

Neri José Mezdri

CONTRIBUIÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES
PARA A EDUCAÇÃO FORMAL: PERSPECTIVAS POLÍTICAS
CRÍTICAS E EMANCIPATÓRIAS

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientador o prof. Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo
2007

CIP – Catalogação na Publicação

M617c Mezadri, Neri José
Contribuição dos movimentos sociais populares para a
educação formal : perspectivas políticas críticas e emancipatórias /
Neri José Mezadri. – 2007.
124 f. ; 30 cm.

Orientação: Prof. Dr. Telmo Marcon.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2007.

1. Prática de ensino. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Movimentos sociais. 4. Educação e estado. I. Marcon, Telmo,
orientador. II. Título.

CDU : 37.014

Catalogação: bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

O mistério é tão grande e a diversidade humana tão rica, que as astúcias de alguns causam profunda admiração em outros. Embora a percepção, normalmente, seja de alguém em particular, dificilmente tenha chegado a ela sozinho. Isso é ainda mais perceptível, no mundo intelectual. Desta forma, agradeço às inúmeras e valiosas contribuições, algumas mais diretas outras mais à distância. Sem a contribuição de tantas pessoas, não seria possível a concretização deste desafio.

Sou grato...

À vida, que recebi de graça, mas a devo a quem soube cuidá-la. A meus pais Miguel e Dalvina, pela simplicidade e o carinho silencioso. Aos familiares, pela ajuda, compreensão, confiança, pelo desafio e incentivo.

Ao padre e professor Elli Benincá, por me desafiar a desvendar alguns dos mistérios da pedagogia. Foi ele quem me incentivou ao mestrado. Um pedagogo, um incentivador e um (re)construtor da práxis pedagógica, alguém que ensina a solidariedade.

Ao padre Ladir Casagrande e às pessoas da Coordenação de Pastoral e do Centro de Pastoral, pela compreensão, incentivo, solidariedade e partilha, que permitiram freqüentar as aulas e desenvolver os trabalhos do mestrado.

À direção, colegas e alunos do Itepa, pelo incentivo à qualificação profissional, pelo desafio e confiança depositada, que serviram de combustível para a superação dos obstáculos.

À Universidade de Passo Fundo e aos professores do programa, pela oportunidade oferecida, pela partilha do conhecimento e pelo desafio do aprofundamento intelectual.

Ao orientador, professor Telmo Marcon, pela cumplicidade e seriedade na qualificação do trabalho, pelo companheirismo e amizade e por compartilhar o saber.

À professora Solange Longhi e aos professores João Carlos Tedesco e Paulo Zarth, pela leitura e pelas inúmeras contribuições. Aos colegas, amigos e amigas, por serem e ocuparem um lugar especial na minha vida.

À Simone, por fazer parte da minha vida de uma maneira especial. Obrigado pelo carinho, afeto e amor dispensado.

RESUMO

A pesquisa ora apresentada ocupou-se em investigar as contribuições dos movimentos sociais populares para a educação formal no sentido da escola ajudar os alunos a construir o conhecimento articulado ao contexto onde vivem e se assumirem como sujeitos críticos. A escola pode contribuir para a reprodução das relações sociais, mas também posicionar-se de forma crítica e transformadora. É nessa segunda perspectiva que os movimentos sociais podem contribuir de forma propositiva, ajudando a desvelar contradições existentes na sociedade e na própria escola. Para dar conta desse problema de pesquisa foram discutidos os conceitos de movimentos sociais populares, de globalização neoliberal, de educação formal (escola), de educação não-formal, entre outros. As experiências de educação não formal desenvolvidas pelos movimentos sociais populares podem contribuir de modo significativo para a qualificação da educação formal, especialmente no que diz respeito à relação entre conhecimento e realidade e a perspectiva de uma formação crítica. No decorrer da pesquisa foram sendo discutidas algumas questões fundamentais: que princípios e procedimentos pedagógicos os movimentos sociais formulam e que podem qualificar as práticas educacionais escolares? Quais as possibilidades de uma aproximação dialógica entre a escola e os movimentos sociais? O que é preciso fazer para que isso ocorra? Que propostas, princípios e políticas podem resultar desse diálogo? Nesse horizonte, o objetivo geral da pesquisa foi o de aprofundar a contribuição dos movimentos sociais para que a educação escolar seja capaz de formar sujeitos críticos e transformadores. Para tanto, buscou-se fundamentar uma análise crítica dos mecanismos que regulam a sociedade atual e suas contradições, em meio às quais *emergem os movimentos sociais populares enquanto força política contra-hegemônica*. É nessa perspectiva que os movimentos sociais contribuem com experiências e princípios político-pedagógicos para a formulação de políticas da educação formal numa perspectiva crítica e emancipatória. A pesquisa, de caráter bibliográfico, apoiou-se em autores que discutem a sociedade atual, a educação formal, os movimentos sociais e a pedagogia que brota dos movimentos sociais, entre os quais destacam-se: Boaventura de Souza Santos, Maria da Glória Gohn, Pablo Gentili, Zygmunt Bauman, Perry Anderson, Elli Benincá, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani, Maria Teresa Nidelcoff e Roseli Caldart. Alguns documentos sobre educação produzidos pelos movimentos, especialmente o MST, também serviram de fonte de pesquisa. A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro, “Educação e movimentos sociais no contexto da globalização”, discute o papel contestador dos movimentos sociais populares às políticas defendidas pelo neoliberalismo em relação ao desenvolvimento político-econômico e educacional e implementadas por governos dentro de uma perspectiva de Estado mínimo. O segundo, “Contribuições dos movimentos sociais no debate sobre as políticas educacionais”, aprofunda o conceito de educação num sentido abrangente, entendida como prática social, tanto formal quanto não formal. As experiências do Movimento Sem Terra (MST) e do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) foram as mais analisadas. No terceiro capítulo, “Movimentos sociais e educação: problematizando o papel da escola”, discute em que medida a escola consegue problematizar e construir relações de solidariedade e assumir uma postura crítica e transformadora. Problematisa-se o papel da escola enquanto espaço possível para a formulação de utopias e de assumir-se politicamente, superando uma postura de pretensa neutralidade. O diálogo entre escola e movimentos sociais apresenta-se como caminho possível para a superação da dicotomia entre o conhecimento e a realidade.

Palavras-chave: educação formal, movimentos sociais populares, políticas de educação, práxis pedagógica, emancipação social.

ABSTRACT

The research presented was done to investigate the contributions of the popular social movements to formal education in a way that the school can help the students to construct knowledge articulated to the context of their lives and assume themselves as critical subjects. The school can contribute to the reproduction of the social relations, but also to place itself in a critical and transforming way. In this second perspective, the social movements can also contribute in this proposed way, helping to reveal some existing contradictions in society and in the schools. To be able to overcome this problem, in this research, concepts of the popular social movements, neo-liberal globalization, formal education, non-formal education, among other topics, were discussed. The experiences of the non-formal education developed by the popular social movements can contribute in a significant way to the formal education's qualification, especially in what regards to the relation between knowledge and reality and the perspective of a critical view. Along this research, some fundamental questions were discussed: what principles and pedagogical proceedings do the social movements form of which can help qualify the school educational practices? What are the possibilities of a dialog approach between the schools and the social movements? What is needed to do for this to happen? What proposals, principals and politics can result in this dialog? Due to this, the general objective of this research was to deepen the contribution of the social movements so that the school's education is able to instruct critical and transforming human beings. For this, a critical analysis of the mechanisms that regulate society and its contradictions nowadays was established, among of which the popular social movements emerged while counter-hegemonic political power. It is in this perspective that the social movements contribute with the political-pedagogical experiences and principles for the formulating of politics of formal education in a critical and liberal perspective. The research, in a bibliographical way, based itself in authors that discuss society, formal education, social movements and pedagogy that spring from social movements, among of which stand out: Boaventura de Souza Santos, Maria da Glória Gohn, Pablo Gentili, Zygmunt Bauman, Perry Anderson, Elli Benincá, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani, Maria Teresa Nidelcoff and Roseli Caldart. Some documents about education produced by the movements, especially MST (a rural movement in Brazil in which they have no land), also served as a source of research. The dissertation is organized in three chapters. The first, "Education and social movements in a globalization context", discusses the contesting role of the popular social movements as to the politics defended by neo-liberalism in relation to the political-economical and educational development and implemented by the government inside a perspective of the state minimum. The second, "Contributions to the social movements in debate about educational politics", deepens the concept of the education in an extensive sense, known as a social practice, both formal and non-formal. The experiences of the No Land Movement (MST) and the Movement of the Affected by Barriers (MAB) were the most analyzed. In the third chapter, "Social Movements and Education: putting the role of school in doubt", discusses in what measures schools can be problematic and construct relationships in solidarity and assume a critical and transforming posture. The role of school is put in doubt as a possible space for formation of illusions and assuming itself politically, overcoming a neutral pretense posture. The dialog between school and the social movements presents itself as a path to possible overcoming of dichotomy between knowledge and reality.

