST, foi se transformando ao longo do tempo. Considerando o caráter de movimento social do campo e a necessidade de se constituir uma práxis de luta com foco na mudança e na superação das desigualdades, buscou-se caminhos particulares sem se prender a modelos que não seriam possíveis, levando em conta a complexidade das questões sociais e culturais que envolvem a população sem-terra no Brasil.

Ainda que a obra Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, seja uma referência constante para o grupo organizador do curso, se soma a ela a chamada pedagogia socialista, que tem os russos Makarenko, Kupskaia e Pistrak como autores de destaque, que vão colocar o trabalho como princípio educativo.

Considerando as diversas culturas constituídas em um país continental, Freire defendia que as práticas educativas transformadoras teriam de se reinventar a todo tempo, chegando mesmo a afirmar que suas ideias também precisariam ser superadas para que o novo e necessário pudessem surgir para alcançar o sentido de transformação social e libertação dos oprimidos. Tal caminho foi seguido pelos processos formativos do MST para que o projeto de transformação social a partir do campo pudesse ganhar forma e identidade própria – enquanto movimento social.

Definições metodológicas para o estudo do Curso Nacional de Teoria Política para Militantes do MST

O passo inicial para circunscrever o objeto de estudo foi o levantamento da literatura existente sobre a formação da base do MST. Encontramos apenas o trabalho de Pablo Bastos (2017) que faz referência ao curso de formação política aqui estudado. O artigo do autor faz referência ao trabalho de campo realizado ao longo de 2014, quando visitou a ENFF e observou aulas do curso. Com base nos conceitos de Antônio Gramsci, procura analisar o processo formativo da ENFF como espaço potencial para a construção de uma hegemonia popular que transcende a hegemonia política. Encontramos referências mais abundantes sobre o tema da formação política no MST de maneira mais geral (MEDEIROS, 2002; SILVA, 2005; PIZETTA, 2007; PRINCESWAL, 2007; MINTO, 2015).

Minto (2015) contribui com a nossa pesquisa ao traçar a trajetória da escola nacional de formação política do MST, desde os seus primórdios nas décadas 1989/1990 até a consolidação da Escola Nacional Florestan Fernandes. O estudo é parte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)”. O foco da pesquisa foi a inserção do MST em instituições de ensino superior por meio da ENFF. Para o autor, houve avanços, “no sentido da superação da dicotomia já apontada (formação técnica-formação política) em instituições consolidadas, com conteúdo e professores formados e, de certo modo, já ‘aculturados’ nesses ambientes acadêmicos” (MINTO, 2015:323).

Princeswal (2007), retomando a história da formação política no processo de organização do MST, abordou o momento político-econômico vivido pelo Brasil na conjuntura em que surge a ENFF e o papel que passa a cumprir não só no Brasil mas na América Latina, se expandindo para outros continentes, diante do avanço do neoliberalismo.

Mais profícuo que encontrar “o momento” de criação da ENFF é especificar o contexto no qual a concretização de uma Escola Nacional incluindo a construção de sua sede física se tornou estratégica para o movimento. Passos decisivos nessa direção foram dados durante os dois governos FHC, quando as linhas gerais de um projeto neoliberal foi se consolidando no país. O movimento passou a envidar esforços na estratégia de formação de quadros como meio de fortalecer as lutas pela reforma agrária (PRINCESWAL, 2007:123).

Pizetta (2007), militante e coordenadora da ENFF durante a construção do espaço físico da escola, narra e analisa os elementos que estiveram presentes no processo de construção da escola, como solidariedade, trabalho voluntário, militância, organicidade, educação de jovens e adultos. A autora relata como os princípios do MST foram vivenciados no cotidiano durante a construção da ENFF, ressalta que enquanto os trabalhadores, de todo o Brasil, organizados em brigadas, erguiam as paredes da escola, também elevavam seu nível de consciência, ao participarem de debates, sessões de filmes, aulas de alfabetização, estudos para certificação da Educação de Jovens e Adultos.

Partindo da literatura levantada, no intuito de analisarmos o significado da educação popular nos processos formativos promovidos pela ENFF, realizamos entrevistas com atores diretamente envolvidos com a construção e gestão do curso em questão. São militantes que guardam a memória da história do MST e que poderiam oferecer pistas de como proceder e de qual curso seria mais adequado para o que se propõe na presente pesquisa.

A partir das entrevistas com os dirigentes foi possível visualizar que o Curso Nacional de Teoria Política Para Militantes acompanha a formação da base do MST desde o seu início, com outras nomenclaturas, em diferentes contextos e momentos de formação e consolidação da organização deste movimento social, o que nos levou à escolha deste curso para realizar uma análise que considerasse o papel da educação popular e do pensamento freiriano.

Realizada a escolha do curso, elaboramos roteiros de pesquisa, que incluem entrevistas com quatro cursistas, escolhidos levando em conta a diversidade de regiões do país, diferentes idades e gênero. A análise das entrevistas, ao lado do registro etnográfico da experiência de participar do curso como ouvintes, permitiu construir a análise que realizamos a seguir.

No total foram realizadas oito entrevistas com militantes, identificados no texto como: Entrevista I: Neuri Rossetto (membro da Direção Nacional do MST); Entrevista II: Cristina Vargas (representante do Setor de Educação do MST); Entrevista III: Rosana Fernandes (Coordenadora Geral da ENFF); Entrevista IV: Edgar Kolling (membro da Direção Nacional do MST e educador do curso); Entrevista V: Vanessa, primeira cursista entrevistada; Entrevista VI: Ronieslanio (Ronie), segundo cursista entrevistado; Entrevista VII: Maria Aparecida, terceira cursista entrevistada; Entrevista VIII: Ubiratan (Bira), quarto cursista entrevistado.

Contextualizando a Escola Nacional Florestan Fernandes

A formação político-ideológica sempre foi uma preocupação central para o MST, desde o seu surgimento no final da década de 1970, ela garante

em boa medida a consolidação e continuidade do nível de organização do movimento, com as características de horizontalidade que possui. Quando o MST optou por constituir-se como um movimento social com estrutura horizontal, diferente da lógica partidária e sindical daquele momento histórico, e assumiu a ocupação de terras como estratégia mais radical de enfrentamento da luta de classes, foi necessário construir um processo amplo de formação para constituir sua base política (MEDEIROS, 2002; SILVA, 2005; PRINCESWAL, 2007).

Ainda segundo Princeswal (2007:108), a ENFF é uma espécie de “síntese histórica” do acúmulo dos processos de formação do MST. Minto (2015) situa a formação política no MST em quatro grandes momentos: contribuições da Teologia da Libertação; do movimento sindical; construção de espaços próprios de formação; construção da Escola Nacional Florestan Fernandes.

Amparada nos debates de intelectuais progressistas, a Teologia da Libertação passou a articular o pensamento marxista com a fé cristã. Em entrevista concedida para a pesquisa, o dirigente da Direção Nacional do MST, Neuri Rossetto, destaca que a Comissão Pastoral da Terra (CPT), liderada no Sul pelo Bispo Dom José Gomes, foi de fundamental importância para a formação de lideranças que fizeram parte das primeiras ocupações de terra. O dirigente relata que a sua trajetória e a de outros dirigentes foi contribuir com a formação no MST, assim como muitos estudantes e pessoas ligadas à igreja. Enfim, pessoas que não estavam interessadas em conquistar um pedaço de terra para a subsistência, mas que se aproximavam para contribuir com a luta social.

De acordo com Minto (2015:313),

A ideia de que o movimento deveria desenvolver práticas de formação mais autônomas em relação às forças políticas aliadas, bem como em relação à escolarização oferecida pelo sistema de ensino oficial, se consolidou de modo simultâneo ao processo de fragmentação das forças políticas de esquerda no Brasil, e no qual o governo Collor de Mello tentava frear o ímpeto da luta pela reforma agrária no país.

O MST passou a formar seus militantes e dirigentes e desenvolver cursos em 1987 para a Coordenação Nacional. Iniciou um curso com duração de dois anos em nível nacional para formar jovens militantes, com o objetivo de deslocar estes dirigentes para organizar o MST em diversos estados do país, na perspectiva de constituir um movimento social autônomo, com novas características e lutas (PRINCESWAL, 2007).

De acordo com Neuri Rossetto, o MST passou a contar com a colaboração do movimento sindical, com sua experiência em formação de quadros políticos. Os sindicatos contavam com infraestrutura, materiais e melhores condições financeiras. Além disso, contribuíam para ampliar as relações políticas do MST com outros agentes sociais e políticos. Algumas escolas sindicais localizadas em diferentes regiões do Brasil foram de fundamental importância para ampliar a leitura da realidade por parte da direção e da base do MST naquele momento.

Com o passar dos anos, o MST iniciou a construção de espaços próprios de formação, uma vez que já tinha conquistado melhores condições de fazê-lo e porque os sindicatos refluíram no final da década de 1980. Assim, foi criado o primeiro centro de formação próprio, o Centro de Capacitação e Pesquisa em Caçador (SC). No mesmo período foram estruturados o Setor de Formação do MST em 1988 e, posteriormente, o Setor de Educação, o primeiro mais focado na formação política, para dar conta das demandas regionais, estaduais e nacionais surgidas de acordo com a realidade vivida (PRINCESWAL, 2007:119). O segundo era voltado para questões relativas à ampliação da escolaridade nos camponeses dos acampamentos e assentamentos já conquistados.

Em 1995 foi criado o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), outro marco importante dessa trajetória. Sediado em Veranópolis (RS), o centro se tornou estratégico naquele momento para a formação de quadros políticos e técnicos, principalmente para a formação de professores. Foi lá que nasceu a primeira parceria com uma universidade, a Unijuí (RS), para a criação do primeiro curso superior de formação de militantes do MST, Pedagogia da Terra, com apoio do INCRA, em 1998 (MINTO, 2015:315).

Em 1996, durante o Encontro da Coordenação Nacional do MST, os participantes decidiram pela construção de um espaço que centralizasse as inúmeras experiências de formação que o movimento vinha construindo. Optou-se por construí-la em São Paulo, por ser também um lugar central, com maior acesso aos aeroportos nacionais e internacionais. A Comissão responsável pela construção encontrou uma chácara à venda no município de Guararema (SP) que comportava a demanda. A partir de 1997, iniciou-se uma campanha de arrecadação de recursos financeiros para a construção da escola, sendo as primeiras iniciativas a doação dos direitos autorais de um livro de fotografias de Sebastião Salgado, “Coleção Terra”, e a doação dos direitos autorais do CD “Terra” pelo cantor e compositor Chico Buarque de Holanda, com prefácio escrito pelo romancista português José Saramago. Estes três colaboradores foram os principais interlocutores para a arre-

cadação de fundos para a construção da ENFF, que contou também com recursos de doações de organizações internacionais.

Além disso, a construção do espaço físico da escola é exemplo de como a organicidade e a formação fazem parte de um mesmo processo formativo da militância do MST. A escola foi construída entre março de 2000 e janeiro de 2005, por meio de mutirões de trabalho voluntário realizado por militantes do MST (927 homens e 63 mulheres), representando 12 assentamentos e 230 acampamentos, os quais foram organizados em 25 Brigadas de Trabalhadores e Trabalhadoras Voluntários de 20 estados brasileiros. Formaram-se brigadas em cada estado, grupos de 50 ou 100 pessoas, que permaneciam em média três meses na escola, em sistema de rodízio e retornavam ao seu estado (PIZETTA, 2007).

Trajetória e princípios norteadores da Escola Nacional Florestan Fernandes

Depois de inaugurada, com o passar dos anos, a escola se tornou uma referência internacional na formação de militantes de movimentos e organizações sociais, não apenas do campo, mas incluindo setores urbanos também. Se tornou um espaço de aprofundamento dos clássicos da teoria política e econômica nacional e internacional. Os cursos abordam temas com focos diversos, como marxismo, diversidade, economia política, questão agrária, feminismo, teoria política entre outros – lecionados por professores e intelectuais voluntários, que podem ser orgânicos, quadros formados pelo próprio MST, visitantes de universidades nacionais e estrangeiras, organizações e movimentos sociais, a depender de cada curso, tema e conjuntura.

A Coordenadora Geral da ENFF, Rosana Fernandes,¹ enfatizou na entrevista concedida no âmbito desta pesquisa que a ENFF se orienta pelo princípio formativo do trabalho, fundamentado em pensadores como Pistrak e Makarenko. Assim, apesar de uma Coordenação Geral, responsável pelas tarefas mais pontuais, o cuidado com os espaços físicos é de responsabilidade de todos os cursistas durante a estadia na escola. Todas as tarefas são divididas entre todos e todas. Segundo Fernandes, tanto o aprofundamento teórico como a participação no trabalho coletivo contribuem para a “elevação do nível de consciência política”, conforme ressalta:

(...) no nosso projeto político-pedagógico, a gente se sustenta, se fundamenta na Pedagogia Socialista. Por exemplo, o princípio do trabalho, ele está colocado dentro dessa perspectiva, não é, da

Pedagogia Socialista; Makarenko, Pistrak, nos ajudam bastante a pensar isso. É, a Educação Popular, não é, e aqui, daí nós sempre fazemos muita referência à Pedagogia do Oprimido. (Entrevista III).

Os dois intelectuais citados pela Coordenadora da ENFF, Moisey Mikhaylovich Pistrak e Anton Semyonovich Makarenko, juntamente com Nadejda Konstantinovna Krupskaya, foram educadores que sistematizaram experiências de educação realizadas no período pós-Revolução Russa de 1917. Portanto, na perspectiva da Pedagogia Socialista, período de transição, de mudança de paradigma da função da escola e da necessidade de formação política no novo contexto em construção.

Krupskaya foi uma pedagoga russa que participou do governo pós Revolução Russa de 1917 e teve importante papel na luta contra o analfabetismo. Suas concepções sobre educação teriam grande influência no estabelecimento de novos métodos e práticas de ensino na URSS. Foi também uma das organizadoras do sistema de bibliotecas soviético. Krupskaya (2009) indicou a necessidade de criar uma escola que preparasse os construtores da nova vida.

A passagem do poder para as mãos dos trabalhadores e camponeses abre ante o país perspectivas enormes, possibilidades enormes, mas, a cada passo, nós vemos as dificuldades que são criadas na tarefa da sua construção, pela falta de cultura geral no país, pela ausência de saber trabalhar e viver coletivamente (KRUPSKAYA, 2009:105).

Makarenko (Ucrânia, 1888-URSS, 1939) foi um pedagogo que se especializou no trabalho com crianças e jovens infratores, em situação de miséria. Nas escolas coordenadas por Makarenko as crianças podiam opinar – o que foi um avanço para a época. O educador apostava na construção do espírito da coletividade, na ideia de que a função da educação deveria contribuir para a busca da felicidade. Oposta à visão de massificação, pressupunha o respeito às individualidades. Outros dois elementos centrais em sua proposta eram: a cultura e o trabalho. O trabalho pensado para a sociedade, para a coletividade. O lema era: “somos os dirigentes, não mais ladrões”, nesse sentido a disciplina ganha centralidade naquele momento de transição.

Pistrak (1888-1940) propunha a transformação da escola burguesa em uma escola revolucionária. Para ele era importante desconstruir a escola de então e recomeçar uma escola nova. O livro mais conhecido do autor, *Fundamentos da Escola do Trabalho*, escrito em 1924, tem influenciado o debate

sobre a relação entre escola e mundo do trabalho no contexto do MST. Pistrak sistematizou a experiência da Escola Única do Trabalho que articula a ciência e a realidade, estando em íntima relação com os objetivos gerais da vida. Desenvolveu seus pressupostos acerca da Escola Única do Trabalho nas primeiras décadas do século XX, período em que a Revolução Russa tomava corpo e se constituía como referência para o bloco socialista do Leste europeu que, posteriormente, iria se estabelecer. Contribuiu para a construção da educação voltada para as necessidades da classe trabalhadora daquele período da história, que podemos caracterizar como a revolução dentro da revolução. Buscava também superar os limites da antiga educação e do atraso em que se encontrava a Rússia, além de envolver a juventude e as crianças no processo de luta e construção do socialismo.

Tomando como base a ideia de trabalho como princípio educativo, coletividade e autodireção, de Makarenko e Pistrak, a proposta de formação política do curso está fundamentada no tripé Educação, Trabalho e Organicidade. As atividades em torno desse tripé articulam a relação teoria e prática, em momentos alternados de formação, que envolvem momentos em sala de aula e vivências culturais e práticas (na lavoura, cuidados com o espaço coletivo, convivência, reflexão, momentos culturais, debates, esporte, seminários, visita à experiências agroecológicas etc.). Assim, um conjunto de temas geradores é organizado com o objetivo de levar os cursistas a reflexões teóricas construídas a partir da observação da realidade vivida no MST. Dessa forma, se amplia o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de uma práxis fundamentada na coerência entre a teoria e a prática e na vivência dos princípios pedagógicos e filosóficos do MST, a fim de pensar a relação entre a realidade macro e as questões concretas do processo de construção da Reforma Agrária nos assentamentos e acampamentos, visando processos mais amplos de transformação social (MEDEIROS, 2001).

De acordo com Luedemann (2002:28), a construção da escola como coletividade requer um método pedagógico que envolve “[...] planejar, racionalmente, os passos para o funcionamento da autogestão, mas participar, junto ao coletivo, da análise minuciosa de cada uma das necessidades concretas de cada fase para o desenvolvimento da coletividade”.

No Caderno de Formação *Princípios da educação no MST* (1999) são sintetizados os princípios filosóficos e pedagógicos em que os fundamentos do trabalho como princípio educativo aparecem articulados com a educação popular. Nos princípios fica claro o tripé que sustenta a formação no MST: trabalho, coletividade e organicidade. De acordo com o documento, são princípios filosóficos que orientam o MST, que não des-

toam dos princípios de muitas propostas de educação popular: a educação para a transformação social, para o trabalho e a cooperação, para as várias dimensões das pessoas humanas, para valores humanistas e socialistas e como um processo permanente de formação/transformação humana (MST, 1999:11-23).

O Curso Nacional de Teoria Política Para Militantes do MST

Ao longo do curso ocorrem intensos momentos de estudo e fortalecimento dos vínculos entre os participantes. A primeira atividade do dia é sempre o momento da mística, organizado por um grupo de participantes a cada dia. Esta atividade também acontece no retorno de cada intervalo, entre as aulas, e sempre que a dinâmica do curso e da turma demandar. Trata-se de um espaço em que os cursistas se reúnem para um momento que pode envolver em seu fazer o teatro, a música, a dança, gritos de ordem, a poesia, símbolos diversos que representem a identidade coletiva dos sujeitos ali presentes. É muito comum durante a mística hastear a bandeira do MST e cantar o hino do MST. Também se recorda a história do MST, dos movimentos sociais e processos revolucionários históricos, do campo e da cidade, parte da história da luta dos trabalhadores no mundo.

Coelho (2010) investigou como surgiu e vem se resignificando a **prática da mística** no MST. Trata-se de uma ação que surgiu com os religiosos da CPT, que faziam as primeiras ações formativas no período de constituição do movimento. Por ter grande adesão dos participantes, foi sendo incorporada e resignificada pelo MST ao longo dos anos.

Segundo Cristina Vargas, Dirigente do Setor de Educação do MST, a mística também contribui para a observação do nível de amadurecimento de determinado grupo. Para ela, o nível de aprofundamento político-teórico se reflete na elaboração do momento da mística.

Medeiros (2002), em sua dissertação de mestrado, investigou a dimensão educativa da mística no MST e como ela é vivenciada na experiência da ENFF. A autora afirma que a mística no MST em seu sentido socio-político e ideológico é uma “celebração coletiva e como uma manifestação cotidiana, que se expressa através das relações sociais” (2002:1). Para ela,

(...) a mística é uma prática capaz de alimentar a sensibilidade humana para questões sociais e estimular a cidadania ativa, sustenta-se também sua contribuição no processo de (re)humanização das pessoas e a sua afirmação como um dos pilares de sustentação da força política do MST. (MEDEIROS, 2002:207).

Após a realização da mística, o tempo é distribuído ao longo de todo o dia (das 8 às 18 horas) entre atividades culturais, oficinas (música, poesia etc.), reuniões das equipes e momentos em sala de aula com aulas expositivas e dialogadas com educadores responsáveis pelos temas dos cursos. Entre 18 e 20 horas é servido o jantar, além de as equipes cuidarem das tarefas de manutenção da escola e cuidados pessoais. Das 20 às 22 horas acontecem as reuniões das equipes e outras atividades como debates, por exemplo. Aos finais de semana, as atividades se dividem entre sínteses da semana, momentos culturais e cuidados com a organização pessoal. É também o espaço de maior integração com os cursistas de outros cursos que acontecem paralelamente na ENFF.

Com base no princípio da gestão democrática do processo político-pedagógico, a estrutura organizativa da ENFF é composta por uma Coordenação Político-Pedagógica (CPP) constituída por seis educadores Sem Terra, formados politicamente no interior do próprio Movimento e com origens regionais diferentes. A principal função da CPP é acompanhar e coordenar o desenvolvimento do processo pedagógico. As turmas, por sua vez, se auto-organizam em Núcleos de Base, grupos responsáveis pelas tarefas de estudo e gestão do espaço durante o período de permanência na escola.

Além da CPP, cada turma/curso compõe sua própria coordenação (de turma/curso), com o objetivo de garantir os princípios filosóficos e pedagógicos da ENFF e mediar o diálogo entre CPP e a turma, contribuindo para o bom andamento do curso e fortalecimento da proposta político-pedagógica da escola.

Os Núcleos de Base são grupos organizados no interior de cada turma, responsáveis pela organicidade da Escola, pelo estudo coletivo, sempre que a metodologia de trabalho em grupo está presente, pela mística, momentos culturais, interação com os demais cursos que ocorrem concomitantes ao Curso para Militantes de Base.

A Assembleia Geral é a instância máxima do curso, da qual participam todos os cursistas, a coordenação político-pedagógica responsável do Centro onde a ENFF esteja funcionando e os educadores presentes. Além das reuniões ordinárias previstas para a realização de apresentação inicial e aprovação da proposta pedagógica e dos momentos de avaliação geral do processo, as reuniões em assembleia são convocadas pela CPP e pela coordenação do curso sempre quando ocorre um fato cujo encaminhamento necessita a avaliação, aprovação ou conhecimento de todo o coletivo.

O desenvolvimento do curso

O curso se divide em seis grandes eixos: Inserção, Organicidade e História da Luta pela Terra; História do MST e Teoria da Organização; Filosofia e

Crítica à Economia Política; Feminismo, Diversidade Sexual, Questão Racial e a Luta contra o Patriarcado; Educação Popular e Método de Trabalho de Base: Como falar com o povo e Reforma Agrária Popular.

Como metodologia a ENFF recomenda, sempre que possível, utilizar leitura de textos, poemas, trabalho em grupos, vídeos (filmes e/ou documentários) e músicas. Cada facilitador deve procurar socializar seu plano de aula com a Coordenação Político Pedagógica da escola e com a turma, para contribuir no processo de construção de formas diferenciadas de apresentação de conteúdo em sala de aula, que enriquecem a elaboração coletiva do curso.

No primeiro eixo são abordados os valores humanistas e socialistas, o corpo como objeto de disputa e a história da luta pela terra. Já o segundo eixo temático, *História do MST e Teoria da Organização*, abordado na segunda semana do curso, tem o objetivo de contextualizar a trajetória do MST em seus 35 anos de história, com enfoque nos principais acontecimentos e desdobramentos na conjuntura agrária, através das canções históricas do MST. Já o eixo temático 3, *Filosofia e crítica à Economia Política*, se concentra em conceituar o Materialismo Histórico Dialético marxiano e o método em que apresentou sua concepção; apresenta as principais categorias da Economia Política e como ela atua sobre o funcionamento da sociedade capitalista. O eixo temático 4, *Feminismo, Diversidade Sexual, Questão Racial e a Luta contra o Patriarcado*, aborda o feminismo e a luta de classes, a questão da diversidade sexual, a questão racial, a religiosidade e a luta de classes. Neste contexto, busca-se realizar a análise da conjuntura nacional com recorte de gênero, raça e classe contextualizando as características que permeiam a ascensão “populista” da direita neofascista, no Brasil e em outros países. O quinto eixo temático, *Educação Popular e Método de Trabalho de Base: Como falar com o povo*, tem como foco os princípios do trabalho popular, o que é Trabalho de Base e como fazer. A partir da concepção de trabalho de base realizado no MST e de sua articulação com a Educação Popular, apresenta as experiências de Trabalho de Base realizadas pelo MST no último período, em especial as Brigadas do Congresso do Povo e as Brigadas de alfabetização *Sim eu Posso*, refletindo as contribuições destas experiências para a organização do MST e das lutas populares. O sexto eixo, *Reforma Agrária Popular*, tem como propósito debater o significado da Reforma Agrária Popular na atualidade, compreender sua importância na organicidade do MST e na sociedade; também são estudadas as principais características da Reforma Agrária Popular e sua vinculação com as ações nas esferas de: produção, educação, igualdade de gênero e luta LGBTQI+, cultura, formação, entre outras.

Em uma das aulas do curso, inserida no eixo 2, que os pesquisadores tiveram a oportunidade de participar, o educador utilizou as canções históricas do MST para abordar a trajetória do movimento, que foi dividida em

grandes fases: de nascimento, construção e consolidação. A cada fase do MST abordada pelo educador, os cursistas, com um livreto do MST denominado “Canções que lutam” em mãos, cantavam as canções referentes ao tema abordado, ao som do violão tocado pelo educador, que também contextualizava cada canção. O livreto traz um conjunto de canções que fazem referência à **questão agrária de diferentes momentos da luta pela reforma agrária no Brasil**. Várias das canções entoadas pelos cursistas fazem a crítica ao sistema político e econômico, como ocorre em Grande Esperança: *A classe roceira e a classe operária/ansiosa espera a Reforma Agrária/sabendo que ela dará a solução/Para a situação que está precária/Saindo o projeto do chão do brasileiro/De cada roceiro plantar sua área/Sei que na miséria ninguém viveria/E a produção já aumentaria/Quinhentos por cento até na pecuária* (Canções que lutam, 2018:37).

Os cursistas

As entrevistas realizadas com cursistas permitiram esboçar um perfil dos militantes que estavam presentes no curso, além de ser possível vincular o trabalho realizado no curso com a prática efetiva destes militantes na realidade em que vivem.

A primeira cursista entrevistada, Vanessa, é uma jovem de 20 anos, filha de assentados no município de Rio Bonito do Iguaçu (PR), há um ano e três meses deixou o assentamento Marcos Freire e mudou-se para Guararema (SP) para cumprir uma tarefa na Ciranda Infantil da Escola Nacional Florestan Fernandes, espaço dedicado às crianças, filhos e filhas de militantes que participam de cursos na escola. Atuou em várias instâncias organizativas do MST nos níveis regional e estadual, dentre as quais o Coletivo de Agitação e Propaganda e o Setor de Educação, onde atuava no momento da entrevista.

Vanessa explicou que é uma orientação da ENFF que todos os brigadistas que estejam exercendo alguma tarefa na escola assumam a responsabilidade de fazer algum curso durante o ano. Ela contou que escolheu o Curso de Militantes para aprofundar o conhecimento sobre a história e os princípios do MST, para melhor atuar com as crianças que passam pela ciranda infantil. Além disso, ela considera que o curso proporciona uma base teórica importante para o trabalho de base.

E também quando eu voltar para a base, que eu pretendo voltar, não demorar muito aqui na Escola. A gente está num processo de um assentamento muito antigo, e que não tem muito esse vínculo com o MST mais, então, a ideia é aproveitar todos os espaços que a Escola possibilita, para quando eu voltar para o meu assenta-

mento, eu ter mais base para conversar com a galera de lá. Ter mais teoria para poder falar, ter mais segurança no que eu estou falando, não é? (Entrevista V).

Para a cursista, a Educação Popular é uma ferramenta para dialogar com a base que no curso é sintetizada pela identificação dos cursistas com os educadores.

O que eu penso de Educação Popular é isso, não é, de você estar voltando para a realidade de onde você está. Aí a gente consegue perceber que os professores/educadores que a gente tem aqui são nossos. É a primeira coisa que a gente consegue já se identificar. Eu conheço ela, eu já vi ela no acampamento, eu já vi ela no assentamento, eu já vi ela, sabe, mexendo com a terra; então, a gente, a primeira coisa que você consegue perceber é isso: É aonde estão essas pessoas? Elas estão no processo de construção; ou, elas são só estudiosas que estão lá, enquanto nós estamos aqui? Não, eles estão aqui, não é? A gente está todo mundo junto. Então, já começa por aí (Entrevista V).

Ela prossegue comentando que os temas abordados são importantes para o processo de organização do MST e que é possível analisar e melhorar a prática a partir da teoria, da sistematização que o curso proporciona. Que o diálogo entre a teoria e a realidade na qual a militância está inserida e faz o trabalho de base é de fundamental importância.

O segundo cursista entrevistado, Ronieslanio (Ronie), um jovem de 25 anos, de Delmiro Gouveia, Alagoas, formado em um curso técnico em Agroecologia, pela Escola Sertão de Pernambuco, Serviço de Tecnologia Alternativa,² filho de assentados, também se especializou como mestre-doceiro, montou sua própria produção de doces agroecológicos no Assentamento onde reside e compra os produtos dos assentados locais. Atuou na implementação e execução do programa *Sim, Eu Posso*, de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos de Alagoas.

Mesmo sendo filho de assentados, que estiveram envolvidos no processo de conquistas da terra no estado de Alagoas desde a formação do MST, Ronie não exercia militância. Formou-se e se viu obrigado a trabalhar em uma grande empresa para garantir a sobrevivência. Relata que quando teve oportunidade, retornou ao MST e que isso foi acompanhado de um curso de formação, realizado na Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, um dos centros de formação do MST, localizado em Prado,

na Bahia. Posteriormente, realizou outros cursos, entre eles, um sobre Agroecologia e Educação na Paraíba.

Eu era uma pessoa, assim, que... como podemos dizer? Como eu trabalhava para uma empresa, assim, por ser do capitalismo, eu só sabia fazer aquilo dali que era para fazer, e pronto; não tinha outra visão. E quando eu entrei no Movimento, porque... com essa primeira reunião, eles já me indicaram para um cursinho de militante; e daí, desse cursinho de militante, foi quando eu me identifiquei muito com o Movimento; eu sou filho de assentado, e me identifiquei muito com o Movimento, porque, assim, eu tenho essa sensibilidade de ajudar as pessoas. (Entrevista VI).

Logo depois de realizar o curso, Ronie passou a realizar tarefas do MST.

Pronto, aí depois disso, como tinha habilidade com agroindústria, eu já fiquei como Coordenador da Agroindústria do Cooper Sertão, que é lá em Delmiro Gouveia, no Estado. E daí com essa agroindústria, fiquei com ela e também no Setor de Comunicação, na Rádio A Hora do MST, lá no Delmiro mesmo; aí fiquei nessa contribuição. Aí, nesse momento, a Educação, chegou lá o projeto Sim, Eu Posso. (Entrevista VI).

Para ele, o processo formativo do qual participa no MST é de fundamental importância para uma leitura mais ampla da realidade e ressalta a diferença em relação ao processo de escolarização.

Porque, assim, nas escolas tradicionais que a gente estuda, a gente começa lá, estuda, e é meio que, tipo, as pessoas... é, os professores são... são treinados para ensinar você só aquilo; tipo, é uma Matemática, é uma Ciência; é uma coisa. Quando você está em uma escola do Movimento, eles fazem com que você abra a mente e veja mais amplo, tenha uma visão mais ampla do que está acontecendo, tem análise de conjuntura, que expande os seus pensamentos; tipo, eu era uma pessoa assim, que podemos dizer, de olhos fechados para muitas coisas. (Entrevista VI).

A principal motivação para o segundo entrevistado realizar o Curso para Militantes foi a necessidade de reorganizar e reanimar a luta das famí-

lias assentadas e acampadas da sua Brigada no Estado de Alagoas, diante da desarticulação causada pelo governo federal atual.

O cursista relatou que estão acontecendo despejos em áreas de assentamento conquistadas há mais de 10 anos, o que causa insegurança nas pessoas que estão acampadas há pouco tempo e influencia negativamente a motivação das pessoas para a organização de novas ocupações de terra.

Para Ronie, a Educação Popular é um elemento que está presente na formação e no curso especificamente.

A Educação Popular é uma educação que tem contexto, é uma educação que faz você se soltar, aprender. Na escola mesmo, quando era normal, eu ia apresentar um trabalho com um papelzinho, ou um papel, ou decorar alguma coisa, se você não fizesse daquela forma, decorado ou dizendo exatamente o que está ali, estaria, mais ou menos, errado. E já aqui não, a Educação Popular funciona da seguinte maneira, você estuda determinado assunto, e você vai lá com o que você entendeu. Isso faz você pensar um pouco mais, faz você abrir a sua mente. (Entrevista VI).

Ronie se refere à metodologia do curso, em que são previstos alguns momentos para explanação de temas por parte dos grupos, após estudo coletivo. Cada grupo, chamado de Núcleo de Base, apresenta uma síntese do que leu e discutiu e a discussão é aberta para toda a turma. Ressalta também o princípio da dialogia presente no curso, “eu não posso criticar você de uma forma que vai lhe deixar para baixo, eu tenho que criticar você de uma forma construtiva, que lhe ajude a construir, superar aquilo e construir” (Entrevista VI).

A terceira cursista entrevistada, Maria Aparecida, de 54 anos, é acampada (pré-assentada) em Ipameri - Goiás. Ingressou no MST em 2015 durante uma ocupação de terras. Contou que conheceu outros movimentos sociais que atuam na região como o Movimento dos Atingidos por Mineradoras e o Movimento dos Atingidos por Barragens. Sua militância está focada na construção da política de assentamento popular na região em que reside, que consiste no estabelecimento de parcerias para manutenção da luta pela reforma agrária em tempos de cortes de políticas públicas voltadas para a reforma agrária.

As famílias vão desanimando. Então, é uma maneira de nós estarmos trazendo as famílias de volta para dentro, para a realidade, e até outras, outras famílias. E se houver algum despejo em algum acampamento, de nós estarmos, agora, sendo solidários com essas famílias, não é, de tentar colocar essas famílias ali;

mas é com muita conversa, porque, não é, existe aquela parte: Ah, mas nós estamos aqui há tanto tempo, e vamos estar trazendo outros. Mas lá nós estamos assim, porque nós perdemos muitas famílias. (Entrevista VII).

Maria Aparecida, que já participou de outras formações como o Curso para Militantes do Setor de Frente de Massa de Goiás, no Centro de Formação localizado em Corumbá, explica que sua principal motivação para a realização do Curso Nacional para Militantes é compreender melhor a conjuntura política e como ela se reflete nos desafios da luta cotidiana na área em que atua, para poder repassar aos demais militantes ao retornar para o seu acampamento.

O quarto cursista entrevistado, Ubiratan (Bira), estava acampado desde 2009, no atual acampamento, há 04 meses, em Linhares - Espírito Santo. Possui Ensino Médio completo, que realizou por meio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); é Pastor de uma Igreja Evangélica há 25 anos e já trabalhou como segurança privado. Relatou que seu ingresso no MST se deu através do convencimento, o que ele chamou de trabalho de base.

O Curso Nacional para Militantes foi o primeiro que Bira participou desde que faz parte do MST: *a minha intenção é de saber, para poder ter mais condição de me dar, de me oferecer para o MST*. Relatou que ficou com receio quando soube se tratar de um curso de formação política.

Deu aquele medo, porque quando falou 'formação política', eu imaginava que era aquela coisa de: O quê que é política? Como nasceu a política? E tudo mais. Aquela chatice que daria até para dormir na sala. (Entrevista VIII).

Continuou o relato afirmando que foi surpreendido positivamente com o formato do curso.

Quando você vê a política da maneira que é retratada, nos é mostrada, num ângulo diferente, mais light, de fácil compreensão. Numa linguagem que quem estudou, entende; e quem não tem muito estudo, também entende. E tem nos mostrado política em tudo. Foi legal ter aprendido que a covardia do sistema não começou agora e nem nós somos os primeiros, e creio que não seremos os últimos, que estamos lutando pelo melhoramento no sistema, até mesmo o sistema político, não é; o nosso sistema, o nosso meio ambiente, a nossa sobrevivência. (Entrevista VIII).

Um aspecto comum a ser ressaltado em relação aos cursistas entrevistados é o reconhecimento de que os cursos da ENFF propiciam uma transformação da sua visão e compreensão da vida social e política. Alguns deles não se viam como militantes e até mesmo tinham preconceito em relação à participação na política, reproduzindo conceitos baseados no senso comum sobre o que significaria a política. Para eles, houve uma transformação e um reconhecimento de seu papel como sujeitos envolvidos em uma luta que tem o sentido de transformação social.

Quando perguntamos aos entrevistados sobre Paulo Freire e a educação popular, dois deles não tinham nenhuma referência, não fazendo parte do processo de formação política destes as concepções de educação popular e o pensamento freiriano. Somente a cursista Vanessa mostrou maiores conhecimentos.