Key Words: formal education, popular social movements, educational politics, pedagogical praxis, social emancipation.

LISTA DE ABREVIATURAS

BM: Banco Mundial

CEBs: Comunidades Eclesiais de Base

EUA: Estados Unidos da América

FUNDEP: Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa

FMI: Fundo Monetário Internacional

LDB: Lei de Diretrizes e Bases Nacional

MAB: Movimentos dos Atingidos por Barragens

MMC: Movimento de Mulheres Camponesas (antigo MMTR)

MMTR: Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais

MSP: Movimentos Sociais Populares

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra ou Movimento Sem Terra

NMSs: Novos Movimentos Sociais

OMC: Organização Mundial do Comércio

ONGs: Organizações Não-Governamentais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1 EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL	15
1.1 A globalização neoliberal e a constituição da hegemonia	19
1.1.1 O Estado de bem-estar social <i>versus</i> Estado mínimo.....	22
1.1.2 A nova acumulação e a nova miséria.....	27
1.2 A tendência educacional na perspectiva neoliberal.....	32
1.3 Movimentos sociais e educação na ótica contra-hegemônica.....	39
2 CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO DEBATE SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	48
2.1 Aproximando os conceitos de educação formal e não-formal.....	50
2.2 Princípios educacionais	56
2.2.1 Partir da necessidade concreta	56
2.2.2 Relação teoria e prática.....	61
2.2.3 Educar para a autonomia e a formação de sujeitos.....	65
2.2.4 Educar para a democracia e a cidadania.....	71
2.2.5 Educação transformadora	78
3 MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZANDO O PAPEL DA ESCOLA.....	83
3.1 Educação problematizadora e compromisso político	90
3.2 A tensão entre a reprodução e a transformação da sociedade.....	102
3.3 O diálogo como possibilidade pedagógica de uma educação crítica	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	120

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada ocupou-se em investigar as contribuições dos movimentos sociais na configuração de uma proposta educacional que forneça aos educandos condições para pensarem-se enquanto sujeitos na relação com o mundo e pensarem o mundo onde vivem. Entendemos ser esta a grande tarefa da escola, como mediação importante, embora não seja a única a influenciar na formação humana. Tomamos, portanto, distância da postura que pensa a educação formal enquanto responsável pela configuração da sociedade atual, por sua transformação, ou pela reprodução da perspectiva hegemônica da sociedade. A escola pode, sim, reproduzir o modelo de sociedade, mas atribuir a ela o poder de reproduzi-la é superestimar sua capacidade. Ela não é capaz de desempenhar, sozinha, tal função. De um modo geral, a escola tem tido dificuldades para apreender as contradições da sociedade, bem como dar voz à pluralidade de experiências. Todavia, é evidente que ela exerce influência na formação humana. É com esta leitura inicial da realidade educacional que propomos discutir a contribuição dos movimentos sociais no debate acerca do papel e dos desafios postos à educação, em geral, e à escola, em particular.

A preocupação em compreender os movimentos sociais como atores sociais instigadores de uma proposta educacional engajada com a transformação da realidade se assenta na perspectiva de uma leitura crítica da sociedade atual, que toma o acesso ao mercado de consumo como critério de cidadania. A noção de autonomia, enquanto capacidade pessoal de decidir o próprio futuro, bem como de democracia, entendida como garantia de participação na tomada de decisão sobre os rumos da sociedade, implica na prática da justiça. Essa perspectiva encontra resistência na sociedade de mercado, mas é um ponto de pauta dos movimentos sociais populares. A contribuição da educação para os movimentos sociais não se dá unicamente em sala de aula¹, mas precisa ser desenvolvida em

¹ Para os movimentos sociais a educação formal é compreendida e pensada num processo abrangente. Assim como a educação formal considera ações mais amplas, as ações e mobilizações também são propostas levando em conta a intencionalidade educativa. O MST deixa isso claro ao manifestar a preocupação com a utilidade social dos conteúdos.

todos os espaços sociais. Isso exige uma compreensão abrangente de educação, entendida como prática social e também campo de confrontação de concepções de mundo, de trabalho, de relações, etc.

Na monografia produzida para a conclusão do Curso de Teologia, realizado de 1999 a 2002, no Instituto de Teologia e Pastoral – Itepa, conforme Mezdari (2002), investiguei a influência do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais - MMTR, hoje Movimento de Mulheres Camponesas – MMC, no resgate da dignidade e como mediação na conquista da autonomia para a mulher do campo. Tomei as assembléias estaduais, que acontecem a cada quatro anos e envolvem representantes das várias regiões onde existem grupos organizados, como referência de pesquisa, visando à compreensão da dinâmica do Movimento. Esses encontros são espaços de discussão sobre o modelo de desenvolvimento do país, suas interferências e exigências na vida das pessoas, principalmente no que diz respeito às relações de gênero, à saúde² e à qualidade de vida no campo. Na oportunidade participei de uma assembléia do Movimento e realizei algumas entrevistas com mulheres integradas à organização.

Agora o desafio tem novas proporções. A permanência no mesmo campo temático evidencia que ainda persiste um interesse pessoal pelo assunto dos movimentos sociais, mas, ao mesmo tempo, coloca-se a necessidade de compreender melhor a atuação desses movimentos na crítica à sociedade e na formulação de propostas educacionais democráticas e a busca de justiça social. Os movimentos sociais, de caráter popular, nas suas mais diversas naturezas e momentos históricos, desvelam fatos e acontecimentos sob uma ótica diferente daquela feita por setores dominantes na sociedade.

O tema dos movimentos sociais tem sido objeto de investigação de vários autores em diferentes campos do conhecimento dentro da grande área das ciências humanas. Há intelectuais e pesquisadores que se dedicam ao estudo dos movimentos sociais e também lideranças dentro dos próprios movimentos. Poderia parecer que a existência de intelectuais que interpretam a realidade de maneira crítica dispensaria o caráter pedagógico ou a negação dos movimentos enquanto atores culturais e formadores de opinião. Porém, ambos se localizam em lugares sociais e exercem papéis distintos. O que há é o enriquecimento de leituras críticas e propositivas. A riqueza de um movimento social é, neste sentido, resultante de seus militantes, e também das reflexões sobre as experiências vivenciadas e a transformação das dificuldades e necessidades concretas e possibilidade de ação de mudança. Os resultados das análises e das utopias repercutem nas propostas pedagógicas. Evidente que as implicações são diferentes para os militantes em relação aos intelectuais.

² No ano de 2003, neste mesmo programa, foi defendida uma dissertação que tomou como enfoque de análise a dimensão da saúde na relação com a educação e a cultura popular, e que teve como fonte de pesquisa mulheres trabalhadoras rurais ligadas ao Movimento (DARON, 2003).

A pesquisa propõe-se a discutir a educação não-formal desenvolvida pelos movimentos sociais, extraindo delas contribuições para pensar a educação formal. Entende-se que o contato dos movimentos com o processo sistemático e metódico de ensino-aprendizagem, que produz assimilação e reconstrução do conhecimento, produza também a qualificação das práticas dos movimentos sociais. Trata-se, portanto, de buscar nas questões que emergem da ação dos movimentos sociais elementos e princípios significativos para qualificar a educação formal sem, no entanto, idealizar a prática dos movimentos sociais.

A leitura do contexto feita pelos movimentos sociais populares tem um caráter prático e imediato, porque eles buscam transformar as relações sociais que lhes são desfavoráveis. Tem como ponto de partida uma determinada situação de carência e como objetivo a satisfação das necessidades, para a qual exerce pressão sobre o Estado e sobre setores da sociedade envolvidos. Esta realidade pode ser, ao mesmo tempo, positiva, à medida que produz nos militantes um engajamento em vista da transformação, e negativa, na medida em que, na ansiedade de transformar a realidade, faz uma leitura superficial dos fatos e acontecimentos, tendo por consequência ações ineficazes do ponto de vista das metas estabelecidas. É nesta direção que faz sentido colocar em debate, num mestrado em educação, a perspectiva apontada pelos movimentos sociais. Não porque suas ações servem de modelo, mas porque, postas em diálogo com elementos teóricos, podem produzir um enriquecimento. A área da educação é, sem dúvida, um ambiente propício para isso. O aprofundamento dos referenciais teóricos, a crítica e autocrítica e a transformação das próprias práticas e da sociedade estão entre os frutos mais esperados deste diálogo.

O objeto de investigação do trabalho não é, portanto, os movimentos sociais em si e nem a educação como tal. Consiste em investigar em que medida a ação dos movimentos sociais, suas práticas, desencadeiam novas perspectivas pedagógicas. Considerando essa hipótese, avançar na identificação de como podem servir de suporte para a consolidação de uma educação democrática, entendida não apenas como direito ao voto, mas também como acesso às descobertas científicas e tecnológicas, aos bens e riquezas produzidos e à participação. Há d'e ser considerado que não é uma pesquisa sobre a contribuição dos movimentos para a sua militância, tampouco sobre os efeitos de suas práticas educativas na constituição de sujeitos autônomos e cidadãos. A intenção é fundamentar uma análise crítica das motivações e mecanismos que regulam a sociedade atual, ou seja, do conjunto de ações que identificam um movimento da sociedade e o que isso pode representar para a educação formal enquanto efeito de uma orientação política.

Nesta perspectiva, a concepção de educação que perpassa o texto aponta para o sentido da busca e da produção do conhecimento como caminho para a ação humana consciente e responsável,

condição de possibilidade para a emancipação humana. Assumimos, nesta direção, a postura de Daron, quando discute a função da pesquisa.

Parte-se de uma visão de pesquisa como produção de conhecimento sobre uma determinada realidade a fim de contribuir para torná-la melhor, ou seja, o saber entendido como produção de conhecimento que se constrói a partir da prática social e histórica, voltada à ação transformadora e não como algo para ser contemplado ou que aliene o sujeito. Nesta perspectiva, a prática desempenha um papel importante no processo do conhecimento, pois é o ponto de partida e o motor que impulsiona a teoria, a produção do conhecimento humano visando transformar o mundo ou mantê-lo da forma como está. Por isso, o conhecimento requer ação consciente do ser humano no mundo. (DARON, 2003, p. 23)

O objetivo da pesquisa é compreender a educação formal num conjunto de práticas sociais, identificando o fenômeno da globalização hegemônica como o fortalecimento de uma lógica da concentração de bens e de conhecimento. A pesquisa busca aprofundar as contradições que vão aparecendo neste processo. Tais contradições são evidenciadas, em parte, pelos movimentos sociais, que expressam a existência de compreensões e posturas que fogem à visão economicista, competitiva e utilitarista das relações humanas. Daí a chamada de atenção para a necessidade de uma ação consciente do ser humano no mundo e que encontra ressonância no debate acerca da função da escola. A transmissão de cultura e do conhecimento está entre as preocupações centrais da escola, embora sua função vá muito além. A escola precisa ajudar os sujeitos nela envolvidos a terem uma visão mais ampla dos fatos e acontecimentos históricos e a construir critérios em relação ao futuro. Não significa estar contra ou a favor, mas estar convicta de que sua função é construir autonomia e isto implica em denunciar práticas que produzem alienação e exploração.

Na perspectiva de partir da realidade social, existem três referenciais que servem de base: o da sociedade no sentido amplo, o das práticas educacionais e o das ações dos movimentos sociais. Todos são analisados tendo como critério o fortalecimento dos processos de emancipação social. O que está em questão é a construção de relações sociais mais democráticas, de modo particular na realidade da escola. Para isso, faz-se necessária uma leitura mais abrangente dos movimentos sociais. Postos em diálogo com as práticas educacionais, aparecem também seus limites e os desafios para a qualificação de suas ações. Em que medida a escola pode buscar, nos movimentos sociais, elementos importantes para a qualificação das práticas educacionais? Quais as possibilidades de um diálogo entre a escola e os movimentos sociais? O que é preciso para que isso ocorra? Que propostas, princípios e políticas podem resultar deste processo?

A pesquisa trabalha com o pressuposto de que é preciso reconhecer a necessidade da educação formal e considerar o processo de formação humana mais ampla para ter incidência na construção de princípios e valores que orientam a vida das pessoas. Desta maneira, torna-se possível pensar a contribuição das práticas sociais na qualificação das práticas educacionais específicas. Outro elemento a ser considerado é o caráter contestatório e contra-hegemônico dos movimentos sociais, embora eles não estejam isentos da influência de valores da cultura hegemônica e suas ações também estão sujeitas aos limites das leituras da realidade e de proposições de alternativas aos problemas identificados. O lugar social e coletivo que os movimentos assumem e a concepção de mundo de que são portadores os credenciam a serem tomados como interlocutores importantes na relação com as práticas educacionais.

Uma das motivações para o desenvolvimento da pesquisa é a de que os movimentos sociais populares podem ajudar a construir outras compreensões de progresso e desenvolvimento, coladas à idéia de justiça, de autonomia e de cidadania. Sob diferentes enfoques e com interesses diversificados os movimentos sociais têm colocado no centro dos debates questões como o modelo de desenvolvimento sócio-cultural, político e econômico. Considerar os questionamentos e as questões indicadas pelos movimentos sociais em relação à educação entendida como prática social significa questionar os princípios de uma racionalidade positivista linear. A tarefa, porém, é exigente, pois não se trata de aplicar à educação aquilo que é feito pelos movimentos e sim analisar suas práticas, extraindo delas indicativos para a ação pedagógica. Esta tarefa está longe de ser mecânica ou natural, ou seja, não pode ser entendida como algo simples. Nem movimentos e nem escola perdem suas identidades específicas quando se propõe um diálogo entre ambos.

A pesquisa é de caráter bibliográfico, fundamentando-se em autores que discutem a sociedade atual, a realidade educacional, os movimentos sociais, bem como alguns onde se encontra uma abordagem explícita sobre a pedagogia que brota dos movimentos sociais. A pesquisa bibliográfica tem a incumbência de tomar como base reflexões, estudos, análises já sistematizadas por outros pesquisadores. Em se tratando de pesquisa em ciências humanas, isso diz respeito à construção do conhecimento sobre a realidade onde os próprios investigadores são agentes sociais. A importância de uma pesquisa bibliográfica está na possibilidade de discutir com os autores, fazendo novas aproximações e estabelecendo novas relações, ou mesmo apontando contradições acerca das leituras produzidas. A importância deste embate teórico está na localização de lacunas e/ou no fortalecimento de categorias de análise, que são transformados em instrumentos para a compreensão da realidade. À medida que o estudo bibliográfico confronta visões diferentes acaba por reconstruir a realidade, pois problematiza a análise feita e apresenta outros indicativos.

O foco da dissertação resulta da aproximação de temas que poderiam ser abordados de maneira separada, exigindo a construção do objeto de investigação, tendo por base abordagens de autores e fontes bastante diversificadas. Assim, para tratar da globalização neoliberal recorreremos a autores como Pablo Gentili, Zygmunt Bauman e Perry Anderson, entre outros. Na discussão acerca do conjunto dos movimentos sociais, a autora mais referida é Maria da Glória Gohn. Quando a preocupação é estabelecer relação entre os movimentos e a educação busca-se fundamentação em Paulo Freire, Elli Benincá, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani, Maria Teresa Nidelcoff, Roseli Caldart e em documentos dos próprios movimentos. Boaventura de Souza Santos talvez seja o autor mais recorrente, e que está presente nos três capítulos. Além da articulação da bibliografia, o processo também abre espaço para leituras e compreensões pessoais através de observações que foram sendo feitas nos contatos com movimentos sociais e na participação em atividades promovidas pelos mesmos.