Ai, gente, o Paulo Freire é... então, a Educação Popular, quando... quando se pensa Educação Popular, você pensa em povo, não é? Popular é o povão, digamos assim, não é? Mas aí quando você pensa numa Educação para esse... para essa classe, não é; porque quando você fala “popular”, você já pensa... já vem na ideia de que é o povão, não é; que é a massa, que são os pobres, que são os Sem Terra, que são periferia, não é? Então, você pensa assim: Ah, qualquer Educação que... que se tem que fazer para eles, é uma Educação qualquer? Não. Porque, tipo assim, se eu estou dentro de um espaço de assentamento, por exemplo, e eu trazer uma outra realidade para as crianças, eles não vão estar nem aí para o que eu estou falando, não é? Então, tipo assim, a ideia da Educação, e aí quando o Paulo Freire fala que todo mundo pode ensinar e que todo mundo pode ser um educador, que todo mundo tem direito a aprender, é... ele volta muito para isso, não é? (...) E aí, dentro disso, que é a ideia de você trabalhar com a Educação Popular, se você vai num espaço de... de periferia, por exemplo, e você trazer uma outra realidade para eles, você não vai conseguir alcançar o seu objetivo, eles não vão querer ir para a escola, eles vão querer ficar na rua, eles vão querer ficar gazeando aula; é, qualquer coisa vai ser mais interessante do que aonde era para ele estar, porque não é a realidade dele. (Entrevista V).

Já o cursista Ronie considerava em relação à educação popular que:

faz você ter uma mente mais crítica, mais... mais crítica e mais

construtiva. É tanto que... que nos NB, a gente tem os momentos de sentar e falar: Olha, é a... colocar meio que regra... regras, assim, no sentido de se policiar, não é? (Entrevista VI).

Vanessa destaca ainda que os cursos de formação do ENFF se enquadram, na sua visão, na perspectiva da educação popular. Para ela:

O que eu penso de Educação Popular é isso, não é, de você estar voltando para a realidade de onde você está, não é? Quando você pega os temas: A luta pela terra. A História do MST. (0:33:52) envolve organicidade. Então, você já está vendo sobre você. Por isso que a galera consegue colocar perguntas que têm a ver com onde eu estou, com a minha realidade, porque eu consigo me enxergar dentro dela. E aí ela não seria uma Educação Popular, não seria uma... uma educação voltada para nós, se eu não conseguisse me enxergar nessa realidade. Se viesse um professor aqui... e aí o curso é para militantes, e viesse um professor aqui falar de teologia, só de teologia, e não conseguisse jogar isso para a nossa realidade, por exemplo; então, eu não ia... não ia querer estar, e não ia ter... não ia estar cumprindo a função que é para cumprir, não é; que é um curso para formar militantes para ter base para dialogar com a nossa Base, não é? (Entrevista V).

Enquanto Ronie valoriza o sentido crítico de que está imbuída a educação popular com ênfase na construção de uma leitura da vida social e política e também na possibilidade de ser um ator da transformação social, a cursista destaca a possibilidade de a educação popular construir um processo educativo que tem como ponto de partida as questões presentes em uma determinada comunidade ou grupo social. Destaca ainda a possibilidade de se construir um trabalho educativo que tem por base o diálogo.

Todos estes princípios estão na base de muitas propostas de educação popular de inspiração freiriana. Estas são identificadas por parte dos cursistas, que se identificam com esta perspectiva ainda que nem sempre demonstrem ter maior domínio conceitual ou conhecimento teórico sobre o significado da educação popular a partir da obra de autores como Paulo Freire.

Na entrevista com Edgar Kolling, um dos educadores responsáveis pelo curso de Teoria Política para Militantes e um dos fundadores do MST, explica a relação entre a constituição dos processos formativos no MST, a educação popular e o pensamento freiriano:

(...) a gente é fruto desse período, não é, da... desse contexto histórico que... que teve a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que teve a CEBES, toda essa parte bíblica. Nós tivemos que estudar a bíblia para desvelar, junto ao povo, a realidade e abrir o véu do tempo, para que as pessoas tivessem a coragem de fazer a ocupação de terra, não é? Então, nós somos muito herdeiros da prática, teoria e prática – do ver, julgar e agir –, dessa formulação, e prática vindo das Pastorais, da Teologia da Libertação, dos Grupos de Jovens. Então, isso veio junto conosco para o MST. Nós trouxemos, sabe, a boa parte, digamos, de quem trabalhou com formação, que escreveu, viemos todos da Igreja, não é? Católica e Luterana. Então, qual é o diferencial, digamos... diferencial, não; talvez, o quê que o Movimento agrega, não é? Nós trouxemos esse legado. É grande. Sabe, a “Pedagogia do Oprimido”, é... até tinha o livro “Cuidado, escola!”. Então, nós, no Movimento, tínhamos... eu só tive direito à escolarização, porque saí da roça e fui para o Seminário, como tantos outros; e a gente viu como faz muita diferença a escola na vida da gente. Então, nós já entramos construindo, no MST, a luta pela escola pública. Antes da criação do MST, nós já temos no Rio Grande, no Espírito Santo, luta por escola pública, para... assim, nós não vimos uma separação, de ter que fazer uma separação entre Educação Popular e Escola Pública. (...). Sabe, assim, uma coisa é a Educação Popular, em tese, assim, sabe, que tu faz, etc., etc.; mas quando tu entra para uma organização popular, ou um movimento social, como é o caso do MST, ela ganha um tempero de projeto, ela ganha um tempero de organicidade e ela ganha receber a formação política pelo protagonismo, pela participação. Então, eu acho que faz um... sabe, pega a Pedagogia do Oprimido, é uma teoria, é do oprimido super avançado, não é; numa perspectiva de classe, etc.; mas, digamos, aí tu coloca a Pedagogia do Oprimido dentro um movimento social que quer mudar, efetivamente; sabe, ele cria uma materialidade assim e aquilo que é tese, que aí são ideias, elas se corporificam na prática, num protagonismo, tem espaço para muita gente. Então, elas estão formulando a pedagogia do movimento, não é? Nós formulamos isso, por entender que o movimento, na sua prática, no seu refazer, ele foi... não criou outra pedagogia, mas ele botou em movimento, não é, a Pedagogia do Oprimido, a Educação Popular, que é... a Pedagogia Socialista, ele foi dando corpo na sua prática, a uma pedagogia que incorpora

aquilo que... que supera, preservando; assim, sabe, que vai para frente, preservando, dando outros elementos (Entrevista IV).

Na visão do educador, a educação popular e o pensamento freiriano estão na base do processo constitutivo das ações formativas do MST. Entretanto, realiza a distinção entre o pensamento e a construção de uma ação constituída como movimento, que incorporou também contribuições da Pedagogia Socialista, que tem como referência, entre outros, o pensamento de Pistrak e Makarenko.

Considerações finais

Considerando o desafio deste estudo de compreender em que medida a educação popular se incorpora à proposta pedagógica da Escola Nacional Florestan Fernandes, podemos retomar primeiramente o próprio conceito de educação popular proposto por alguns autores.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança* (1992), considera que:

Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza.

(...)

Numa perspectiva progressista, a educação popular não pode [...] reduzir-se ao puro treinamento técnico de que grupos de trabalhadores realmente precisam. Esta é a maneira necessariamente estreita de formar, que à classe dominante interessa, a que reproduz a classe trabalhadora como tal. Na perspectiva progressista, naturalmente, a formação técnica é também uma prioridade, mas, a seu lado, há outra prioridade que não pode ser posta à margem. O operário que está aprendendo, por exemplo, o ofício de torneiro, de mecânico, de pedreiro, de marceneiro, tem o direito e a necessidade de aprendê-lo tão melhor quanto possível, mas tem, igualmente, o direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico. Tem o direito de conhecer as origens históricas da tecnologia, assim como o de tomá-la como objeto de sua curiosidade e refletir sobre o indiscutível avanço que ela implica mas, também, sobre os riscos a que nos expõe e de que Neil Postman nos adverte em extraordinário e recente

trabalho.* Esta é, sem dúvida, não apenas uma questão profundamente atual mas também vital de nosso tempo. E a classe trabalhadora não deve dela fazer parte, simplesmente como o operário de Tempos modernos se viu às voltas com o ato de apertar parafusos, na produção em série, que Chaplin genialmente criticou. (FREIRE, 1992:64-68).

Oscar Jara, estudioso e militante da educação popular, afirma, em seu estudo *A Educação Popular Latino-americana* (2020), que:

Os processos de Educação Popular na América Latina têm um acúmulo e um fundamento teórico e prático consistente e original que constituem a Educação Popular como uma corrente pedagógica crítica com capacidade propositiva para a educação em geral e em particular para as relações entre educação e mudança social.

(...)

A Educação Popular, como concepção educativa [...], não possui um corpo categorial sistematizado em todos os seus extremos (em toda sua extensão ou suficientemente sistematizado), todavia, podemos afirmar que aponta para a construção de um novo paradigma educacional, que confronta o modelo de educação autoritário, reprodutor, predominantemente escolarizado e que dissocia a teoria da prática. Esse modelo se sustenta, principalmente, em uma filosofia da práxis educativa entendida como processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico criador e transformador que se constrói socialmente nas relações com outros seres humanos e com o mundo. Sustenta-se, portanto, em princípios ético-políticos que reivindicam a construção de relações de poder equitativas e justas nos distintos âmbitos da vida e em uma pedagogia crítica criativa e participativa, que busca o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas: cognitivas, psicomotoras, emocionais e valorativas. (JARA, 2020:10; 25; 223).

Levando em consideração esta base conceitual a respeito da educação popular, que destaca o potencial, sentido transformador da realidade, necessário para superar uma educação que apenas define estratégias de dominação política e econômica de uma classe oprimida com o discurso da neutralidade do conhecimento técnico, pudemos constatar que a proposta

de curso desenvolvida pela ENFF mantém pontos de contato com a base conceitual da educação popular e também com a sua prática. O programa do curso investigado considera as práticas dialógicas da educação popular como parte constitutiva da sua proposta. Da mesma forma, pode-se considerar que a mística é uma prática correlata de muitas propostas da educação popular, contribuindo para um processo de *(re)humanização das pessoas e a sua afirmação como um dos pilares de sustentação da força política do MST*, conforme indicou Medeiros (2002).

Na perspectiva da Educação Popular, a Escola Nacional, desde os seus primórdios, nos anos 1990, vem construindo um espaço importante para a América Latina e Caribe (tendo ampliado para outros continentes no último período). A educação na perspectiva da transformação social e o programa pedagógico do Curso de Formação de Militantes (MST, 2001a) são reflexos de tal perspectiva, ao buscar formar lideranças e militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, visando à transformação da sociedade.

Como afirmou Edgar Kolling em entrevista para esta pesquisa, é necessário estabelecer algumas fronteiras entre a *praxis* da educação popular e a constituição de um movimento com características muito particulares.

Uma coisa é a Educação Popular, em tese, assim, sabe, que tu faz, etc., etc.; mas quando tu entra para uma organização popular, ou um movimento social, como é o caso do MST, ela ganha um tempero de projeto, ela ganha um tempero de organicidade, e ela ganha receber a formação política pelo protagonismo, pela participação. Então, eu acho que faz um... sabe, pega a Pedagogia do Oprimido, é uma teoria, é do oprimido super avançado, não é; numa perspectiva de classe, etc.; mas, digamos, aí tu coloca a Pedagogia do Oprimido dentro um movimento social que quer mudar, efetivamente; sabe, ele cria uma materialidade assim, e aquilo que é tese, que aí são ideias, elas se corporificam na prática, num protagonismo, tem espaço para muita gente. Então, elas estão formulando a pedagogia do movimento. (Entrevista IV).

Conforme indica Roseli Caldart (2000), o MST se constitui como sujeito coletivo, situado no contexto do campo e da luta pela Reforma Agrária, com uma concepção de mundo que preza pela superação das relações sociais de opressão. Desde o início de sua construção, o MST apostou na formação política da sua base para formar militantes críticos capazes de contribuir na construção coletiva do projeto de Reforma Agrária e de sociedade que defende, no interior da luta de classes. O Curso contribui, assim, para a

construção da cidadania ativa, através da participação direta nos processos organizativos e de luta, principal característica do Movimento Social.

Como afirma Freire (1967:41):

O processo de formação humana delinea-se na ação dos seres humanos como sujeitos na e da história. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura.

Nesse sentido, a criação de uma Escola Nacional, na década de 1990, surgiu como espaço de formação política articulada com a luta dos Sem Terra. Trata-se de uma forma coletiva histórica de ser e estar no mundo, com o propósito comum de construir novas relações sociais e de produção. Trata-se de um espaço de permanente construção pedagógica coletiva, que se dá na coerência entre teoria e prática. O propósito do Curso de Formação de Militantes de Base, aqui estudado, é formar dirigentes capazes de contribuir com a formação política de outras pessoas em seus locais de militância, em diferentes instâncias do MST e em outros espaços de luta dos trabalhadores.

No sentido gramsciano, o MST sempre teve a preocupação de formar intelectuais orgânicos cuja atividade intelectual não é neutra, ao contrário, está comprometida com valores voltados para a transformação social, desde os seus espaços de atuação. Partindo desse entendimento, os cursistas do Curso Nacional de Teoria Política para Militantes do MST assumem a reponsabilidade pelo seu processo formativo, na linha do que indica Freire (1996:141) sobre a *legítima tentativa do educando em buscar tomar por suas mãos a responsabilidade que o consagre sujeito de seu próprio processo educativo*.

O sentido de organização democrática das tarefas e processo de organização do curso também aparece como forma de valorizar a construção de sujeitos históricos mais autônomos, capazes de realizar diversas tarefas se colocando como agente responsável pelos processos vividos em uma perspectiva horizontal e não hierárquica. Trata-se de uma educação política vivenciada na prática que leva em conta as aprendizagens dos sujeitos.

O Curso Nacional de Teoria Política para Militantes do MST também contribui para o processo educativo que garante a unidade nacional do MST, em relação aos aspectos político, social e cultural. Da mesma forma, se define um perfil de militante Sem Terra, sem perder de vista a pluralidade existente em um movimento com abrangência nacional. No relato de Rossetto, sobre sua experiência como formador sulista que foi ao Nordeste para

contribuir com a organização do MST naquela região, na década de 1980, fica clara a necessidade de zelar pelas diferenças das culturas e história de cada região para garantir a unidade nacional. Este é um aprendizado constante no processo de organização do MST.

E a gente levava as pessoas do Sul, militantes do Sul, onde o Movimento tinha nascido, para o Norte e Nordeste. Chegava lá, não casava muito bem a questão cultural, hábito, jeito, não é; e nós tivemos que aprender. E eu acho que ganhou a... a realidade se impôs. Todo o nosso pessoal, que hoje foram para o Nordeste, e hoje estão lá, não é que eles impuseram aquilo. Não, é o contrário, eles tiveram que ser assimilados para a realidade, para... e agora estão lá, nem voltam mais, não é; eles não... já estão... Não é? Então, essa questão de: Bom, você vai para lá, mas leva a realidade. E aí eu acho que Paulo Freire sempre foi uma inspiração muito forte. Por isso eu digo, além da questão da... do conhecimento na Área da Educação, em si, específica; é, e eu acho que essas questões mais amplas, com que a gente já estava se debatendo: a cultura, a realidade da região, o quê que aquele povo tem como... Não é? (Rossetto, Entrevista I).

Neste sentido, Paulo Freire afirmou em 1987 que:

Uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não opera necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas mas reinventadas. Em outras palavras, devo descobrir, em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido, do ponto de vista de minha opção política (FREIRE, 2001:26).

Os processos educativos instaurados pelo MST são exemplos da própria renovação das práticas, tendo em vista um contexto cultural particular, da necessidade de se constituir uma práxis de luta com foco na mudança e na superação das desigualdades. Neste sentido, evidencia-se que o pensamento freiriano está na base da constituição dos processos educativos do MST, mas que o sentido mais freiriano deste processo de construção está na própria capacidade do movimento buscar caminhos

particulares, sem se prender a modelos que não seriam possíveis levando em conta as questões sociais e culturais que envolvem a população sem-terra no Brasil.

Em uma visita a um acampamento em Bagé, no Rio Grande do Sul, em 1991, Paulo Freire fez um discurso em que saudava o MST enquanto novo que surgia: “é um apelo que vos faço, que este assentamento se fortaleça como produtor de cultura, como produtor de liberdade, como produtor de democracia, como produtor de saber” (CALDART; KOLLING, 2005:25).

Em outra passagem, na sua carta “Do direito e do dever de mudar o mundo”, em 1997, Freire defendia a luta e o sentido de mudança que o MST fortalecia.

A eles e elas, sem-terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mais do que às vezes podemos pensar. E que bom seria para a ampliação e consolidação de nossa democracia, sobretudo pela sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua (...). A marcha dos sem-teto, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível. (FREIRE, 2000:29).

Notas

¹ Militante da Direção Nacional do MST, assentada no estado de Goiás e coordenadora Geral da Escola Nacional Florestan Fernandes.

² Atua em Pernambuco, oferecendo ensino formal e informal com agricultores/as, jovens, mulheres, crianças e adolescentes através de princípios éticos, filosóficos e pedagógicos que norteiam a nossa prática.

Referências

ALENTEJANO, Paulo. Trabalho no campo. In: CALDART, Roseli et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BASTOS, Pablo Nabarrete. MST e Escola Nacional Florestan Fernandes: formação, comunicação e socialização política. **Intercom** – RBCC, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 129-142, maio/ago. 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar. **Paulo Freire**: um educador do povo. São Paulo: ANCA, 2005.

COELHO, Fabiano. **A prática da mística e a luta pela terra no MST**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

ELISALDE, Roberto. **Paulo Freire – Educación Popular, Estado y Movimientos Sociales**: una experiencia de gestión al frente de la Secretaría de Educación de San Pablo, 1989-1991. Buenos Aires: Biblos, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Fábio Accardo de. **Educação Infantil Popular**: possibilidades a partir da Ciranda Infantil do MST. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

JARA, Oscar H. **A Educação Popular Latino-americana**: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL, ENFOC, 2020.

KRUPSKAYA, Nadeshda Konstantinovna; CALDART, Roseli; FREITAS, Luiza Carlos de. Orgs.). **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEUEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko**: vida e obra – a Pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAKARENKO, Anton. **Problemas da educação escolar soviética**. Lisboa: Seara Nova, 1978.

MEDEIROS, E. C. de. **A dimensão educativa da mística sem-terra**: a experiência da Escola Nacional “Florestan Fernandes”. 2002. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MINTO, Lalo Watanabe. A Escola Nacional Florestan Fernandes: Origens históricas, e concepções teórico-práticas. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 65, p. 310-327, out. 2015.

MST. **Programa Pedagógico da Escola Nacional Florestan Fernandes**. Cantagalo: maio, 2001. (documento interno).

MST. **Canções que lutam**. São Paulo: MST, 2018.

PALUDO, Conceição; SANTOS, Franciele Sores dos. A atualidade das contribuições de Moisey M. Pistrak e Viktor N. Shulgin para a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1163-1183, set./dez. 2015.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PIZETTA, Ana Maria Justo. **A construção da Escola Nacional Florestan Fernandes**: Um processo de formação efetivo e emancipatório. Edição especial. Juiz de Fora: Libertas, fev. 2007.

PRINCESWAL, M. MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes: uma síntese histórica. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

STEDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

SILVA, R. M. L. da. **A Dialética do Trabalho no MST**: a construção da Escola Nacional Florestan Fernandes. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

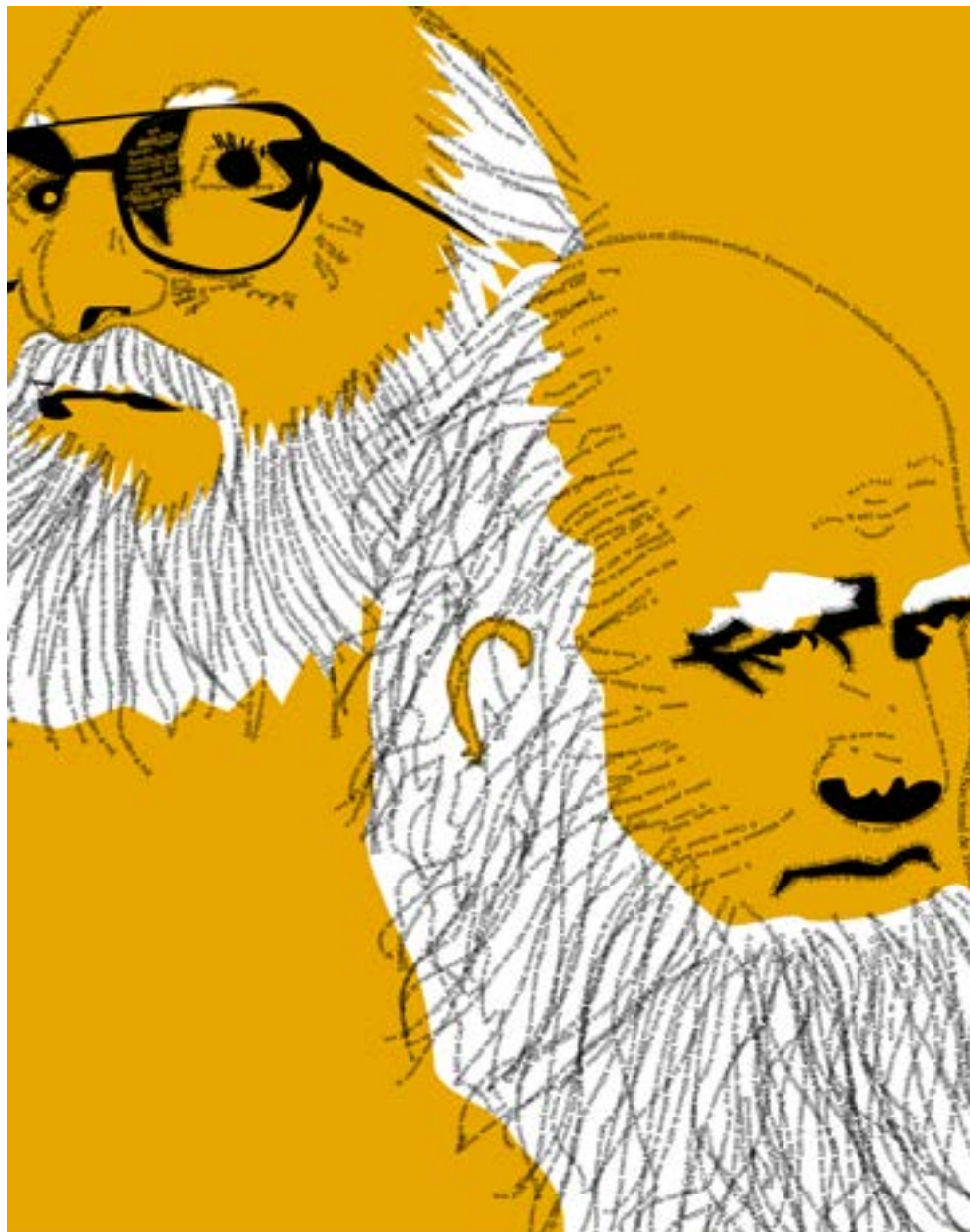
STRECK, Danilo R. et al. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Entrevistadas e entrevistados

ROSSETTO, Neuri [set. 2019]. Entrevista I. São Paulo, 2019, 53min.

VARGAS, Cristina [set. 2019]. Entrevista II. São Paulo, 2019, 111 min.
FERNANDES, Rosana [out. 2019]. Entrevista III. São Paulo, 2019, 89min.
KOLLING, Edgar [out. 2019]. Entrevista IV. São Paulo, 2019, 36min.
VANESSA [out. 2019]. Entrevista V. São Paulo, 2019, 37min.
RONIESLANIO (Ronie) [out. 2019]. Entrevista VI. São Paulo, 2019, 20min.
MARIA APARECIDA (Cida). Entrevista VII. São Paulo, 2019, 30min.
UBIRATAN (Bira) [out. 2019]. Entrevista VIII. São Paulo, 2019, 18min

ANEXOS



Sugestões de leitura

Contextualização

ALLCHIN, A. M. N. F. S. **Grundtvig: An introduction to his life and work**. Aarhus University, 1997.

BRANDLEY, S. A. J. N. F. S. **Grundtvig: A life recalled**. An anthology of biographical source-texts translated from the Danish. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2008.

FAIN, E. F. Nationalist Origins of the Folk High School: The Romantic Visions of N. F. S. Grundtvig. In: **British Journal of Educational Studies**, Vol. 19, No. 1, Feb., 1971, p. 70–90.

LUDGREEN-NIELSEN, Flemming Lundgreen-Nielsen. Grundtvig and Copenhagen During Denmark's Golden Age. In: **Meddelelser fra Thorvaldsens Museum**, 1997, p. 73–95. Disponível em: <<https://arkivet.thorvaldsensmuseum.dk/artikler/grundtvig-and-copenhagen-during-denmarks-golden-age>>, acesso em 07/10/2019.

Antologias com traduções de textos de Grundtvig

BROADBRIDGE, Edward; WARREN, Clay; JONAS, Uffe (ed.). **The School for Life: N. F. S. Grundtvig on Education for the People**. Aarhus: Aarhus University Press, 2011.

JENSEN, Niels Lyhne (ed.). **A Grundtvig Anthology: Selections from the writings of N. F. S. Grundtvig (1783–1872)**. Viby: Centrum; Cambridge: James Clarke & Co, 1984.

KNUDSEN, Johannes (ed.). **N. F. S. Grundtvig: Selected Writings**. Philadelphia: Fortress Press, 1976.

LAWSON, Max (org.) **N. F. S. Grundtvig Selected Educational Writings**. Copenhagen: International People's College; Association of Folk High Schools in Denmark, 1991.

Comentadores

BORISH, Steven. N. F. S. Grundtvig as Charismatic Prophet: an analysis of his life and work in the light of revitalization-movement theory. **Scandinavian Journal of Educational Research**. Vol. 42, No. 3, 1998.

GATO, Rui Pedro Madeira. **N. F. S. GRUNDTVIG e as Escolas Populares Dinamarquesas: contributos para a educação de adultos**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6310>>, acesso em 07/10/2019.

HALL, John A.; KORSGAARD, Ove; PEDERSEN, Ove K. **Building the Nation: N. F. S. Grundtvig and Danish National Identity**. Montreal: McGill-Queen's Press, 2014.

KORSGAARD, Ove. Learning and the changing concept of enlightenment: Danish adult education over five centuries. **International Review of Education**, Vol. 46, N. 3/4, p. 305-325, 2000.

KORSGAARD, Ove. **N. F. S. Grundtvig: As a Political Thinker**. Copenhagen: DJØF Publishing, 2014.

KORSGAARD, Ove; WIBORG, Susanne. Grundtvig: the Key to Danish Education? **Scandinavian Journal of Educational Research**. Vol. 50, No. 3, July 2006, p. 361-382.

LAWSON, Max. N. F. S. Grundtvig (1783-1872). **Prospects: the quarterly review of comparative education**, vol. 23, No. 3/4, 1993, p. 613-23. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/grundtve.pdf>>, acesso em 07/10/2019.

THODBERG, Christian; THYSSEN, Anders Pontoppidan (Orgs.). **N. F. S. Grundtvig: tradition et renouveau**. Copenhagen, Institut Danois d'Informationet d'Echanges Culturels, 1983.

Folk High Schools na Dinamarca e em outros países

ALLCHIN, A. M.; BRADLEY, S.A.J.; HJELM, N.A.; SCHJØRRING, J. H. **Grundtvig in International Perspective: Studies in the Creativity of Interaction**. Aarhus University, 2000.

BJERRE, Sven Erik. Grundtvig, The Danish Folk High School and the Developing Countries. **Grundtvig-Studier**, vol.26.1, p. 160-171. 1973. Disponível em: <<https://tidsskrift.dk/grs/article/view/15500>>, acesso em 15/07/2019.

BUGGE, K.E. 2012. The International Dissemination of Grundtvig's Educational Ideas. I: Motivation and Interpretation. **Grundtvig-Studier**, Vol.63.1, p. 168-177. Jan. 2012. Disponível em: <<https://tidsskrift.dk/grs/article/view/16596>>, acesso em 15/07/2019.

BUGGE, K. E. The International Dissemination of Grundtvig's Educational Ideas. II: A World Map of Folk High Schools. In: **Grundtvig-Studier** vol. 64.1, p. 76-91. 2015. Disponível em: <<https://tidsskrift.dk/grs/article/view/20909>>, acesso em 15/07/2019.
KORSGAARD, Ove **A Foray into Folk High School Ideology**. Specialtrykkeriet Arco: Denmark, 2019.

HANSEN, H. 1993. Grundtvig, Europe and the Third World: Dilemmas and Challenges. **Grundtvig-Studier**, vol. 44.1, p. 119-140. Jan. 1993. Disponível em: <<https://tidsskrift.dk/grs/article/view/16104>>, acesso em 15/07/2019.

ZOLLNER, Lilian. **Grundtvig's Educational Ideas in Japan, The Philippines and Israel**. Vejle: Nornesalen and Krogrs Forlag Ltd., 1994.

Estudos Comparativos

BHATTACHARYA, Asoke. **Education for the People**. Concepts of Grundtvig, Tagore, Gandhi and Freire. Sense Publishers: Rotterdam, 2010.

BHATTACHARYA, Asoke. Tagore, Gandhi and Freire synthesising their educational thoughts with that of Grundtvig Viewed from a third world perspective. In: THE ASSOCIATION OF WORLD EDUCATION. **Journal of World Education**. Vol. 35, N. 2, 2005, p. 10-25.

Associação dinamarquesa de Folk High Schools:

THE ASSOCIATION OF FOLK HIGH SCHOOLS IN DENMARK. Disponível em: <<https://www.danishfolkhighschools.com/>>, acesso em 07/10/2019.

Cronologia da vida de N. F. S. Grundtvig

1783 Nicolaj Frederik Severin Grundtvig nasce em 8 de setembro na casa paroquial de Udby, ao sul de Zelândia. Era o mais jovem de sete filhos. Seu pai era o pároco local, e ele cresceu em um ambiente de luteranismo ortodoxo, pietista, no qual orar em família e cantar hinos eram parte da vida diária. Estudou com seu pai, sua mãe e uma empregada que cantava músicas e contava histórias que muito marcaram suas lembranças.

1792 Depois de vários anos de ensino domiciliar, com nove anos, foi enviado para Tyregod, perto de Vijelev, na Jutlândia oriental, onde recebeu lições do pastor protestante Laurids Feld, amigo da família.

1798 Depois da sua primeira comunhão, tornou-se aluno do liceu Aarhus Latinskole.

1800 Obtém seu bacharelado (*gymnasium*) em Aarhus. No outono viaja para Copenhague para estudar teologia na universidade. Ali foi influenciado pelo romantismo alemão e por uma teologia que enfatizava os ensinamentos de Jesus e a razão humana, distanciando-se do cristianismo conservador da sua educação.

1803 Forma-se em teologia com as melhores notas e privadamente realiza os primeiros escritos e poesias.

1805 Em março viaja a Langeland para ser preceptor de um menino de seis anos em uma fazenda em Egelokke. A estadia neste local teve muita importância para o desenvolvimento de Grundtvig, em parte devido ao trabalho que realizou, mas sobretudo por se enamorar em segredo pela jovem senhora, de 28 anos, mãe do menino, Constance Steensen de Leth (1777-1872), abrindo seus olhos para o romantismo e deixando de lado seu anterior conceito racionalista da vida. Passou também a estudar a mitologia nórdica.

1808 Em abril retorna para Copenhague para escrever e estudar mitologia e trabalhar como professor de história e geografia. Obteve estadia gratuita na residência estudantil Valkendorfs Kollegium.

1810 Seu pai o chamou para ser capelão em Udby. Para se qualificar como pastor, Grundtvig pronuncia um sermão probatório na qual acusou o clero contemporâneo por falta de cristandade. Apesar de ser bem qualificado, quando publica o sermão chamado “Por que o mundo do Senhor desapareceu de sua casa? ”, seis pastores de Copenhague formulam uma queixa sobre o seu conteúdo diante da Universidade. Ao final do ano, Grundtvig sofre sua primeira crise depressiva, superada graças a ajuda de um amigo.

1811 Em janeiro recebe da Universidade uma reprimenda por sua pregação probatória. Aprovado em seu exame catequético final, é empossado em maio como capelão da paróquia do seu pai, em Udby. Em setembro se compromete em matrimônio com Lise (Elizabeth) Blicher (1787-1815), aguardando ter recursos para constituir uma família.

1813 Com o falecimento do seu pai, regressa para Copenhague para viver como pregador, tradutor e escritor independente.

1815 Antes do Natal decide não mais pregar sem que obtenha seu próprio cargo. Daí para adiante vive exclusivamente do que produz como escritor. Por três anos publica seu próprio jornal contendo desde artigos sobre temas contemporâneos até a publicação de textos históricos, estudos filosóficos e poemas sobre a história da Dinamarca.

1818 Recebe ajuda econômica do Rei como reconhecimento por suas traduções dos mitos e lendas da antiguidade escandinava, verdadeiras obras mestras. E também antigos poemas ingleses. Grundtvig e Lise celebram as suas bodas em 12 de agosto, com ela teve dois filhos e uma filha.

1821 Com a ajuda do rei, assume a paróquia em Paestro, 80 km ao sul de Copenhagen.

1822 Nasce seu filho Johan. No final do outono consegue o posto de capelão da Igreja de Salvador, em Copenhague permanecendo até 1826.

1825 Grande debate público por motivo de um ataque de Grundtvig contra o racionalista e catedrático H. N. Clausen. O catedrático abre um processo de injúria contra Grundtvig.

1826 Em 30 de outubro se pronuncia a sentença do processo por injúria: a crítica de Grundtvig ao catedrático Clausen é declarada improcedente, e

ele teve que pagar 1000 *Rigsdaler* de custas e multa – além de ser submetido a censura. Em protesto contra a proibição de usar salmos próprios em uma missa festiva do domingo de Pentecostes, Grundtvig renuncia do seu posto de pastor. A seguir, passa a ganhar a vida, outra vez, como escritor.

1827 Nasce sua filha Meta.

1829 Primeira viagem à Inglaterra para estudar textos originais anglo-saxônicos. A viagem se fez possível graças a uma bolsa do Rei Frederick VI.

1830 Segunda viagem de estudos à Inglaterra



GRUNDTVIG EM 1831 EM OBRA DE CHRISTIAN ALBRECHT JENSEN

1831 Terceira viagem de estudos à Inglaterra

1832 De volta da Inglaterra, Grundtvig torna-se ativo politicamente, defendendo que para os camponeses deveria ser ensinada a história dinamarquesa, para que pudessem compreender e articular adequadamente o verdadeiro espírito do povo dinamarquês. Propôs que uma Folk High School fosse estabelecida em Søro, para promover o espírito dinamarquês, em oposição à artificialidade das Escolas Latinas e do espírito alemão das classes altas dinamarquesas. Recebe permissão para pregar na Igreja Frederik, em Copenhagen.

1837 A censura imposta pela Igreja Luterana é suspensa.

1838 Dá um ciclo de conferências sobre a história dos últimos cinquenta anos, *Mands Minde* (Memória do Homem) na residência estudantil Borchs Kollegium, em Copenhagen. Trata sobretudo da história recente, discutindo os assuntos que amava desde a infância: Deus, história, mitos nórdicos, a língua dinamarquesa – uma combinação que promoveria uma renascença cultural na Dinamarca agrária. Desenvolve suas primeiras ideias sobre “*the living word*” e a educação de pessoas em escolas residenciais no livro “*The School for Life*”.

1839 É designado pastor no Hospital Igreja de Vartov, uma fundação para idosos em Copenhague. Ali irá assumir uma série de compromissos até o final da sua vida. Nos primeiros anos se dedicou a escrever hinos para revigorar a Igreja Dinamarquesa que publicou em um novo livro de hinos destinado aos cultos. Fim do reinado de Frederick VI e início do reinado de Christian VIII

1843 Dá uma série de conferências sobre mitologia nórdica e grego que teve grande audiência, incluindo uma população feminina, o que o deixou muito orgulhoso. Suas conferências seguidas de publicações o tornaram cada vez mais conhecido. Isto o liberou para tratar de temas diversos, incluindo críticas à monarquia e também promovendo a ideia das *Folk High Schools*. A monarquia absolutista experienciada desde 1660, movia-se para uma nova forma, parlamentar.

1844 Nova crise depressiva na primavera. Em 4 de julho pronuncia um discurso em uma grande reunião ao ar livre celebrada na colina de Skamlingsbanken, perto de Kolding, ao sudeste de Jutlandia. Seu desejo em realizar uma Folk High School em Soro acaba por não se concretizar.

1848 – 1949 Em Praestro, Grundtvig é eleito para a Assembleia Nacional Constituinte que aprovou a Constituição democrática de 1849. Ele se abstém de votar. Morre o rei Christian VIII, assume Frederick VII.

1849 Em 4 de dezembro é eleito para a *Folketing* (Câmara Baixa) no distrito de Praestro permanecendo até 1852.

1851 Em 14 de janeiro falece sua esposa depois de um longo período adoentada. Em 25 de outubro casa-se com Marie Tolf (1813-1854), de 38 anos de idade, de Tonnebaeksholm, uma fazenda situada perto de Naestved, ao sul de Zelândia.

1852 Grundtvig não se apresenta como candidato e desta forma se retira do Parlamento.

1853 Nas eleições de 13 de janeiro, entra novamente para o *Folketing* (Câmara Baixa) permanecendo até 1858, com algumas interrupções. Terceira crise



GRUNDTVIG COM A VESTIMENTA PASTORAL EM 1843 EM OBRA DE CHRISTIAN ALBRECHT JENSEN.