A dissertação está organizada em três capítulos, tendo como pano de fundo a idéia de que a educação e a sociedade se constituem em processos recíprocos, embora possam apontar para direções diferentes. A escola pode ser expressão de contradição ou pender para uma adequação à proposta hegemônica da sociedade onde está inserida, o que parece a tendência geral. O indicativo que pode ser apontado inicialmente é o de que quanto mais a escola consegue conhecer e partir da realidade dos educandos tanto mais eficiente será na tarefa de auxiliar na construção de relações autônomas e democráticas. Implica em pensar a sociedade e pensar-se nela. A globalização, abordada comumente como caminho espontâneo e natural da humanidade, é muito mais um campo de disputas, onde alguns localismos predominam sobre uma multiplicidade de experiências desperdiçadas. Pensar uma educação compromissada com a emancipação social é abrir espaço para um olhar mais aguçado, capaz de encontrar, na riqueza das experiências sociais, uma variedade de alternativas à globalização de visão única. Os movimentos sociais são interpretados como portadores de uma leitura diferenciada, por isso, capazes de formular princípios interessantes para serem postos em diálogo com as práticas escolares.

O primeiro capítulo discute a temática dos movimentos sociais e da educação, ao mesmo tempo em que apresenta uma análise ampla da sociedade atual e da racionalidade que a sustenta. A abordagem da sociedade mais ampla serve de base para contextualizar os movimentos sociais e seu papel de contestação ao modelo de desenvolvimento vigente. Com base na expressão extraída de Boaventura de Sousa Santos, atribuímos aos movimentos sociais um caráter contra-hegemônico, motivo que os credencia e transforma em significativas as questões que emergem deles para pensar uma educação emancipadora. Estruturalmente o capítulo segue a lógica de uma abordagem sobre o fenômeno da globalização e o debate acerca da configuração da proposta político-econômica

neoliberal, dominante na maioria dos países. Tendências, orientações e práticas educacionais também são refletidas neste capítulo, que encerra com uma primeira abordagem sobre os movimentos sociais. Em relação aos movimentos sociais, é apresentada uma discussão conceitual, bem como a compreensão de sua atuação histórica, entendendo-os como construtores de novos campos políticos e culturais, realidade que os põe em condições de contribuir para pensar a educação escolar. O pano de fundo do capítulo é a concepção de que as práticas sociais se constituem em ações educativas, enquanto interferem no modo do ser humano se relacionar e de pensar o mundo a seu redor.

O segundo capítulo centraliza a análise e interpretação na ação e contribuição dos movimentos sociais para o enriquecimento das práticas da educação formal. Esse debate tem, neste capítulo, um eixo de compreensão da educação num sentido abrangente, enquanto prática social, caminho orientado para dois enfoques: o primeiro trata da aproximação entre os conceitos de educação formal e não-formal, propondo o rompimento de barreiras fixas, o que não significa menosprezo à tarefa específica da escola; o segundo enfoque diz respeito à investigação de elementos e princípios propriamente pedagógicos, resultado do acúmulo produzido pelos movimentos. Neste ponto, as experiências do Movimento Sem Terra³ (MST) e do Movimento dos Atingidos por Barragens⁴ (MAB) recebem maior destaque na análise pelo fato de haver maior reflexão interna sobre o tema e também servir, com maior frequência, de objeto de pesquisa para outros estudiosos. Nos dois enfoques o intuito é discutir a pertinência de princípios que emergem dos movimentos, enquanto contribuição para pensar práticas e políticas educacionais.

O terceiro capítulo, após uma abordagem mais geral sobre as marcas da sociedade atual e a perspectiva da contra-hegemonia dos movimentos sociais, tomada como base para se pensar a dimensão política da educação, discute a relação da escola com a sociedade. A tendência da escola é reproduzir a mesma lógica e a dinâmica da sociedade. Em que medida a escola consegue problematizar e construir relações de solidariedade, diante de uma sociedade que prima pela mercantilização das relações, realidade presente inclusive nas instituições de ensino? Parte-se da compreensão do ser humano como sujeito histórico, retomando a perspectiva do caráter educativo das

³ O Movimento Sem Terra ou Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi criado oficialmente em 1984, num congresso que aconteceu em São Paulo. Porém a retomada da luta pela terra que teria originado esta organização é datada em 1979, com as ocupações e acampamentos organizados na região sul e sudeste. Para o Movimento a questão educativo perpassa a luta pela terra, mas a realidade da escola para atender a crianças acampadas e depois nos assentamentos também foi fruto de muita luta. A primeira escola que começou a funcionar dentro de um assentamento foi no ano de 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta (CALDART, 1997, p. 30). O MST é o movimento popular de maior expressão no Brasil nos últimos anos e também está passando por transformações estruturais, que implicam em maior institucionalização.

⁴ O Movimento dos Atingidos por Barragens tem origem na resistência em abandonar o pedaço de terra onde construíram sua vida para que seja tomada pelas barragens. O que alimenta esta consciência é a concepção de que há outras fontes de energia que poderiam ser exploradas, sem a necessidade de transformar mais famílias em sem-terra. O Movimento se caracteriza como um movimento popular e de massa que tem o objetivo de organizar a população atingida ou ameaçada a lutarem contra a construção de barragens e pela garantia dos direitos sociais (MAB, 2005, p. 8). A origem oficial do MAB é do início da década de 1990.

práticas sociais, para afirmar a escola como espaço de construção do conhecimento e de discussão dos rumos da sociedade. Em contraposição à crise das utopias, compete à escola, em primeiro lugar, compreender e criticar os limites da visão determinista e pessimista. Em seguida, questionar a neutralidade da escola e chamando a atenção para o compromisso político da mesma. Não se trata de dispensar a competência técnica ou a tarefa de munir os estudantes do conhecimento produzido historicamente, mas colocá-los a serviço da transformação da sociedade, o que inaugura outro item dentro do capítulo. Neste sentido, é importante considerar a realidade sociocultural e o conhecimento que brota da experiência do aluno, o processo formativo que teve até chegar à escola e que continuará tendo durante o período escolar. Isto tudo se constitui num ponto de partida, sabendo que a escola tem a função de transformar o conhecimento comum no contato com as teorias críticas e também questionar o fundamento das escolhas e opções do aluno. A perspectiva do diálogo é o caminho de enriquecimento mútuo e supõe uma leitura aprofundada dos saberes e das práticas da realidade atual.

A opção pela pesquisa bibliográfica se dá fundamentalmente pela valiosa contribuição que a mesma pode dar para a compreensão dos processos sociais e das relações entre os vários atores que interagem socialmente. Os limites de tempo e o dispêndio financeiro que isso acarretaria inviabilizaram uma pesquisa de campo neste momento. Em se tratando de pesquisa bibliográfica, foi necessária, em vista da enormidade de estudos que abordam a temática, uma seleção de autores, o que se deu com base na análise daqueles que melhor respondiam aos objetivos traçados na pesquisa.

1 EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL

Num contexto marcado pela lógica do mercado, que associa o pleno desenvolvimento à capacidade de consumo e se fundamenta na compreensão de padronização a partir do critério de acesso ao “futuro”, parece restar pouca escolha para quem se encontra fora deste acesso. Mas a sociedade atual não se reduz a isso. Existem outras análises e perspectivas que podem auxiliar no fortalecimento de processos formativos que sustentam outras concepções de mundo. Os movimentos sociais populares surgem, em períodos históricos diferentes, como críticas a cenários que são incapazes de incorporar outros atores individuais e coletivos em seu interior. Esta presença crítica e este contraponto à visão linear e determinista, que marca a globalização neoliberal, fazem dos movimentos sociais atores significativos na construção de bases para uma educação comprometida com a democracia e a cidadania.

A complexidade e o dinamismo da sociedade exigem que perspectivas diferentes sejam analisadas para além de um simples confronto de posições antagônicas, de modo que se evite a polarização da análise: elite econômica *versus* movimentos sociais. Assim, a lógica hegemônica⁵, embora caracterizada pela concentração do capital e orientada por princípios neoliberais, é mais que o resultado de escolhas de um grupo que toma decisões compatíveis com interesses capitalistas, retirando dos demais setores da sociedade a capacidade de reação. Tal análise nega a concepção de

⁵ Ao longo do texto se retorna muitas vezes ao termo hegemonia. Sua importância no conjunto da dissertação exige uma explicitação conceitual, que buscamos no dicionário de *Filosofia política* (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1996, p. 579-581) A origem do termo parece associada a uma relação de dominação de uma nação ou um determinado território sobre outro, o que se estendia da perspectiva militar para a econômica e militar. Não se trata de um domínio jurídico, mas de um predomínio do ponto de vista moral e enquanto poder de influência. A hegemonia seria a ameaça ou a efetivação da supremacia de um Estado, o que implicaria na ausência do princípio do equilíbrio. Os marxistas e, de modo especial Gramsci deram sua contribuição para a concepção do termo. Desde então, a expressão passou a designar também as relações entre classes sociais, partidos políticos, instituições e aparelhos públicos e privados. A hegemonia parece pender para a direção de certa imposição de certas metas ou de um sistema político e econômico, diferente que aquilo que é aceito como guia legítimo. Nesta direção é adotado o termo hegemonia, como a predominância de uma lógica, de uma racionalidade, que, mesmo não representando avanços para a maioria da população, passa a orientar as relações. Contra esta visão predominante lutam outras forças sociais, classificadas como contra-hegemônicas.

que o ser humano se constrói na relação com o mundo onde vive, o qual o molda e é também moldado por ele. Nesta direção é difícil definir, com precisão, tudo aquilo que torna o ser humano portador de determinados valores e de um comportamento próprio. A experiência humana é uma experiência educativa e isso torna o ser humano aberto à interferências múltiplas, que vão constituindo seu modo de ser, de pensar e agir, e que, no conjunto, marcam diferentes configurações históricas. Se uma leitura determinista incorre sobre o reducionismo dos fatos, isso não implica negar a contribuição de análises baseadas na categorização de perspectivas semelhantes, postas em contraposição com outras marcadamente divergentes.

Santos (2004, p. 777) explicita elementos de seu projeto de investigação, que se ocupa em descobrir alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global. A respeito, diz que “o principal objetivo do projeto foi determinar em que medida a globalização alternativa está a ser produzida a partir de baixo e quais as suas possibilidades e limites.” O projeto investiga iniciativas de movimentos e experiências sociais, em seis países diferentes, buscando identificar outras narrativas sobre o mundo e fugindo da visão que reduz tudo a um único critério. Decorre desta razão única a concepção de tempo linear. O autor critica a idéia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. A respeito, diz que

Esse sentido e essa direção têm sido formulados de diversas formas nos últimos duzentos anos: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização. Comum a todas estas formulações é a idéia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. Esta lógica produz não-existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado. É nos termos desta lógica que a modernidade ocidental produz a não-contemporaneidade do contemporâneo, a idéia de que a simultaneidade esconde as assimetrias dos tempos históricos que nela convergem. (SANTOS, 2004, p. 787)

É este pano de fundo que permite compreender a crítica dos movimentos sociais à globalização, bem como a proposição de alternativas aos problemas de cada contexto histórico, possibilitando outras interpretações da contemporaneidade. Embora o surgimento de cada movimento esteja vinculado a uma carência e/ou temática específica, eles fazem emergir questões de profunda relevância no que diz respeito à proposição de um modelo de desenvolvimento onde a democracia é muito mais que uma regra para a escolha de representantes políticos. Trata-se, como será explicitado em seguida, de práticas sociais que possibilitam o surgimento de novos atores sociais coletivos que atuam na criação de espaços políticos para pressionar o Estado e a sociedade em geral em vista do atendimento de suas necessidades. Uma das principais características da ação dos movimentos é

forjar e sensibilizar outros atores e forças sociais, criando campos políticos e provocando debates sobre temáticas aparentemente resolvidas ou com respostas definitivas.

Problematizar ou colocar no centro da discussão temáticas que dizem respeito ao conjunto da sociedade implica na possibilidade de rever os rumos e os fundamentos que legitimam tal perspectiva. E é justamente nesta direção que os movimentos sociais podem ser tomados como realidade social capaz de fornecer elementos e princípios relevantes para pensar a educação. A contribuição dos movimentos sociais situa-se na construção de referenciais críticos de análise da sociedade. Esses elementos podem ser compreendidos, também, como possibilidades de transformação da realidade, tendo por mediação a educação formal. Para que isso aconteça, porém, há necessidade de uma abertura para o diálogo de parte da escola, a fim de que ela se deixe instigar por tais práticas e princípios. A educação, compreendida de forma mais abrangente, concebe toda ação humana como ação educativa, portanto, capaz de influenciar o indivíduo.

Estabelecer relação entre o(s) processo(s) de globalização, os movimentos sociais de caráter popular⁶ e educação constitui-se no eixo articulador deste primeiro capítulo da dissertação. As globalizações, embora muitas vezes o tema seja abordado no singular por se tratar de uma lógica – hegemônica ou contra-hegemônica –, são tomadas como uma espécie de radiografia do que constitui o cenário dominante na realidade atual. Os movimentos sociais populares são analisados como contraponto ao que caracteriza a sociedade hegemônica e potenciais inspiradores de uma outra educação possível. A educação é tomada numa dupla abordagem, marcando-a pela distinção e complementaridade. Trata-se de tomá-la como prática social, no sentido de que toda a ação humana é educativa – mesmo que seu efeito não seja conhecido ou previsto –, e também como responsabilidade pública do Estado e das instituições públicas e privadas de ensino. O projeto educativo das forças sociais hegemônicas e/ou dos movimentos sociais não aparece de forma evidente, fazendo-se necessário seu desvelamento a partir das suas práticas. Além disso, é possível encontrar, nas práticas educativas, influências mais explícitas ou sutis das referidas ações sociais. É dessa discussão que trata o presente capítulo.

Ao problematizar a contra-hegemonia no contexto da globalização, Santos tem o cuidado de localizar as alternativas, entre as quais as propostas pelos movimentos sociais, no tempo e no espaço. Ele chama a atenção para a necessidade de analisar as práticas sociais no sentido de que elas estão enraizadas em contextos específicos. No contexto da globalização, as atividades e práticas são, muitas vezes, vistas fora de um lugar geográfico e diluídas no espaço do global, ou mesmo rompendo as barreiras dos Estados nacionais. O autor reforça a necessidade das alternativas não ficarem reduzidas

⁶ No decorrer do texto utilizamos a expressão movimentos sociais populares numa perspectiva de ação crítica e transformadora. Compreendemos a sociedade como algo em movimento e marcada pela dinamicidade e por contradições.

ao nível das grandes manifestações, situação esta que se torna visível aos meios de comunicação. A sobrevivência delas exige localização histórico-geográfica, mesmo que encontrem limites na articulação (SANTOS, 2003, p. 22-23). Diante da ilusão da inexistência do lugar, as experiências e lutas dos movimentos precisam enfatizar sua localização e vinculação com demandas específicas.

Santos (2004, p. 777-781) aborda, com profundidade, a racionalidade hegemônica e seus efeitos na negação de experiências que não se encaixam nos padrões dominantes. Seu longo trabalho de pesquisa traz novidades em termos do modo de condução e importantes contribuições na formulação de uma base teórica que vai além da racionalidade hegemônica: a) resulta de um projeto conduzido fora dos grandes centros de produção de ciência social; b) implica no cruzamento de diferentes tradições teóricas e metodológicas, além de formas de interação entre culturas diferentes com o conhecimento e também entre conhecimento científico e não-científico; c) debruça-se sobre lutas consideradas localizadas, frágeis e desacreditadas pelas tendências dominantes.

Tais circunstâncias tornaram possível algumas conclusões que trazem contribuições para a nossa investigação.

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as idéias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. No fim de contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. (SANTOS, 2004, p. 778)

Esses elementos possibilitam uma leitura crítica da racionalidade hegemônica, que toma um único referencial como sendo a totalidade. Instigados por Santos, procuramos um melhor entendimento sobre a constituição da sociedade hegemônica, identificando, principalmente, elementos econômicos e culturais desta configuração social. Quando se trata da contra-hegemonia, a prioridade está voltada para a realidade dos movimentos sociais e suas possíveis contribuições para o campo socioeducacional. É importante destacar que não se trata de uma leitura polarizada, no sentido de identificar a existência de um caminho correto e nem de representantes legítimos deste rumo. O que se busca é identificar possibilidades de ação, que sejam capazes de abarcar a pluralidade de experiências, reconhecendo a diferença como riqueza e não como limite. Os movimentos sociais não são tomados de forma idealista e como parâmetros de ação correta, mas como possíveis instigadores

de concepções de mundo⁷ e de racionalidades que criticam a racionalidade unívoca e uniforme. Entendemos que não há uma prática social perfeita, que se transforme em parâmetro único para a ação humana. Os movimentos sociais não são perfeitos, mas também não podem ser interpretados de qualquer forma. Existem neles, pelo lugar social em que estão e de onde se assumem como sujeitos sociais, elementos enriquecedores que merecem ser desvelados. Na linguagem de Santos, podemos dizer que se trata de experiências desperdiçadas, práticas que foram construídas como não-existentes e que, ao serem resgatadas, têm uma contribuição significativa a dar.