**GRUNDTVIG EM 1862, EM OBRA DE
CONSTANTIN HANSEN.**

depressiva. No seu septuagésimo aniversário, em setembro, recebe uma grande doação em efetivo para o estabelecimento de uma escola superior.

1854 Nasce o seu filho Frederik. Sua esposa Marie falece em 9 de julho por complicações no parto.

1856 A escola superior de Grundtvig, em Marielyst, é inaugurada em 3 de novembro.

1857 Participa do grande sínodo escandinavo celebrado em Copenhague.

1858 Casa-se em 14 de abril com Asta Reedtz (1826-1890) de 32 anos de idade.

1860 Dois anos depois, quando completou 76 anos, nasce sua filha que ele batizou Asta Marie Elisabeth, nome composto pelos prenomes das suas três esposas.

1861 Em 29 de maio, Grundtvig se engaja no cinquentenário do seu ordenamento e o Rei Frederick VII lhe confere o título de bispo por suas contribuições para a Igreja da Dinamarca.

1863 Em seu aniversário de oitenta anos celebra-se a primeira das chamadas *Vennemode* (reunião de amigos). Tais reuniões continuaram depois da morte de Grundtvig.

1865 Grundtvig discursa em uma grande reunião dos habitantes do Sul de Jutlândia no bosque Dyrehaven, perto de Copenhague.

1866 É eleito para o *Landsting* (Câmara alta), ficando poucos meses.

1867 Novo ataque maniaco-depressivo. Começa no período da Páscoa, e, devido a sua enfermidade, Grundtvig é exonerado do seu cargo de pastor.

1871 Participa do sínodo escandinavo celebrado em Copenhague.

1872 Grundtvig celebra em primeiro de setembro seu último culto. No dia

seguinte falece, menos de uma semana antes de cumprir 89 anos. Depois de uma grande cerimônia fúnebre na Igreja de Salvador, Grundtvig é enterrado em 11 de Setembro, por sua própria vontade, fora da cidade de Koge, a 40 quilômetros ao sul de Copenhague, ao lado de Marie, sua segunda esposa.

FONTES

DAM, Poul. **N. F. S. Grundtvig**. Copenhagen K: Ministério de Relaciones Exteriores de Dinamarca, 1983

FAIN, E. F. Nationalist Origins of the Folk High School: The Romantic Visions of N. F. S. Grundtvig. In: **British Journal of Educational Studies**, Vol. 19, No. 1, Feb., 1971, p. 70–90.

HOLM, Anders. **The Essential N. F. S. Grundtvig**. Denmark: Filo, 2019

JENSEN, Niels Lyhne (ed.). **A Grundtvig Anthology**: Selections from the writings of N. F. S. Grundtvig (1783–1872). Viby: Centrum; Cambridge: James Clarke & Co, 1984.

KORSGAARD, Ove. **N. F. S. Grundtvig**: As a Political Thinker. Copenhagen: DJØF Publishing, 2014

Original Essays in English



N. F. S. Grundtvig: A Revolution of the Mind

Ove Korsgaard



ABOUT THE AUTHOR

OVE KORSGAARD is professor emeritus at Faculty of Arts, Aarhus University, Denmark. Before he was director of Gerlev People High School for 17 years, and for two years director of an Independent Teachers College. His many books include *The Struggle for the People – Five hundred Years of Danish History in Short* (2008). *N. F. S. Grundtvig – as a Political Thinker* (2014).

N. F. S. Grundtvig lived from 1783 to 1872. He was a historian, a poet, a priest, a politician, a hymn and songwriter, and an educational philosopher. For many Danes he is seen as a person who has had particular significance for Danish culture, history, identity, and education. Grundtvig is regarded as the single individual who has had the greatest importance in the formation of the modern Danish nation. Without his influence the last 150 years of Danish history would have followed a different path.

However, can an individual really play such a significant role in the path of history? Is it not rather material factors and structural relations that ultimately determine this? These are questions which the American political philosopher Francis Fukuyama (1952-) raises in his major work, *The Origins of Political Order*, 2011. He argues: "Certain historical events are catalysed by individuals and cannot be explained without reference to their particular moral qualities." (FUKUYAMA, 2011:265). Fukuyama mentions among others Martin Luther as an example of a person who through the power of his will, his work, and his vision changed the course of world history. Yet power of personality alone cannot change the path of history. We must also take into consideration the social circumstances that allowed the individual in question such historical significance. Such persons create history, but they are also created *by* history.

Fukuyama has also singled out Grundtvig as a person who has created history and emphasised that Grundtvig's great importance "must be seen in terms of the building of a modern Danish nation, which was, in turn, critical to the success of the modern Danish state". (FUKUYAMA, 2015:29).

"A new epoch in world history"

According to Grundtvig, the French Revolution opened "a new epoch in world history". He even believed that the revolution had greater meaning than the Reformation some 300 years earlier (BROADBRIDGE & KORSGAARD, 2019:45).

In the French Revolution it was the citizens, i.e. the third estate, *le tiers état*, who rebelled against the entire system of 'estates' and the privileges of the first two estates, the nobility and the clergy. Among those who set the new agenda and formulated the original premise for the revolution was the abbot, Emmanuel Sieyès, who in January 1789 published a famous anonymous pamphlet entitled 'What is the Third Estate?'. On 17th July 1789 the citizens declared itself for a national assembly, claiming that it represented the entire French people – the nation – and not just a single 'estate'.

Until the introduction of the democratic constitution in 1849, Denmark

was formally divided into four ranks; the nobility, the clergy, the citizenry, and the peasantry. Each rank had its own laws and specific duties and rights – or ‘privileges’, as rights were normally called. Only the peasant class, for example, should do military service. Society was thus built on a social inequality that covered not only justice but also education, trade, and access to political participation.

For Grundtvig, it was the conflict between the *estates* of the realm against the *people* of the realm that formed the poles of his political and educational philosophy. He was – like Sieyès – ruthless in his criticism of the estates’ treatment of the common people, who seem “to exist like domestic animals for the sake of the other estates.” (BROADBRIDGE & KORSGAARD, 2019:287).

But although Grundtvig regarded the French Revolution as a new era in world history, he considered it at the same time as a disaster. The revolution roused the hope of freedom but turned into a regime of terror. How could one maintain the best state – freedom – and avoid the worst state – mobocracy and the break-up of society? This was the central question for him: What went wrong? How could a demand for freedom develop into a reign of terror?

In line with e.g. German thinkers like Wilhelm von Humboldt (1765-1712), Friedrich Schiller (1759-1805), Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), and especially the France historian Jules Michelet (1798-1874) Grundtvig’s conclusion was that the revolution showed a lack of moral and political maturity towards freedom.

There are many common features between Grundtvig and Jules Michelet. They were both historians and they were both deeply absorbed by the concept of people and the people’s education. In his book *Le Peuple* from 1846, Michelet claimed that the revolution failed because of the failure of the elite and the people’s lack of formation. “The clergy was finished, the nobility was finished, and royalty was finished – and the Revolution had nothing to put in their place” (MICHELET, 1973:197). Grundtvig was of the opinion. Therefore, the people had to be informed, educated and formed into freedom before changing the political system. It was the basic teaching that Grundtvig took of the French Revolution - and the background for his idea of a new form of school, a people’s high school for young adults. In other words, Grundtvig chose to focus on what the English historian Jonathan Israel calls “the revolution of the mind” (ISRAEL, 2010: 116-23).

Elevating the status of the peasant estate

Grundtvig’s great importance for the formation of the modern Danish

nation state is linked to his unremitting struggle to 'lift' the Danish peasantry culturally and socially. For him, there was a deep-rooted connection between the question of nationhood and the status of the peasant class, in that the development of national consciousness demanded a higher degree of social and cultural equality.

For centuries the word '*folk*' (people) had been used to designate the lowest orders of society, the peasant. As far back in history as one can go, wrote the Danish priest, Hans Peter Kofoed-Hansen (1813-1893) in his book *Et folk - folket* (*A People - the People*) (1869), "nobility and the clergy would respectfully have declined to take upon themselves the honour of being called 'the people'" (KOFOED-HANSEN, 1869:258). In their own eyes, neither nobles nor churchmen belonged to the people. They belonged to society's more privileged estates.

Grundtvig even called the old estate system a caste system. When he was born, the words common people, commoners and peasants had almost the same meaning, but he himself helped to loosen the links between these terms by working towards getting the common people to stop seeing themselves as *commoners* and instead to regard themselves as belonging to a sovereign people. For, as Grundtvig wrote:

"The commoners are just as unable to represent themselves as they are to govern themselves, even if they filled the entire Sovereign Council, for in order to do so they would first have had to undergo a higher form of edification (*dannelse*) in order mentally and spiritually to step out of their sphere and in doing so they would no longer be commoners" (KORSGAARD, 2015:198).

What was needed for the revolution of the mind was to step out of the collective form of consciousness that characterised the *commoners* and into a new form of consciousness that would distinguish them as a people. To promote this process, a new form of school should be set up, a college for the people, which would help to develop a society based upon the idea of equality between people. The old estate system, founded on the notion of *inequality*, should be broken down by the demand for *equality*.

Grundtvig was far from alone in motivating the successful integration of the Danish peasants into the new democracy after the fall of the king as absolute monarch in 1848; but his constant insistence on the necessity of education during the process was without doubt a contributing factor. His prime purpose was to advance the idea among 'the masses' that they belonged to 'a people', and this required popular education and a new type of high school – a People's High Schools.

There were several countries in Europe where the peasants were *not* included in the move to democracy and nation-building. When the liberal principle of ‘the people’s right to decide’ was accepted at the peace treaty of Versailles in 1919-20 as an international principle, the peasants of many European kingdoms were *not* prepared to be integrated into functional democracies in Central and Eastern Europe. The peasants became suddenly citizens of new republics, but these did not thereby become stable democracies, on the contrary (MÜLLER, 2011:106). If we follow Grundtvig’s point of view, it was a decisive factor that the vast majority of the population did not have access to popular education before the political system was changed.

Grundtvig’s educational vision

Grundtvig’s great desire was to establish a people’s high school at Sorø Academy. In the 1830s and 1840s he wrote a series of articles to win support for his idea. His views on social and cultural development that we here call edification (*dannelse*) led to a radical confrontation with the influential Danish educational thinker J.N. Madvig (1804-1886), for whom Latin was an essential element in the acquisition of cultural history as part of the process of edification. Rather than upholding the classical link between edification (*dannelse*) and Latin, Grundtvig forged a new link between it and the Danish language. He articulated the revolutionary thought that people could become enlightened and edified with the aid of the living language spoken by the people, and in Denmark that meant Danish – not Latin. This meant that Grundtvig was launching a massive critique of grammar or Latin schools, which maintained Latin as the entrance requirement to the world of edification (*dannelse*). Since only a small proportion of the population went to such grammar schools, the notion of an indissoluble link between Latin and *dannelse* inevitably entailed a sharp schism between ‘the learned’ and ‘the *people*’. What Grundtvig wanted to do with the *people’s* high school was to “bind together learned edification (*dannelse*) and peoplehood” (BROADBRIDGE, 2011:65).

Grundtvig did not work out a detailed curriculum as such for his People’s High School, but he did emphasize in various contexts the importance of the Danish language, history, mythology, and poetry as well as facts and figures, the constitution, and commerce.

The actual teaching should not be primarily based on books but on the living, spoken word in the mother tongue. The aim was for the teacher’s monologue to be turned into dialogue at the first opportunity in order to promote interaction between teacher and student and between the students themselves. Grundtvig was no enemy of book-learning – indeed he himself was

an inveterate bookworm, who reads and writes his whole life through – but, all things being equal, he regarded the difference between the spoken and the written word as similar to that between life and death. The advantage of the spoken word was that one person thereby meets another – in body and spirit.

A People's High School and a Nordic University

However, Grundtvig not only developed a plan for a people's high school but also a university. In his address: *To the Norwegians concerning a Norwegian High School* (1837) Grundtvig raises the question: How can popular education be reconciled with “serious learning and genuine scholarship”? The People's High School cannot manage both, so a new university must be established. Readers are assured that once each Nordic country has its own People's High School, this will lead to the foundation of “a major academic high school... for the progress and enlightenment of the people in all their mysterious depth and glorious variety – a university” (BROADBRIDGE, 2011:184).

Grundtvig reveals his ideas for a university to their fullest extent in his essay, *On the Union of Learning in the North* (1839), where he proposes the establishment of a major, pan-Nordic university in Gothenburg. There are to be 300 scholars in the course of 30 years whose work will be for “the honor, benefit, and happiness of the human race”. The university is to enjoy the status of a free city and be “the workshop for a most vivifying scholarship”. The constant refrain throughout the essay is that the laws of life take precedence over the laws of death. The first step, or transition, from death to life is unquestionably the most important – the introduction of “‘the mouth and the mother tongue’ within their indispensable rights”. The university's two faculties – of natural sciences and history (humanities) – must relate to each other through interaction. Of course, there will be “a certain division” between the physical and the human sciences, says Grundtvig, but since “universal history” embraces the entire field of human activity, it must also include all scholarly and scientific endeavours. In the attempt “to interpret the entire sphere of human knowledge in the interests of life”, scholars at the university in Gothenburg will strive towards what is of an inclusive, all-embracing, general character – towards the universal. (BROADBRIDGE, 2011:224-251)

The two types of institutions can be summarized as follows:

SORØ

People's High School
Equality of the people
the national

GOTHENBURG

University
Equality of all mankind
the universal

But unlike his idea of a people's high school, his vision of a Nordic university was never realized.

A narrative method

When it comes to pedagogical method Grundtvig combines two words as his core concept, namely *history* and *poetry*. History, because we cannot understand ourselves without achieving insight into the historical context of which we are part. What we think and do is influenced by the process of development we have undergone – whether as individuals or as a society. But Grundtvig believed that teaching should not be oriented solely around the past, it should also be open to the future. And this is where poetry comes in.

The word poetry comes from Greek and means 'making' or 'creation'. For Grundtvig creation is not only an event that took place 'in the beginning' millions of years ago; it is an ongoing event in the life of both the individual and society. The ideals, the system of government, and the cultural rituals of a society are all movable phenomena and subject to the forces of time, history, and change. Since 'creation' is an ongoing event, education must aim at more than the ability to copy; it must build on sensitivity to what is in the making. In order to contribute to this ongoing creation and genesis process, education must be what Grundtvig calls 'historic-poetic'. Only such a method can call forth the life forces that lie dormant in the times. The precondition for being able to link education and eros is a rejection of the form of rationalism that alone emphasizes logical thinking. The emphasis must be on poetic thinking. Grundtvig's historic-poetic method should in no way exclude reason. His aim is "to make the whole school marriage plan fit for use: between the intellect and dramatic poetry" (BROADBRIDGE, 2011:57).

Grundtvig's historic-poetic method is closely linked to what the American psychologist Jerome Bruner (1915-2016) calls the 'narrative method' in his book *The Culture of Education* (1996). Bruner distinguishes between two ways of organizing and managing our knowledge of the world. He calls the one 'logical scientific thinking' and the other 'narrative thinking'. The first deals with physical 'things', the second with people and their relation to themselves and one another. Even though different cultures may favour the one over the other, every culture must promote both.

Like Bruner, although predating him by almost a century and a half, Grundtvig distinguishes between logical scientific education and historic-poetic education, stressing the latter without overlooking the former. If a school bases itself on logical scientific thought alone, that school will petrify. Such an approach lacks any relation to creation, in the form of poetry and,

in a deeper sense, eros (Korsgaard 2011, p. 25ff). This does not imply that Grundtvig in any way wishes to exclude natural sciences from schooling. The university that he dreams of opening in Gothenburg should have two faculties, one for the natural sciences and one for history (which today would be called the humanities). It is only if natural sciences seek a monopoly on the explanation of life that Grundtvig will beat the drum!

So, concepts that nowadays are known as narrative thought, the narrative method are already important elements of Grundtvig's historic-poetic method. Life as it is lived and history as it has been experienced, constitute the narrative element in Grundtvig's educational thinking. More than any of his contemporaries he is aware that personal identity and collective communities have a narrative as their prerequisite. Without narratives there is no individual and popular identity. Human life and social life are structured by the narratives that are passed on to the next generation. According to Grundtvig, 'the School for Life' must build on the narrative and the dialogue as its most important educational methods.

There seems to be an abyss between Grundtvig's and Bruner's pedagogical theory, which emphasizes the importance of narrative imagination, and the educational thinking that has been steadily increasing in recent years when the code word is evidence. Changing teaching ministers require evidence-based teaching, in pedagogical theory you talk about evidence-based teaching strategies and evidence-based teaching methods. To search for narrative imagination in this form of education is like searching for a needle in a haystack. And it is bloody sin for the rising generation.

The People's High School and the cooperative movement

Although Grundtvig did not succeed in establishing a high school in Sørø, his ideas began to be realized when the first people's high school opened in Rødding 1844, a small village located in Schleswig. But it was not until Denmark's defeat to Prussen and Austria in 1864 and the loss of the duchess of Schleswig and Holstein that this type of school really got off the ground. Between 1864 and 1872 no fewer than 60 of them were established, the majority of which also included agriculture on their curriculum. The slogan 'from peasant to people' was often applied right into the middle of the 20th century as the goal for the education of the young men and women at the People's High Schools.

With the loss of Schleswig 1864, Rødding People's High School reopens north of the new border in Askov in 1865. Since that date the newly-named

Askov People's High School has been the leading school of its type in Scandinavia. The other Nordic countries follow suit, with the first People's High Schools opening in Norway (1864), Sweden (1868), and Finland (1889).

The curriculum at the various people's high schools places an emphasis on empowerment, civic education as well on skills training, especially agricultural education and craft education. The schools create a new vision for young men and women from the country by differentiating between the two concepts of 'commoners' and 'people', which hitherto have been more or less synonymous terms. They learn not to regard themselves as commoners but as equal members of the Danish people and nation. The People's High Schools became key institutions in what has been called the Grundtvigian Cultural Revolution in Denmark.

The new thinking had a tremendous impact on the growth of civil society and influenced to some extent the Danish capitalist market economy. The movement towards internationalization in the 1870s – the first step in the process of globalization – entails a radical increase in agricultural competition. Cheap grain, predominantly from the United States, gains a foothold in European markets. New railroads and steamboats facilitate the transport of American grain to Europe while still keeping prices competitive (KORSGAARD, 2008:146f).

The Danish peasants were strongly influenced by liberal ideas, which was not the general trend in Europe. Although the growing crisis in Danish farming brought a demand for excise regulations, the call for protectionist policies was never really heeded; instead the agricultural industry responded to the crisis by turning from grain to livestock production. This reorientation resulted in increased research and a reform of the current agricultural training, as well as the establishment of a new 'agribusiness' involving the processing industry, with dairies and slaughterhouses and the setting-up of a new distribution network. A key concern is whether these 'agribusinesses' should be governed by the laws of capitalism, as the urban industries have been, or whether they should be based on ideas of co-operation. The Danish farmers' prevailing choice was to organize dairies and slaughterhouses as co-operative companies. The emphasis on the empowerment of the people in the people's high schools has often been seen as the determining influence on the Danish farmers' choice of the co-operative model.

Dissemination of Grundtvig's educational ideas

Grundtvig is seen as the founding father not only of the people's high school, he is also called the 'Father of Adult Education'. He has given name

to a European support program, *the Grundtvig Program*, which is part of the European Commission's Lifelong Learning Program, aimed at strengthening the European dimension of adult education and lifelong learning in Europe. It includes all forms of learning, whether these take place in the "formal" or "non-formal" adult education system. (WARREN, 2011:352-369).

As an idea, the people's high school may have originated in Denmark, but it is not exclusive to Denmark. Since 1864, quite a number of people's high school – or institutions resembling them – have come into being around the world. And the number of people who have been inspired by Grundtvig's idea and by the people's high school tradition in Denmark and the Nordic countries is, of course, far greater.

The Danish People's High School movement became internationally known in the 20th century. They inspired among others a series of reform movements in Eastern Europe in the interwar period. After World War II Grundtvig's education ideas and the people's high school movement inspired people in Asia, e.g. in India, The Philippines, and South Korea, and likewise in Africa, e.g. in Tanzania, Nigeria, Uganda, and in Brazil (Korsgaard 2019, 81-94).

A famous example of inspiration is Myles Horton (1905-1990) from Tennessee, USA, who visit several People's High Schools in Denmark in 1930 to find a solution to his question of how to educate people after their schooldays. On his return from Denmark he established Highlander Folk School in 1932, with socialism as its political starting-point and the short courses of the People's High School its form. Highlander championed the cause of impoverished workers and organised them into a fighting-force.

In 1947 a version of the old gospel song, "We Shall Overcome" was introduced at Highlander and became soon the rallying song of the folk school. Among those who learned it at Highlander were Pete Seeger (1919-2014), who included it in his repertoire and made it the battle song of the civil rights movement. Rosa Parks (1913-2005), and Martin Luther King Jr. (1929-1968) all found their way to Highlander in the 1950's and 1960's, where Horton had started classes for African-American students to promote voter registration and civil rights strategies.

When the US president Barack Obama in 2016 gave a speech to the Nordic prime ministers at a gala dinner in the White House, he referred to Grundtvig's idea of a People's – or a Folk – High School:

Many of our Nordic friends are familiar with the great Danish pastor and philosopher Grundtvig and the idea of the folk high school. ... Over time, the movement spread, including here to the United States, where Dr Martin Luther King, Jr. was a student at

Highlander Folk High School in Tennessee... I might not be standing here were it not for the efforts of the people who participated in the Highlander Folk High School (OBAMA, 2016)

Obama's reference to the link between Grundtvig and Highlander testifies to the fact that he remains an inspiration for empowerment, for the wish to exert influence and to take responsibility for one's own life, not least through political influence.

References

Broadbridge, Edward et al. (ed.): **The School for Life. N. F. S. Grundtvig and Education for the People.** Aarhus University Press.

Broadbridge, Edward, Korsgaard, Ove (2019): **The Common Good. N. F. S. Grundtvig as Politician and Contemporary Historian.** Aarhus University Press. "

Bruner, Jerome: **The Culture of Education (1996).**

Fukuyama, Francis (2011): **The Origins of Political Order.** London: Profile Books

Fukuyama, Francis (2015): **"Nation Building and State Building".** John A. Hall, Ove Korsgaard, and Ove K. Pedersen (ed.): **Building the Nation. N. F. S. Grundtvig and Danish National Identity.** McGill-Queen's University Press.

Grundtvig, N. F. S. (2018): **L'école pour la vie.** Ed. by Jean-Francois Dupeyron, Christophe Miqueu et France Roy. **Librairie Philosophique J. Vrin, Paris.**

Israel, Jonathan: **A Revolution of the Mind. Radical Enlightenment and the Intellectual Origins of Modern Democracy.** Oxford University Press.

Kofoed-Hansen, Hans Peter (1869): **Et folk – folket. (A People – the People).** Høst's Forlag.

Korsgaard, Ove (2008): **"The Danish Way to Establish the Nation in the Hearts of the People".** John L. Cappel, John A. Hall, and Ove K. Pedersen (ed.): *National Identity and the Variety of Capitalism. The Danish Experience.* McGill-Queen's University Press.

Korsgaard, Ove (2011): **"Grundtvig's Philosophy of Enlightenment and Education".** Edward Broadbridge et al. (ed.): **The School for Life. N. F. S. Grundtvig and Education for the People.** Aarhus University Press.

Korsgaard, Ove (2015): **"How Grundtvig became a nation builder?":** John A. Hall,

Ove Korsgaard, and Ove K. Pedersen (ed.). **Building the nation. N. F. S. Grundtvig and Danish National Identity**. McGill Queen's University Press.

Korsgaard, Ove (2019): **A Foray into Folk High School Ideology**. FFDs Forlag.

Obama, Barak (2016):

<<https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2016/05/13/remarks-president-obama-prime-minister-iceland-and-prime-minister>>

Michelet, Jules (1973/1846): **The people**. University of Illinois Press.

Müller, Jan.Werner (2011): **Contesting Democracy. Political Ideas in Twenty-Century Europe**. Yale University Press.

Warren, Clay (2011): **"The International Reception of N. F. S. Grundtvig's Educational Ideas"**. Edward Broadbridge et al. (ed.): **The School for Life. N. F. S. Grundtvig and Education for the People**. Aarhus University Press.

An American Perspective of the Impact of N. F. S. Grundtvig's Educational Ideas on People and Enlightenment

Summary Observations at the Launch of The School for Life

By Clay Warren



ABOUT THE AUTHOR

CLAY WARREN is the Chauncey M. Depew Professor of Communication and a Professor of Organizational Sciences at the George Washington University in Washington, DC, USA. A noted scholar, he has published 5 books and more than 50 articles, and has given invited talks at such prestigious organizations as the Smithsonian and the Central Intelligence Agency. He is married to Gitte Kolind, a Dane; they have two children, Laura and Daniel, and a grandchild, Ayla.

The haystack first; then the stacks of hay. If one were to propose a summary comment gleaned from English language sources about the impact of N. F. S. Grundtvig's educational ideas, it could read as follows. Grundtvig has had a large influence on adult education around the world; however, most of this influence traditionally has come via discussion about, and observation of, his ideas in play; very little of this influence has come from people outside of Denmark (and perhaps even inside) reading his extensive writings on the subject.

Why is such a result so anomalous? The answer is well known to academics around the world. Disciplines trace their development back to historical roots through reading the extant works by the founding fathers. For example, doctoral students in my discipline, communication, inevitably read Aristotle. Persuasion scholars in the 21st century not only stay abreast of contemporary empirical and critical studies of primary modes of influence; we also study logos, ethos, and pathos as they were established over 2,000 years ago in Aristotle's *Rhetoric* (2009 trans.).

Such development has not happened with Grundtvig, and my concluding essay (BHATTACHAARYA, 2005:10) in *The School for Life* lays out the case in depth. The most ironic example of this circumstance comes from the United States and thus deserves special consideration.

Grundtvig and Adult Education in the U.S.

It is not unusual for people interested in lifelong learning to hear that Grundtvig is considered to be the father of adult education worldwide (see Bhattacharya 2005, 10). On a similar note, American lifelong learning scholars by consensus claim E. C. Lindeman as the father of adult education in the U.S. (Warren 1989, 211). A natural deduction from these two claims, or at least a starting point for inquiry, would be that Lindeman in his writing would acknowledge and reference Grundtvig's influence. Consider the four assumptions below.

Assumptions for a Lifelong Learning Model

Because education should be learner-centered, the learner's experience is the greatest resource.

Study should be problem- or situation- rather than subject- or vocation-oriented.

Teachers should inculcators of facts. be facilitators of discussion rather than

Learning is motivated by a mature desire to understand and to assume roles in society; thus, learning can be equated with life itself.

Whose ideas are these? I believe an international community of life-long learning scholars, excepting the American contingent, would claim these concepts as Grundtvigian.

In fact, however, they are a quadratic summary of the andragogical assumptions of American adult educators (including Knowles, Kidd, et al.) based on Lindeman's core philosophy. Juxtaposing these principles alongside a similar summary gleaned from Grundtvig's educational writings, here is the result (WARREN, 1989:219).

Assumptions: American Adult Educators	Assumptions: N. F. S. Grundtvig
Because education should be learner-centered, the learner's experience is the greatest resource.	Students should bloom according to their individual capacity and not be crushed into conformity by externally derived ideals.
Study should be problem- or situation- rather than subject- or vocation-oriented.	Subject matter is not important; study should be chosen according to interests and should be geared toward personal growth rather than scholarship.
Teachers should be facilitators of discussion rather than inculcators of facts.	Reciprocal teaching is the ideal learning process engaged through the living word.
Learning is motivated by a mature desire to understand and to assume roles in society; thus, learning can be equated with life itself.	The ultimate reason for learning is enlightenment of life—the grasp of religious/historical/poetic knowledge of one's world, and thus of one's self, integrated through both freedom and fellowship.

As one can see, the andragogical assumptions of American adult educators and of N. F. S. Grundtvig exist in a mirror-image relationship. Here is another example. “Periods of intellectual awakening are correctly named ‘enlightenments’ for it is then that lovers of wisdom focus the light of learning upon experience and thereby discover new meaning for life, new reasons for living.”

As before, the enlightenment idea and explanation appear to be straight from Grundtvig. In reality, this statement is attributable to Eduard Lindeman (1926/1961, 110).

Lindeman praised adult education in Denmark, in fact, as is evident in the following quotation.

In Danish life (...) one finds an educational ferment such as motivates no other people in the modern world. Since the days of Grundtvig (...) Danish adults have striven to close the yawning abyss between life and enlightenment [by *laying*] the foundations for a system of education which continues so long as life lasts. Adult education, one begins to learn after prolonged observation, has not merely changed citizens from illiteracy to literacy; it has rebuilt the total structure of life’s values. (LINDEMAN, 1926/1961: XXIX-XXX)

Nevertheless, this laudation stands as Lindeman’s only reference to Grundtvig in his *The Meaning of Adult Education*, a book widely regarded as America’s andragogical bible. Grundtvig is never quoted, in fact, although Lindeman provided citations of many other scholars, such as Dewey, Santayana, and Whitehead.

And, although there was a decided scarcity of English translations of Grundtvig’s educational writings in 1926, Lindeman might have sought customized translations of at least a few texts, especially if a scholar such as he attests to being so profoundly influenced by a predecessor’s thoughts. Such a quest, in Lindeman’s case, might have been helped by his presumed Danish heritage along with a number of visits to Denmark.

Stewart, one of the most thorough of Lindeman’s biographers, stated of *The Meaning of Adult Education* that “Grundtvig’s philosophy (...) jumps from every page” (Stewart 1987, 126). In the same book, however, he admitted how difficult it would be to do adequate research on Grundtvig with such a paucity of available English translations of his writings.

I faced a major—and insurmountable—hurdle in trying to define Nickolai Grundtvig only from review of those small portions of his

work that have been translated into English. It became apparent that research into previously untapped (in this country) Danish language sources was essential. (STEWART, 1987:XVI)

In the face of this proclamation and despite fine research on a number of other angles, Stewart apparently did not jump this hurdle but went around it, using *only* the few available English translations of Grundtvig's writings. Not only that, despite his credentials as a biographer, he apparently did not read, and certainly did not reference, Thaning (1972), Grundtvig's official biographer, whose book in English was obtainable from *Det Danske Selskab* (now known as the Danish Cultural Institute).

On the other hand, Stewart uncovered newly available family sources to address the ancestry issue: "Eduard was certainly of German descent by birth (...) Denmark served a deep psychological need in Lindeman, the need to be something other than German by heritage" (STEWART, 1987:129). Up to the time of Stewart's biography, principal adult educators had promoted the idea that Lindeman was Danish. As an example, Kidd's foreword to a reprint of *The Meaning of Adult Education* stated: "His visits to Denmark, the homeland of his parents, affected him profoundly as is clear from the present book" (LINDEMAN, 1926/1961:XXIII).

An inquisitive scholar might wonder how Stewart, despite the inability to clear the translation hurdle, could so adamantly state that "Grundtvig's philosophy (...) jumps from every page" of Lindeman's book. How would he know that? Did he get the knowledge from American adult educators following Lindeman who had read Grundtvig? The answer to the last question is no. By the time of my 1989 review, no information on Grundtvig gleaned from his actual writings was available in Kidd (1959/1973), Bergevin (1967), Knowles (1970), or Houle (1972)—all major U.S. scholars of adult education. Houle, in fact, in his 1972 work entitled *The Design of Education*, boasted about his "elaborate" documentation of the field.

The [adult education] system proposed here owes much to the growth of thought in adult education and the credos and systems which have been widely espoused as guides to practice (...) the analysis of these topics rests on an elaborate documentary study which is summarized in the bibliographic essay at the end of the book. (HOULE, 1972:3)

And, credit indeed should be given to the thorough 66-page documentary section, except that it contained not a single work by

Grundtvig. Moreover, Grundtvig was mentioned only twice, and briefly at that, in a spot about powerful leadership facilitated by the use of “the living word” (a Grundtvigian term that Houle did not define).

This group of four adult educators all praised Lindeman, however, with Knowles offering a glowing testament:

Eduard C. Lindeman was my first mentor (...) [*The Meaning of Adult Education* was] my chief source of inspiration and ideas for a quarter of a century. I still reread it once a year for the inspiration of seeing ideas that were formulated before 1926 that have only in recent times been validated by research. I regard Lindeman as the prophet of modern adult educational theory. (From Knowles' foreword in STEWART, 1987:XI)

The old ditty known as ‘The House that Jack Built’ sets up an aphoristic model of how this citation train has unfolded in the United States: Brookfield (1984) quoting Knowles (1970) quoting Lindeman (1926/1961) who lived in the house that Grundtvig built.

Considering the above findings, among a number of other pieces of evidence, I felt justified in 1989 in offering the following summary position: “Grundtvig’s andragogical philosophy had not been read—let alone critically examined or acknowledged through appropriate citation—by American adult education scholars despite his demonstrable impact on the field” (BROADBRIDGE, WARREN, & JONAS, 2011:357).

Grundtvig and Adult Education around the World

Twenty years later, upon invitation by *Grundtvig-Studier* wishing to give fresh currency to “Andragogy and N. F. S. Grundtvig: A Critical Link” in their focused context of Grundtvig Studies, I revisited the theme of reading and acknowledging through direct citation Grundtvig’s educational writings. The main question this time around was: Are the twenty-year-old criticisms still valid, even after expanding the search to include other lifelong learning scholars *writing in English*? The answer:

Most educators outside of Denmark (...) still seem not to have read Grundtvigian primary sources in translation (let alone in Danish), and are not quoting him in major books and articles produced on adult education (...) (WARREN, 2009:167)¹

Some current examples of major works that exclude Grundtvig’s writings include:

- *Adult and Continuing Education* (Jarvis & Griffin 2003), a five-volume work billed as the first comprehensive overview of the field of Western adult education and its major themes, consisting mainly of pieces from Britain and America, failed to explore Grundtvig's contribution to the development of lifelong learning.
 - *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*—an earlier work by Jarvis (1995)—discussed andragogy, Lindeman, and Knowles, but ignored Grundtvig completely, while mentioning People's High Schools only in passing.
 - *Handbook of Adult and Continuing Education* (Wilson & Hayes 2000), published in 768 pages by the American Association of Adult and Continuing Education, has been described by reviewers as a “definitive reference”; yet, Grundtvig was not mentioned, even in passing.
 - *International Perspectives on Lifelong Learning* (Istance, Schuetze, & Schuller 2002) produced one relevant sentence: “Denmark in the nineteenth century showed the way, and under the leadership of Grundvig [sic] gave birth to lifelong learning for participatory democracy” (p. 32). It would seem important to explore in some depth the perspective of a man who founded lifelong learning, the topic of this book. However, one sentence is all Grundtvig received, and it is difficult to ignore the misspelling of his name.
 - *The Literature of Adult Education: A Bibliographic Essay* (HOULE, 1992) provides the most ironic example of the continuation of the practice of sidestepping Grundtvig. Houle, twenty years after his 1972 work and three years after my criticism of it published in *Adult Education Quarterly* (the principal journal of adult education in the U.S.), now had access to three small translations of Grundtvig's writings, and some of the texts featured his educational ideas. Houle's work this time around was an even larger study of adult education and featured an analysis of documents with the stated goal of helping professionals find the necessary guidance to improve their practice of adult education in all areas. It included over 1200 lifelong learning-related books. Grundtvig had been mentioned at least in 1972; in 1992, his name was conspicuously absent from a lengthy index of international names. Included in the index were such questionable adult education references
-

as Aristotle, Thoreau, Tolstoy, and Swift. In a meager two-page history of People's High Schools, on the other hand, Houle cited Lindeman about an early study (Begtrup, Lund, & Manniche 1936) of this Danish institution: "Americans will still have difficulty in understanding the Danish movement, but (...) no one need now be satisfied with second-hand interpretation" (p. 13). The *double-irony* of this observation about second-handedness from Lindeman, and as provided by Houle in his 1200-volume study purportedly analyzing *all areas* of adult education, seems like a set-up for the well-known Danish sense of humor.

When secondary sources (writings *about* Grundtvig in an effort to "get the word out") come into play, the story is different and a steady output is readily found. To name some examples, especially from nonAmerican fronts:

- *Grundtvig-Studier*, an annual journal from 1948 with brief English summaries of its articles and occasional articles in English.
 - "Grundtvig's Educational Ideas" by K. E. Bugge in *N. F. S. Grundtvig, Tradition and Renewal: Grundtvig's Vision of Man and People, Education and the Church, in Relation to World Issues Today* (THODBERG & THYSEN, 1983).
 - *International Biography of Adult Education* (THOMAS & ELSEY, 1985).
 - *Heritage and Prophecy: Grundtvig and the English-Speaking World* (ALLCHIN, JASPER, SCHJØRRING, & STEVENSON, 1993).
 - *N. F. S. Grundtvig: An Introduction to His Life and Work* (ALLCHIN, 1997).
 - *Thinkers on Education*, Vol. 2 (MORSY, 1997).
 - *Democracy Is Born in Conversations: Recreating N. F. S. Grundtvig for Lifelong Learners Around the World* (WARREN, 1998).
 - *Grundtvig in International Perspective: Studies in the Creativity of Interaction* (ALLCHIN, BRADLEY, HJELM, & SCHJØRRING, 2000).
 - *Education for the People: Concepts of Grundtvig, Tagore, Gandhi and Freire* (BHATTACHARYA, 2010).
-

When works in English focusing on Grundtvig's education ideas *in practice* are featured, there are several major former or current organizations (four in Denmark and one in the U.S.) relevant to Grundtvig's impact outside of Denmark.