Destacada a necessidade de discutir o tema da globalização, para compreender melhor a ação dos movimentos sociais enquanto crítica a uma concepção de mundo, faz-se necessário explicitar as principais características da sociedade globalizada.

1.1 A globalização neoliberal e a constituição da hegemonia

Zygmunt Bauman toca num ponto que parece fundamental para introduzir a discussão acerca do enfoque econômico da globalização. Não se pode esquecer, apesar da obviedade aparente, que a sociedade dos últimos séculos se fundamenta nos princípios capitalistas e que, além da centralidade e da dependência crescente do dinheiro, as pessoas são movidas pelo desejo de consumo. Para Bauman (1999, p. 85), a sociedade atual se caracteriza pelo movimento e pelo provisório. Porém, segundo o autor, há um elemento comum em jogo e que mantém viva a busca pelo lucro, o objeto de desejo. Além do mais, o desejo não é entendido como satisfação, mas no sentido de que é dinâmico e não se satisfaz com a aquisição do produto desejado. É por isso que ele fala que o consumidor ideal precisa ser mantido sempre alerta e acordado (Ibidem, p. 91). Ora, esse é um elemento importante quando se tem a preocupação de compreender como e o que se constitui como hegemônico no contexto atual.

Quanto ao termo globalização, ele passa a ser utilizado com mais frequência desde o início da década de 1990, mas suas raízes históricas são anteriores. Santos (2005b, p. 29) localiza historicamente a constituição de uma nova divisão internacional do trabalho na década de 1980. Essa divisão decorre da globalização da produção, encabeçada pelas empresas multinacionais, convertidas

⁷ Os movimentos sociais podem instigar outras visões de mundo, o que nos leva a problematizar a hipótese de que são portadores de um potencial transformador. No segundo e terceiro capítulos aparecem elementos que ajudam a pensar o papel da educação neste processo. Os limites das ações dos movimentos sociais não tiram a legitimidade das críticas que fazem à sociedade.

em atores centrais na nova economia mundial. Nesse processo⁸, o econômico se apresenta como cerne da globalização e dá mostras de que há um interesse especial, por parte das grandes empresas, em abrir novos mercados para a comercialização de seus produtos, ou seja, o fenômeno da globalização não é apenas resultado do avanço tecnológico e um caminho natural que facilita a aproximação entre as pessoas. A tecnologia é um instrumento possibilitador, mas o que parece mover as pessoas são os interesses, especialmente os financeiros.

Os novos atores dessas transformações, segundo Santos (2005b, p. 29), se concentram, principalmente, nos Estados Unidos, Europa e Japão. As implicações destas transformações, em termos de políticas econômicas nacionais, são evidenciadas e constituem os fundamentos da ideologia neoliberal: abertura ao mercado mundial, privatizações, não intervenção do Estado na economia e diminuição dos investimentos no social. Entre as mudanças exigidas para a efetivação das regras do acordo está a adaptação de elementos jurídicos que permitam novas transações financeiras. A ampliação das transações internacionais e de comercialização de produtos, ou seja, a dimensão econômica da globalização coincide e, em certa medida, sua configuração atual é possibilitada pela fase do capitalismo atual, que encontra base teórica por volta dos anos de 1950 e sua efetivação mais explícita a partir da década de 1980.

A configuração da globalização atual coincide e, ao mesmo tempo, encontra respaldo na nova fase do capitalismo. Perry Anderson assim se manifesta acerca da origem histórica do chamado capitalismo neoliberal.

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O caminho da Servidão*⁹, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. (ANDERSON, 1996, p. 9)

No momento de crise, que pode ter sido também resultado de pressões ideológicas, as teorias baseadas no liberalismo clássico, fundamentadas na defesa da propriedade privada e agora

⁸ Gentili (1996, p. 233) centraliza o debate da nova organização do trabalho na profundidade das mudanças, provocadas no processo organizacional e de qualificação das empresas para o desempenho de novas e velhas funções no mercado de trabalho. As mudanças também implicam num novo disciplinamento da força de trabalho e no reordenamento hierárquico na própria empresa. A respeito, ver também Valentini (2004) ao destacar a necessidade de mudança constante por parte do trabalhador.

⁹ Neste livro (1984), o autor enfatiza e associa a perspectiva socialista ao nazismo e aos seus efeitos. Aponta para a liberdade individual como caminho que conduz ao progresso. São os primeiros passos para a consolidação da proposta de Estado mínimo, a começar pela dura crítica que faz ao estado do bem estar social e pela relação que faz entre totalitarismo e socialismo.

apresentadas com novas facetas, ganham reconhecimento de importantes lideranças políticas internacionais, de modo especial, em países centrais da Europa e nos Estados Unidos. Ideólogos como Frederich Hayek e Milton Fridman, que defendiam a idéia do mercado como regulador da economia e o ajuste nos gastos públicos, passam a ser os grandes referenciais das mudanças implementadas. Referindo-se a este período histórico, Gentili afirma:

é no contexto mais amplo da crise do fordismo (e da necessidade estrutural de estabelecer e construir um novo modo de dominação) que as estratégias políticas e culturais do neoliberalismo adquirem sentido. Longe de resultar na opção “natural” a tal processo de recomposição, o neoliberalismo constitui sua expressão histórica dominante cuja funcionalidade consistirá, precisamente, em garantir o restabelecimento desta hegemonia. (1996, p. 232).

Na distinção histórica que o autor faz, do surgimento do debate teórico em torno da proposta neoliberal e da efetivação de suas regras, enquanto políticas governamentais, ganha destaque a instituição da *Sociedade Mont Pèlerin*, fundada em 1947, na Suíça, e formada por ideólogos que compartilhavam das idéias de Hayek. Segundo Anderson (1996, p. 10), a sociedade é uma espécie de franco maçonaria neoliberal, que se reunia a cada dois anos e tinha como objetivo “combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro.” O que chama a atenção é que o contexto social era desfavorável porque o grau de concentração econômica neste período era grande.

As condições para este trabalho não eram de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes – sua idade de ouro –, apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60. Por esta razão, não pareciam muito verossímeis os avisos neoliberais dos perigos que representavam qualquer regulação do mercado por parte do Estado. A polêmica contra a regulação social, no entanto, tem uma repercussão um pouco maior. Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais. Esta mensagem permaneceu na teoria por mais ou menos 20 anos. (ANDERSON, 1996, p. 10)

Em termos gerais, foi a chamada crise de acumulação, sentida principalmente na década de 1970, que deu espaço para as idéias neoliberais aparecerem como solução¹⁰. Na prática, o primeiro

¹⁰ A data precisa da identificação desta crise de modelo de desenvolvimento econômico é 1973, com a combinação de baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Para Anderson (1996, p. 10), Hayek e seus companheiros afirmavam que a crise tinha origem no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, no movimento operário, “que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.”

país a sentir os efeitos das regras neoliberais foi o Chile, sob a ditadura de Pinochet, em 1970, começando seu programa de maneira severa: “regulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos.” (Ibidem, p. 19) As outras duas experiências que se destacaram pelo pioneirismo ou pela repercussão e influência foram a da Inglaterra de Thatcher (1979) e a dos EUA de Reagan (1980)¹¹. O modelo neoliberal inglês foi o mais puro, em termos de fidelidade aos princípios propostos. Entre as principais medidas do governo Thatcher estão: drástica redução de impostos sobre os altos rendimentos, fim do controle sobre os fluxos financeiros, criação de níveis massivos de desemprego, legislação anti-sindical, combate às greves e corte nos gastos públicos. No caso norte-americano, a prioridade foi a competição militar com a União Soviética, levando o país ao maior déficit público da história (Ibidem, p. 11-13).

1.1.1 O Estado de bem-estar social *versus* Estado mínimo

Se o problema constatado e combatido pelos defensores do neoliberalismo era a crise da acumulação, um dos maiores inimigos era o Estado interventor, pelo fato de ceder às pressões sindicais por salário. O remédio aplicado foi o Estado mínimo, pelo menos em termos de intervenção na economia e gastos sociais, o que, para Gentili, não é sinônimo de Estado fraco.

O questionamento neoliberal ao Estado que, para efeitos puramente descritivos, denominamos “intervencionista” (já que o Estado sempre “intervém”), não deve levar à confusão de supor que estes setores negam a necessidade de um Estado que participe fortemente em um sentido social amplo. O que os neoliberais e conservadores combatem é a forma histórica específica que assume a intervenção estatal no período fordista, propondo, junto com isto, um novo padrão de intervenção de caráter mais autoritário e antidemocrático. Claro que os discursos hegemônicos ocultam este processo, apelando para o eufemismo de um governo e um Estado *mínimo*. Entretanto, para destruir o modo de regulação política keynesiano e para desfazer-se do “bem-estar” que caracterizava aquele tipo de Estado, os neoliberais precisam recriar um tipo de intervenção estatal mais violenta tanto no plano material como no simbólico. Este exercício de força (que reconhece antecedentes no Estado de vigilância e seguridade também idiossincráticos do regime de acumulação fordista) assume uma nova fisionomia orientada a garantir uma – também nova – estabilidade política e ideológica. O Estado neoliberal pós-fordista é um Estado forte, assim como são fortes seus governos “mínimos”. (GENTILI, 1996, p. 236-237).

¹¹ A partir daí a proposta neoliberal foi se tornando hegemônica e tomando conta das instituições e organismos internacionais, como a OCDE, FMI, Banco Mundial. Essas instituições pressionam governos a assumirem essas políticas e condicionam financiamentos aos aceites das regras (ANDERSON, 1996, p. 11-21).

Como observa Gentili, parece haver a necessidade de um Estado forte, pelo menos para desregular suas ações e deixar o caminho livre para a iniciativa privada. Paradoxalmente, é um Estado com autoridade para desautorizar sua autoridade, especialmente na área econômica, na medida em que intervém com força para garantir as mudanças na legislação a fim de adequá-las às novas necessidades. Como campo de confronto onde estão em jogo lutas e tensões sociais, acordos e desacordos, como afirma Torres (1996, p. 110), é possível reconhecer os grupos que fizeram prevalecer sua hegemonia.

Silva Junior (2002, p. 33) explicita bem este paradoxo.

A esfera pública restringe-se, mas continua forte, enquanto a privada expande-se por meio de uma nova regulamentação, muito distinta da que regulamentava o público no Estado de bem-estar social. O Estado nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social: forte porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado; pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, movimento de transferência de responsabilidades de sua alçada para a da sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais. O poder regulador, sob a forma do "político", é agora o poder econômico macrogerido pelo capital financeiro, com graves conseqüências para a cidadania e para a educação.

De maneira complementar, Anderson destaca o combate às práticas que desencadearam processos inflacionários e crise nas economias de mercado.

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo¹². Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa 'natural' de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas¹³. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagflação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. O crescimento retomaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos. (ANDERSON, 1996, p. 11)

¹² Isso revela em que medida a inflação passou a amedrontar a economia de um país, sendo considerado o equivalente funcional para aceitar as medidas neoliberais. O que se deduz é que a hiperinflação foi utilizada, no caso brasileiro durante governo Sarney, como argumento para a implementação das propostas neoliberais (ANDERSON, 1996, p. 21-22).

¹³ Por isso, nossa preocupação em apresentar uma abordagem mais ampla acerca da configuração da sociedade atual a fim de compreender sua lógica e direção e a crítica feita pelos movimentos sociais. A ação do Estado enfraquece no atendimento às camadas populares, permitindo maior acumulação por parte de grandes investidores. O movimento sindical, em função do desemprego e da repressão, diminui sua força de atuação. Enquanto isso, os movimentos sociais se modificam e se (re)organizam em torno de novas reivindicações, apontando críticas ao modelo de desenvolvimento que produz desigualdade e pressionando o Estado e a sociedade em geral.

O desenvolvimento histórico do conceito de Estado revela, segundo Baumam (1999, p. 69-70), que ele foi construído sob o tripé: militar, econômico e cultural. Ele teve, por longo tempo, a preservação da soberania dos países como um dos principais objetivos, ou seja, colocava-se como protetor de ameaças internas ou externas ao seu território. Declarava-se comprometido com a construção de condições de vida semelhantes para todos e “reunir elementos culturais suficientes para sustentar a identidade e distinção do Estado através da distinta identidade de seus súditos”.

Nessa mesma direção, Afonso (2001, p. 17) discute o projeto de modernidade capitalista, fundado no modelo Estado-nação, e diz que o Estado é uma “organização política que, a partir de um momento histórico definido, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social”. Afirma, ainda, que na transição para a modernidade, o Estado teve um papel decisivo no processo de expansão e consolidação do sistema econômico capitalista.

A crescente limitação do poder dos governos vincula-se, entre outros fatores, à livre movimentação financeira, uma vez que a economia fica progressivamente fora do controle político. A esse respeito, Bauman (1999, p. 74) assim se expressa: “no cabaré da globalização, o Estado passa por um strip-tease e no final do espetáculo é deixado apenas com as necessidades básicas: seu poder de repressão.” Outra tarefa proposta pelo neoliberalismo, em relação ao Estado mínimo, é a garantia de um orçamento equilibrado e a intervenção em casos de miséria extrema. Quando o autor se refere à globalização, está localizando no passado o controle que havia por parte do Estado, ao mesmo tempo em que explicita o novo papel atribuído a ele pelos neoliberais. Não se trata apenas de um Estado que privatiza e faz parcerias com o setor privado, mas que assume um caráter *pró-business*, ou seja, de administrador, além de exercer a função de segurança particular-pública de mega-empresas.

O modelo político-estatal, construído no século XX em vários países da Europa, denominado de *Estado de Bem-Estar Social*, marcado pela intervenção do Estado na economia, procurou dar conta dos problemas estruturais provocados pela primeira Guerra Mundial. Pelo menos, do ponto de vista teórico, houve um esforço no sentido de atender os grupos sociais em maior dificuldade. Porém, para Frigotto (1996, p. 69), “as políticas do Estado de Bem-Estar e os governos da social-democracia não tiveram a capacidade de estancar um modelo de desenvolvimento social fundado sobre a concentração crescente de capital e exclusão social.” O autor defende a tese de que não se trata de uma perspectiva contrária ou de alternativa, mas a continuidade de uma mesma lógica acumulativa, embora conhecido por “desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc.” (Ibidem, p. 70-71)

Para entender melhor esta abordagem, faz-se necessário dar um passo atrás, em termos históricos, e trazer presente a crise de superprodução de 29, diante da qual se propõem as idéias keynesianas, apelando para a intervenção do Estado, a fim de evitar o colapso total do sistema. É a estratégia de combinar produção em grande escala e consumo em massa. Se em 1930 a necessidade é consumidores para comprar produtos que estavam encalhados em vista do reaquecimento da economia e do lucro dos industriais, em 1970 a realidade é de

progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista e crise inflacionária que provocou a retração dos investimentos. Desenha-se, então, a crise do Estado de Bem-Estar Social, dos próprios regimes sociais-democratas e principia-se a defesa à volta das 'leis naturais do mercado' mediante as políticas neoliberais, que postulam o Estado Mínimo, fim da estabilidade no emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral, com as políticas sociais¹⁴. (FRIGOTTO, 1996, p. 73)

No que se refere ao momento desta transição do Estado de bem-estar para o neoliberal, a organização pós-taylorista do trabalho, o caráter estruturalmente dualizado da sociedade¹⁵ e o Estado autoritário pós-keynesiano são, para Gentili (1996, p. 231), os três pontos fundamentais. Não vamos nos deter ao tema da nova organização do trabalho, apenas mencionar elementos em que o autor se refere e que tem relação direta com o tema da educação, um dos eixos do nosso estudo. Gentili (1996, p. 233) fala da mudança radical na estrutura de qualificações das empresas, da redefinição das formas produtivo-organizacionais e das mudanças dos padrões de disciplinamento e relações hierárquicas nas empresas¹⁶. No que diz respeito ao Estado pós-keynesiano, pode-se dizer, ainda, que os fundos públicos foram imprescindíveis para o desenvolvimento do capitalismo nesta fase histórica, visto que tinham a função de liberar os salários diretos para o consumo em massa (FRIGOTTO, 1996, p. 72).