- *Option*, the journal of the Folk Education Association of America (FEAA), published a number of articles between 1976 and 1998 about Grundtvig's educational ideas and impact.
 - Nornesalen: Center for Research on Life Enlightenment and Cultural Identity was initiated in the 1990s to study Grundtvig's transnational impact. Nornesalen produced a number of books, examples being *Grundtvig's Educational Ideas in Japan, the Philippines, and Israel* (ZÖLLNER, 1994), *Canada and Grundtvig* (BUGGE, 1999), *Folk High Schools in Bangladesh* (Bugge 2001), and *Grundtvig's Educational Ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States in the Twentieth Century* (KULICH, 2002).
 - The Danish Cultural Institute (Det Danske Kulturinstitut) is the name established in 1990 for its predecessor Det Danske Selskab, which was founded in 1940 to promote knowledge about Danish history and culture. Primarily, it is a state-supported administrative agency that serves to arrange exhibitions, seminars, study tours, and publications. The latter include occasional works in English, sometimes about Grundtvig, such as Thaning's (1972) biography and Thodberg and Thyssen's (1983) edited volume focusing on Grundtvigian ideas "then and now."
 - The Association for World Education (AWE) was begun in the U.S. as the Association of World Colleges and Universities, but changed its name to AWE and its focus to individuals drawing inspiration from the principles of Grundtvig as well as other thinkers who have contributed to the ideas of enlightenment of life and global lifelong learning. Since 1973 it has published, in English, the *Journal for World Education*.
 - The Grundtvig Study Centre (GSC), University of Aarhus, commenced operations in 1988 as the Centre for Grundtvig Studies, and has evolved into an important institute dedicated to Grundtvig-related research, publications, seminars, and conferences. GSC commissioned Allchin's (1997) book as well as planned a much-
-

needed series of English translations of Grundtvig's writings. *N. F. S. Grundtvig. A Life Recalled: An Anthology of Biographical Source-texts* (BRADLEY, 2008) is the first in this series and is organized in four parts: Grundtvig's memoirs, memoirs of Grundtvig, a lengthy index to help readers understand the broader context of works written in the 1800s, and a prologue of significant dates relevant to Grundtvig's life. The text selections will be of greatest resonance to those interested in history and religion.

Various individuals, as well as smaller organizations (such as the Japanese People's High School Movement), also continue to assess Grundtvigian-related ideas and institutions. As well, occasional masters theses and doctoral dissertations pursue themes of relevance to Grundtvig.

Counting the number of People's High School-like institutions worldwide has proved virtually impossible, largely because of definitional problems. Must a school be a "genuine" Grundtvigian People's High School, an institution that bears a significant resemblance to the original, or a learning organization that incorporates a few features of Grundtvig's ideas? Recognizing the problems in such an endeavor, AWE has chosen to focus on individuals outside of Denmark who have been inspired by Grundtvigian principles and either acted or inspired others to act on them. My concluding essay in *The School for Life* offers briefs on some of these important inspirational figures who, overall, were influenced by visits to People's High Schools in Denmark and/or through extensive discussion of Grundtvigian principles with knowledgeable Danes. Examples of key members of this international group, not to be confused with an exhaustive list, are offered below.

- Eduard Lindeman, previously discussed at length, has arguably been the most important U.S. figure. As a result of his influence, American adult education has modeled its philosophy, if not its practice, on Grundtvigian ideas.
 - Miles Horton, co-founder of Highlander Folk School in 1932 in Tennessee, may be the best-known American practitioner of folk-style education. Highlander played a significant role in the labor union movement (1930s/40s) and in the American Civil Rights Movement (1950s). Closed in 1961 because of its activism, it has been reorganized as the Highlander Research and Education Center (known, now, for its cultural programs and short leadership courses).
-

- Miles Tompkins inspired Jimmy Tomkins and Moses Coady, the forces behind the Antigonish Movement that established the credit union system throughout Canada. As educational tools, they used innovative study clubs and a six-week leadership school with Grundtvigian touch-points.
 - Shigeoyoshi Matsumae, creator of more than 100 private educational institutions, author of more than 60 books, created a Grundtvigian-inspired legacy in Japan that endures. Founder of the Tokai University system, which targets engineering and the sciences, Matsumae saw to it that the university would have a Department of Nordic Studies.
 - Edicio de la Torre, an important resistance movement leader during the Marcos regime in the Philippines, established the Institute for Popular Democracy, Popular Education for People's Empowerment, and the Education for Life Foundation (ELF) to fund these institutions. The ELF established a modified residential People's High School without dedicated buildings or land, termed by Korsgaard as "the most successful Grundtvig inspired project, which has been sponsored from Denmark throughout the last 40 years" (KORSGAARD, 2002:25).
 - Julius K. Nyerere, premier and later president of Tanganyika, now Tanzania, sponsored the development of roughly 60 "development colleges." Among other Grundtvig-inspired principles, Nyerere believed that adult education must be an integral, inseparable, part of a people's and country's life in order to contribute to their development.
 - Erica Simon, a French university professor who taught Scandinavian-based courses, wrote a cyclopean doctoral dissertation on Grundtvig and founded a small People's High School- like institution for French rural folk. No doubt regarded as the non-Dane most knowledgeable about People's High School history, she gave a series of lectures at the Nordic Folk Academy in Sweden that eventually were translated into English.
 - Jawaharlal Nehru, Prime Minister of India, attested to his being inspired by Grundtvigian ideas.
-

Not least, there are new variations related to the Grundtvigian theme. Here are two examples.

- The Traveling Folk High School (*Den Rejsende Højskole*) [DRH], begun in 1970, today claims 14 DRHs in eight different countries on four continents with over 6,000 “development instructors” having worked as DRH staff. Its webpage (DRH- school website 2010) identifies its mission as offering “study in practical, autodidactic and traditional courses about global issues, development work and the fight against poverty.”
- The Lifelong Learning Programme (LLP), established and well funded by the European Parliament and Council, features partnerships, in-service training, and study visits to various countries. LLP sub-programs include historical personages associated with various levels of education: e.g., Comenius (schools), Erasmus (higher education), Grundtvig (adult education), and Leonardo da Vinci (vocational education). The European Union (2010) published a pamphlet in English laying out the educational and cultural opportunities. Applications were invited beginning in 2010, and applicants may come from the 27 members of the European Union, as well as from Croatia, Iceland, Liechtenstein, Macedonia, Norway, and Turkey.

The School for Life

As *The School for Life* arrives in 2011, there are three main books containing some English translations of the educational writings of Grundtvig.

- Jensen, N. L./Broadbridge, E. (trans.), Michelsen, W., Albeck, G., Toftdahl, H. and Thodberg, C. (eds.) (1984), *A Grundtvig Anthology: Selections from the Writings of N. F. S. Grundtvig (1783-1872)*. Cambridge and Viby.
- Knudsen, J. (trans. and ed.) (1976), *Selected Writings: N. F. S. Grundtvig*. Philadelphia.
- Lawson, M. (ed.) (1991), *N. F. S. Grundtvig: Selected Educational Writings, Skive*.

The recent book by Bradley (2008) does not feature Grundtvig's

educational writings; however, its monumental index will help readers understand Grundtvig's philosophical approach to life.

The Jensen/Broadbridge and Knudsen books are out-of-print and thereby not easy to obtain; moreover, the majority of the texts in these works do not deal with educational ideas. To its credit, the Lawson book was the first to be devoted exclusively to Grundtvig's educational writings; however, to be even-handed in assessment, it has some translation issues and is constrained by its distribution network.

Despite these works in English, adult education scholars overall have not given Grundtvig his academic "due" by reading his available educational writings in English and citing him along with other major figures of educational thought. The "academic mystery" presented in the extended American example at the start of this essay is the clearest, but hardly the only, case of a seeming willingness to bypass Grundtvig's actual writings when reflecting on a literature of lifelong learning. On the other hand, as stated, there are a number of fine books and articles in English that identify Grundtvig's ideas and substantiate their international impact. And, there are many leaders worldwide who have been influenced by his philosophy. His influence and the impact of his ideas, however, have proceeded mostly through secondary sources (people writing about his ideas) and oral discussion. The latter circumstance is an irony that Grundtvig doubtless would have found intriguing, and perhaps delightful, given his belief in the primacy of this means of communication.

After Christen Kold, the "creator" of the Danish People's High School system, established his Grundtvigian-based school in Ryslinge in 1851 (chronologically third after Christen Flor's and Rasmus Sørensen's small People's High Schools in Rødding (1844) and Uldum (1849), respectively, but the most important in terms of influence), the movement quickly spread throughout Denmark and across Scandinavia. Today, there are many People's High School-like institutions, past and ongoing, that have made and continue to make contributions to the lifelong education of adults. As KORSGAARD (2002) has observed:

It is ingrained in the Danish self-understanding, that the Grundtvig inspired idea of adult education, as practiced by the folk high school institution, has proved its value again and again, and it cannot be questioned that it will make a major contribution to the development of the societies in the Third World. (KORSGAARD, 2002, p. 24)

It is not only the Third World, however, that can make use of these

ideas. Around the world, lifelong learning is being embraced as never before.

In short, the time is long overdue to produce an authoritative English translation of the educational writings of N. F. S. Grundtvig. As the saying goes, however, easier said than done. Despite Grundtvig's own, and often repeated, proclamation about writing being "dead words" and much inferior to "living words," as alluded to above, some Danish scholars (e.g., Thaning 1972), have pointed out he *wrote* himself to clarity ("*at skrive sig til Klarhed*" in his own words, Grundtvig 1819/1983, 332). It is estimated that Grundtvig's output, much of it not published, could be stacked up 150 volumes high. In addition, his texts are usually filled with emendations and may exist in multiple versions as he returned to a theme over the many years of his life. Bradley (2008) chose the first two lines introducing his book as a quotation of Edmund Gosse (English critic, author, poet, circa late 1800s and early 1900s):

The writings of Grundtvig, whether in prose or verse, have never been attractive to me. They are so exclusively national as to be scarcely intelligible to a foreigner; they lie, if I may say so, outside the European tradition. (BRADLEY, 2008:29)

As a case in point, consider the following opinion from Grundtvig as contained in "The Danish Four-leaf Clover" (*The School for Life*, Chapter 5):

I really do believe that all that is beautiful and good can be translated into Danish with no loss whatsoever, while the best of Danish cannot be translated into any language, not even into English, without losing at least the half of it. (*The School for Life*, 145)

Grundtvig, in one fell swoop, appears to self-evidentially corroborate Gosse's judgment without need for another piece of argumentation. Nevertheless, this quotation existed on the title page of *The School for Life* for a brief period, because it also demonstrates the difficulty of translating and editing Grundtvig's writings. I say briefly because, on further thought, we did not wish to have readers believe even the finest of efforts would only be worth half the original!

As one example pertaining to the "exclusively national" issue, translators and editors of Grundtvig's writings might immediately think of the difficulty in producing a paragraph, let alone a single word, that would do justice to Grundtvig's concept of *folkelighed*. As commonly accepted, the term is essential to his ideas about popular education; however, taking the concept into another language is likely to produce some degree

of misunderstanding. A popular Danish web source, *Den Store Danske: Gyldendals åbne encyclopædi* (www.denstoredanske.dk), explains in Danish that the term was created in the Romantic era of the eighteenth century by Herder (German), and represents an idealized concept of heritage. Heritage, in this sense, refers to unity among people in a geographic area along the lines of language, history, nature, values, and visions of future goals. Trying for a more particularized definition, one might further try to describe the concept as the real, unaffected culture of “everyman” in a homogeneous country: national, but not nationalistic.

English translations of the term, however, often have resorted to some version of folk, which, in the American mind, may conjure up visions of folk culture, folk dance, folk songs, even folksiness (all of which can be thought of as rustic and country, not necessarily in a positive way). The English transplant of a Grundtvig-inspired school often has been called a folk high school—a term that may signify to English speakers two things it is not: a “high school” in American style education and “folksy” by definition where one might go to engage profitably in basket-weaving and dancing but not an engrossing search for one’s meaning of life. The translation/editing team of *The School for Life* struggled with this problem as one of its first items of business, finally deciding to use the term “People’s High School” as a reasonable, if not totally adequate, substitute for Grundtvig’s *folkehøjskole* in which the concept of *folkelighed* is firmly embedded.

Apart from the “national” problem inherent in Danish, three challenges appear to stand out among the additional difficulties of editing Grundtvig’s writing into readable English. First, Grundtvig wrote extended sentences with new subjects and verbs turning up after yet another conjunction. Second, his writing is filled with the use of a term differentiated through contextual meaning rather than by adjectival modifier. Third, unreferenced demonstrative and relative pronouns (this-, that-, and which-words) abound in multiple lots sometimes stretching over pages.

As an example, at one key point in the text of *The School for Life* after following seven this-words back to their seeming source, the goal was an undifferentiated use of enlightenment of life which, in this case, was not the genuine article but *non-genuine* enlightenment. The editing team wisely chose to help the international reader by shortening sentences, differentiating a term by its types (when appropriate), and providing immediate antecedents for ambiguous pronouns. The richness of Grundtvigian writing is not reduced by enhancing its readability.

And there is much richness to be found in Grundtvig’s educational writings. His ideas were far ahead of their time; his writings are extraordinary

for their powerful argument that education should be available to all people in the “school for life,” as well as for their sheer exuberance, inclusiveness, and sophistication along with their contradictions, verbosity, and willingness never to pull a punch.

In the end, an international audience can now discover the wit and wisdom of N. F. S. Grundtvig. Here is a sample of his writing at its most vigorous (from “A Congratulation to Denmark on the Danish Dimwit and the Danish High School,” *The School for Life*, Chapter 15):

On the other hand, I think this result [*the many positive benefits of People's High School education for all*] will be completely impossible if, only for one more generation, we retain and expand our completely un-Danish and unnatural and equally headless and heartless school system [*wrong-headed German-style education*], with all its consequent cold-heartedness, brain-constipation, brain-inflammation, dullness, lethargy, slave mentality, tinsillitis, and all manner of popular and human wretchedness. (*The School for Life*, 317)²

Such an admonition! Such energy! Such desire to contribute to the betterment of society! With *The School for Life*, an international audience now has a book through which directly to benefit from, and to enjoy, the communication vitality and probative intelligence of N. F. S. Grundtvig and his novel idea that learning should suit its students rather than the other way around.

Notes

¹ It should be kept uppermost in mind that my research question and findings fall within an English-speaking parameter. Nevertheless, this observation holds true for other non-Danish languages, even German. For example, Friedenthal-Hasse (1987) noted that Grundtvig's “influence was felt [*in Germany*] through the effect of his life and indirectly through his practical work, not through a direct assimilation of his written work.” A recent and extensive general Grundtvig anthology in German (Bugge, Jørgensen, & Lundgreen-Nielsen, 2010), however, does offer translations of three complete pamphlets by Grundtvig on adult education in People's High Schools.

² The following point may seem too subtle and lengthy to suit the body of this text, but is included as a footnote because it relates both to Gosse's idea of Grundtvig's writings lying “outside the European tradition” as well as to the difficulty in recreating Grundtvig's ideas for non-Danish-speaking readers. In the quoted passage in which Grundtvig condemns the current educational system in Denmark, 16 of the principal English words derive from Latin and one from Greek, whereas none of the corresponding Danish words is taken from either language. Why is this important? In his writings, Grundtvig overtly criticized Latinized education as being both elitist and dead, and wanted education to be conducted in Danish and available to everyone (not just those destined for a scholarly life). Knowing a variety of languages (as a scholar, himself), Grundtvig used German loan words dating from around the 14th century onward (e.g., nouns and verbs with the prefix “Be-/be-”) that were accepted in his day as normal

Danish, but cleared his writing of any linguistic influence from ancient Rome or Greece. This observation is not restricted to the cited passage but applies to his writings overall. Grundtvig took care to use Anglo-Saxon, Scandinavian, or Norse languages whenever possible, while studiously avoiding words derived from Latin. Thus, while English readers may still appreciate the content of the passage chosen to end this essay, it also is likely true that the “ring of the Danish words” will not be felt in the same way as they would be if read or heard in their original language by Danish speakers. Also, it is debatable whether his writings lie outside the European tradition so much as endeavor to create, and thereby lie fully inside, a European tradition in which languages of nations are not dependent on so-called classical languages of an antiquated and bygone era. As Grundtvig appreciated full well, most of the Roman churchgoers in antiquity couldn’t understand a word of the services conducted in Latin. Finally, none of the words in this citation has been invented or “coined” by Grundtvig, even “tinsillitis”, which I initially thought must be a typographical error applied to “tonsillitis”. But no. Tinsillitis is an imaginative English-coined word for the Danish word *Glimmersyge*. In the end, however, these fascinating features of Grundtvig’s language choices remain a subtext to ideas he relentlessly tried to express as clearly as possible, and thus continued to modify, throughout his life. Although English readers of *The School for Life* may miss a portion of the native aural aesthetic, most importantly the power of Grundtvig’s ideas shines through from Danish to English, as powerful ideas are wont to do, to help us coax worthy words of the past into living words of today that may help illuminate our way. N.B.: I am indebted to Flemming Lundgreen-Nielsen for his expert reconnaissance through Grundtvig’s word choices and their linguistic roots.

Abbreviations

The School for Life: Broadbridge, E., (trans. & ed.), Warren, C. (ed.), and Jonas, U. (ed.) (2011), *The School for Life: N. F. S. Grundtvig on education for the people*, Aarhus.

Bibliography

Works by Grundtvig

Bradley, S. A. J. (trans. & ed.) (2008), **N. F. S. Grundtvig / A life recalled: An anthology of biographical source-texts**, Aarhus.

Broadbridge, E., (trans. & ed.), Warren, C. (ed.), and Jonas, U. (ed.) (2011), **The School for Life: N. F. S. Grundtvig on education for the people**, Aarhus.

Grundtvig, N. F. S. (ed.) (1819/1983 rpt), *Danne-Virke, IV*, Højbjerg, (a philosophical / poetic / **polemical Copenhagen-based journal with most of the articles written by Grundtvig, himself**). (Danish language.)

Jensen, N. L./Broadbridge, E. (trans.), Michelsen, W., Albeck, G., Toftdahl, H., and Thodberg, C. (eds.) (1984), **A Grundtvig Anthology: Selections from the writings of N. F. S. Grundtvig (1783-1872)**, Cambridge and Viby.

Knudsen, J. (trans. & ed.) (1976), **Selected Writings: N. F. S. Grundtvig**, Philadelphia.

Lawson, M. (ed.) (1991), *N. F. S. Grundtvig: Selected educational writings*, Skive.

Works by others

Allchin, A. M. (1997), *N. F. S. Grundtvig: An introduction to his life and work*, Aarhus.

Allchin, A. M., Bradley, S. A. J., Hjelm, N. A., and Schjørring, J. H. (eds.) (2000), **Grundtvig In International Perspective: Studies in the creativity of interaction**, Aarhus.

Allchin, A. M., Jasper, D., Schjørring, J. H., and Stevenson, K. (eds.) (1993), *Heritage and Prophecy: Grundtvig and the English-Speaking world*, Aarhus.

Aristotle (2009), *Rhetoric* (Roberts, W.R., trans.), Whitefish, Montana. Begtrup, H., Lund, H., and Manniche, P. (1936) **The Folk High Schools of Denmark and the Development of a Farming Community (3rd ed.)**, Oxford.

Bergevin, P. (1967) **A Philosophy for Adult Education**, New York. Bhattacharya, A. (2010) **Education for the People: Concepts of Grundtvig, Tagore, Gandhi and Freire**, Rotterdam.

Bhattacharya, A. (2005) **"Tagore, Gandhi and Freire / synthesizing their educational thoughts with that of Grundtvig: Viewed from a third world perspective"**, *Journal of World Education*, 35 (2), 10-25.

Brookfield, S. (1984), **"The Contribution of Eduard Lindeman to the Development of Theory and Philosophy in Adult Aducation"**, *Adult Education Quarterly*, 34, 185-196.

Bugge, K. E., Jørgensen, T., & Lundgreen-Nielsen, F. (eds.). (2010), **N. F. S. Grundtvig: Schriften in Auswahl, Göttingen**. (German language.)

Bugge, K. E. (2001) **Folk High Schools in Bangladesh, Odense**. Bugge, K. E. (1999), *Canada and Grundtvig*, Vejle.

Bugge, K. E. (1983), **"Grundtvig's Educational Ideas"**, 211-225, in Thodberg, C., and Thyssen, A. P. (eds.), **N. F. S. Grundtvig, Tradition and Renewal: Grundtvig's vision of man and people, education and the church, in relation to world issues today**, Copenhagen.

Den Store Danske: Gyldendals åbne encyklopædi (2011), <<http://www.den-storedanske.dk>>. (Danish language.)

DRH-school website (2010), <<http://www.drh-movement.org>>.

European Union (2010), "What's in It for Me? EU opportunities in education, culture and youth", Luxembourg.

Friedenthal-Haase, M. (1987), "**N. F. S. Grundtvig and German Adult Education: Some observations on the intercultural reception of theory**", *Studies in the Education of Adults*, 19 (1), 13-25, Leicester.

Houle, C. O. (1992), **The Literature of Adult Education: A bibliographic essay**, San Francisco.

Houle, C. O. (1972), **The Design of Education**, San Francisco.

Istance, D., Schuetze, H. G., and Schuller, T. (eds.) (2002), **International Perspectives on Lifelong Learning**. Philadelphia.

Jarvis, P. (1995) **Adult and Continuing Education: Theory and practice**, New York.

Jarvis, P., and Griffin, C. (eds.) (2003), **Adult and Continuing Education: Major themes in education**, 5 vols., London.

Kidd, J. R. (1959/1973 rpt), **How Adults Learn**, New York.

Knowles, M. S. (1970). **The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus pedagogy**, New York.

Korsgaard, O. (2002), "**Education for Life Foundation / The Philippine-Danish folk schools – Paaralang bayan paaralang buhay**" in "**Other Dreams, other Schools!** Around N. F. S. Grundtvig and the Danish folk high schools" (special edition), *Journal of World Education*, 32 (2), 23-27, Viby Sj.

Kulich, J. (2002), **Grundtvig's Educational Ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States in the Twentieth Century**, Copenhagen.

Lawson, M. (ed.) (1991), **N. F. S. Grundtvig: Selected educational writings**, Skive.

Lindeman, E. C. (1926/1961 rpt), **The Meaning of Adult Education**, Montreal. Morsey, Z. (ed.) (1997), **Thinkers on Education, Vol. 2**, Lanham, Maryland.

Stewart, D. W. (1987), **Adult Learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education**, Malabar, Florida.

Thaning, K. (1972), **N. F. S. Grundtvig** (Hohnen, D., trans.). Odense.

Thodberg, C., & Thyssen, A. P. (eds) (1983), **N. F. S. Grundtvig, Tradition and Renewal: Grundtvig's vision of man and people, education and the church, in relation to world issues today**, Copenhagen.

Thomas, J. E., & Elsey, B. (1985), **International Biography of Adult Education**. Nottingham, U.K.

Warren, C. (2011), **"The International Reception of N. F. S. Grundtvig's Educational Ideas"**, 350–369, in Broadbridge, E. (trans. & ed), Warren, C. (ed.), & Jonas, U. (ed.), **The School for Life**, Aarhus.

Warren, C. (2009), **"Andragogy and N. F. S. Grundtvig Revisited"**, *Grundtvig- Studier*, 60, 165–172 and 269–270.

Warren, C. (int. & ed.) (1998), **Democracy Is Born in Conversations: Recreating N. F. S. Grundtvig for lifelong learners around the world**, Nyack, NY.

Warren, C. (1989), **"Andragogy and N. F. S. Grundtvig: A critical link"**, *Adult Education Quarterly*, 39 (4), 211–223.

Wilson, A. L., and Hayes, E. R. (2000), **Handbook of Adult and Continuing Education**, New York.

Zøllner, L. (1994), **Grundtvig's Educational Ideas in Japan, the Philippines, and Israel**, Vejle.

The paper is substantially the text of a public lecture presented to the Grundtvig Research Conference at Aarhus, Denmark, to celebrate the launch of *The School for Life* on 30 August 2011.

When We Sing Together: Zilphia Horton and the Heart of Highlander Folk School

Carrie Ann Welsh



ABOUT THE AUTHOR

CARRIE ANN WELSH Program director of the Center for Ethics and Education at the University of Wisconsin-Madison, USA, managing it, planning and facilitating meetings, acting as supervisor and mentor of students and producing curriculum materials.

Journeying to central Appalachia in the 1930s, over in the green foothills of the east Tennessee town of Monteagle, you'll find the original site of Highlander Folk School. There, cool clouds settle in the ancient Appalachian Mountains, smoldering in the haze. Close your eyes and you may hear singing. Perhaps it is the voice of folk singer and activist Zilphia Horton, the "singing heart of Highlander." Through exploring Zilphia's cultural work at Highlander (CARTER, 1994) from 1935 to 1956, we can trace Danish philosopher N. F. S. Grundtvig's influence in the southeastern United States.

Highlander co-founder Myles Horton visited Denmark in 1931. He returned to Tennessee a year later with dreams of bringing Grundtvig's folk school vision to the southern US. We see Grundtvig's influence foremost in the school's original name: Highlander Folk School. Now called Highlander Research and Education Center, the school still exists today in New Market, Tennessee, where for decades it has educated generations of activists in social movements, addressing issues relating to working people, civil rights, globalization, environmentalism, and LGBTQ rights.

The second legacy of Grundtvig is also a legacy of Highlander: singing together. Tracing Grundtvig's influence on Highlander, one person in particular stands out as the lineage holder of Grundtvig's ideals: Zilphia Horton, the school's first cultural director. Married to Myles Horton, she was a folk singer and activist who joined the school's staff in 1935, just as Highlander was establishing its place in workers' education. Zilphia is perhaps best known for adapting the immensely popular anthem "We Shall Overcome" to social justice movements in the 1940s. Her cultural pedagogy, especially the use of group singing, made Highlander a place of participatory education for workers during her tenure.¹

Singing has often been a powerful tool of movement building across culture, cause, and time. Grundtvig knew this when he emphasized group singing as an exercise in forming a national identity in 19th century Denmark. Zilphia Horton was aware of this when she developed Highlander's folk approach to workers' education in the New Deal-era United States. What Grundtvig and Zilphia shared was a theory of collaborative epistemology: that we don't know what we know until we share it, and that what we learn together is more meaningful than individual insight. One way "education for life" was awakened for both educators was through singing.

Schools for life

It was Myles Horton who visited Denmark to learn more about Grundtvig and Danish folk schools. After spending time as a student at Cumberland University, Union Theological Seminary, and the University of Chicago, he sought an educational path that would go beyond formal book learning. In 1931 he went to Denmark, where he spent time learning the Danish language and visiting folk schools. He writes in his autobiography that he was more interested in learning about the early history of folk schools than he was in exploring their modern evolution. "There's much to learn from how things get started," he wrote. "You can't cut off the top of a tree and stick it in the ground somewhere and make it grow—you have to know about the roots." (HORTON, 1998:51). Roots were important to Myles, symbolizing a steadfastness that grew from honoring connections to the past and to each other.

Myles was fascinated with Grundtvig's philosophy of education and wrote extensively of this influence in his autobiography, The Long Haul. He was particularly enthralled with Grundtvig's vision of a School for Life that would replace the "lifeless academic schooling" he had participated in for most of his life as he attended various universities, seminaries, and private institutions (HORTON, 1998:51).

Drawn both to Grundtvig's educational philosophy and the historical figure of Grundtvig, Myles felt a personal connection to the bishop. Both figures were resilient and oriented toward helping others. "I saw him as a rebel with prophetic insights," Myles wrote later, "a champion of the poor and voiceless." He noted that he and Grundtvig had undergone similar character-building adversities as young men: "I imagined how the terrible economic depression which he experienced at the age of twenty-seven—about my age at the time—must have affected him, just as the depression then paralyzing the United States was affecting me." Myles (1983) describes

Highlander's early program as having been "shaped by the Great Depression of the 1930s," a time he described as "a turbulent period of despair and creativity." Seeing himself and his people in Grundtvig's writings, Myles was determined to bring about changes in the United States like those Grundtvig had accomplished in Denmark (HORTON, 1983).

To Myles, the purpose of education was not only the knowledge that teachers were expected to impart, but also the relationships students developed with others, a key idea that would guide Highlander's philosophy of solidarity. "The people would find their identity not within themselves but in relationship with others," Myles (1998:52-53) wrote of Danish folk schools. Singing together was one of the most compelling means of connection. Myles discovered that Grundtvig "believed that through songs and poetry, students could grasp truths that might otherwise escape them, and that singing in unison was an effective way of inspiring people and bringing them closer together." In a journal he kept during his time in Denmark, Horton listed specifics that might be "particularly useful in the future," among them: peer learning, social interaction in nonformal setting, a highly motivating purpose, and group singing.⁸ Singing in unison would become a major component of Highlander education, especially once Zilphia arrived.

Workers' education in the 1930s

Myles returned to Tennessee, and in 1932, he founded Highlander Folk School Highlander Folk School with Don West and James Dombrowski (GLEN, 1996). Highlander began as a school for workers' education, and in the history of schools for workers in the 1930s, Highlander stands out for its emphasis on art, music, and drama.

In response to widespread unemployment during the Great Depression, President Roosevelt's New Deal in the 1930s focused on economic revival through programs aimed at building infrastructure, providing jobs, and educating the workforce. Several projects run by the Works Progress Administration and other programs supported workers' education and arts education. Workers' education in particular embraced an appeal to the people by combining vocational and industrial skills in the hopes of buttressing democracy through education.

Workers' education took several different forms during the 1930s, from government-sponsored New Deal programs to workers' education programs directly affiliated with labor unions. According to historian Joseph F. Kett (1994:359), workers' education "was a loose cannon on the

deck of the labor movement.” Open to such varied interpretations, some programs promoted a traditional liberal education, some used education to radicalize workers, and some, like Highlander, combined radical politics, workshop-based training, and folk arts to create something new – a pedagogy that combined music and solidarity building to empower individuals and develop leaders for local movements. Highlander historian Frank Adams (1980:234) proposes that this unspecific goal is intentional, “letting the people it serves and the times they live in define precisely what they mean.” Highlander owes its longevity to this adaptability.

Highlander differed from other labor schools in several ways. For one, it offered shorter six-week sessions in a less academic, workshop style. Furthermore, it identified as a “folk school,” distinct in its approach to student-based instruction and an arts-based curriculum. Like other labor colleges, Highlander was dedicated to social change, but it was most concerned with empowering individuals through group building and arts education. Moreover, unlike most southern schools, Highlander was racially integrated.

Like workers’ education in Denmark, Highlander saw its students as whole people with robust lives and experiences. Though their ideological profiles differed, workers’ colleges in Denmark a natural extension of Grundtvig’s folk schools (KORSGAARD, 2015). These two types of schools shared the premise that workers’ education should not view the worker simply as a student but as a person whose labor was only one part of their life. Workers’ education in Denmark and at Highlander both stressed the importance of community. As Grundtvig wrote, “human life can only reach its fulfillment in community.” (KORSGAARD, 2015:324) Workers’ education saw its purpose through learning together.

While similar in pedagogical approach and ideology, the curriculum of Highlander departed from traditional Scandinavian folk schools in that it did not emphasize academic or vocational skills. Adams describes Highlander’s more radical approach to education: “Highlander, like the Danish folk high schools before it, did not disavow teaching basic knowledge, but students at Highlander were not taught to adjust to exploitation.” (ADAMS, 1980:221) By 1935, Highlander was offering classes in the basics of union-building: labor history, union problems, public speaking, parliamentary procedure, economics, and labor journalism (GLEN, 1996:64). It also offered programs in labor drama and the arts. These classes would provide Zilphia with the essentials of a folk approach to labor organizing.

Zilphia's roots

Though Myles Horton had visited Denmark and observed Grundtvig's educational influence firsthand, it is through Zilphia Horton's cultural work that we can best trace the lineage of Grundtvig at Highlander. Myles acknowledges in his autobiography that "although a cultural program was one of our objectives from the beginning, it didn't really get going until Zilphia Johnson, a young woman from Paris, Arkansas, came as a student in 1935." (HORTON, 1998:75) Zilphia's ability to "bring out the talents of her audience" aligned precisely with Highlander's folk approach (AUSTIN, 1991:49-52).

Born in 1910, Zilphia was raised in a wealthy white family in a poor community in Paris, Arkansas, a town of 1,500 in the rolling forested hills of the Ozarks. (WILLENS, 1988:29) Drought, depression, and eventually Prohibition left few employment options besides mining. (ARKANSAS HISTORIC PRESERVATION PROGRAM, s.d.) Coal was quite literally the foundation of Paris's economy through the early twentieth century; in 1935, 1,044 workers, most of the working-age population, spent long hours in the mines.

Her father worked for the Paris Purity Coal Company as a mine superintendent. Despite the economic hardships many Paris residents faced, the Johnson family prospered. Zilphia had private music lessons and studied music and drama at the College of the Ozarks, graduating in 1931. (WELKY, 2013:109) Though she benefited from her family's wealth, she used her musical talents to advocate for the working class, often to her father's chagrin.

In 1930, Zilphia's hometown welcomed Reverend Claude Williams, the new pastor of the town's Presbyterian congregation. Williams, a Social Gospel preacher, was dedicated to the social justice teachings of the New Testament. Williams was a "lightning rod" for young southerners like Zilphia and her radicalized peers. (GELLMAN;ROLL, 2011:56) A Christian Socialist and antiracist, he taught Zilphia much about engaged, spirited activism.

Williams, like other Social Gospel preachers in the 1930s, believed the New Testament teachings to be revolutionary and used biblical passages to support the labor movement. According to Grundtvig scholar Uffe Jonas (2015:187), "Grundtvig's entire line of thought is based on one of the most radical statements in the New Testament:" the breaking away from our earthly attachments, the very same thing Williams was asking of his disciples.² Taking Williams's teachings to heart, Zilphia would soon leave her family and head east to Tennessee.

Music was central to Williams's ministry and Zilphia was drawn to this approach. (HAYS; KOPPELMAN, 2003:5) She likely got the idea of adapting familiar hymns to the labor movement from Williams. This practice of adapting well known hymns to social movements was common. Songs that were easily adapted were called "zipper songs." Lee Hays, a prominent political folk singer who also spent time with Williams in Arkansas, credited Williams with the birth of the zipper song movement. Simple songs with a familiar melody and repetition so that new lyrics could be interchanged, or "zipped" in, to suit the context, zipper songs later became a significant part of Zilphia's work at Highlander. "Because they are very rhythmic and full of bounce, they're inviting," Hays (2003:63) wrote of zipper songs.³

Ralph "Teffie" Tefferteller, who co-directed music and dramatics with Zilphia until 1938, described these types of songs in an interview with longtime Highlander leader Candie Carawan:

The old songs became vehicles for carrying new messages, and singing became a unifying force. And because of those deep rooted traditions of singing in churches and homes, it was very natural that singing should develop in the Southeastern part of the country as a natural adjunct to the struggle to overcome inhuman situations and to deal with them in song. Preachers and workers all had this sort of experience, whether they were Blacks or Whites (ERENRICH; CARAWAN, 2018).

Much like music at a church revival, zipper songs were so familiar and widely appealing that they helped to create community, organize across background, and build a movement.

One classic example of a contemporary zipper song was by iconic American folk singer Woody Guthrie, who adapted new lyrics to the melody of his "Lonesome Valley" tune. The original lyrics begin:

You gotta walk that lonesome valley
You gotta walk it for yourself
Nobody here can walk it for you
You gotta walk it by yourself⁴

The zippered version, adapted to the labor movement of which Guthrie's music was an integral part, goes:

You gotta join that one big union
You gotta join it by yourself
Everybody here will join it with you
You gotta join the one big union by yourself⁵

Endlessly adaptable, zipper songs laid a foundation for Zilphia's "folk approach" to music pedagogy.

While Zilphia admired Claude Williams, others did not. To more traditional Paris residents, he was a dangerous radical. His determination to uplift the workers of the distressed town caused a deep cleavage between himself and community leaders, and ultimately between himself and the elders of his own church community. Eventually, it would also rend a rift between Zilphia and her father.

Zilphia, raised in a wealthy white family in a poor community in Arkansas, was perhaps an unlikely Williams disciple. She no doubt knew, early on, that her involvement with Williams meant trouble. Williams was a staunch supporter of the United Mine Workers (UMW) and believed the potential of the labor union to be as transformative to economic inequity as a religious conversion could be to the health of the human spirit. Putting his faith in the union, he said:

You will not find true Christianity in most churches, but you will find it in a miners' union hall. I have seen it and tested it in my contact with the rank and file of the United Mine Workers through the field. The union is the only thing potentially stronger than the satanic system of capitalism. It is the living expression of the brotherhood of man, of the humble poor people who are the elect of God (BELFRAGE, 1944:101).

Williams sees true Christianity as the ground for union solidarity; Grundtvig employs the church as an archetype for a collective identity. He describes the state as "the physical heart-muscle that distributes and guides the spiritual streams that emanate from the larger heart of civil society." (JONAS, 2015:176) Grundtvig, like Williams, emphasizes the social "heart-relations" that people share: "if we are to conceive of the State from its foundations, we must see it in our hearts!" (JONAS, 2015:175) A shared vision formed the foundation, or the heart, of solidarity.

Zilphia, herself the "singing heart of Highlander," (CARTER, 1994) echoes this sentiment of the importance of shared belief, a common cause. As she put it: "Singing, poetry, literature — all these things that we

think make life richer — are like the water lilies. What's at the top is really dependent on what goes on underneath.” (GLEN, 1996:43) She believed that before people could sing, they had to believe in what the songs meant to them. Just as Grundtvig's living word was at the heart of connecting people, the muddy roots of a water lily, invisible but essential, would represent the most important part of Zilphia's folk pedagogy.

Williams's radical beliefs often put him at odds with the church, and he was fired from his pastorate position in Paris in 1934 “on the grounds that he had neglected his congregation, that he had espoused Communism, and that he had preached beliefs not recognized by the church.”⁶ Meanwhile, Zilphia's association with Williams put her at odds with her family. When she joined Williams in his organizing efforts at her father's mine, her father cut ties with her, disowning her for her “revolutionary Christian attitudes.” In the wake of these events, both Williams and Zilphia left Paris—Claude to another post elsewhere in Arkansas, and Zilphia to Highlander in Tennessee. One support for their departure was Howard Kester, a friend of Williams and fellow Social Gospel preacher. Kester believed that Zilphia needed to learn the fundamentals of labor organizing and that Highlander would be the best place to start. Kester knew the founders of Highlander and was familiar with their reputation for offering a distinct approach to workers' education. He correctly predicted her impact: “You would also be able to make a genuine contribution to the school yourself,” he wrote. While Kester could not possibly have foreseen how valuable her musical and pedagogical contributions to Highlander would be, he likely saw in Zilphia what Williams and Hays had seen: a lively, talented, and independent woman eager to use music to bring about a new world.

Folk approach to workers' education

Zilphia came to the mountains of Highlander Folk School in January 1935.³⁷ Her education in classical music provided an anchor for Highlander's musical legacy, and her hands-on activism experience on the picket lines in Arkansas created a way for her to adapt her artistic skills to building the labor movement through education. Though she'd only signed up for a six-week workshop, she soon became a permanent figure at the school. Shortly after the workshop ended, Zilphia and Myles married in a small ceremony at their home.

Her arrival at Highlander marked the point at which the school's folk approach actually emerged. “That was the beginning of what really became Highlander,” Myles noted of her arrival. Myles said he learned “a tremendous

lot” from Zilphia. She “brought in a whole new cultural background,” he recalled, “drama and dance and music, oral history, storytelling—all kinds of things that I’d grown up knowing but just hadn’t thought of as being related to learning.” Perhaps as much as Myles’s own training in the folk schools of Denmark, Zilphia’s contribution of a folk approach to workers’ education helped Highlander to clarify its mission as a school that supported a people-based pedagogy of arts education for the labor movement.

Together, Zilphia and Myles developed a folk approach to workers’ education unique to Highlander. Early in the school’s development, the two leaders laid out their vision for the school’s educational philosophy. In keeping with the adaptive philosophy it described, this manuscript was very much a living document, with edits penciled in the margins.³⁸ In it, the Hortons (s.d.) insisted that effective education needed to be “approached by starting where the people are and building on their experiences.” A good education needed real roots and a shared vision.

Zilphia and Myles began with the basics. What do workers want? A flourishing life. “Generally speaking,” they wrote, workers “are interested in making a living and having some pleasure; in wishing for, but not knowing how to get, cultural, social, and intellectual opportunities, a better life for themselves and their children.”⁷ (WORKERS’ Education, s.d.) Contemporary folk schools in Denmark had a similar premise. In 1930, the Workers’ Education Association turned the Grundtvigian People’s High School in Roskilde into a Workers’ High School. A principal’s remarks at the occasion were that workers’ high schools “seek to build a higher arch over the worker’s lives and endeavors.” (KORSGAARD, 2015:324) What workers wanted went beyond their identities as simply workers.

In a sense, two pedagogical turning points mark the early history of Highlander, and Zilphia’s influence run through them both: her involvement in developing a folk approach to workers’ education and her contributions of art and music to creative organizing. Her emphasis on group singing valued the process, not just the product, of song-making. Under her instruction, along with Ralph “Teffie” Tefferteller, who co-directed music and dramatics with Zilphia until 1938, the cultural program at Highlander gained national and even international attention.

Music and the labor movement

As the United States struggled through the Great Depression of the 1930s, folk art experienced a cultural resurgence. Folk music in

particular appealed to people affected by the downfallen economy. The American folk music revival, with its songs of struggle and hope, offered a songbook for the working class as folk musicians like Woody Guthrie traveled through the distressed towns of the United States. It was not simply that folk songs could be used as a salve for those enduring oppression; the *ideas* behind those songs were a force for change. Folk music, especially singing together, was seen by many contemporary folk singers and activists as a weapon against injustice. “Ideas can become weapons when embodied in the thinking of the people who use them and make them an extension of their life experience,” Myles Horton (s.d.) later wrote.

Zilphia was warm and relatable, which made her a natural fit for organizing. Civil Rights activist and later Highlander workshop director Septima Clark remembered Zilphia’s ability to “bring a little cheer” (CLARK, BLYTHE, 1962:126) into the “drab, hard lives” (ADAMS, 1980:221) of local miners and farmers. Her powerful voice and classical training gave her skills to learn songs quickly, but her talent was not intimidating to the people she led in singing. Folk singer Pete Seeger described Zilphia’s “beautiful alto voice, an unpretentious rare voice” as “not the show-off kind.” Woody Guthrie wrote to Zilphia in 1948, admiring her talent and referring to her in third person as if she were a household name: “We sure do need lots more flat footed deep breasted voices like Zilphia Horton’s around this world.” (ADAMS, 1980:221) Pete Seeger admired her ability to bring ease to her audience. “Zilphia, in her straightforward directness, couldn’t help but affect anybody who came into contact with her and her singing,” Seeger noted (apud ADAMS, 1980:221).

Though Zilphia’s background in music was based in classical training, we can see from her reflections on art and politics that, to her, music was a deeply human activity. Music was at the heart of it all. “Music is the language of and to life,” she mused. (ADAMS, 1975:76) She adamantly believed that music was for all people, not just elites. (ADAMS, 1975:76) “The people can be made aware that many of the songs about their everyday lives — songs about their work, hopes, their joys and sorrows — are songs of merit,” she wrote. (ADAMS, 1975:76) To her, music was both aesthetic and political.

When Zilphia was developing the folk approach, she could not overlook the fact that the students came from diverse backgrounds – some working-class union members, some college-educated activists. Still, most who traveled to Highlander for workshops in the 1930s and 40s were from the south; many were miners or tenant farmers. Since

Highlander was racially integrated (against the law), many were African American.⁸

Often, the students shared songs they had grown up with: folk songs, hymns, and spirituals. Later, Myles Horton reflected that “the history of Highlander could in many important ways be told by the music — traditional songs and songs of struggle — that was brought there by the people.” (HORTON; KOHL, 1980) Many of the students would have been familiar with traditional elements of Appalachian music, such as shape-note singing, the Appalachian dulcimer, and Child Ballads.⁹ Zilphia believed that a shared culture, created through singing together, would be even more powerful than tradition.¹⁰ Telling stories through lyrics, folk songs brought together a heterogeneous group of students and fostered a sense of community and solidarity.¹¹

According to Zilphia, the songs the students offered from their own repertoires – the ones that came from their cultural roots – gave them “a new sense of dignity and pride in their cultural heritage.” (ADAMS, 1975:76) To Zilphia, “culture” included a person’s roots and the shared vision that people could develop together. In 1956, Zilphia declared,

There are two really important reasons why I sing the songs I sing: one is that I have a feeling for the people who sing these songs, who made up the songs, a belief in the things they stand for...and that’s not enough! I have to believe in the people I sing them to (HORTON, 1956).

Zilphia honed her democratic artistry¹² (AUSTIN, 1991) by emphasizing the importance of the group. She believed that if people “work together enough, certain things happen to them. They achieve things, have traditions, customs, etc. that other people don’t have.” (AUSTIN, 1991) She described these shared rituals as a form of cultural heritage. “Singing has always been part of the Highlander tradition,” Myles explained later, saying, “any movement that means anything must have an emotional base and that singing is one sign that it does.” (AUSTIN, 1991) Folk music was important for rooting the labor movement in the lived experiences – the heart – of the workers. Zilphia saw these experiences as the anchor of political authenticity: “The folk song grows out of reality. It is this stark reality and genuineness which gives the folk song vitality and strength.”⁶⁰ Folk music gathered its strength from its roots, but its importance was in its meaningful adaptability.¹³

Labor hymns

Highlander met an important need of the labor movement: to create a space for building solidarity in groups and for developing leaders who could sustain groups of worker activists. (HANSON, 1941:146-147) The workers themselves defined the need for leaders in the movement and saw singing as a way for culture to enliven and educate large groups. Singing people was not only inspiring for individuals; it benefited the group and ultimately the broader workers' movement.

One way that Highlander's extension program operated in the communities was on picket lines. With her accordion, she raised morale through community singing. (ADAMS, 1980:221) Given her group-based folk approach to workers' education, perhaps it is no coincidence that the songs Zilphia is best known for both included a collective message: "We Shall Overcome" and "We Shall Not Be Moved," both used extensively in the labor and civil rights movements. She is perhaps best known for "We Shall Overcome," which she learned from tobacco workers who came to Highlander from South Carolina in the late 1940s. Later Highlander cultural director Guy Carawan and folk singer Pete Seeger helped spread the song during the Civil Rights Movement of the 1960s, and it remains a global anthem.

Zilphia credits singing "We Shall Overcome" with winning striking workers in Chattanooga a union. The parade of clothing workers and supporters were met with machine gun fire; the police had scattered. Just a few minutes after the firing stopped, Zilphia and some of the other activists rose up, stood together, and began to sing at the gates of the mill. Gradually, as more people emerged from behind buildings and barns, where they had taken cover from the firing, they all stood and sang "We Shall Not Be Moved." Ultimately, the striking workers were able to win a union. "That song is almost a labor hymn," she said. "That's what won them recognition. That's what a song means in many places (HORTON, 1956)." In Chattanooga, the song had helped to achieve a tangible goal.

Singing together served three purposes at Highlander: inspiring individuals, enlivening difficult moments in the labor struggle, and fostering solidarity and heart. But sometimes, songs alone were not enough. In February 1956, two months before her death, Zilphia traveled west to speak at the Montana Farmers Union School. She spoke about the value of songs to the labor movement and likened the arts of social movements to a water lily. Cautioning against divisiveness in unions, she warned that the water lily could not blossom if a group broke its solidarity.

“When we sing with a group of people and they lose their purpose and their beliefs and ideals, then the water lily is cut loose.” (HORTON, 1956) Zilphia had no interest in singing for divisive unions that had lost their common vision.¹³ Some unions had “become so reactionary and they’re so complacent and they’ve lost their ideals...I don’t care about singing for people like that.” She gave little credit to groups who identified as unions but lacked a shared vision. “If there isn’t something there that they believe in,” she admonished, “as far as I’m concerned there’s not anything worth singing about either.” (HORTON, 1956) To Zilphia, music and a shared vision were deeply intertwined.

The connection between Zilphia Horton and N. F. S. Grundtvig is reflected in their sentiments about the importance of learning through community. Grundtvig (2015:62) described his approach to education as a “different kind of learning [that] not only extends to all that is knowable, but embraces...a living idea and a common purpose, which is the enlightenment of human life in all its directions and relationships.” For Zilphia, that kind of learning happened best in group singing. Invoking a similar philosophy, Zilphia wrote:

Most important is the value of singing to articulate a theme or to give expression to aspiration and high purpose. “Endurance in times of trouble,” “the fight for freedom and victory,” “the building of a new world” are poetic themes to which poets like Burns have given powerful expression. We share their spirit and struggle when we sing together (HORTON, s.d.).

Zilphia Horton’s folk approach to workers’ education aligned with Highlander’s vision to empower through solidarity and singing. The dailiness of Zilphia’s approach made it so everyone who wanted to join in could. Just as being on the picket line embodied the resistance to unjust working conditions, so singing together offered a site of connection for the voice and the body, the mind and the heart. Through group singing, activists in the labor movement learned to use music as a way to develop and express a shared vision. As a result of that creative process, they could build solidarity, enliven gatherings, and develop more leaders to do the same. Zilphia’s folk approach drew powerful supporters and offered Highlander a musical legacy — a legacy that began with Myles Horton visiting Denmark and learning about the folk school movement inspired by N. F. S. Grundtvig.

Conclusion

When we sing together, we sing in mourning, in exaltation, in chants, hymns, and hums. A concurrent listening and offering: this is how we are heard. When we sing together, we sing loud enough to join in and quiet enough to listen for each voice falling into harmony with the others, a gentle calibration. Together we sing the same words, in our own voices, a reclaiming.

Group singing is a powerful tool of movement building because singing itself is movement. It asks for presence of mind, awareness of the body, and adaptability to change. Zilphia's younger sister Ermon Fay Duschenes told Candie Carawan, who has been doing cultural work at Highlander since the 1960s, that "the music, the cultural work, was the juice. The music by itself is not important. But the music used as part of the work, with its content, is very important." (ERENRICH; CARAWAN, 2018) Zilphia's approach allowed people to make meaning of the songs they sang together.

Ultimately, Zilphia did not live to see her long arc of influence, dying tragically in 1956 of kidney poisoning. Yet like the songs she celebrated, her own legacy lives on through music. Zilphia's folk approach to music education for workers spread around the world in the form of song, and "We Shall Overcome" has become a global anthem of justice, enduring across generations, movements, and geographies. The message of that hymn goes beyond the poeticism of lyrics and a mastery of melody. Singing it together, we are reminded to listen to and with each other, creating our own radical, living education.

Notes

¹ This chapter is adapted from original research in my 2016 master's thesis paper, "When We Sing Together: Zilphia Horton and the 'Folk Approach' of Highlander Folk School, 1935-1956" (unpublished). While other scholars have written about her influence on music and theater, my study refracts its portrayal of Zilphia's cultural activities through an education lens.

² An example of such a verse is New Testament verses Matthew 4:18-22: "While walking by the Sea of Galilee, [Jesus] saw two brothers, Simon (who is called Peter) and Andrew his brother, casting a net into the sea, for they were fishermen. And he said to them, "Follow me, and I will make you fishers of men." Immediately they left their nets and followed him. And going on from there he saw two other brothers, James the son of Zebedee and John his brother, in the boat with Zebedee their father, mending their nets, and he called them. Immediately they left the boat and their father and followed him."

³ Hays also refers to Belfrage's biography of Williams as "the only zipper-biography in existence," which was republished several times, continuously adapted to the contemporary audience.

⁴ "Lonesome Valley" by Woody Guthrie, <https://www.woodyguthrie.org/lyrics/Lonesome_Valley.htm>.

⁵ “Gonna Join That One Big Union” by Woody Guthrie, <https://woodyguthrie.org/Lyrics/Gonna_Join_That_One_Big_Union.htm>

⁶ The imagery of a water lily’s muddy roots may have been of Zilphia’s design for this talk, but the symbolism had existed for thousands of years prior in Buddhism. Vietnamese Zen monk Thich Nhat Hahn uses this imagery of mud and lotus to describe suffering and joy in *No Mud, No Lotus* (2014): “Without mud, there can be no lotus... Without suffering, there’s no happiness... If you know how to make good use of the mud, you can grow beautiful lotuses. If you know how to make good use of suffering, you can produce happiness.” Zilphia’s vision of shared culture was similarly transformative.

⁷ For more discussion on the etymology and use by Grundtvig of the terms people, folk, and culture, see: Øhrgaard, Per. “Fichte and Grundtvig as Educators of the People.” In *Building the Nation: N. F. S. Grundtvig and Danish National Identity*, edited by John A. Hall, Ove Korsgaard, and Ove K. Pedersen. Montreal: McGill–Queen’s University Press, 2015, p. 315–330.

⁸ Though black people came to visit Highlander as early as 1933, Jim Crow laws in effect in the south and racism in the surrounding region meant that Highlander students were mostly white until 1944 (Adams, 1980, p. 222) In 1940, Highlander officially cut ties with southern unions that discriminated against blacks (Adams, 1980, p. 223).

⁹ In a dissertation on the musical history of Zilphia, Alicia Ruth Massie-Legg offers a brief context of the lineage of folk music in Appalachia, including an assertion by Denisoff (1971) that colonial psalters were “the first appearance of propaganda songs” in the country’s history; Massie-Legg concludes that “this long-standing tradition of congregational participation in song enabled the song of persuasion to become the chosen vehicle for social change” (p. 86).

¹⁰ Adams (1980) reports that song and dance “sparked people with determination and self-assurance in ways that no other communication could,” adding that [Zilphia] “was uniquely gifted in bringing people together through music and in helping people to express themselves by writing their own music” (p. 223).

¹¹ For more on the history of folk music and its importance in leftist politics and social movements, see the work of folk music historian Ronald Cohen, especially *Rainbow Quest* (2002) and *Work and Sing* (2010), and *Depression Folk* (forthcoming, 2016). See also: *Freedom in the Air* by Josh Dunson (1965), *Singing Out: An Oral History of America’s Folk Music Revivals* by David King Dunaway and Molly Beer (2010), and *Great Day Coming: Folk Music and the American Left* by Serge Denisoff (1971).

¹² Aleine Austin coined the phrase “democratic artistry” to describe Zilphia’s folk approach to workers’ education.

¹³ In her 2012 dissertation, Mary McAvoy describes Zilphia’s drama innovations as “refreshingly simple” in their improvisational, group-created approach. McAvoy writes that, “perpetually creating new plays specific to the needs of a specific group of workers was, in many ways, revolutionary” (p. 167). Likewise, Zilphia’s musical adaptations could be described as “revolutionary” in content and pedagogy.

¹⁴ Anne Braden referred to the “mythology” of this era as the “‘silent fifties,’ when [social activism] was absolutely squashed,” recounting to Catherine Fosl how important meeting southern activists like the Hortons had been. “How lucky we were to have met the cream of America,” Braden remembered, “the people who never quit fighting back in that period” (Fosl, p. 192).

Bibliography

ADAMS, Frank. **“Highlander Folk School: Social Movements and Social Change in**

the American South.” In *Other Dreams, Other Schools: Folk Colleges in Social and Ethnic Movements*, edited by Rolland G. Paulston, 214–234. Pittsburgh: University Center for International Studies, University of Pittsburgh, 1980.

ADAMS, Frank, and Myles Horton. ***Unearthing Seeds of Fire: The Idea of Highlander***. Winston–Salem, N.C.: J.F. Blair, 1975.

AUSTIN, Aleine. 1991. **“Zilphia.” *Social Policy* 21**, no. 3: 49–52. SocINDEX with Full Text, EBSCOhost (accessed August 6, 2014).

BELFRAGE, Cedric. ***A Faith to Free the People***. New York: Dryden Press, 1944.

BLEDSON, Thomas. Or We'll All Hang Separately: ***The Highlander Idea***. Boston: Beacon Press, 1969.

BRAMELD, Theodore, ed. ***Workers' Education in the United States***. New York: Harper & Bros., 1941.

CARTER, Vicki K. 1994. **“The Singing Heart of Highlander Folk School.”** *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development* 8 (2) (April 1): 4–24. doi:10.1002/nha3.10061. <http://dx.doi.org/10.1002/nha3.10061>

CLARK, Septima Poinsette, and LeGette Blythe. ***Echo in My Soul***. New York: Dutton, 1962.

DUNBAR, Anthony, *Against the Grain: Southern Radicals and Prophets, 1929–1959*, Charlottesville: University Press of Virginia, 1981.

ERENRICH, Susan J., and Candie Carawan. **“Zilphia Horton: The Singing Heart of the Highlander Folk School.”** Susan Erenrich June 2018 – International Leadership Association, June 2018. <<https://intersections.ilamembers.org/member-benefit-access/interface/grassroots-leadership/susan-erenrich-june-2018>>

FOSL, Catherine. ***Subversive Southerner: Anne Braden and the Struggle for Racial Justice in the Cold War South***, New York: Palgrave Macmillan, 2002.

GELLMAN, Erik S., and Jarod Roll. ***The Gospel of the Working Class: Labor's Southern Prophets in New Deal America***. Urbana, Chicago and Springfield, IL: University of Illinois Press, 2011.

"Grundtvig's Ideas In North America: Conference June 16–19, 1983: Holte, Denmark: **Influences on Highlander Research and Education Center New Market,** Tennessee, USA," by Myles Horton, MHP, WHS, Box 3, Folder 21.

GLEN, John M. Highlander: **No Ordinary School. 2nd ed.** Knoxville: University of Tennessee Press, 1996.

GRUNDTVIG, Nicolai F. S. **The School for Life: N. F. S. Grundtvig on Education for the People.** Edited by Clay Warren and Uffe Jonas. Translated by Edward F. S. Broadbridge. Aarhus: Aarhus University Press, 2015.

GUTHRIE, Woody. **"Gonna Join That One Big Union."** <https://woodyguthrie.org/Lyrics/Gonna_Join_That_One_Big_Union.htm>

GUTHRIE, Woody. **"Lonesome Valley."**
<https://www.woodyguthrie.org/Lyrics/Lonesome_Valley.htm>

HAYS, Lee, and Robert S. Koppelman. **"Sing Out, Warning! Sing Out, Love!":** The Writings of Lee Hays. Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 2003.

HANH, Thich Nhat. No Mud, No Lotus: **The Art of Transforming Suffering.** Berkeley, CA: Parallax Press, 2014.

"History & Architecture: Arkansas Historic Preservation Program." History & Architecture: Arkansas Historic Preservation Program. Accessed January 22, 2015.
<http://www.arkansaspreservation.com/historic-properties/_search_nomination_popup.aspx?id=2463>

HORTON, Zilphia. **"Techniques are Tools."** In Community Social Action Program. Montreal: McGill University Adult Education Service, 1946.

HORTON, Myles, and Paulo Freire. **We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change.** Philadelphia, PA: Temple Univ. Pr., 1990.

HORTON, Myles, (n.d.), **"Folk School Process at Highlander,"** Box 11, Folder 13, MHP.

HORTON, Myles, **"Grundtvig and Danish Folk Schools,"** MHP, Box 3, Folder 9.

HORTON, Myles, and Judith Kohl. **The Long Haul: An Autobiography.** New York: Doubleday, 1990.

HORTON, Zilphia. **Labor Songs**. New York: Textile Workers Union of America, 1939.

HORTON, Zilphia, **speaking at Montana School**: Zilphia Horton, February 16, 1956, ZHP (transcribed by author).

JONAS, Uffe. **"On the Church, the State, and the School: Grundtvig as Enlightenment Philosopher and Social Thinker."** Essay. In *Building the Nation: N. F. S. Grundtvig and Danish National Identity*, edited by John A. Hall, Ove Korsgaard, and Ove Kaj Pedersen, 161–191. Montreal: McGill–Queen's University Press, 2015.

KESTER, Howard, letter to Zilphia Horton, 24 Jan. 1935, box, folder 13, Zilphia Horton Papers (hereafter "ZHP"), **Wisconsin Historical Society** (hereafter WHS), (Madison, Wisc.).

KETT, Joseph F. **The Pursuit of Knowledge under Difficulties**: From Self-improvement to Adult Education in America, 1750–1990. Stanford.: Stanford University Press, 1994: 359.

KORSGAARD, Ove. **"On the Church, the State, and the School: Grundtvig as Enlightenment Philosopher and Social Thinker."** Essay. In *Building the Nation: N. F. S. Grundtvig and Danish National Identity*, edited by John A. Hall, Ove Korsgaard, and Ove Kaj Pedersen, 315–330. Montreal: McGill–Queen's University Press, 2015.

Letters from Camp Lacquemac, n.d., ZHP, WHS, Box 15, Folder 16.

MASSIE-LEGG, Alicia R. **"Zilphia Horton, A Voice for Change"** (PhD dissertation, University of Kentucky, 2014.)

MCAVOY, Mary. **"Rehearsing Revolutions: Labor Drama Experiments in Workers' Colleges, 1930–1940."** (PhD dissertation, University of Wisconsin–Madison, 2012.)

REUSS, Richard A., and JoAnne C. Reuss. **American Folk Music and Left-wing Politics**, 1927– 1957. Lanham, Md.: Scarecrow Press, 2000.

SEEGER, Pete, and Peter Blood. *Where Have All the Flowers Gone: A Singer's Stories, Songs, Seeds, Robberies*. Bethlehem, PA: Sing Out, 1993. Print.

WELKY, Ali. **Encyclopedia of Arkansas Music, Little Rock**: Butler Center for Arkansas Studies, 2013.

WILLENS, Doris. Lonesome Traveler: **The Life of Lee Hays**. New York: Norton, 1988.

WOODY GUTHRIE, **letter to Zilphia Horton**, 22 Feb. 1948, box 15, folder 13, ZHP, WHS.

Workers' Education, (n.d.), **Zilphia Horton Papers** (hereafter ZHP), Wisconsin State **Historical Society** (hereafter WHS), Box 15, Folder 4.

Grundtvig and The Third World Democracy, Development and Enlightenment

Asoke Bhattacharya



ABOUT THE AUTHOR

ASOKE BHATTACHARYA is director of Bangladesh Institute of Lifelong Learning, Dhaka, Bangladesh. He is a retired professor of Jadavpur University, Kolkata, India. He received the UNESCO-National Literacy Mission Award in 1999 for outstanding contribution in the field of literacy.

At the very outset, I would like to question the validity of the term: the Third World. The concept of the Third World was conceived by Alfred Sauvy (1898-1990) from the French notion of the Third Estate. However, the political use of the word started in the late 1960s when the Chinese sought to categorise the world into three constituent parts - the first, which consisted of the western developed capitalist nations; the second was the Soviet Union and the East European countries; and the third which included the countries of Asia, Africa and Latin America. Today, after the fall of 'socialism' in the erstwhile Soviet Union and Eastern Europe, the second world does not exist. We have only two worlds. What does not fall under the first should be incorporated within the second.

Beyond the geographic and the political, there is a deep psychological reason to reject the term 'Third World'. In the English vocabulary, something that is considered bad and unfit is usually referred to as 'third': e.g. third class, third rate etc. In the international arena, as we pronounce the term 'third world' we relegate a whole population to an inferior category, awaiting the western world to 'civilize' it. Readers may recall that just after the Second World War, the newly emerging countries of Asia, Africa and Latin America were referred to as 'underdeveloped'. But later on, as the term was considered derogatory, it was replaced by the term 'developing' emphasizing that development is a continuous process.

Many of the countries belonging to today's 'third world' were the erstwhile first world countries. Think of the civilizations of India, China, Egypt, Mesopotamia, Mexico, Guatemala, Peru etc. Europe discovered itself in the process of exploring an alternative trade route to India. In the history of human civilization, a couple of hundred years does not signify either development or underdevelopment. Furthermore, development should not always be measured in terms of economic progress only.

Development, Democracy and the Developing World

Most nations of the developing world, having experienced colonial exploitation for centuries, exhibit certain common symptoms. These are: poverty, illiteracy, hunger, disease, malnutrition, lack of enlightenment, pronounced class divisions, poor infrastructure for development, lack of democratic values. The list can be extended. In fact, what runs as a common thread is the lack of material development. Experts have debated over the major causes of the lack of material development. Is there any particular social, psychological, political, economic factor

or a combination of these factors which can be identified as the major causes for this under-achievement? In this article, we shall investigate the relationship between development and democracy in the developing world. We shall endeavour to understand this relationship in terms of political, economic and social perspectives as reflected in some of the recent studies by experts.

In *Democratization of Disempowerment: The Problem of Democracy in the Third World*¹ Jochen Hippler (1995:1-2) writes,

With the end of the cold war, there is a tendency among some governments in Europe and North America to wish to democratize the Third World. Development aid is made dependent on democratic reforms and dictators in the South have to put up with external pressure as well as lectures on democracy from the North. Even the World Bank, although in a somewhat guarded manner and often concealed behind the concept of good governance, has discovered democratization of the Third World'

The sarcastic tone is further accentuated when he says, 'This "declaration of faith" in democracy, this soap-box democracy, often takes the place of democracy itself' (1995:2). The meaning is clear. These proponents of democracy value the form of democracy and not the content. Explaining how the cold war rhetoric was based on the installation of democracy, he wrote, "western and democratic quickly became synonyms" (1995:10). He sums up his argument against these phoney democrats thus: "If democracy is essentially a western value, then the export of democracy is ideological imperialism"(1995:11).

Democracy, he says, was always a battle-cry in the attempt to seize or hold on to power. It is the lack of clarity in the concept itself that makes this possible. It doesn't really help very much to explain democracy as the 'rule of the people', an undoubtedly appropriate but still unclear definition. What exactly can or should 'rule' mean? Does it mean the assumption of government office or of absolute power? Can or should this rule be limited by juridical or other means or would this be a limitation of popular rule? Is dictatorship of the majority possible and could this manifest itself in the dictatorship of a party? Does 'rule' by the people automatically mean party pluralism? And last but not the least, who are the people? Is this an ethnic national category or does it simply refer to the inhabitants of a geographical unit? When do immigrants become part of the people? What

about national, linguistic, religious or political minorities? Very unsettling and incisive questions indeed!

Hippler concludes thus:

The export version of western democracy undermines the participation of the majority of the people. The practical combination of democratic formalities with the exclusion of the effective participation of the majority of the people is what 'market democracy' is all about. Those who drop out of the market, who are unable to compete, have practically no influence, even though theoretically and legally, they may have the same rights. Economic marginalization leads to political marginalization (1995:28).

We may add that this also leads to social and cultural marginalization. Similar sentiments about this tendency to consider 'democracy' and 'western' synonymous and the lack of real participation by the majority have been expressed by Pinkney in his *Democracy in the Third World*. Pinkney (2003:223) writes,

(...) In most parts of the world, there are both democratic and authoritarian elements in indigenous cultures as well as individuals who are willing to fight for both democratic and authoritarian causes. Democracy had triumphed or was well on the way of triumphing, in most western countries by the early twentieth century. But this did not prevent western countries from imposing or supporting authoritarian regimes in many other parts of the world. African and Asian nationalists like Gandhi, Nehru, Nkrumah and Nyere saw themselves as democrats and the Europeans as authoritarians.

He further writes,

One of the paradoxes (...) has been the contrast between the unexpected ease with which democracy has been established in the third world and the greater difficulty in transforming political systems into much more than electoral democracies (...) breadth has been achieved but not depth, quantity but not quality, transition but not consolidation. (PINKNEY, 2003:227)

These two authors have looked at democracy in the third world from the political angle. We would now look at the subject from the economic angle with the help of the works of some experts who dealt with the problem.

Pourgerami in his *Development and Democracy in the Third World*, writes by way of introduction,

We are witnessing a new era of democratic change around the world. Participatory democracy is replacing both authoritarian and totalitarian system of political management. Still, the need for political freedom and economic development is seriously felt in the third world where the masses of the people have long been deprived of active participation in the social progress (...) I will demonstrate that economic well-being and political liberty are mutually reinforcing processes (...) (POURGERAMI, 1991:xiii)

Economists, argue Pourgerami (1991:1), view development as an integrated economic, political, social and cultural process which will improve the quality of life for the entire population.

Classifying approaches to economic development into three major groups - humanist, institutional and dependence - and explaining the stand of the proponents of each group, Pourgerami (1991:2-3) identifies his task:

The analysis of this book is highly stimulated by Goulet's statement of the goals of development; Myrdal's discussion of changing social attitudes and increased mass participation; Lewis's emphasis on improved knowledge and equality of opportunity; the "balance of leverage" thesis by Loehr and Poulson; and the self-reliance argument by Seers. In particular, it is enriched by Todaro's formulation of development as a process of changing national institutions and social attitudes to achieve growth and equality.

Needless to mention here that as poverty, illiteracy, disease etc. are symptoms of lack of development, the above-mentioned attributes are the results of development. Defining democracy through the works of Weber, Schumpeter, Lipset, Huntington etc., Pourgerami concludes that an important aspect of social change is the link between political democracy and economic development.

Westernizing the Third World by Ozay Mehmet (1995) looks at the

western economic theories for third world development in a critical way. Mehmet writes,

"In the post-World War II period both economic development and modernization theories have been utilized for westernizing the third world. In this period, textbooks summarily dismissed local cultures as "barriers" or "obstacles" to economic development. Highly technocratic and ahistorical, this was the 'golden age' of economic development producing an incredible harvest of western theories and paradigms to guide Third World countries on the fast track to promised prosperity, assisted by western aid and technical assistance. The United Nations took a major and leading role in this venture, declaring successive Development Decades and popularizing Western models and blueprints.

"But the harvest has been disappointing. After almost half a century of West-guided economic development the net result is traumatic. The gap between the haves and the have-nots (...) has not diminished. In many parts of the Third World, in particular in Africa, South Asia and in Central and Latin America, real incomes have declined sharply and there is more poverty today than in 1970 (mehmet, 1995:2).

Not only so. Mehmet (1995:2) quotes World Bank statistics to show that 23 countries had negative per capita GNP growth between 1965 and 1990.

In the post-war period, Mehmet argues, global inequalities increased sharply, the rich countries became richer and poor ones became poorer. According to the United Nations Development Report, between 1960 and 1989 the countries with the richest 20 per cent of the world population saw their share of global GNP rise from 70.2 p.c. to 82.7p.c. During the same period, the share of countries with the poorest 20p.c. of the world population shrunk from 2.3p.c. to 1.4p.c. In 1960, the top 20p.c. received 30 times more than the bottom 20p.c. but by 1989 they were receiving 60 times more (MEHMET, 1995:135).

Developing countries are not homogenous, asserts Mehmet. The narrow, reductionist assumptions of the self-interested maximizer clash with the realities prevailing in different countries, where ethics, history and economics are interwoven into more distinct yet holistic conceptions of the individual, the state and nature. Culture – specificity abounds everywhere as people seek or reassert their identities. In this sense, claims

Mehmet (1995:140),

Western economics has caused great damage in that it has destroyed group values and local cultures in the unsuccessful search for mass prosperity. The blind pursuit of self-centred individualism was a global attempt at Westernizing the Third World through successive paradigms (...) that facilitated massive inflows of inappropriate technology, skill transfer and conditional aid followed by mass-scale deprivations, debt and destruction.

Mehmet (1995:142) is hopeful of the post-cold war scenario.

It can be expected that as new economic orders are slowly reconstructed from within, socio-economic development will be more pro-labour and less capital-biased. The new development priorities would place more weight on community values, and less weight on individualism when compared to the past; more developing countries would assert their own economic needs and requirements in tandem with increasing responsiveness to domestic demands for a better quality of life. This could only empower and enrich local cultures and institutions, thus creating a more self-reliant and hence a more natural and organic relationship between the rulers and the masses.

The optimism is contagious. But one has to understand that the developing countries are not homogenous entities in themselves. There are powerful groups, even among professed Leftists, who see capital inflow through Foreign Direct Investment (FDI), World Bank and IMF as tools for development. These interest groups, to perpetuate their stranglehold, will not extend either economic participation or political assertion to the poorer sections of the populace. Here lies the real dilemma of the Third World.

We shall now look at some of the studies on development and democracy from a sociological viewpoint.

In a study of four cities in Brazil, Chile, Ivory Coast and Kenya in a volume entitled *Poverty and Democracy: Self Help and Participation in Third World Cities*, the editors write

(...) democratisation represents an important element of hope and among other things, an instrument for the long term

improvement of economic and political relations. Greater personal and political freedoms and legal protection of civil right are acknowledged as valuable in their own right. Greater political competition and transparency can increase the efficiency of the regimes. A greater deal of political stability and legitimacy also improves the national and international economic conditions. Even under circumstances characterized by strong clientelistic aspects, such as in the Ivory Coast and Kenya, and also partly in Brazil, the right to vote and elections represent important means of interest articulation and are a resource in the 'uneven exchange' with the respective parties and patrons, especially for the poorest groups among the population (BERG-SCHOLOSSER; KERSTING, 2003).

"In the words of Amartya Sen, the recipient of 1998 Nobel Prize for economics, a country does not have to be deemed fit for democracy, rather it has to become fit through democracy," (apud BERG-SCHOLOSSER; KERSTING, 2003:122). The message is clear. Even a limping step through democracy may pave the way for greater democracy, freedom and human rights and possibly for greater economic, cultural and social freedom in not too distant a future.

Jeff Haynes, in his study of local action groups of diverse nature in the Third World countries [Democracy and Civil Society in The Third World] made some very important observations.

(...) the emergence of tens of thousands of action groups over the last 20 years or so reflects growing dissatisfaction with the way the vast majority of the Third World states are run. The action groups (...) generally aspire to act as the vehicles of disempowered and subordinate; if they have anything else in common, it is that they organize people around the issue of (...) democratization. This is the issue with the most symbolic effectiveness and mobility potential (HAYNES, 1997:160).

At the root of politics in any national context, argues the author,

is the interactive relationship between the state and its people. After three decades or more of independence, many third world governments are not regarded by analysts as success. Many have been unable to deliver security or sustained

opportunities to the majority of the citizens to increase their well-being; in short, they are often not very good at providing what people want- development and democracy" (HAYNES, 1997:166).

Haynes has struck at the core of the real issue.

Commenting on the mechanical nature of democracy in many of these third world countries, Haynes write,

The literature on recent Third World democratization often gives the impression that regime change is more or less imposed by competing elites on a predominantly docile population inarticulate in political matter (HAYNES, 1997:168).

We do not believe that the populations referred to were inarticulate. In fact, close examination would suggest that they were either debarred from taking active part in political decision-making or the daily grind of their everyday existence never allowed them to consider themselves as active participants. This point has been adequately covered in our discussions above. But these people who do not take part in the political decision making are not mute, as observed by Haynes.

"Under these circumstances", argues Haynes (1997:168),

'ordinary' men and women - workers, students, small-scale farmers and landless labourers - organize themselves into a variety of groups, sometimes illicit, even illegal, which collectively have the effect of directly or indirectly the "assaults on the seats of power.

However, "such expressions of popular unity frequently amount to a brief, intense outburst that quietly dies away". (HAYNES, 1997:168)

Between 1972 and 1994 - broadly the era of the so-called third wave of democracy, Haynes (1997:171) calculates that the number of countries with democratic political systems increased from 44 to 107. To put it in another way, the population under democracy grew from less than a quarter to 60 per cent of the world's nearly 190 countries in just two decades. Many of the new democracies are in the third world; yet nearly all of them have so far failed to extend democracy to include the previously marginalized, states Haynes.

And to find the reason behind, Haynes underscores the important argument which the inhabitants of the so-called Third World know from their daily experiences.

Haynes writes,

Nearly always in the Third World, 'politics' reflects competition or collaboration between politically and economically powerful elites. It matters little whether regimes are characterized as leftist or rightist, authoritarian or as oligarchic democracies; the point is that power monopolies at the apex very often form the political superstructure in Third World countries.. a syncretic alliance, that is, a concord uniting traditional agrarian interests, too strong to be destroyed, with a modernizing industrial elite. A bargain is struck: in exchange for obtaining the political support of agrarian interests, powerful urban sectors agree not to disturb the often semi-feudal conditions of the countryside. Thus, even when a formal democracy operates, class structure remains more or less unchanged" (...) successive post-colonial Indian governments, despite nearly always being legitimised through the ballot box, have failed to break with powerful allies, the rural elites.

Relevance of Grundtvig's thoughts to the realities of the developing world

There exist quite a number of scholarly writings on the relevance of Grundtvig's thoughts to the countries of Asia, Africa and Latin America. There are scholars both of Danish origin, who contemplated on this issue from the Danish viewpoint, and also of Western as well as third world scholars who looked at it from their own angles. It will be appropriate to look at these writings. Let us first consider the Danes.

To start with, we shall take up Holger Bernt Hansen's observations on the subject. Being the Chairman of DANIDA (the Danish International Development Agency), he is in daily contact with the ground realities of many of the so-called Third World countries. In an article, 'Grundtvig and the Third World: The transfer of Grundtvig's ideas to other peoples and cultures', he wrote as a way of introduction,

At a first glance, a title like 'Grundtvig and the Third World'

appears to be a contradiction in terms. 'The Third World' as a concept was certainly not invented in the era of Grundtvig. It belongs to the post-war period when the unequal distribution of the world's goods began to feature on the international agenda and introduced more global perspectives in the relations between peoples and cultures. Even as late as Grundtvig's own 19th century, the idea of a Non-European or extra-European world as an entity had not yet emerged. The concept of the world was still bound to Europe as the absolute centre from which all activities originated and to which rest of the world was subjected.

"Nonetheless, since 1950s it has been suggested that it makes sense to link Grundtvig and The Third World. First of all, because Grundtvig's idea and his importance for developments in Denmark over the last century, not least in adult education and more specifically the Folk High School movement, have presented answers and solutions which have been considered very appropriate to the challenges now facing the Third World countries (HANSEN, 1993:299).

Having traversed such areas of enquiry as Grundtvig's own involvement with this part of the world as evidenced in his writings as well as the work of the Danish Grundtvigian missionaries in various parts of the world, Hansen dwelt at length on the activities of Anne Marie Pedersen who came to India and got in touch with Mahatma Gandhi as she founded her own school at Porto Novo as part of her missionary activities. Thereafter, elaborating on the lessons of the various phases of the transfer of ideas with regard to Folk High School in the third world, he concludes thus:

Since 1950's several attempts have been made to transfer the Grundtvig-inspired Folk High School institution to a number of Third World countries. Apart from the Danish initiatives and strong Danish support two forces in particular seem to have been at work. First, the Folk High School concept has been used as an alternative to the existing educational systems with its elitist bias inherited from the colonial period and as a chance to cater for the otherwise neglected groups: the school drop-out, the poor, the women etc. The Folk High School has functioned as a kind of adult education based on new

pedagogical methods, but in the process essential elements of the Folk High School idea have often been dropped.

"This is confirmed by the second force which is at work. Under the circumstances prevailing in the Third World countries, the Folk High School concept has often been linked to the concept of development, and thus geared to current ideas of social change, which in turn means a strong emphasis on vocational skills and training at the expense of what has been called the awareness curriculum of consciousness-raising which addresses human development as pre-condition of any kind of change.

The cases from the second phase indicate a change in the trend even if it is too early to reach a firm conclusion. Changing conditions in the Third World (...) have left more room for the human dimension and reduced the importance assigned to the developmental and socio-economic dimensions. And this has opened up avenues for a better match between the Grundtvig-inspired Folk High School concept and the needs and challenges of the Third World.

Of even greater importance is the active involvement of people from the Third World itself (...) (HANSEN, 1993:320-321).

The message is clear. From a Danish-inspired project, it turned into a people's project of the so-called Third World.

In another article entitled 'Education for Life or Livelihood', Hansen (2000) went a step further:

(...)Grundtvig should so to speak be 'internationalized' as we should look for the general value of his thinking and its universality, not least in regard to education. Then we should ask in what way Grundtvig is perceived to be addressing essential problems in developing societies and how he is interpreted and seen as relevant by major actors. In other words, how are Grundtvig's thinking and ideas linked with the process of transformation which is going on in the Third World.

In a paper presented at Jadavpur University in India in 1999, Hansen (2003:108-109) said,

The close relationship and interdependence between the promotion of human rights and democracy, on the one hand,

and the need for adult learning on the other, will undoubtedly continue to be just as important in the first decade of the 21st century.

And he continues,

I have for some years been involved in both policy-making and implementation of Danish development assistance-Danida advisory board. Since I joined the board in 1987, the entire question of human rights and democracy has become of increasing importance to me. It has become a leading criterion when we select our programme countries, and it has, in fact, become one of the most important conditionalities or strings attached to the continued disbursement of aid to the recipient countries. Kenya versus Uganda in the Danish aid programme is a clear example of this mechanism (HANSEN, 2003:109).

Although one finds a condescending attitude in such statements, the fact is apparent that democracy and human rights are very important to the international community.

Hansen (2003:110) explains further,

(...) The process of democratisation operates in much wider arena and includes a number of areas. Democracy represents a value system where each person has equal rights and where those who rule follow a generally accepted code of behaviour. Transparency, the willingness to refuse monopoly of power, accountability for the funds spent and so on are absolutely essential for democracy to prosper (...) The educated elite's monopoly on power should be broken, and the people in the villages should be mobilized and be able to influence their own destiny. Democracy is a change of relationship between those who rule and those who are ruled.

As to the relevance of Grundtvig in the Third World context, he says,

Without losing the essence of Grundtvig's message and vision, attempt should be made to adopt Grundtvig's basic ideas and reformulate the original idea in order to face the prevailing

circumstances and new challenges in the Third World. From a national awakening, emphasis should be shifted towards democratic awakening (HANSEN, 2003:120).

Now let us come to another Grundtvig scholar, well-known for his contribution to Grundtvig's concept of education. Prof. Bugge has spent many years in India as a teacher. His ideas regarding relevance of Grundtvig for the developing world may be quite illuminating.

In an article entitled, "Some International Varieties of Grundtvig Inspiration' he says

My (...) reflection concerns the vocabulary employed in our discussions of the spread of Grundtvig's ideas. Quite a few different terms have been used to describe this process. The vocabulary can be categorized in three main groups:

1) Early in the post-war era the term export was frequently in use. The idea was that just as factories, washing machines and Coca-Cola were deemed beneficial to the modernization of the non-western world, similarly the export of the Folk High School idea was judged to be Denmark's special responsibility (...)

2) In the 1960's another type of language became predominant. The background was the experience gained: that the transfer of ideas is a much more delicate and complicated affair than the export of machinery (...) In view of the development, the term "adaptation" was found to be appropriate. But also a kind of gardener language emerged. The seed of Folk High School idea should be planted in foreign soil (...)

3) During 1980s and early 1990s a third stage was reached, one at which the language of discourse was derived from the world of spirit. Discourse on export, transfer, adaptation and gardening was replaced by inspiration. What does such a change of language imply? It is well-known that the spirit like the wind 'blows where it wills' (John 3.8) In other words, the final results of inspiration are unpredictable. This means that we must face up to the fact that the outcome of an encounter between Grundtvig's educational ideas and an indigenous, non-Scandinavian culture will most likely be radically different from what has become our local version of the idea. It will be different not only in some minor aspects but also regarding fundamental issues (BUGGE, 1995:191-192).

In his presentation on the relevance of Grundtvig's idea for education and development in the developing world, at the Jadavpur University Conference, Prof. Bugge (1995:45-47) said,

It will be now pertinent to examine, how Grundtvig's ideas are directly related to the theme of Education and Development. For that purpose, it will be necessary to deal with these questions:

1. What kind of education is Grundtvig speaking about?
 2. What kind of development does he have in mind?
 3. In which ways are Grundtvig's ideas relevant to the discussion of education and development in the Third World?
1. An examination of Grundtvig's writing and statements on almost all kinds of education, can take us to his main concern as follows –
- as already pointed out – a new kind of adult education.
 - Education in which *all adults* take part – all men and women who are beyond the age of normal school education.
 - Which is non-obligatory or in other words, is freely and voluntarily chosen by the participants.
 - Which, in aim and content, is mainly of a general nature, but deeply concerned with the task of offering “enlightenment of human life”, and in varying degrees, including practical pursuits.
 - The time-span of which not strictly limited; the duration of which is normally counted in weeks or months.
 - Where the participants *live at or near the place of teaching*. Such an arrangement is sometimes called “residential” learning.
2. The kind of *development* Grundtvig has in mind, *does not concern individuals* but is a kind of development that encompasses the people as such. Exceptions were there. In some of his formulations individual perspective seems to be dominant. But generally, Grundtvig's main perspective is of a *social nature*, he named it *collective entities* or the factual togetherness of a people living in a defined geographical area, or the mutual co-existence of several peoples on a certain continent and in the world. A recent African study of Grundtvig's educational ideas has clearly seen this perspective, the author finds on this point a certain similarity between Grundtvig and traditional African life-understanding (...)
-

3. To deal with the third question, we have to concentrate on the relevance of Grundtvig's idea in relation to political, social and economic developments in the third world.

During the years after World War II, not only a great many individual authors but also spokespersons of development agencies and government departments have voiced Grundtvig's convictions. They have discovered that the Danish idea of Folk High School is particularly relevant in a third world context. They felt that the establishment of folk high schools could contribute to the development of these countries.

- politically, in the direction of democracy
- socially, in the direction of egalitarian society, and
- economically, in the direction of prosperity and self-reliance

Analysing the similarities and the differences in the Danish socio-economic and political cultural milieu that existed 150 years ago and the present conditions of the developing world, Bugge (1995:51) says,

Nevertheless, it is my conviction that Grundtvig's ideas of a folk high school is worth considering (...). Such a school may or may not by itself inspire development initiatives. Whether this happens or not, depends on many different factors, some of which are unpredictable. Others are dependent on local initiative, not by foreign ideas. But I do feel that such a school can be a strong *supporting agency* for political, social and economic development in the Third World country."

We would now like to present the view of a Danish professor J.H. Schjoerring who is not only a visionary so far as spreading Grundtvig's messages across the world is concerned but also a practical man; who, over the last decade, through the agency of Grundtvig Centre of the University of Aarhus and the yearbook it publishes and also through a number of priceless publications, has helped English-speaking people throughout the world and especially those belonging to the developing world, to understand and appreciate the importance of Grundtvig. He was also the inspiration, I believe, behind a number of international conferences on Grundtvig in the USA, UK and India.

In a paper presented at the Grundtvig International Conference in India in 1999 Schjoerring wrote,

It would be a mistake to seek a direct way of transfer from present circumstances in Denmark to the challenges of India today. Instead, important instances from the early folk high school movement in Denmark in the period after Grundtvig's death in 1872 that might serve as a point of departure for a process of interaction between our two countries. If such a method is adopted, it should prevent us from any premature attempt at direct adaptation. An awareness of the limits and complexity may helpfully lead to a goal-directed discussion. I have no intention whatsoever of offering you some readymade solutions. I present a range of features concerning the historical situation in Denmark 125 years ago. They are:

- 1.** Relationship between the academic milieu at the University of Copenhagen and the circumstances of the people in villages;
- 2.** The political framework of the revivalist movement among people in villages;
- 3.** The challenge of defining national identity in a period of outward decline.

As far as I can see, these features have some bearing even on the Danish society today, a fact which in itself should help to keep Danes from the supercilious desire to offer our own system for exportation. As we analyse our own heritage, we are led to due self-criticism, at the same time as we listen to the experiences of friends from elsewhere. We search for insights that may serve as a catalyst in the Danish endeavour to come to terms with difficulties they face at present in a more future-oriented way:

- 1.** The community values are missing badly in the western societies in spite of economic prosperity. Developing nations have been able to keep the value alive in face of scarce economic resources. The solidarity within the family and with the community through generations is worth taking note of.
 - 2.** An awareness of the importance of oral tradition as a precondition for sound educational theories is necessary. Oral tradition build upon a language of narratives and imagination, it establishes community, whereas a monopoly of the written texts is about to leave us in the western societies unprotected against the threat of greedy technical culture which is altogether individualistic and *unhistorical*.
 - 3.** A path enabling us to combine national identity with
-

international community, combines a specific cultural heritage with a willingness to take stock of that tradition within the framework of a culture of pluralism. It is my impression that Asia, not least India, can be considered a melting pot for such a process of counteractive directions, whereas we in Europe, who sometimes boast of one dignified culture of antiquity, obviously have painful difficulties in combining cultural tradition with openness and pluralism (SCHJOERRING, 1999:64-66)

Having thus put the positive aspects of the developing world in perspective, and analysing the concept of Education for Life which brought forth the breakthrough of modernity through a national upsurge with adult education playing a significant role in the process, as we encounter this in the history of Denmark, Schjoerring (1999:78-79) cautiously concludes,

The concepts of Folk High Schools contained such magic dynamism, because of the essential truth that 'education for life' cannot become restricted to one specific political or educational strategy. Dimensions in human life touch upon deeper structures, referring to Grundtvig's definition of man 'as a divine experiment of body and soul'. This is part of the reason why Grundtvig's educational vision has survived its original limitations and has proved powerful to be adopted to regions far away from the Danish borderlines.

In my judgement, this basic phenomenon has wide ramifications in the present world. We have seen breakdown of political 'isms', we are at the moment also in a transitional phase. I believe the western societies are in immediate need of viewpoints which transcend the paralyzing effect of narrow utility and open up spiritual dimensions.

We should avoid any attempt towards adapting the Grundtvigian model from Denmark to India directly without an assessment of the historical heritage, the present challenges and the future prospects, conducted in an atmosphere of living interaction.

We shall now discuss the views of two non-Danish scholars, one from the United States and the other from Nigeria. Our first commentator is Steven Borish, famous for his outstanding work 'Land of the Living'. In

a paper presented at a seminar in Denmark in 1994 to commemorate the 150th anniversary of the world's first adult education institute at Roedding,

Borish said,

In Grundtvig's Denmark, the *almue* consisted chiefly of the farmers and members of the agricultural community who constituted about 80% of the population but were excluded from all effective participation in political decision making. Today the term could well be used to refer to all those in the Third World who are illiterate, who are landless peasants or tenant farmers. It could be used for the members of the tribal societies who are forced to leave their lands and migrate into cities where they become cheap exploited sources of ununionized labour. It could be used to refer to all those who have been dispossessed by the social structures around them, and have not found their right way in the world. One way of stating the essence of folk high school is this: it is a type of school which serves the needs of *almue* in whatever society it appears (1995:53-54).

Borish (1995:53-54) qualified his statement with the following:

1. (...) the importance of local self-determination and the right to adapt the concept of folk high school to local needs and conditions. What this means is that a folk high school which appears in a Third World country may have a very different outward form than the Danish folk High Schools of Roedding's time or today.
 2. The importance of primary cultural base in the local cultural community. What this means simply is that it is difficult to conceive of a folk high school run by outsiders. Members of the same culture to be served by the folk high school must provide the original inspiration, energy and commitment for the founding and establishment of the school (...)
 3. (...) To succeed in its mission, the folk high school must not be an isolated entity, but will become part of a greater social movement, resulting in the creation of wider social network among its graduates.
 4. (...) The folk high school is a special kind of school which has as its major goal the building of self-confidence and a political attitude towards life (...)
-

Steven Borish (1995) concludes his paper quoting from President J.F. Kennedy, who wrote, “It is better to light one candle than to curse the darkness”.

We must now refer to the African Grundtvigian Kachi E. Ozumba, who established the first African Folk High School. In an article in *Grundtvig Studier* in 1993, Ozumba wrote:

I bring you greetings from Nigeria, the land in the heart of Africa where some have too much and far too many too little. Nigeria, the largest black nation in the world, the home of two out of every five black persons on earth, a land of vast human and material resources, but alas a land where schools for death entrenched by imperialists with our support are consistently emasculating the lives of the people.

But I bring good news. In the Grundtvig Institute, Onitsha, the fire of enlightenment and *folkelighed* has begun to glow. And slowly but surely we are taking the steps to establish that richness in which few will have too much and even fewer too little. We are working to achieve for our people: a plain and active joyful life on earth”.

Explaining the Nigerian perspective of Education for Life, Ozumba says, ‘How do we see the concept of Education for Life in Nigeria today? (...) the concept to us cannot be “another foreign importation”. It is indigenous and was with us even before Grundtvig. What Grundtvig did was to help us rediscover values and practices which we had jettisoned to our peril in our breakneck speed to so-called western civilization. Grundtvig helps us find answers from within us to burning problems of our education and national development. Grundtvig, through the success of Denmark shows us what we could become, if only we could find the strength within us. And when we looked and are still looking within us, what is emerging is not and cannot be a Danish Folk High School at Onitsha, but a ‘Nigerian’ folk high school (1993:105;110).

The principles, ideas and ideals are no less the same with the Danish Folk High School than they are with our indigenous ‘School for Life’.

I. A Synthesis?

The Third World, over the past 150 years saw the emergence of a number of thinkers who contemplated on the plight of their people and sought to emancipate them out of their ignorance, poverty and misery. I am referring to the thoughts and deeds of Rabindranath Tagore, Mahatma Gandhi and Paulo Freire. A perusal of their lives, thoughts and works will leave no one in doubt that although they were deeply rooted in their own cultures, they transcended these to gain universal acceptance. Though Tagore worked for most of his life in Bengal as a litterateur and educationist (he is the greatest literary figure that India has ever produced), his ideas on education are both unique and universal. Gandhi started his politico-ethical movement in South Africa and later continued it in India. His concept and practice of non-violence, Sarbodaya and Satyagraha have universal appeal. And Paulo Freire's quest for bringing liberation through literacy in Brazil transcended its geographical limits and found acceptance all over the Third World and beyond.

Therefore, the concepts of education, social justice and liberation expounded by Tagore, Gandhi and Freire can be creatively synthesized with Grundtvig's thoughts and viewed as an integrated conceptual whole for confronting the problems of the developing world. Let us therefore, look at the similarities of their experiences and in their thoughts.

Most of the educational writings and experiments of Tagore and Gandhi centred around the education of children and adolescents. Though Freire researched on the education of children belonging to the working class, he concentrated on the education of adults as his primary area of intervention. Grundtvig had practical experience in the education of children and adolescents although he theorized on the education of adults as that was the most pressing need during Denmark's transition from monarchy to democracy.

If we consider the theories propounded by Tagore and Freire, we shall observe that both of them considered education as the practice of freedom. Tagore called it *Atma Sakti* or the strength of the soul. All his endeavours were geared towards fruition of this inner strength. For Freire, education is the process of becoming. Grundtvig's concept of enlightenment encompasses the idea of inner strength and freedom in a holistic way.

Tagore called for an all-round development of the child. Culture played a significant part in this process. Fine arts and crafts, dance and music, literature and science-all of these he prescribed for the proper growth of the faculties of the mind. Freire started his literacy process

from the premise of culture and then extended it into the realm of freedom.

Grundtvig's concept of folkelighed is based on the fruition of people's intrinsic culture based on mother tongue, poetry, literature and myths.

Grundtvig, Tagore and Freire opposed rote-learning. Grundtvig called the institutions practising such methods black schools. Tagore considered creativity as the key to the development of the faculty of the children. For Freire, creation and re-creation constitute the process of liberation. Narrative concept of education was anathema to him.

Grundtvig, Gandhi and Freire contributed some of the most significant concepts to humanity. Grundtvig's enlightenment awakened a whole nation. Gandhi's social and philosophical movements emanated from Satyagraha, the urge for truth. Freire's conscientization is the faculty of critical thinking that elevates humans from objects to subjects.

Grundtvig, Tagore and Gandhi were of the opinion that mother tongue should be the medium of education. They firmly believed that for the development of curiosity of children, mother tongue can be substituted by no foreign tongue, however pedantic the professed goal might be.

Tagore believed that craft should be one of the subjects to be taught at the schools. For Gandhi, craft was the centre around which all education should revolve. Grundtvig, though was not very keen to introduce vocational skill development within the four walls of the folk high school, nevertheless wanted students to be keenly aware of the practical aspects.

A synthesis therefore of the thoughts and practices of all these four thinkers can be attempted in the educational and enlightening endeavours in The Third World.

II.

Over the last few years, Grundtvig's concept of democracy seems to have become very important to the people of the developing world because of his untiring effort to reach out to those who were outside the focus of education. He wanted young people from poor rural families to be educated and enlightened so that they could, as responsible members of the community, elect their genuine representatives.

I would like to recount some of my personal experiences in recent years and how I was convinced of the great contribution of Grundtvig in this area. A few years back, I had the opportunity to evaluate a large number of non-formal education centres run by the Government of West Bengal with the help of a number of NGOs. In West Bengal, there exists a three-tier

local self-government which has brought the state administration to the grassroot level. There are elected village councils, sub-divisional councils and district councils. The NGOs were supposed to work in close liaison with the local self-governments. We were entrusted with the evaluation of two districts, namely Midnapore and Howrah, where 15,000 learners belonging to the age-group of 9-15 were enrolled. To our utter dismay, we found that the task of instructing these learners was done in a very casual manner. Our evaluation indicated that only around 25 per cent of the learners had achieved the level expected. The task was highly challenging as the learners hailed from the poorest of the poor families. They definitely deserved a better deal. We observed that the instructors and the supervisors were chosen, in a large number of cases, not on the basis of merit but on other considerations. There was a system of reporting from the lowest to the highest level of administration. But there was no monitoring or inspection. Therefore, in statistics everything looked fine. But in reality, targets were never met. The net result was that, somewhere down the line, a large sum of money was not being used for the purpose earmarked. Here, we find a case of copybook democracy where guardians of democracy usurp wealth and power of the majority who are poor, illiterate and unenlightened. To reverse this trend and to make democracy function properly, we need a system in which the citizens can utilize their right of choice intelligently and consciously. In several articles published over the last few years, we have suggested that education, planning and development should be carried out through a network of grassroot organisations in which the villagers themselves would be taking positive responsibility. We have also proposed that a three-tier educational network in tandem with the three-tier Panchayat system should be instituted - a people's school at the village level, a people's college at the sub-divisional level and a people's university at the district level with distinct areas of operation and responsibility.

III.

A branch of study has recently developed within the broad curriculum of Mass Communication, directed exclusively towards development of the developing world. It is called Communication for Development. This newly emerging subject has its genesis in the history of development strategies of early 1950s. At the end of the Second World War, on the conclusion of hostilities, in 1949, Harry Truman, the then President of the United States delivered a lecture to U.S. Congress which is known as Point Four Programme. There, he suggested a massive inflow of technology and finance

for the newly independent States of Asia and Africa (and other developing countries as well) to help to emancipate the people of these countries from poverty, ignorance and disease. The strategy was based on the notion that it was high time that the developing nations discarded their traditional techniques of production and embraced new technologies. The total failure of this strategy when it was implemented in the 1950's led the U.S. strategists to delve into the problem. It was felt that the communication gap was one among the many important reasons for its failure. From then on started theorizing on the communication strategies that should be adopted for putting across the concepts of development, presumably the American or rather western concept of development. Needless to mention that the emerging theories of communication for development were extremely biased. They ignored the intrinsic characteristics - social, cultural and economic - of the developing world. A thorough revision of the strategies was the outcome of a powerful essay of Paulo Freire, entitled 'Extension or Communication?' which became available in 1970's. Paulo Freire showed that the word extension had an element of arrogance in it - extension of something to someone. There was a top-down bias in the whole concept. He showed that the persons or the communities to be developed should take the centre-stage. They would decide what they would consider as development and what kind of development they would accept, after evaluating various alternatives. Only through dialogue as equal partners can concepts of development be discussed and agreed upon.

It is our considered opinion that Grundtvig's concepts have immensely rich potential for contributing towards this new knowledge. His concept of *folkelig* which presupposes uniform enlightenment of all classes, his ideas of interaction through conversations and dialogues where the audience is given more importance than the speaker, his emphasis on oral communication in societies which are in most cases non-literate are exactly what such a new branch of knowledge is in need of. Thus communication strategists across the world both in the international arena and the national domain can utilize these concepts in their day to day practice. It is our firm belief that Grundtvig's thoughts can become powerful tools in the hands of communication experts in their task of putting across the vital messages to the communities they serve.

References

BERG-SCHOLOSSER, Dirk; KERSTING, Norbert (Ed.). **Poverty and Democracy: Self Help and Political Participation in the Third World Cities**. London/New York: Zed Books, 2003.

BORISH, S. "Stick your finger in the soil and smell where you Are": Some thoughts on the implications of the Folk High Schools Model in an international perspective. In: ZOLLNER, Lilian; ANDERSEN, Anne Marie (Ed.). **Enlightenment in an International Perspective**. Vejle, Denmark: Nornesalen and Kroghs Forlag Ltd., 1995.

BUGGE, K. E. (1995), Some International Varieties of Grundtvig-inspiration. In: ZØLLNER & Andersen (edd.). Reprinted Allchin, A. M. et al. (Ed.), **Grundtvig in International Perspective**, Aarhus: Aarhus University Press, 2000.

HANSEN, Holger Bernt. Grundtvig and the Third World: The Transfer of Grundtvig's Ideas to other peoples and cultures. In: ALLCHIN, A. M. et al. (Ed.). **Heritage and Prophecy**. Aarhus: Aarhus University Press, 1993.

HANSEN, Holger Bernt. Education for life or for livelihood: Grundtvig and the Third World Revisited. In: ALLCHIN, A. M. et al. (Ed.). **Grundtvig in International Perspective**. Aarhus: Aarhus University Press, 2000.

HANSEN, Holger Bernt. Adult Learning and Democratization in the Third World: Impact and Relevance of Grundtvig's Educational Ideas. In: MITRA et al. (Ed.). **Education and Development**. Calcutta: Jadavpur University, 2003.

HAYNES, Jeff. **Democracy and Civil Society in The Third World**. Cambridge: Polity Press, 1997.

HIPPLER, Jochen (Ed.). **The Democratisation of Disempowerment: The Problem of Democracy in the Third World**. USA: Pluto Press, 1995.

MEHMET, Ozay. **Westernizing the Third World**. London/New York: Routledge, 1995.

OZUMBA, Kachi E. Education for Life: The Nigerian Perspective. In: ALBECK, Gustav (Ed.). **Grundtvig Studier**. Copenhagen, 1993.

PINKNEY, Robert. **Democracy in the Third World**. Colorado: Lynne Rienner Publishers, Inc., 2003.

POURGERAMI, Abbas. **Development and Democracy in the Third World**. Boulder/ San Francisco: Westview Press; Oxford, 1991.

Promoting Democratic Citizenship Through Non-Formal Adult Education: The Case of Denmark

Marcella Milana
Tore Bernt Sørensen



ABOUT THE AUTHORS

MARCELLA MILANA has a PhD from the University of Rome 3, Italy, was a professor in the Department of Curricular Research at the School of Education at the University of Aarhus, Denmark, for 10 years. She is an associate professor in the Department of Human Sciences at the University of Verona, Italy, where she heads the Global Center for Research and Comparative Studies in Adult Education and Learning Policy. Since 2019, she has been an honorary professor of adult education at the University of Nottingham School of Education, United Kingdom.

TORE BERNT SORENSEN Postdoctoral researcher in Université Catholique de Louvain, Belgium. Tore's knowledge interests are centered on education governance, the teaching profession, liberalism, and globalization. He is currently contributing to the project "Social dialogue and industrial relations in education: the challenges of multi-level governance and of privatization in Europe", which is funded by the European Commission. Tore's recent work has appeared in *Comparative Education Review*, *Currículo sem Fronteiras* and *Discourse*.

Since the mid-1990s, the importance of strengthening democratic citizenship through education has become an important aspect of European policy and research (AUDIGIER, 2000; BIRZEA, 2000; MILANA, in 2008; STEINER-KHAMSI, TORNEY-PURTA, & SCHWILLE, 2002; TORNEY-PURTA, SCHWILLE, & AMADEO, 1999; TORNEY-PURTA, LEHMANN, OSWALD, & SCHULZ, 2001; VELDHUIS, 1997). In 2001 a new emphasis on learning for democratic citizenship has been championed by the European Commission (2001), who recognized active citizenship as one of the four “broad and mutually supporting objectives” of the European strategy for lifelong learning.¹

In spite of the shift from education to learning, the equal recognition of in-school and out-of-school as important learning contexts and the acknowledgement of curricular and extra-curricular activities to strengthen democratic citizenship, most empirical research in the field remains primarily concerned with school-aged pupils and formal school education (MILANA, 2006).

In 2006, a team of researchers from nine EU member states launched the “Stocktaking study on lifelong learning for democratic citizenship through adult education”. The study comprised a comparative analysis of ways in which adults² can achieve competencies relevant for democratic citizenship through engagement in non-formal learning activities.

In this article we present selected findings from Denmark. The overall aim of the research was to determine which theoretical implications can be drawn by a close examination of two non-formal learning activities organized by the Folk High Schools (FHSs) and Day High Schools (DHSs).³ Although they had different goals and addressed specific target groups, both activities aimed at promoting civic competences among the adult population. Despite the specific nature of the socio-cultural context in which these learning activities were designed and implemented, we argue that it is possible to identify important dimensions that could be of general interest for those involved in designing and managing learning activities for democratic citizenship in a variety of contexts.

Non-Formal Learning for Democratic Citizenship in Denmark

In Denmark, the emergence of the popular education movement (*folkeoplysning*) in the mid-nineteenth and early-twentieth century has had a strong impact on education theory and practice (WIBORG & KORSGAARD, 2006). In particular, liberal ideas and values that influenced the establishment and institutional development of the FHSs and DHSs represent key aspects for us to understand the cultural and structural dimensions of non-formal learning for democratic citizenship in Denmark.

The Establishment of the Danish Folk High Schools and Day High Schools: An Historical Overview

The historical development of the FHSs can be divided into three distinct periods. The first period spans from the establishment of the first FHS in Rødning in 1844 to the Danish military defeat to German forces, which led to the loss of Slesvig in 1864. This period was marked by the approval of the Danish free constitution (1849) and the first act in Parliament concerning financial support to the FHSs (1851). The FHSs had the declared purpose of teaching the rural population certain character traits, based on spiritual values and national respect that were considered necessary to make them competent citizens, thus supporting the transition from an absolute to a constitutional monarchy (ANDRESEN, 1991; KORSGAARD, 2004a).

The second period covers the expansion of the FHSs from 1864 to 1968. This period saw the blooming of FHS establishments all over the country. The Government had a decisive influence in this development, as it determined the minimum requirements for FHSs to obtain state subsidies (1892). Nonetheless, the institutionalization of the FHSs was accompanied by total freedom concerning pedagogical approaches and curricula (LUNDGAARD, 1991). The pedagogical approach and curricula were strongly influenced by N. F. S. Grundtvig, who emphasised cultural understanding as a core democratic principle (KORSGAARD, 2004a). Accordingly, the FHSs had the primary purpose of strengthening the national bond among the rural population in a period of economic expansion of the agricultural sector. After World War II, and the following emergence of the industrial society and an increased demand for a better educated labour force, a new act on the FHSs was enacted by the Government (1942). In the meantime, HAL KOCH (2005) revised the Grundtvigian historical-poetical ideal to place more emphasis to political-democratic values. In 1946, Koch's theoretical work was transformed into a pedagogical creed with the establishment of Krogerup FHS.

The third period in the development of the FHSs is marked by the emergence, in the late 1960s, of a critical view on society. Since 1968, youth unemployment and youth rebellion fuelled a debate on the historical role of FHSs. Informed by Hal Koch's democratic ideas and grounded in a left-leaning ideology, a new agenda for social change through practical work, exercise and traveling, especially in developing countries, permeated the FHSs (KORSGAARD, 1997). Vocational elements, previously associated with the individual formation of technical skills, thus acquired a new meaning. They became tools for critical reflection upon social changes. After a new Act on FHSs came into force (1970), short courses provision increased, while the characteristics of FHSs participants changed consistently: A greater number of well-educated people from non-rural areas enrolled in the FHSs, exploring for new opportunities for social life, activity and discussion. Thus, the traditional educational function of the FHSs, that is educating rural people, rapidly declined within the context of industrial society.

In the late 1970s, in a period marked by high unemployment, DHSs were introduced as an alternative to FHSs to provide non-residential course provision. The first DHS was established in Silkeborg in 1979 and during the following decades the number of DHSs increased rapidly. Nonetheless, it was not until 1991 that the DHSs become the object of a specific legislation, which secured their status as private foundations. Similarly to the FHSs, the DHSs are non-formal institutions that provide public adult education provision inspired by liberal principles but, as KORSGAARD (1997) thinks, the establishment of the DHSs did not reflect a mobilization of a particular group of people, as did the residential FHSs, which served as a platform for the rural people. The DHSs were born out of specific structural deficiencies in the labour market that created the need for educating a vast number of unemployed people, who often lacked proper schooling or other social advantages, single mothers, those who received early retirement allowance, disabled people, immigrants, and refugees (LUNDGAARD, 1991).

Educating the Danish Citizen: Key Concepts

The Grundtvigian historical-poetical ideal, which had a profound influence on the FHSs pedagogical approach, was strongly inspired by the concept of *people* as a linguistic and cultural aggregation and that of *nation* as an aggregate of people sharing common language, history, and tradition (KORSGAARD, 1997). Accordingly, the FHSs function was to strengthen national consciousness, which was based on a concept of democracy as

ethnos, which is a cultural understanding of democracy, as opposed to *demos*, which is a political understanding of democracy, or *pléthos*, that is a social understanding of democracy (KORSGAARD, 2004a). The pedagogical aim of the FHSs was that people should feel part of a common fellowship, in its historical continuity to trigger a desire to do what it could come to terms with. For this aim to be achieved, dialogue, debate, and discussion or ‘living interactions’, become the primary mode of pedagogical communication.

Although grounded in the Grundtvigian historical-poetical ideal, Koch advocated a *demos* strategy, which, with some inspiration from a republican model, identified citizenship and citizens’ active participation as the central aspects of a well-functioning society. As a result, the function of popular enlightenment was to support the development of civil society via political empowerment. Accordingly, the pedagogical aim of the FHSs was identified by Koch as experiencing the self as a member of a political community, as the foreground for social action. From a pedagogical point of view, the focus on the living interactions as a primary mode of communication persisted in the FHSs.

Although Koch distanced himself from the Grundtvigian emphasis on ethnic origin and language as the ultimate criteria for belonging to a community, he still perceived citizenship in a national perspective (Korsgaard, 2004b).

Globalisation and Europeanization phenomena have challenged the Danish nation-state ideal ever since. In recent times, Gleerup (2004) has addressed the vital question of how the individual’s enlightenment, identity formation, and political know-how are constantly challenged by global market forces. Accordingly, he argues for an *experimenting experiential pedagogy*, which reflects the relation between active citizenship and the individual’s identity formation. The proposed pedagogical approach to learning for democratic citizenship (LDC) is, therefore, based on the following key elements:

- (1) *knowledge* of citizenship, democracy, politics and human rights;
- (2) *experience and awareness* in relation to citizenship activities in a variety of contexts: civil society, the state and the market;
- (3) *culture and identity-work* through the negotiation of meaning in democratic interaction;
- (4) *practical training* of civic competences.

In Gleerup’s opinion, these key elements are often evident in current citizenship education where cognitive and experiential sources for learning and knowledge are integrated in a learning model that does away with the

borders between civil society, the market, and the state. Gleerup argues that the Grundtvigian tradition and Koch's view of democracy as a mode of living have resulted in a particular configuration of the four key elements, with an emphasis on learning through practice and the utilization of accumulated experience.

Horsdal (2001) argues that global individualisation does not necessarily result in a weakening of social bonds; individuality is often defined by the relations in the communities people participate in. Based on these assumptions, Horsdal (2004) recognises the "ability to express oneself, listening abilities, sensitivity towards different codes, negotiation of meaning, and openness" as vital competences among active citizens. Therefore, she argues that narrative competencies are a crucial element of LDC in contemporary society.

Following Horsdal's main argument, the individual choice to study in a residential school may be interpreted as a strategy to find relief from the complexity of the outside world. Accordingly, Horsdal singles out the ability to strengthen students' competencies to cope with complexity, for example by going beyond the school's local context and national horizon, as a current challenge for the FHSs.

In summary, as Rasmussen (2006) points out: the "anti-elitist and liberal [educational ideal], that emphasised oral presentation and dialogue, and that linked education to national and local rather than international culture" (p. 51) has had a strong influence on the Danish education tradition. Although this tradition is challenged by the impact of current European policy on Danish education policies, a unique combination of key elements embedded in this tradition still persists in the FHSs and DHSs, which were the object of our empirical investigation. These elements can be identified as follows: Firstly, both institutional settings improve *awareness*, often with an emphasis on the national context, although with different foci. While FHSs are primarily concerned with cultural and political awareness, DHSs are mostly devoted to make the learner aware of his/her social position in society (KORSGAARD, 2002b). Secondly, both FHSs and DHSs function as *temporary communities*, as a parenthesis in the individual student's life, therefore the social interaction in the school takes on a level of intensity rarely found elsewhere. They create a socially including learning environment where the teachers function as positive models for identification and as sources of inspiration (EHLERS, 1994). Thirdly, they highlight the connection between learning and living through the application of teaching methods based on *living interactions*, which create opportunities for personal expression, creativity, and acknowledgement of the students' experience.

Introduction to the Empirical Study

Overarching Research Purpose

The purpose of the empirical study was to investigate how longstanding, non-formal, adult education institutions, that is FHSs and DHSs, have worked to foster the acquisition of civic competencies among young adults, thus contributing to LDC. What particular learning initiatives, pedagogical approaches and forms of learning were tried out? Were the learning initiatives perceived as meaningful and useful for democratic participation by the learners? Which civic competencies can be identified as learning outcomes? What theoretical implications can be drawn from a closer investigation of these learning practices? Driven by the above research interest, the following learning practices were identified as useful objects of in-depth case-studies: (1) the course “The World is Burning” at Krogerup Folk High School (KFHS); (2) the project *Udspil*,⁴ implemented in five DHSs.

Justification for the Selection of the Learning Practises

Learning for democratic citizenship is embedded in the philosophy of both the FHSs and DHSs. This is particularly true in the tradition of KFHS, where European humanism, human rights, democracy, and politics have been high on the agenda since its establishment in 1946. Krogerup Folk High School is an active participant in the public debate on culture, democracy, and public participation in decision-making. The course The World is Burning was worth special attention as it seems to respond to the need of enhancing internal political efficacy (see Findings) among young adults. In fact, as research in the field of political efficacy has pointed out, Danish youths, even though knowledgeable about democracy and the functioning of political processes, do not perceive themselves as competent in political matters (AMNÅ & EKMAN, 2007).

The DHSs are represented by the Association of Danish Day High Schools (ADDHS). The project *Udspil* represents a concrete example of direct implementation of ADDHS policy aimed at fostering democratic citizenship. Furthermore, *Udspil* has been chosen for being a non-formal learning activity based on individual participation, even though it is linked to institutionalised learning practices carried out in cooperation between several local institutions.

Data Collection and Methodology

The in-depth case studies presented here are based on results from desk research and fieldwork carried out over a one-year period (spring 2006 to spring 2007). Data was collected by a combination of qualitative methods. Due to the different nature of the selected learning practices—that is one is a recurring activity, but the other is not—in the case of the *The World is Burning*, data were gathered when the autumn 2006 course was in progress, whereas data for *Udspil* were gathered after completion of the project. For each learning practice the main sources of information were individual semi-structured interviews with at least one teacher and two key actors involved in the design and planning. These were combined, in the case of *The World is Burning*, with class observations and focus group interviews with participants⁵ (Halkier, 2002; Robert, 1989; Spradley, 1980). The focus group interviews and all but one individual interview were held in Danish and were partially transcribed. Class observations were supplemented by digital audio recording when this was feasible.

Case 1: The World is Burning at Krogerup Folk High School

The course, which is offered twice a year, was organised by KFHS, a residential institution located 35 kilometres north of Copenhagen, in collaboration with the non-governmental organization Operation Dagsværk6 (OD). Students enrolled in the course were obliged to participate in other activities at the school. The course was financed by the State (approximately 2/3) and tuition fees (approximately 1/3).

Stakeholders

Krogerup Folk High School is a member of the Danish Association of Folk High Schools (DAFHS), which organises, sustains and undertakes development projects for and with the FHSs in the key areas of: democracy, citizenship, culture, and sustainability. Operation Dagsværk is a relief organisation promoting better conditions for young people who live in impoverished areas of the world.

Aims, Target Group and Access

According to Baastrup (2005), the course aimed “at teaching young people to perceive themselves as subjects of societal processes” (p.7, our

translation). The target group was young adults, with a special emphasis on recently graduated upper-secondary school students. According to Danish legislation students must be at least 17.5 years old to enrol in courses organised by the DFHs.

Structure, Curriculum, Pedagogical Approach and Evaluation

The World is Burning was structured in three parts, or phases: Phase 1 (seven weeks): Students lived and stayed at KFHS, where they took part in a range of study activities and social events; Phase 2 (four weeks): Students left KFHS to participate in a backpacker trip to economically less developed countries like Mexico and Guatemala, where OD supports development projects; Phase 3 (five weeks): Students returned to KFHS to develop communication projects.

The pedagogical approach followed in the course was inspired by a change-oriented or emancipatory pedagogy and comprised three core elements:

- (1) Theoretical learning, primarily in class-based activities during Phase 1. The focus was on the students' acquisition of basic knowledge about politics, society, and youth in a global perspective, with the aim to broaden the students' horizons and making them reflect on their perceptions of society.
- (2) Experience-based learning during Phase 2. The journey is regarded as a unique learning setting, which provides the students with an opportunity to combine the acquisition of specific knowledge with a reality that challenges their established perceptions.
- (3) Practical learning, resulting from the students' direct engagement in communication projects aimed at a wider audience. The projects development involved the practical use of a variety of basic and technical skills that the students acquired through the course; for example using different communication tools such as camera, video, photography etc.

A variety of teaching methods were used, including lecturing, class discussions, workshops, group work, meeting representatives from different organizations, etc.

The didactic material comprised articles from newspapers and/or books and also documents downloaded from the web.

The students' communication projects—a documentary on three social

movements in Latin America, a workshop with children living in an asylum and two photo exhibitions— were presented to a broad audience by means of a public event held in Copenhagen on 10 December 2006. The event, hosted in a local community house, was organised in collaboration with several Danish organisations and had the financial support by The Danish Youth Council.

At the end of the course, the teachers carried out an internal evaluation based on: (1) class discussion (evaluating the entire course) and (2) students' written evaluation (of each phase of the course).

Duration, Teacher-Student Ratio and Teachers' Qualifications

The autumn 2006-course lasted 16 weeks. The total number of hours devoted to Phases 1 and 3, that is lessons, workshops, and project work, was approximately 106. Three teachers were involved, yielding an overall teacher-student ratio of 1:4. The teachers were recruited to represent diverse educational backgrounds and qualifications.

Case 2: *Udspil at the Day High Schools*

The *Udspil* project was launched by the ADDHS secretariat. The ADDHS was in charge of planning, fundraising, and coordination of the project, whereas five DHSs⁷ implemented the teaching-learning activities. A total of five teachers (one teacher per school) and 33 students took part in the project. In three schools a local coordinator was also appointed. The project was co-funded by the Danish Ministry of Education and the Danish Adult Education Association.⁸ Detailed information about the participation in the project was only collected in two DHSs: The Sports Day High School, IDA, in Aarhus (SDHS-ARH) and the Pre-course Day High School, in Copenhagen (PDHS-CPH).

Stakeholders

The ADDHS' mission is to strengthen and develop learning activities that: (1) relate to existential and societal conditions; (2) strengthen the participants' personal competencies; (3) improve the participants' possibilities in relation to education and the labour market; and (4) take place in a general education-inspired learning environment.

The DHSs represented by ADDHS are non-residential daytime schools that also provide various facilities, which support informal interaction among participants. Each school has a well-defined profile. The profiles of

the two schools under investigation are highly differentiated in terms of subjects offered. The SDHS-ARH is focused on sports, whereas the PDHS-CPH is focused on languages and mathematics.

Aims, Target Group and Access

In the project description, ADDHS identifies the project's aim as "To promote interest for active participation based on a sense of responsibility towards the community and respect for the legitimate interests of different groups" (our translation). The target group of the DHSs is people at risk of marginalization. This includes people with little education, physical, or mental health problems, reading, writing, and math difficulties, people trying to find their first job or temporarily unemployed, and people from ethnic minorities. According to current legislation, all individuals over 18 years of age are eligible to attend the DHSs.

Structure, Curriculum, Pedagogical Approach and Evaluation

The ADDHS provided a framework for the development of teaching/learning activities that were to be implemented by the DHSs in the project. The framework consisted of the identification of key topics as the subject-matter for debate, interviews, and other activities to be organized in connection to the actual curriculum. Individual teachers involved in the project could freely choose the key topic(s) they considered relevant in relation to both the DHS' main objective and the student's interests. Specifically, the teacher from the SDHS-ARH chose the topic "Liberty, equality and brotherhood," while the teacher from the PDHS-CPH chose the topic "Danes and foreigners" (with the subtitle: Being Danish and Danes' relations to foreigners).

According to the ADDHS' teaching guidelines, each teacher had to select a number of students (seven was intended, but one teacher selected only five) who were motivated to participate in the project through the production of a DVD.

The recording of the participants' points of view was carried out with a director/ interviewer, who was also involved in the development of the project, and a photographer. The ADDHS provided disposable cameras to the participants.

The pedagogical approach was implemented by individual teachers. In both the SDHS-ARH and the PDHS-CPH, the teachers decided to work with the selected topics in class-based activity addressing all students, while extra activities for the production of the DVD involved only those students

who volunteered to take part in the project—that is seven out of seventeen and seven out of ten, respectively.

At the end of the project, the teachers from the SDHS-ARH and the PDHS-CPH carried out an internal oral evaluation with the students.

A publication including the DVD was subsequently published by ADDHS (RIIS-HANSEN, 2005).

Duration, Teacher-Student Ratio and Teachers' Qualifications

The project was carried out in the winter of 2004. The work lasted three months, that is one semester, for a total of some 25 lessons/19 hours and 36 lessons/27 hours, respectively, of class-based, indoor activity. It is worth noticing that, in Aarhus, the project' activity differed from the rest of the activity, which was mainly taking place outdoor and involved physical exercise. The teacher/student ratio for class-based activity was 1:17 at the SDHS-ARH and 1:10 at the PDHS-CPH. The teachers involved in the *Udspil* project had different qualifications.

Findings

The main purpose of the empirical study was to determine which pedagogical approaches were applied to support the development of civic competences among the participants. What follows is a presentation of the findings. We began by exploring the relation between explicit and implicit curricula. We highlight existing tensions between universal democratic values and the individual political orientations of teachers and students. Then we discuss the different underlying assumptions for strengthening the learners' sense of internal efficacy in order to raise their political awareness. After that, we discuss the pedagogical approaches with an emphasis on the learners' experience. Finally, we evaluate the resulting learning outcomes.

Explicit and Implicit Curricula

The popular enlightenment, with its different interpretation of democracy, stresses accumulation of experience as the primary means of knowledge creation. This is reflected in both the Act on general popular education from 2004 and the Act on FHSs from 2006, which have little focus on explicit curricula and a strong emphasis on the absence of formal examinations. There is a certain degree of ambiguity in the relation between knowledge and

experience, that is theory and practice, which is often reflected in the relation between explicit and implicit elements in implemented curricula.

At the time of enrolment, the explicit curriculum for *The World is Burning* provided a frame that emphasized the topic to be covered, the typology of activity to be undertaken by the students, and the type of media used. The topic chosen was globalization processes and their inner contradictions. The typology of activity was addressed as a mix of physical and mental exploration of the globalized world. Last, but not least, concrete media, such as photography, video, web design etc. were chosen as the primary means for communicating the result of the journey to a broad audience comprising upper secondary education students, participants' family members etc. The course was meant to provide an opportunity for the students to "go out into the world." On these premises, an elaborate teaching plan was worked out only weeks before the course started and was first made available to the students on the first day of the course. No specific learning objectives were mentioned, neither in the curriculum nor in the teaching plan, although they were implicitly outlined by the teachers when planning their activity. The teaching plan included ad hoc invitations to guest lecturers from the Danish Parliament, the Confederation of Danish Industries, the United Nations Development Program, and the counter-globalization movement Global Roots, who represent the Danish radical left.

The transmissions to the students of left-wing political values, which are shared by the teachers and OD, was also made explicit in the presentation of the detailed teaching plan for Phase 1 to the students. This led to a situation where the students were only partially aware of the explicit curriculum at the time of enrolment; further elements became apparent at the beginning of the course. Several aspects remained implicit, such as the acquisition of historical knowledge about Central-America, of specific digital skills, and of several additional abilities, for example planning, networking, fundraising etc. With special reference to the political perspective inherent to the curriculum, some students were surprised by the teachers' political views, but recognised retrospectively that this did not prevent them from disagreeing with the teachers' standpoints and values. Expression of different political standpoints were welcomed, but needed to be well-argued to be accepted.

Udspil's curriculum offered a large degree of freedom because it defined the topic by key words only; that is "Liberty, equality, and brotherhood" and "Danes and foreigners." These topics were added to the various subject matters already included in the curricula; the teachers offered different interpretations of the curriculum and related learning objectives. In SDHS-ARH, the topic was treated in relation to the curricular subject "The

good life,” which the teacher considered a “typical folk high school subject,” one that involved social science and philosophy. She considered the lack of explicit learning objectives in *Udspil* a result of the Danish popular enlightenment tradition. From a quite different perspective, the teacher from PDHS-CPH argued that the lack of explicit learning objectives was a way to compensate for the very explicit learning objectives of the language and maths classes at PDHS-CPH.

Political Awareness and the Senses of (Internal) Efficacy

Despite the different degrees of explicitness in the curricula and related learning objects, both learning activities address the participants’ sense of political efficacy. Political efficacy represents the most theoretically relevant concept apt to capture at least one feature of political awareness (Niemi, Craig, & Mattei, 1991). The concept, according to Lane (1959) includes at least two components: the image an individual has of the self; and the image an individual has of democratic government. It is assumed that the more effective image the individual has of the self, the more democratic government is perceived as responsive to people and/or vice versa. The circular relation may not be a general characteristic, but may instead refer to specific participatory practices. Nowadays a distinction between internal and external efficacy is widely acknowledged. The former refers to the belief that one can understand and influence policy, whereas the latter refers to the belief that the government will respond to one’s demands.

Internal efficacy in particular is addressed by all teachers involved in the present study, although in different ways that reflect divergent underlying assumptions about ongoing societal processes—for example globalization processes, global and local interconnectedness, power relations between majority and minority groups in society, and so on—and the way they strengthen or hamper democracy. In the case of *The World is Burning*, the strengthening of participants’ sense of internal political efficacy was identified as the overall educational goal, and thus was considered as the guiding principle for both the explicit and implicit curricula and the specific learning objectives. On the contrary, neither those involved in the design nor the teachers involved in *Udspil* made a direct reference to concepts such as political awareness, internal political efficacy, and so on. Nonetheless, the teachers’ emphasis on universalistic democratic values (freedom and equality) in relation to the national context (Denmark) and multicultural societies (Danes and the foreigners) also addressed the sense of internal

(political) efficacy, that is the image participants had of the self as effective in Danish society.

Pedagogical Approaches

The pedagogical approach of *The World is Burning*—a clear distinction between theoretical, experience-based, and practical learning—proved successful in achieving the goals and learning objectives of the course. This can be seen from both the resulting products—the students' communication projects—and from the students' self-evaluation about what they learned from the course (see below). The methodological approach did present some difficulties. On the one hand, the absence of any practical experience in Phase 1 was brought up by several students as a reason for problems they had with their communication projects in Phase 3. On the other hand, in Phase 3 some theoretical knowledge was mentioned as a potential way to add value to what was actually experienced and discussed in Phases 1 and 2. This seems to have had an impact on the course's overall coherence.

The teachers were an important resource throughout the process, not least due to their different profiles, personalities, and experiences. They created a positive atmosphere for learning and helped to positively resolve problems. In particular, they helped the students to successfully navigate the course by covering a wide range of functions, such as teaching, guiding, translating, mentoring, supervising, and coaching.

The *Udspil* project showed very different characteristics from *The World is Burning* in terms of course structure, since the progression, organization and content of the course were determined, to a very large extent, by the individual teacher. Neither the teacher from SDHS-ARH nor the one from PDHS-CPH relied much on the teaching guidelines produced by the ADDHS-secretariat. The project was integrated in existing subjects. Consequently, these subjects influenced the specific pedagogical approach applied at local level. Both teachers mentioned several fundamental aspects of their pedagogical approach. Firstly, teaching must be explicitly connected to the everyday life and experiences of the participants, and their interpretations of society and politics. Secondly, the content must relate to, and provide the participants with opportunities to express and reflect on, their situation, including their problems in coping with demands of various authorities. Both teachers argued that taking photos proved very fruitful for the participants when they related their subjective experiences and more general political and societal problems. Additionally, the DVD production proved to be a strong

motivating factor and an opportunity for self-expression. Multiple teaching methods were applied in both schools. At SDHS-ARH, the teacher constructed small cases, highlighting consequences of the choices made in everyday life. At PDHS-CPH, class activities included discussion of brief political statements from politicians, and a test of how different political views expressed in the newspaper were interpreted by the students. The teacher also recorded news from the radio and discussed the content in class. This provided an opportunity to reflect upon consequences of current political and social facts and events, and to acquire new knowledge on international agencies such as the European Parliament and the Council of the European Union (2006).

Learning Outcomes

No specific competences for democratic citizenship were defined in advance as required learning outcomes, neither for *The World is Burning* nor for *Udspil*. Nonetheless, an external evaluation of the products, that is the students' communication projects and the publication *Udspil*, reveals the following. *The World is Burning* produced important outcomes, identified by the Council of Europe as core competencies for democratic citizenship. These are the development of: Cognitive competencies, for example knowledge of the present world; ethical competencies and values that relate to liberty, equality, and solidarity; and capacities for action, for example capacity to take part in public debate (AUDIGIER, 2000, pp. 21–23). The course facilitated the development of interpersonal, intercultural and social competencies, and civic competences (no. 6), cultural expression (no. 8), entrepreneurship (no. 7) and digital competence (no. 4).⁹

The *Udspil* project, the teachers stressed that the accumulation of knowledge and experience in the classes challenged the students' attitudes and their ability to take part in discussions. This seems to reflect the competences for DC as defined by Horsdal (2004) in terms of sensitivity of different codes, negotiation of meaning and openness, which can be related to the individual capacity to take part in the public debate as defined by Audigier (2000). The students' self-expression of their views on citizenship issues on the DVD can easily be interpreted as an expression of what Horsdal (2001, 2004) refers to as "narrative competencies."

Strengths and Limitations

Among the strengths of *The World is Burning* were the links between formal and nonformal education and a virtuous circle among formal,

non-formal and informal learning opportunities. These links were explicitly pursued in various ways. First and foremost thanks to the strong cooperation between the stakeholders, for example KFHS and OD. Many of the students, in fact, enrolled in the course during a sabbatical year after finishing upper secondary education and before entering the labour market or opting for higher education due to prior engagement with OD. Connections between non-formal education and informal learning opportunities were also created by combining a period of residence at KFHS and a period of travelling abroad. The participants' profile seems to match that of the anticipated target group. It has to be mentioned that the actual participants' profile is characterized by a high degree of intellectual ability, accompanied by a certain degree of political sensibility. The group is rather homogeneous in terms of educational and cultural background. Both features were acknowledged by the teachers. Observations and focus group interviews showed that those students who did not match this average profile were those who experienced the greatest difficulties.

The *Udspil* project proved especially fruitful in the methodology, which succeeded in engaging the participants in formulating and discussing a multiplicity of views on various citizenship issues, hence promoting an awareness of the contextual character of knowledge and experience. The interviews and photographs provided opportunities for the accumulation of experiences. The project succeeded in providing the target group with a voice in the ongoing public and political debate, which it was not accustomed to.

However the lack of formal evaluation and reporting methods can be seen as a limitation hindering the development of new initiatives. The ADDHS' intentions of accumulating knowledge and experience about LDC (to be further integrated in the DHSs activity) were only partially fulfilled.

Conclusion

The purpose of our study was to investigate how longstanding, non-formal adult education institutions worked to foster the acquisition of civic competencies among young adults, thus contributing to LDC. We identified relevant learning practices carried out by a FHS and several DHSs. Based on our findings we argue that, despite the particularity of the socio-cultural context that characterizes our study, it is possible to identify important dimensions in the design and management of learning activities for DC that might be relevant in a variety of socio-cultural contexts.

Firstly, the findings clearly demonstrate that LDC is unavoidably connected to specific *political orientations* brought about by those involved in the design, management, and implementation of the learning activities. Nonetheless, when strongly rooted in a popular enlightenment tradition, which improve awareness by means of living interactions, the learners' points of view become the basis for mutual recognition and acceptance of particular political interests, in accordance with universal democratic values.

In this regard, it is worth noticing that the specific learning practices under investigation reflect a socio-cultural tradition that stresses dialogue-based learning, and thus encourages the negotiation of meaning. Nonetheless, they also challenge the consensus-based approach, characteristic of Denmark and other Nordic countries, which, by means of seeking consensus, may pose limits to the equal acceptance of a multiplicity of perspectives.

Secondly, our findings show that the teachers play a crucial role for a *temporary learning community* that allows for the accumulation of the participants' experiences. In these cases, a broad range of different academic and non-academic backgrounds and professional experience helped the teachers cover multiple functions, such as knowledge transmission, coaching, supervising, and so on. Although important, different backgrounds and professional experience are not sufficient, as different skills and competencies have to be supported by adequate initial and in-service training, team-work, and professional reflective practice.

Finally, the findings show that *externalization towards the public sphere* is a crucial aspect for engaging and challenging the students' understanding of opportunities to influence societal matters and to strengthen their sense of internal political efficacy. The two cases demonstrate how non-formal adult education institutions can improve the students' competences in coping with a variety of contexts. Both learning activities challenged some of its critical elements, while fitting in and preserving some of the core elements of the FHSs and DHSs tradition, for example a closed/internal communication and a space for reflection in a communitarian environment based on democratic principles.

The Danish study demonstrates that the negotiation of meaning is never value-free. Nonetheless the teacher plays a key role in securing a learning environment that allows for a multiplicity of views to be expressed, mutually recognized, and accepted. Furthermore, the communication flow between learning institutions and the public sphere is of crucial importance for raising students' self-awareness of societal matters at

both local and global level, thus nourishing the learners' sense of political efficacy. These key features should be afforded special attention in the design, management, and implementation of learning practices aimed at fostering DC.

Notes

¹ Accordingly, *civic competence*, which “equips individuals to fully participate in civic life”, has been identified by the European Parliament and the Council of the European Union (2006: 17) as a key competence to be given priority in all member states in the years to come.

² Adults are here defined as those aged 25+, though young adults aged 16-24 are also included if no longer in full-time formal education and training.

³ The Danish FHSs host primarily young adults, who are temporary outside the formal education and training systems, but willing to continue their formal education at a later stage; while the DHSs, which are private institutions supported by local authorities, primarily host poorly educated and unemployed young and mature adults.

⁴ The Danish term ‘*udspil*’ can be literally translated as ‘outplay’, but carries different meanings such as ‘proposition’, ‘idea’ or ‘move’, depending on the context. Thus it is difficult to provide an adequate translation of the project’s title in English.

⁵ Thirteen participants (nine female and four male, aged 19-26 years) were enrolled in the course; ten had a upper secondary background, one had a business college degree, one had a vocational education, while one had graduated from the compulsory nine-year school and had some working experience. All except one participant from Greenland were Danish and resided in Denmark. For the focus group interviews the participants (twelve) were divided into two groups of five and seven members each.

⁶ The Danish name of the organization can be literally translated as “operation day’s work”, which in our opinion might be misleading. In Denmark the term *operation dagsværk* is used to refer to one day of the year in which school children and youths work instead of going to school and give the money they earn to charity.

⁷ The DHSs that took part in the project are: The Pre-course Day High School, Copenhagen; The Day High School VERA, Copenhagen; The Intercultural Day High School, Aarhus; The Sports Day High School IDA, Aarhus; and The Esbjerg Day High School, Esbjerg.

⁸ The Danish Adult Education Association promotes non-formal adult education through collaboration, information and development projects and represents 39 member organizations, including ADDHS.

⁹ Numbers refer to the list of key competencies singled out in the *Recommendation on key competences for lifelong learning* (2006) by the European Parliament and the Council of the European Union.

References

AMNÅ, E., & Ekman, T. (2007). **The end of a distinctive model of democracy? Country-diverse orientations among young adult Scandinavians.** *Scandinavian Political Studies*, 30(1), 61–85.

ANDRESÉN, A. (1991). **The Danish folkehøjskole today.** Copenhagen: The Folkehøjskole Association of Denmark.

AUDIGIER, F. (2000). **Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship**. Strasbourg: Council of Europe.

Baastrup, R. (2005). Beskrivelse af **'Projekt Verden Brænder'** på Krogerup [Description of The World is Burning-Project at Krogerup; in Danish]. In J. Bang Jensen (Ed.), *Demokratisk dannelse og aktivt medborgerskab på højskolen*. København: Folkehøjskolernes Forening in Denmark.

BIRZEA, C. (2000). **Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective**. Strasbourg: Council of Europe.

EHLERS, S. (1994). Underviser og vejleder [Teacher and supervisor; in Danish]. In S. Dupont & S. Ehlers (Eds.), *Daghøjskolernes udvikling*. Copenhagen: Foreningen af Daghøjskoler i Danmark.

European Commission. (2001). **Communication of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality**. Brussels: Author.

European Parliament & Council of the European Union. (2006). **Recommendation on key competences for lifelong learning**. Brussels: Author.

GLEERUP, J. (2004). Medborgerskab som pædagogisk projekt [Citizenship as pedagogical project; in Danish]. In O. Korsgaard (Ed.), *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper* [Focus groups; in Danish]. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

HORSDAL, M. (2001). **Affiliation and participation: Narrative identity**. In O. Korsgaard, S. Walters & R. Andersen (Eds.), **Learning for democratic citizenship**. Copenhagen: Danish University of Education.

HORSDAL, M. (2004). Demokratisk medborgerskab og biografisk læring [Democratic citizenship and biographical learning; in Danish]. In O. Korsgaard (Ed.), *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

KOCH, H. (2005). *Hvad er demokrati?* [What is democracy? in Danish]. Copenhagen: Gyldendal.
Korsgaard, O. (1997). *Kampen om lyset* [The struggle for light; in Danish]. Copenhagen: Gyldendal.
Korsgaard, O. (2002a). **Grundtvig's educational ideas: On tying bonds and cutting knots**. *Journal of World Education*, 32(2), 3–10.

KORSGAARD, O. (2002b). **A European demos? The Nordic adult education tradition—folkeoplysning—faces a challenge**. *Journal of World Education*, 32(2), 13–19.

KORSGAARD, O. (2004a). **Kampen om folket [The struggle for people; in Danish]**. Copenhagen: Gyldendal.

KORSGAARD, O. (2004b). **Statsborgerskab, medborgerskab og identitet [State citizenship, citizenship and identity; in Danish]**. In O. Korsgaard (Ed.), *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

LANE, R.E (1959). **Political life: Why people get involved in politics**. Glencoe, IL: The Free Press. LUNDGAARD, E. (1991). **The folk high school 1970–1990: Development and conditions**. Copenhagen: Association of Folk High Schools in Denmark.

MILANA, M. (2006). **What do we know about adult education for democratic citizenship?** A review of the research literature in nine European countries. *Journal of Educational Sciences*, 14(2), 53–67.

MILANA, M. (2008). **Is European active citizenship fostering inclusion within the Union?** A critical review. *European Journal of Education*, 43(2), 207–216.

NIEMI, R.G., Craig, S.C., & Mattei, F. (1991). **Measuring internal political efficacy in the 1988 National Election Study**. *American Political Science Review*, 85(4), 1407–1413.

RASMUSSEN, P. (2006). **Danish learning traditions in the context of the European Union**. In M. Kuhn & R.G. Sultana (Eds.), *Homo sapiens europæus*. New York: Peter Lang.

RIIS-HANSEN, I. (Ed.). (2005). **Udspil: Udsyn, udsagn, indblik, samtalestof**. [Proposition: Vision, statement, insight, subjects of conversation; in Danish]. Copenhagen: Foreningen af Daghøjskoler i Danmark.

ROBERT, Y. (1989). **Case study research: Design and methods**. London: Sage. SPRADLEY, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

STEINER-KHAMSI, G., Torney-Purta, J., & Schwille, J. (Eds.). (2002). **New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship**. Oxford: Elsevier Science.

TORNEY-PURTA, J., Schwille, J., & Amadeo, J.-A. (Eds.). (1999). **Civic education across countries: Twenty-four national case studies for the IEA Civic Education Project**. Delft: IEA.

TORNEY-PURTA, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Delft: IEA.

VELDHUIS, R. (1997). **Education for democratic citizenship:** *Dimensions of citizenship, core competences, variables, and international activities*. Strasbourg: Council of Europe.

WIBORG, S., & Korsgaard, O. (2006). **Grundtvig: The key to Danish education.** *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 361–382.

Grundtvig and the Folk High Schools, the Danish experience in Young and Adult Education

Sergio Haddad
Gabriela Zeppone
Janaina Uemura
tradução de Chris Ritchie

ABOUT THE AUTHORS

SÉRGIO HADDAD Graduated in economics and pedagogy, Doctor in History and Philosophy of Education by the University of São Paulo (USP). He is a researcher and a coordinator at NGO Ação Educativa, professor at the Post-Graduate Programme in Education of the University of Caxias do Sul and Senior Researcher at CNPq.

GABRIELA ZEPPONE Undergraduate student in Languages and Literature at the University of São Paulo. Technical Training Fellow-1 (Fapesp) for the project "No-formal Adult Education in Brazil and Denmark: broadening the debate"

JANAINA UEMURA Has a bachelor's degree in International Relations, is a graduate student of Philosophy at the University of São Paulo (USP). Advisor to the Special Projects Unit for the NGO Ação Educativa.

One of the uppermost experiences in Young and Adult Education in Denmark is known as Folk High School (FHS)¹ and it draws its main inspiration from Danish scholar Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872). The FHS have become prominent from the 19th century on, initially influencing the country's educational conception and, thus, participating in the democratic construction of the Danish society. If originally these schools were set up to provide education for the impoverished social classes, the peasants in particular – in an attempt to involve them in the construction of the modern Danish state –, today they have become a space for continuing education for the young and adults in general.

According to the association that congregates them, *The Association of Folk High Schools in Denmark*, the country has seventy Grundtvigian Folk High Schools and around 40,000 young and older adults annually attend their varied courses. Each school may base its organization on multiple features: sports schools; Christian and spiritual schools; lifestyles (personal development, gymnastics and nutrition); specialized in some field of knowledge/art (music, art, drawing, cinema, for example); schools for young adults between ages 16.5-19; schools that offer short courses for an older public; and general training courses not linked to the formal education system (DENMARK, 2019).²

Danish scholar Grundtvig, whose thinking guided the development of these schools in Denmark, became a reference in the field of young and adult education and his ideas gained international repercussion.

This article was produced based on the combined study of Grundtvig's thinking and the case study of two Folk High Schools in Denmark, Brænderup and International People's College (IPC), in 2019.

Why study the FHS?

The Scandinavian experience, scarcely known in Brazil, is a reference for the field of Young and Adult Education (EJA in Portuguese). To study and bring it closer to the Brazilian experience can contribute to the progress of knowledge production, partially filling the theoretical debate gap diagnosed by some of the states of the art in this field (HADDAD, 2002; SOARES, 2011).

Grundtvig has been recognized in the European context as one of the most important names in the field of adult education and lifelong learning. His work has been acknowledged in many ways, for example: the European Commission named *The European Union Adult Education Program* after him. This was the program that, for ten years, sponsored the cooperation in the field of Adult Education among the European states.

Brief description and historical background

Nikolaj Frederik Severin Grundtvig was born on 8 September 1783 and died on 2nd September 1872. He was a pastor, a poet, a philosopher, a teacher, a historian and a politician who, next to Hans Christian Andersen (1805-1875) and Søren Kierkegaard (1813-1855), became one of the most influential people of the so-called golden age of the Danish thought.

Then, the Folk High Schools (*højskole*) emerged as a proposal for spaces where the poor and people with little education could attend courses and develop their potential. As they do not offer a diploma or any kind of degree, the Folk High Schools have been defined as more informal institutions than the traditional schools. By addressing varied themes, they focus on social participation and the improvement of human relations.

In 19th century Denmark, they became an alternative movement to the elite schools that featured encyclopedic teaching and used Latin as their official language. At that time, peasants were the priority attendance in the FHS. Grundtvig believed that it was necessary to educate people and develop their capacities so that they could actively participate in the construction of the Danish society.

Grundtvig's time was marked by strong political changes, in Denmark as well as in the Scandinavian region. Conflicts over land threatened Danish autonomy; at the end of the 18th century, servitude had just been abolished and peasants represented more than 85% of the population (KAVALIER, 2006). For this rural population to make a living, an agrarian reform was carried out to provide land where they could work. There was also a strong movement that would lead to the transition from an absolute to a parliamentary monarchy (1849). Grundtvig believed that peasants lacked the training to participate in the historical moment, so his ideas and the FHS met this demand and collaborated with the consolidation of a national Danish identity, threatened in their territory and culture.

The first school was established in 1844 and the movement quickly spread to the Scandinavian countries and, by the end of the 19th century, Norway, Sweden and Finland also had their own FHS based on Grundtvig's ideas. The same happened on the continent, in countries such as the Netherlands and Germany.

Grundtvig dedicated much of his life to the rescue of traditional Danish myths and legends that he believed were fundamental for his people's formation and later he gradually developed his thought about education. However, he was not concerned about designing a teaching system or an educational program, he wanted, in fact, to formulate principles that could

guide pedagogical experiences. According to Bugge (apud GATTO, 2011:19), two factors influenced him and marked his life and educational thought: his visits to England (1829-1831) and his participation in the first Popular Assemblies (1835-1836) in Roskilde, Denmark's former capital.

Grundtvig went to England on a scholarship and returned to the country three times over a two-year period in which he learned about and admired the parliamentary regime and the intellectual environment of the colleges in the English universities. He could also see the contrast between English and Danish societies – the first was effervescent due to the changes brought by the industrial revolution, and the second was agrarian. For Grundtvig, that English society at the gates of modern capitalism seemed to have great vitality: a fundamental state of mind to rebuild his Denmark, a country marked by crises and wars at that time.

The Popular Assemblies were established in 1849, during the opening process of the absolute monarchical regime in the transition to the constitutional monarchy. The author expressed in letters and texts his enormous appreciation and admiration for these spaces, where both nobles and peasants could participate and be heard, helping to build their own political decisions and educational processes, and overcoming other countries' influence, particularly Germany. For changes to happen in his country, Grundtvig realized that those who participated in the assemblies needed to be prepared – and this preparation could not take place within the existing school order: it was necessary to build a school of a different nature.

Thus, the Folk High Schools followed the principles formulated by Grundtvig about the kind of education needed for peasants to participate in the social processes that would result in their enlightenment.³ The central principle of the Folk High Schools, which still remains today, is that the schools should educate students for life, addressing existential and everyday issues.

For Gatto (2011), the characteristics of Grundtvig's pedagogical thought may be summarized as:

The interaction logic between the individual and society: if it is true that the enlightenment begins with self-knowledge, this could lead to individualization and selfishness, which would undermine the feeling of belonging to a group and the bonds among people. Thus, the development of an individual only makes sense in a community development perspective and vice versa;

The Living Word: to value the word gains relevance both through religious influence – by valuing the word (preaching) to the detriment of “the dead words of the scripture” – and through its participation in popular assemblies, where the spoken word was valued as a way of thinking for oneself, of expressing opinions and of discussing ideas. With this, Grundtvig

criticizes the book-based teaching that does not promote the exchange of thoughts and opinions;

Interaction between people: advocates the horizontal dialogue with no social class distinction, function or status. The dialogue concept defended by Grundtvig was essentially to foster interaction within society's heterogeneous layers and to accept existing differences. Grundtvig believed that this kind of dialogue could, in the long run, set the conditions for a society with broader social and individual perspectives;

Love for all things Danish: means to cherish the nation's culture and values, nation seen as the group sharing a common language, history and traditions, all essential for active participation in society. His nationalism must be understood within Denmark's social, political and economic context in the first half of the 19th century, when the very notion of "Nation", as we understand it today, was created. Grundtvig's purpose was to free Denmark from the different types of foreign "invasions", aiming at the rebirth of the collective spirit and the increase of Danish people's self-esteem;

The school model critique: his writings were devoted to criticizing the prevailing school model taught in Latin, emotionless and based on the "cult of knowledge" and memorization, a model that could "suffocate anyone's soul", for it was a "sacrifice of life". For Grundtvig, the school, as an educational institution, should realize its potential for the benefit of life, therefore, it should not prioritize purely intellectual activities or their institutional status, it should first have as a primary educational objective the task of helping people solve everyday problems. Secondly, it should strive to teach about life and promote a purposeful life (according to KNUDSEN, 1976:153 apud GATTO, 2011:26). The Folk High Schools in Denmark were organized under the influence of these Grundtvig's principles, translated into a residential school model for experience sharing, learning and debating, all mediated by expressions of the Danish culture – songs, myths, history and language. They were intended for the democratic training perspective of students and teachers, a perspective that contributed for personal development and was meaningful to life, a "school for life"⁴, in opposition to what he called the "school of death".

The notion of "life" seems central to Grundtvig's educational proposals to the point of finding the word in several of his concepts and, abundantly, in his texts (living word, school for life, living citizens, etc.). When he says "life", however, he seems to merge several meanings that, in a certain manner, reverberate as the education style present in a Folk High School. At least⁵ three meanings may be found in the way he employs the term.

On the one hand, a School for Life seems to concern non-memorized content, like formulas studied in one year to be forgotten in the next. Rather,

it deals with transformative learning experiences that mark individuals throughout life, often in a subjective way that is difficult to measure; this educational experience is often the initial spark from which the individual, in his own daily experience throughout life, will continuously and gradually build knowledge. In this sense, it may be part of the “life” Grundtvig speaks so much about, the notion of lifelong education, later referred to as the *Lifelong learning concept*.

On the other hand, a School for Life seems to refer to an education that cares about this life, here, now. A school that teaches content and promotes experiences that are meaningful for students’ daily lives, for their practical experience and needs, and not classes that mechanically repeat Latin words declensions, recite poems void of meaning or discuss completely abstract ideas detached from reality.

Finally, in addition to the other two meanings, a School for Life can refer to an education that stimulates *vitality*, enthusiasm, a *passionate spirit*, in its broadest sense. An education whose function was not to have tests or issue certificates, but would instead, precisely for not demanding results in this sense, lead students to discover the fascination of learning and participating. From their own quotidian experience within the schools, students would actively participate in the community, as citizens, working for the transformation of society. This is even more significant when we consider that Grundtvig writes and defends his educational proposals at a time of great turmoil in Denmark, when to rebuild the country was an uttermost matter.

One of his last works dedicated to the educational *phenomenon*, *The Danish High School*, 1847, summarizes the proposal in the following paragraph:

What we must, therefore, seek to achieve in all *Folk Schools* is that all young adults who attend them and have already found the vocation of their choice and ability could return to their tasks with an expanded aspiration, a clearer vision of human and civic conditions, particularly in what concerns their own country, and with a pleasure enhanced by the sense of belonging to their community. This will encourage participation in all the important and good things that have been achieved by their people and that will continue to be achieved (GRUNDTVIG [1847] apud KNUDSEN, 1976:162, translated back into English from the authors’ version in Portuguese).

Helena Kavalier (2006) brings other features:

To enrol in an FHS, Grundtvig set the minimum age of eighteen. He

understood that it would be from work, from farm life (Grundtvig developed his ideas bearing the peasants in mind) and from family relationships that students would draw shared experiences, which he believed was the most genuine type of education, as opposed to the isolation of the formal academic structures that did not involve life and work;

Grundtvig did not bet on books for spreading knowledge. In the author's words, "one thing was clear: the absolute need to break away from the education standard based on books to deepen the importance of human development [...]" (GRUNDTVIG apud CAMPBELL, 1928). In this sense, the living experience exchange constituted the main source of knowledge, valued and understood as the living word.

In a living education, teachers' personality and experience are more relevant than their academic background. The ability to empathize and inspire, and the knowledge drawn from daily life experiences are the essential elements in the making of the mobilizer/mediator.

Grundtvig argued that Folk High Schools should be run with no political or religious bias so that schools could have a free and spontaneous environment. Any political or religious alliance could harm these two elements. Thus, under this premise, the FHS spread throughout the Scandinavian countries and, later, other parts of the world. The Danish Folk Schools movement became internationally known in the 20th century. After World War II, Grundtvig's education ideas and Folk Schools movement inspired educators in Asian countries, such as India, the Philippines and South Korea, in African countries, such as Tanzania, Nigeria, Uganda and, in South America, Brazil (KORSGAARD, 2019:81-94).

Case Studies

With the aim of studying how these schools have been organized for the past 175 years, that is, since the first one was opened, two academic visits were made – at the end of 2018 and in May 2019 – to collect data at the Folk High Schools Brænderup and the International People's College (IPC).

The research team's⁶ first activity was a meeting with Sara Skovborg Mortensen in Copenhagen on May 13th, 2019 at the Association of Folk High Schools, where we discussed practical and pedagogical issues as well as historical aspects of FHS in Denmark, and how they had been changing over time. It became quite clear to the researchers then that even though each Folk High School is unique, they all retain some core characteristics that unite them under the same denomination.

That evening, the team arrived at Brænderup, a Folk High School

in the homonymous city on Funen Island and there they stayed together with the students and teachers until the morning of May 18th. They had the opportunity to observe seven classes, conduct interviews and participate in the activities. At Brænderup, they interviewed seven students (six recorded in video and one in audio), two teachers and the principal.

At all times, it was possible to observe students organizing and inviting their colleagues to the most varied activities. The invitations for events like volleyball games, film and series sessions, walks, excursions and bonfire gatherings happening that day or the upcoming days were always announced at breakfast. This clearly showed the students' effective involvement and mobilization as part of the school community. The daily morning meetings also included notices by the principal, the activities schedule announcement by the teachers, and then, as it is customary in the FHS⁷ and many organizations in Denmark, they all sang together.

The team also listened to reports about an event that had occurred the week before, when young students from several schools met to discuss Denmark's current situation and prepare proposals to be addressed to the then European Parliament candidates.

The researchers could follow up on the organization of an event at the school in which six politicians of various parties, candidates for the European Parliament, would come to discuss the question of immigrants and refugees. The students prepared and read reports on the subject at the event. The event organizers were the Danish, immigrant, and refugee students attending a class called "Create Understanding".

During the stay in Brænderup, the research team also attended a presentation students who had travelled to Nepal planned to tell their peers about the experience. In addition, together with students and teachers they were guests for a concert held by the Music Association, linked to the school, starring Cecilia Norby, a renowned Danish jazz and rock singer. The performance was on a stage built in the school court.

From Brænderup, the researchers went to the International People's College (IPC) in the city of Elsinore and stayed there from 18th to 23rd of May. Elsinore is a seaside town on Zealand Island, near Sweden. As at Brænderup, the team had accommodations on the school site, shared meals with teachers and students, observed classes, participated in activities and made interviews. At the IPC, video interviews were carried out with four students, a student-teacher (a student who returns and acts as a liaison officer between teachers and students), two teachers, and the principal. The researchers had the opportunity to observe about eleven classes and to participate in one to talk about Brazil and their research.

Unlike Brænderup, at the IPC, the Morning Assemblies – an important regular meeting between teachers and students – were not held at breakfast, but in a specific hall, after the first class, around 10:30. The assemblies had the same purpose as the breakfast meetings at Brænderup: students sang, announcements were made and specific problems discussed. For example, as it was openly discussed during the assemblies, the researchers could follow how the school handled a case of sexual harassment.

In addition to the regular activities, the researchers attended a concert at the school that welcomed guests from the DRH, a Folk High School focused on music, and participated in a game night organized by the Student Council in collaboration with the teacher of the “Tabletop Gaming” class. They could also observe the organization and attend some activities related to the “Cultural Evening”, an event in which students group according to their nationality and present a little about their culture (the IPC is an international school, only 10% of students are Danish). The week the researchers were there, Japanese and Australian students were presenting their culture, organizing games and activities to show typical clothing and food.

We could observe at the IPC how its internationality not only enriched exchanges and the school environment, but also brought difficult situations. Cultural shocks, communication barriers and understanding breakdowns were mentioned by students and teachers. However, to tackle these challenges was fundamental to fulfil the school’s ideal of cooperation for international peace, thus the discussions that emerged from students’ different backgrounds and perceptions were encouraged. Because the IPC is a bigger school, its 84 students did not seem so close and involved in the activities as the ones at Brænderup, who were about forty. In search of a solution, the students and the Student Council debated their tendency to form small groups often defined by nationality.

On 24th of May, after their field research, the team met Sara Skovborg Mortensen again to report and discuss their findings in both schools, reassessing their experience and sorting out some questions.

Commented description of the schools’ program

The comparison of schedules at IPC and Brænderup (see Annex I) first draws our attention to the Morning Assembly aspect: at Brænderup, it is one of the first activities, still in the cafeteria, at breakfast, daily at 8:15; at the IPC students have breakfast, a class and then, only at 10:15, the morning assembly in a hall for that purpose.

In both schools, there are morning and afternoon classes every day,

except for Wednesday, when classes end earlier. Although the IPC has practical classes (photography, choir, crafts, etc.), the curriculum includes more theory and discusses topics that are relevant to international relations and personal development (conflict resolution, intercultural communication, human rights and so on); at Brænderup, the major component in the curriculum is practical activities (band, painting, felt, construction, etc.).

Except for a few evening classes on Wednesday at IPC and on Tuesday at Brænderup, late afternoons in both schools are free and students can rest, organize their activities (movies, games, etc.), finish assignments (from writing an essay to crafting Danish flags for a school event and researching their family history) or do household chores (as the laundry). On weekends, there are no planned activities at regular class time, but a field trip, for example, would be previously arranged and scheduled.

Tuesday mornings at Brænderup hold the “Corridor Meetings”, a moment for students to chat or for students and teachers to discuss relationship problems or the running of the school. The “Corridor” is a space for conversation and care.

Wednesdays at the IPC have the Assembly late in the afternoon, instead of in the morning, and it is longer. Half of the agenda runs the usual notices and announcements as the morning assemblies and the other half is for cultural activities (the researchers were able to watch the PowerPoint presentation by Japanese and Australian students, followed by games of each culture). On weekends, they also had the “Cultural Nights”, an intercultural exchange event to socialize and integrate students.

The student–society relationship

Most activities, curricular or extracurricular, made a point in starting off from reality, discussing and reflecting on it. A good example was the discussion about abortion in the Reproductive Rights class at the IPC: the educator began by asking students about the legislation on the theme in their country. Another example at the IPC is the Development Management class, where students create projects to be applied in their country on their return. For projects to happen, they must research related data, carry out interviews and visit websites to obtain information that would subsidize their projects. At Brænderup, the extracurricular activity that discussed the European Parliament candidates’ position about immigrants and refugees in Denmark started with the testimony of students who lived in this condition. Students also interviewed people outside the school as part of the preparatory process for the debate. There was the activity provided by the FHS Agency

too, having students from schools producing and presenting an agenda to the candidates running for the European Parliament election. Trips abroad are also important for the Danish students to experience a different reality.

The Living Word

The Living Word is a fundamental part of life in the FHS visited. The dialogue based on the living word concept is a learning and possibility conduit capable of affecting the environment of which one is part. It is through the dialogue that values the human words used to talk about their reality that experiences are shared, not only among students, but also among all who are part of the school community. And it is through dialogue that the experience of living in school at that moment is built together with everyone there.

At Brænderup, the classes were quite practical: band, sewing, painting and construction, for example. The practical and concrete learning is valued, with information exchange between teachers and students, and it creates more room for dialogue. As principal Ole Dedenroth mentioned during a chat with the researchers, while students have their hands busy, their minds are free to explore varied subjects, from the most trivial to deceive ones, such as the upcoming European Parliament elections. Maybe in this sense he said in the interview:

See, now students are down there, and I don't know what they're doing, but they'll meet, and you never really know when things are happening, but if I'm telling you to read, read, read, read, read, read you won't open up to the opportunity. [...] So, among these people, maybe something will happen to one of them that will change his life, maybe tonight [...]. But if we create barriers with books and results that will never happen.

I often say it's also hard to be the principal here, because if you sit down and have a coffee with the student at 10pm, suddenly the conversation unfolds into many questions and inspirations and... Woah, should I go home? No, this is a divine moment, this is a divine moment in people's lives...

At the IPC, on the other hand, classes were more theoretical, even if they dealt with themes related to students' life and experiences. When we look at the "Development Management" class, for example, we can see the central role of dialogue. The dialogue between students and the teacher helped to make their proposals clearer and more accurate. The IPC

has an international character; thus, it necessarily involves multicultural interaction. Gertrud, the teacher in this class said in the interview:

In that class, they work on these projects in a group and they are not from the same place [...], for example, in the group [for a project] in Palestine: there is a Palestinian, a Belgian, a British and a Korean.

Interviewer: And they're all helping the Palestinian project?

Yes. They're all doing research. [...] [it wasn't like that] when I started, but today [when there are] difficult things, they skype someone at home who knows more about it. Everyone's watching and discussing. [...] [And those] who don't come from the conflict also have the right to ask questions. So it's a great learning process [...] and it's a method they can use wherever they are, for anything.

In both schools we found an activity that all Folk High Schools seem to have: the morning assemblies, which are central in the organization of life in the schools. On these occasions, the word among all members of the school community was open based on the needs and demands of each participant.

Interaction and participation

The possibility of influencing the school community was present in both schools' daily life. Perhaps because Brænderup had fewer students, they seemed more intimate and integrated as a group. It was very natural and part of their routine to propose extra-class activities, displaying them on a noticeboard or making an announcement during meals, anyone could have the word to speak what they believed was important or interesting. We witnessed activities as varied as poem recitations, yoga practice, testimonials, choir singing, musical presentations, suggestions for petitions, invitations for the climate strike, messages – and, regularly, teachers proposing activities.

The days were full, with many activities happening at the same time and varied events proposed. In the common areas, students relaxed and chatted, played music, often using the instruments scattered around the rooms. We could see them coming and going to some “regular” class or to an integration gig that they themselves had proposed. They really liked the outdoor activities (it was spring, and the season certainly had an impact in the planning of events). At the meals they would talk about playing volleyball,

football and other games outdoors, and their free time was mostly spent on the school lawn. In the evening, the campfire was very popular, a place where students would drink, talk and even do tasks for the construction class (it was necessary to heat the wood planks in the fire, for example, and some took the opportunity to do this while chatting with their peers). There was also the “Cinema”, where they would watch movies and series.

Students’ answers to what they liked most at the school are noteworthy:

Mohammed: I love to discuss things with others ... and when I talk to people about different things. And parties. And sport. Most of the things I love. And I love the songs, singing with everyone.

William: What I really like is the good weather, when classes end, and everyone just plays football. Just to be together.

Mohammed: There are some people, who don’t play football, but come to watch.

William: Just to be together.

Ivo: I’ve never played in such a friendly way, that’s totally non-competitive, you can do what you want. Sometimes it’s such a mess and we get injured, but in the end, we’re all laughing and crying, laughing and crying, and it’s so beautiful. Or when we have trips to the forest or go outdoors [...] we do a lot of things together outdoors. It’s really fun. But my favourite so far is camping and football, mostly football. I have a lot of injuries, but a lot of happy injuries that I don’t regret so much.

Anna Gundersen: I think what I like the most is doing something with others [...] I get a lot of energy from being together with others. Especially, when I feel we’ve learned something from each other or I’ve learned something about myself or I feel that what we’re talking about, what we do is important in some way. So, it doesn’t matter if we go for a walk or build a house together, it’s about doing something together and understanding each other and ourselves better.

Rasmus: I really like it when we sing together. And the High School Song Book has a lot of good songs and when we sing along you

get that feeling that you're a voice, and you feel, like, a special connection or that you're creating something [...] along with the others.

The wish to get together, to do things together, the pleasure of being with peers are feelings that marked the interviews above and that are part of the daily life of FHS, inside and outside the school grounds. The researchers observed the students in groups across the school and surrounding areas. They played or strolled, often holding hands or hugging each other, in a clear expression of friendship. This occurred even when they did the cleaning and cooking chores, for which everyone is responsible.

There were scheduled individual appointments for teachers and students to talk about school or personal matters. It was evident how they looked after each other and felt comfortable talking about whatever they wanted. In addition to these appointments, across the school, we could see students and teachers in individual meetings that happened whenever someone thought there was something important to say.

At the IPC the spaces for this type of dialogue seemed to be more “institutionalized” and less “organic” than at Brænderup, perhaps because the first is a larger school. The Morning Assemblies, for example, did not take place in the cafeteria, but in a kind of auditorium hall, in a plenary session format, and students also proposed activities. At the IPC, the Student Council had an important role, not that conversations were not spontaneous there. However, when there were conflicts, problems, proposals and decisions, the Student Council worked as an intermediary and there was a specific place for that kind of “official” conversation. Ramtj, one of the students interviewed, was a council member and described it as follows:

About our student council [...] we have [students] of all cultures. We discuss problems, and everyone has a problem. They come to us and tell us their problems, () and we do something about it. (...) in the council we talked about having only a month and a half left, so we feel it's better for people to get closer, with lots of activities. We do a lot of activities, like on Monday, we have a “can day”, all the drinking cans we get here will be sold and with that money we do something, for example, last time we got a DJ for the party, or sometimes we get things for the kitchen, like French fries or whatever we need.

With the support of the “Tabletop Gaming” teacher, the Student Council organized, for example, an evening of collaborative games. It was

an opportunity for students to interact and get to know peers of different nationalities better, for many times students from the same country of origin tended to flock together.

At the IPC, the student-teachers were also responsible for creating room for dialogue, mediation and integration. Alex, the student-teacher we interviewed, described this role as follows:

[...] as I was once a student, you can be a student-teacher, it's a professional position [...] So, we return to the school with more responsibilities, we have some activities that we must participate in, such as teachers' meetings (...) But we also have this direct contact (with students), because we live with them, we live among them; then, we end up having both visions, the teachers' and the students'.

Interviewer 1: Would it be a... a kind of bridge between students and teachers? (...) Someone who assists in the daily routine, from things they need to information or some materials, something like that?

Interviewer 2: Are you required to take up classes?

We must take up three... at least 28 hours a week, like all students. [...] the three of us, the student-teachers, too, because, on the record, we are students.

Interviewer 1: And at the meetings with the teachers, do they assign tasks, like, Look, we're going to do such a thing, we need you to...

Yes. Because, in fact, there are some activities that are already pre-established.

Learning by experience

An aspect that stands out both in Grundtvig's writings and the experience observed in the two schools is how, although subjects vary from sewing to political thinking, learning seems to take place not only in the classes, but also in the experience of being in a Folk High School.

At Brænderup, the researchers attended the presentation of a group of four students who had travelled to Nepal as part of a FHS learning project. During their six-week visit to the Asian country they barely knew anything about at first, they taught English to children and women in a village. Back

to Brænderup, they helped in the planning of a Study Trip to Copenhagen another student group was taking. At The IPC, too, the idea of travelling as part of studying in a FHS was present, as Angelo, a teacher, tells us:

We have often travelled to Colombia because of the peace process. Our school is a pro-peace school, in terms of investment, of thinking about peace in all its forms. So, the peace process in Colombia, with the FARC signing an agreement with the government, was of great interest to us, and we wanted to go there with the students to meet the FARC. We had a meeting when they still carried weapons, the process was a bit strange, internationally they were considered terrorists [] and we interviewed them, asking questions like: What are they going to do now? Will you drop the guns? Will you become civilians? Is that possible? But we had a lot of interest and because I speak Spanish – not many teachers here speak Spanish – I have been on these excursions. [...] then we made documentaries with the students, interviewing people in the government, presidential candidates, guerrilleros [...].

Besides travelling, the very experience of being in the school had a central place in learning. Grundtvig believed that students would be transformed by experiencing together the democratic environment of a Folk High School, by taking care of the school (doing household chores, for example), by learning and relating to one another democratically. Thus, they would be prepared to participate in society.

About nationalism and the love for Denmark

It is essential to highlight that the two Folk High Schools we visited are international and English is their everyday language – for us this was a fundamental condition to understand and follow the daily activities. Thus, our language limitation and the small sample of schools visited (two out of the seventy in the Association) made it difficult to assess the trace of love for the Danish culture and behaviour.

Still, on Brænderup's lawn there were statues depicting Norse mythology and the food served was Danish. Announcements were always in English and Danish, and there were Danish classes for those who did not speak the language. In addition, the FHS legislation establishes that at least 50% of students must be Danish. The only exception to this rule is the IPC, a school that ever since its conception has always been international, so 10%

to 15% of students there are Danes. At the IPC, there was a constant effort to value the many cultures present everywhere on the school grounds – among students, in the faculty, at meals or in the subgroups students were divided into for the practices. There were 29 different nationalities.

Although schools are international in nature (IPC primarily, Brænderup partially), it seems that the experience of being in a Folk High School itself is a very Danish experience, as the students Mohammed and Ivo reported, respectively:

I came here three years ago as a refugee, so ... the best way to learn Danish and the culture, and make friends, is in a school like *højskole*, so I have some [Danish] friends, you know, and I learned a lot about their culture.

Interviewer 1: Okay. And what do you like best about this school?

It's really the freedom to interact with so many people from so many different places. You can experience such different points of view, such different norms, such different cultures. That's what it's really about, sharing cultures. You learn a lot more about individuals themselves and also about their past, you really understand why they make the choices they make, why they work the way they do, why they do this and not that; things like that.

Interviewer 2: And why is this so important? [...]

It's about the Danish way of living, how I learn it. They have this concept of a word that translates, most times, into something that resembles *cosiness*, but still is still very...

Interviewer 1: Do you mean *hygge*?⁸

Yes, exactly. That's what drives a school like this, a place like this, it's that concept. It brings people together and allows people to share and be together. That's very Danish, as many people would say.

A critique of the traditional school model

In our interviews with students and teachers, the differences between FHSs and traditional schools were frequently mentioned, from the way they

operate to their program content, their evaluation system and objectives. Angelo, a teacher, explains:

One of the things I usually point out is that formal education still has the factory system framework: students are grouped by age and must progress at the same pace, and are put there [points to a line]. Here, we feel that each student has a different learning speed, has special needs, we have to give more space to some while others can be pressed and encouraged, challenged. I have felt more and more that this individual support is important. And that's why I don't feel so much like a teacher who's here and the students there, I feel more like an educator who's among them, trying to help them in different directions. So I think the Folk High Schools are part of the democratic process, of people wanting to participate because it's a school for the people, it's not a school for mass education, I think this mentality is what allows these schools to exist.

Students' profile

Our field research evidenced the significant change in the students' profile from that Grundtvig had originally proposed regarding the FHS attendance. Today they are mostly upper-middle-class youths, although there is no age limit for older people. They do not have a humble socioeconomic background as the peasants in the 19th century, they are not the young and adult factory workers of Denmark's changing times. Foreign students also have the upper-middle class and age profile, since the cost to attend FHSs, even with a scholarship, is rather high and apart from the travel expenses.

Having this profile in view, schools try to adapt procedures to transmit the FHS original values, in a way the FHS nature is preserved. According to Angelo, a teacher:

But I feel that often, having these students, our strategy changes a little, because we know that they are used to a different type of culture and interaction, and here they face another reality, where they have to contribute, they have to do the wash-up, the cleaning, they must accept that everyone is equal, and they are not used to it. They come from households that have employees, [vertical] so there's also this reality here, this side, this experience for this kind of student. [...] And then, with that in mind, we adapt the experience.

The teachers

A characteristic that draws attention in the faculty is that no diploma in any specific area is required for a professional to be a teacher in a Folk High School. According to the statements collected, the hiring seems to be much more linked to the attitude towards teaching and the school community. In the first meeting at the FHS Association, it was said that teachers should have the ability to be a spark for students, create an environment for students to grow, and teach aiming at enlightening life and each one in it. It was also said that “the teachers do not reflect much on their pedagogy, but on their practices”.

Many of the classes taught are based on teachers’ experience and taste, their background and passion, instead of a major in their diploma. Ole Dedenroth, the principal at Brænderup, said in the interview that he preferred to refer to teachers as “inspiring mentors” rather than “educators”:

Half of the teachers, or the inspiring mentors, don’t have a degree in education, they have different lifestyles, they are just people who are very good at inspiring others as well as at the rest.

This was also stressed by Søren Launbjerg, the IPC director, as much of his life was dedicated to acting in musicals:

Basically, I came to this school with my background in drama and music. And then [...] I fell in love with the place and kind of developed my career here. If we look at the teachers most have college degrees, so, in fact, I’m one of the least “educated” people around. But there are no formal applications, anyone can become a teacher at a Folk High School, it depends on whether the applicant’s qualifications are relevant to the school and to the subjects the school wants you to teach. There’s much freedom. At this particular Folk High School, most teachers have a college education.

As earlier stated, Folk High Schools are quite diverse. They are born from the wish of a community and an association is constituted, the school’s legal entity. Later, it requests recognition as a FHS. Once it is approved by public authorities, it can recruit students and teachers whose pedagogical skills vary, depending on the objectives established by each school. The testimony of Angelo Gonzalez, a teacher at the IPC, is quite representative in this sense:

I think one of the conversations we teachers often have is in the sense of our being a role model, [...] that is, we try to do things as a positive example of how to solve [...] problems, and this is part of the whole structure, of how the school is designed, of how students can choose what they want to study (they are not forced into anything), of how people teach what they want to teach, and, so, they only teach what they are passionate about.

Not only did Angelo teach audiovisual-related subjects, but he also drew board games with students and organized stand-up comedies. Joan Sørensen, a teacher at Brænderup) taught the Danish language, which is related to her academic training, and sewing with felt. All this shows how teachers' tastes and backgrounds have a special place in the way classes work. New subjects may be proposed for the approval of the council that establishes the curriculum. Teachers are not only a source of specific knowledge, but they also seek to bring their various experiences, as openly as possible, and share them with students. The teachers in the schools we visited either lived within the school grounds or nearby, so the students also had contact with their families. Joan, a teacher, commented:

[...]Being yourself is especially important, I guess. I'm here as I am. I show myself when I'm here. I can be ironic about myself; I can be relaxed about who I am. I think it's important for the young to see us teachers as an example. It is important that we offer good examples, that we show who we truly are and the values we have. So, we can try to show them this: what kind of person you are.

It is noteworthy that several interviewees mentioned the idea that being in the classroom is only a part of a teacher's work in a Folk High School. Brænderup teachers Sally Morell Lundorff's and Angelo Gonzalez's testimonies are good examples:

Sally: [when you are] a folk high school teacher [...] your subject is like half your hours, maybe not even [that]. [...] there are the weekly meetings, the daily meetings, then I have the morning assemblies [...] and then we have the meals, which are an essential part of what we do here as teachers. So, even if you can go home for lunch or have no classes before 1:30, [you] meet for lunch at 12:00, because we are a family that lives together and the mealtime is a very nice way to have informal conversations with students as well.

Angelo: The fact that they see me with my family, eating together, is part of what this community is. I think mealtime is 50% of the time invested in education: it's not just the classes we teach, but the way we behave and our way of dealing with society, our way of encouraging values that we find essential.

Teachers' presence is an important part of the students' learning, as we can see in students Ivo's and Valentina's words:

Ivo: A place like this, where you are much more focused on people, really helps you understand people on a more personal level and that includes teachers. You really get to have a look at their lives, and that's something I've never had with my regular teachers. [...] teachers [here] really want to share parts of their life, they invite you over, they do all sorts of things with you and it's very, very good [...] [here, teachers and students] can really understand each other and it always helps both to grow, not just in what they're doing here at school, but also in their personal life. You can learn from people. That's the best thing about the school, you learn a lot from the others.

Valentina: [...] the boundary between students and teachers is very light – there will always be an authority obviously, but ... any student knows that if something is wrong... We have all teachers' email address, we always see them around, I mean, they have meals with us, it's almost like we're friends and if you feel that something is wrong anyone could go talk to any teacher, any time.

On the teachers' part, we can also see this horizontality in relations as a principle to be pursued. Sally points out:

We are learning all the time, just like the students. For me, the Folk High School philosophy is that everyone learns something and that you need to be open as a teacher to learn from students and from the process as well. [...] [it is not] like the teacher passes on knowledge and the students take it. Here, it's a process, we teach students that we're the same.

This horizontal relationship and two-way learning seem to be present across the school community and how it works. Sally, for example, is a young teacher who had been working at Brenderup for about half a year and her

contact with Joan, a teacher there for many years, was fundamental for the understanding of her role as an educator. Although during classes teachers have the autonomy, when organizing school activities, they get into small groups to plan them together. This is an important part of teacher training. The search for horizontality was also noticed in relation to the principals and the school community, as both Ole and Soren have formal and informal moments with the students. Ole reports:

I'll see students in the morning class, then we'll meet again for lunch. So, we'll sit down and eat together, or I'll go and see five students who are just sitting around, or on their feet, playing a board game or football, billiards or something else, and I'll go over and ask, "Can I play too?" And we'll start playing and having fun and then, maybe, we'll talk about what happened in the morning or we'll party together. I'm the principal here and you're the student but be well aware that a pinch in my arm is as painful as it is on yours.

Conclusions

Throughout the FHS history, since the first opening in 1844, many schools have been established and others have ceased to exist. In 1990, they reached a record number of 100 FHS. Then, student enrollment dropped by 30% until 2004, consequently reducing the number of schools. The Ministry of Education established a commission to investigate the issue and a report was produced. Demographics was pointed out as one of the reasons for the drop. However, the report also warned that it was necessary to seek reasons in Denmark's historical context at the beginning of the 21st century. According to the report:

Danish society is significantly different today from that into which the Folk High School was born. Denmark is no longer an agrarian society, scarcely an industrial society, but is on its way towards a post-industrial form of society, whose contours we can begin to see. Developments in society are characterised by what we can summarise in shortened form as globalisation, Europeanisation, multi-culturalisation and individualisation". (KORSGAARD, 2019:73).

In the face of this fact, the committee set the basis for a new FHS law that creatively established new guidelines for the schools with no detriment to their historical characteristics. The new act of 2006

stipulates that FHS must offer learning and life experience with courses, “whose main objective is *the enlightenment for life*, enlightenment of and for the people, and a democratic construction (*dannelsen*)” (KORSGAARD, 2019:74).

Since the 2006 act, the number of students has grown by 40% and new types of FHS have been open, with new trends: democracy and civic collectivism play a crucial role; issues related to the body, creativity and aesthetics/arts continue to play an important role; ideas about an ecological nation and sustainability practices are some of the offers. For Korsgaard, the border threats and the need to strengthen Danish nationalism that led to the founding of the FHS no longer make sense today – on the contrary, all nations are involved in and threatened by a common disaster: environmental issues (KORSGAARD, 2019:74).

Some impressions drawn from this case study that could be further addressed are: we realized that Grundtvig’s presence in the schools comes more from the inspiration than from the actual study of his work, or even from the guidelines the school follows on how to be “Grundtvigian”. On the other hand, there is specific legislation for these schools,⁹ an association, publications, and courses on the author’s thinking. We also found great diversity and flexibility that allow ample possibilities in the constitution of a Folk High School. Another finding concerns students’ profile, they are valued more for their cultural diversity and country or place of origin than for their social status, as historically occurred in the first Folk High Schools, created for the poor peasants. Today, almost all students are middle and upper-middle class.

Undoubtedly, there is much freedom in the making of curricula, in the school organization, teacher selection, evaluation and attendance. This freedom requires students’ co-responsibility to optimize everything the school has to offer. The atmosphere of freedom is enhanced by the dialogical form students, teachers and the management relate for the exchange of information and mutual learning.

Even though there is a government subsidy, the amount is not enough to maintain a school (at least not the two we visited). The maintaining associations have the permanent job of finding ways to supplement resources for scholarship holders. Regular students pay for the courses they attend – which includes, besides tuition, full boarding, materials and other needs.

In both schools, we notice the concern to balance practical activities, where the focus is on doing and learning together, and the more “academic” themes, aimed at understanding reality and theoretical basis.

Problems such as the environment deterioration, climate change, sustainability, migration, reproductive rights, feminism, local policies, global issues such as the Sustainable Development Goals (SDGs), among other topics, demonstrate the FHS community's concern in making a school focused on the present and the difficult time global societies have been going through. These features match up the schools' cultural and sporting characters. Thus, they seek education for citizenship.

This study found that the Folk High School model, with its philosophy and methodology as well as its innovative character, can raise new reflections in the field of young and adult education in Brazil.

Notes

¹ Folk in Danish can be translated into people in English and povo in Portuguese. However, in Danish, it refers to the members of a given culture and, probably, not to the poorest sector of the population. At the same time, High School, in the English translation of the Danish word højskole, does not mean the high school in the regular school system; it means a "higher" school for young people and adults.

² Available at: <http://denmark.dk/en/practical-info/study-in-denmark/folk-high-schools>.

³ Enlightenment or Oplysning in Danish: in a literal translation it means lighting, or enlightenment in the sense of bringing light and understanding to the mind and the spirit. There is a conceptual approximation with the term "awareness", widely used in popular education in Brazil, according to the Indian Bhattacharya (2006). For Korsgaard (see article in this collection), "enlightenment" involves bringing light and understanding to the mind and the spirit. It is not just knowledge or learning because it includes the whole being. As it is a difficult term to be translated into Portuguese, in the original article the term was kept in English.

⁴ Grundtvig's book title, published in 1838.

⁵ The idea of "life", mainly forming the concept of "living word", seems to interact with religious discussions that contrasted the strictness of the scriptures and the dynamics of the sermons. It is not our objective to deepen this point here, but it is important to have this horizon in mind and remember that Grundtvig's texts, regardless of their theme, are always combining multiple areas of knowledge.

⁶ The team was formed by researcher Sérgio Haddad and research assistants Janaina Uemura and Gabriela Zeppone.

⁷ "Singing together" is deeply rooted in FHS culture and is an activity much appreciated by students. It is a tradition that dates to the birth of this type of school, whose founder, Grundtvig himself, wrote 1,585 psalms. They usually sing every morning – and whenever there is an occasion. The FHSs have their own songbook, containing some of the psalms written by Grundtvig and many folk songs. A new edition of the songbook was published in 2006 with 572 songs, both old and new, Danish, English and some in German and Swedish, as well as pop and rock songs and psalms" (our translation of the www.danishfolkhighschools.com website. Access on: Jul. 2020).

⁸ "Hygge" (pronounced as "who-ga") is a Danish concept that in literal translation into English would be "cosiness", but it has a broader meaning involving ideas such as well-being, comfort and happiness.

⁹ Act on Folk High Schools. Available at: www.danishfolkhighschools.com/media/14089/the_act_on_folk_high_schools.pdf.

References

ALLCHIN, A. M. N. F. S. **Grundtvig**: An introduction to his life and work. Aarhus: Aarhus University, 1997.

BEISEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

BHATTACHARYA, Asoke. **Education for the People**. Concepts of Grundtvig, Tagore, Gandhi and Freire. Rotterdam: Sense Publishers, 2010.

BORISH, Steven. N. F. S. Grundtvig as Charismatic Prophet: an analysis of his life and work in the light of revitalization-movement theory. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 42, n. 3, 1998.

GATTO, Rui Pedro Madeira. **N. F. S. Grundtvig e as escolas populares dinamarquesas**: contributos para a educação de adultos. 2011. Dissertação (Mestrado) Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

GRUNDTVIG, N. F. S. The Danish Four-Leaf Clover or Danish Nationality looked from a partial viewpoint. In: LAWSON, Max (Comp.). **Selected Educational Writings**. Skive, Denmark: The International People's College; The Association of Folk High School in Denmark, 1991.

HADDAD, Sergio (coord). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002 p. 9-24.

KAVALIER, Helena. The Modern Danish Folk High Schools. **The American Journal of Economics and Sociology**, v. 21, n. 4, 2006.

KORSGAARD, Ove; WIBORG, Susanne. Grundtvig: The Key to Danish Education? **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 50, n. 3, p. 361-382, jul. 2006.

KORSGAARD, Ove. **A foray into Folk High School ideology**. Copenhagen: Association of Folk High Schools, 2019.

KNUDSEN, Johannes (ed.). **N. F. S. Grundtvig**. Selected Writings. Philadelphia: Fortress Press, 1976.

FAIN, E. F. Nationalist Origins of the Folk High School: The Romantic Visions of N. F. S. Grundtvig. **British Journal of Educational Studies**, v. 19, n. 1, p. 70-90, fev. 1971.

LAWSON, Max. **Prospects**: the quarterly review of comparative education. v. XXIII, n. ¾. Paris: UNESCO, 1993. p. 613-623.

LAWSON, Max **N. F. S. Grundtvig**. Selected Educational Writings. Helsinghør: The International People's College and The Association of the Folk High Schools, 1991.

PARTANEN, Pirkko; INKERI, Ruokonen; RUISMAKI, Heikki. The Finnish Design of Folk High School Education. **The European Journal of Social & Behavioural Sciences**, 2013.

SOARES, Leoncio (org.). **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Historia de la Educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPEd, n. 0, set./dez. 1995, p. 63-82. (disponível on-line).

WARDE, Miriam Jorge: Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira. **Em aberto**, Brasília: MEC/INEP, a. 3, n. 23, p. 1-6, set./out. 1984.

WARREN, Clay. The International Reception of N. F. S. Grundtvig's Educational Ideas. In: BROADBRIDGE, E. (trans. & ed.); WARREN, C. (ed.); JONAS, U. (ed.). **The School for Life**. Aarhus: Aarhus University, 2011. p. 350-369.

WARREN, Clay. An American Perspective of the Impact of N. F. S. Grundtvig's Educational Ideas on People and Enlightenment. **Grundtvig Research Conference**. Denmark, 30 ago. 2011.