Anderson diz que muitos governos, que antes eram críticos radicais das idéias neoliberais e defensores de investimentos sociais, mudaram de posição e priorizaram suas ações no sentido de resolver problemas de ordem financeira. O discurso neoliberal produz uma única filosofia política que ganha destaque e se consolida internacionalmente.

¹⁴ O autor faz uma detalhada abordagem explicitando que a crise dos anos 1970 tem sua origem nas estratégias apontadas para a superação da crise dos anos 30 e discutindo cada fase histórica e suas medidas, pondo em discussão também a natureza das medidas e seu vínculo com tendências socialistas, no caso da constituição do Estado de bem-estar social. Problematiza as tensões e tendências de grupos e seus interesses neste contexto (FRIGOTTO, 1996, p. 69-78).

¹⁵ Esta dimensão será abordada em seguida, quando será explicitada mais diretamente a temática da desigualdade social.

¹⁶ Frigotto (1996a, p. 69) explicita as novas bases tecnológicas em que se fundam as mudanças. Soares (2002, p. 12) classifica como características desta fase "a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e, conseqüentemente, uma *nova* pobreza".

O que demonstravam estas experiências era a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia. No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal. O neoliberalismo havia começado tomando a social-democracia como sua inimiga central, em países de capitalismo avançado, provocando uma hostilidade recíproca por parte da social-democracia. Depois, os governos social-democratas se mostraram os mais resolutos em aplicar políticas neoliberais. (ANDERSON, 1996, p. 14)

No que se refere à América Latina, existem marcas diferenciadas em relação aos países do capitalismo central, tanto no que diz respeito às políticas de bem-estar social quanto aos ajustes neoliberais. As primeiras praticamente não foram sentidas devido a problemas próprios de enfrentamento da realidade de dependência e pouco avanço tecnológico-industrial. Segundo Soares (2002, p. 72), as políticas do chamado *Estado de bem-estar social* eram incipientes na América Latina quando entraram em vigor as políticas neoliberais. Em relação ao ajuste neoliberal, há duas questões que parecem centrais: o momento histórico e a situação política e econômica em que cada país fez a “opção” pelo ajuste e o conjunto de medidas propostas pelo “Consenso de Washington¹⁷” que, no geral, foram acatadas por causa da dependência provocada pelo endividamento externo.

Gentili elimina a hipótese de que o consenso seja uma conspiração, o que significaria supor que as políticas neoliberais sejam planejadas por um pequeno grupo de malignos. Para ele,

Isso é tão absurdo quanto supor que o Consenso de Washington expressa, de fato, um verdadeiro ‘consenso’; ou seja, o acordo unânime entre nações ou grupos que negociam questões de interesse comum. As nada discretas e certamente pouco pacíficas maneiras de persuasão que foram usadas na América Latina, para ‘impor’ o citado ‘consenso’, tem bastante pouco a ver com aquilo que geralmente denominamos sob esse nome. Se a hipótese da conspiração é falsa, não é menos falsa a confiança daqueles que suspeitam de que o triunfo do capitalismo tenha trazido consigo a difusão de uma série de certezas universais que podem assentar as bases de um acordo global orientado a garantir o desenvolvimento dos povos. (GENTILI, 1998, p. 28-29)

Ainda segundo Gentili (1998, p. 29), o Consenso de Washington representa a hegemonia neoliberal num contexto de capitalismo globalizado, com destaque para a interferência das agências de financiamento internacional, especialmente nos países do Terceiro Mundo, organismos estes que se constituem numa poderosa ferramenta de pressão a serviço da política exterior norte-americana. Porém, é preciso deixar claro que não se trata apenas de uma imposição externa, devendo ser

¹⁷ Noção que se refere a um conjunto de instituições financeiras, entre elas o FMI, o Banco Mundial, o Banco Internacional de Desenvolvimento e o Export-Import Bank, orientados pela lógica neoliberal. A origem do nome vincula-se, portanto, ao local onde estão situadas e à orientação que seguem.

reconhecido o papel fundamental que exercem os grupos dominantes locais no processo de constituição desta hegemonia (Ibidem, p. 32). Entre as dificuldades de contestar os ajustes estão o caráter pragmático e a legitimidade científica atribuída aos programas (Ibidem, p. 33), a *vitória* do neoliberalismo em outros lugares do mundo e a centralidade que recebe a estabilização econômica¹⁸.

1.1.2 A nova acumulação e a nova miséria

Se o motivo da crise e a grande preocupação dos neoliberais era o problema da acumulação, parece que seus programas têm surtido efeito. Segundo Milton Santos (2005, p. 46),

nos últimos cinco séculos de desenvolvimento e expansão geográfica do capitalismo, a concorrência se estabelece como regra. Agora, a competitividade toma o lugar da competição. A concorrência atual não é mais a velha concorrência, sobretudo porque chega eliminando toda a forma de compaixão. A competitividade tem a guerra como norma. Há, a todo custo, que vencer o outro, esmagando-o, para tomar seu lugar. Os últimos anos do século XX foram emblemáticos, porque neles se realizaram grandes concentrações, grandes fusões, tanto na órbita da produção como na das finanças e da informação.

Se de um lado há lucratividade, e este é o sentido do capitalismo, por outro, é diretamente proporcional o acúmulo de miséria, que chega ao limite com a degradação da vida das pessoas. Gentili diz que esse processo leva à “cristalização de um modelo social fundado na dualização e na marginalidade crescente de setores cada vez mais amplos da população” (1996, p. 233). O que chama a atenção é a naturalidade com que se aceita o fato de que se vive numa sociedade de ganhadores e perdedores, de integrados e excluídos. Chama a atenção a normalidade e a justificativa que se encontra para tal realidade, e aí entra a influência conservadora, que resiste à configuração de uma nova cultura social. É o princípio do mérito que legitima a existência de grupos sociais que se situam fora do mundo do mercado, não mais considerados cidadãos. Essa configuração ganha força a partir do momento que a cidadania, entendida enquanto participação política, perde espaço para uma

¹⁸ Anderson (1996, p. 21-22) faz um balanço do neoliberalismo afirmando que, apesar do cumprimento com as regras propostas, o grande objetivo de reaquecimento da economia não foi atingido. Mesmo assim, a crise do início dos anos noventa não significou uma mudança de rota. Segundo Anderson, “uma de suas razões fundamentais foi claramente a vitória do neoliberalismo em outra área do mundo, ou seja, a queda do comunismo na Europa oriental e na União Soviética, de 89 a 91, exatamente no momento em que os limites do neoliberalismo no próprio Ocidente tornavam-se cada vez mais óbvios. Pois a vitória do Ocidente na guerra fria, com o colapso de seu adversário comunista, não foi o triunfo de qualquer capitalismo, mas o do tipo específico liderado e simbolizado por Reagan e Thatcher nos anos 80.” (1996, p. 17-18)

concepção mercantil, associada à capacidade de consumir. O princípio do mérito responsabiliza os indivíduos pelo sucesso ou pelo fracasso, afirmando a liberdade de escolhas e oportunidades. É uma filosofia central no neoliberalismo, apresentada como correção ao Estado de bem-estar, que premiava a todos da mesma maneira. Este premia os inteligentes e trabalhadores, condenando à miséria os ineficientes.

A lei do mercado passa a ser regra que rege a todos, mas sua lógica tende a beneficiar aqueles que estão mais integrados e que dispõem de melhores instrumentos para a mobilidade e a dinamicidade exigida numa sociedade globalizada e que estende a racionalidade de mercado como princípio universal. Neste contexto de globalização, segundo Bauman (1999, p. 85-110), há os que viajam por necessidade (vagabundos) e os que viajam por escolha própria ou em função de seu trabalho. Tudo é oferecido a ambos, ricos e pobres. Eles dividem a mesma realidade, se movimentam num mundo do efêmero e do acesso, todos transformados em consumidores. A diferença é que alguns se movimentam porque não lhes é permitido permanecerem onde estão, pois nada pertence a eles, outros pelo prazer de estarem em movimento. Os ricos satisfazem-se comprando – mesmo que a satisfação não seja completa e logo retornam às compras –, enquanto os pobres alimentam o seu eterno desejo de fazê-lo.

Ao mesmo tempo em que a humanidade tem produzido tecnologia em muitos setores, produz também suas contradições. Uma das maiores parece o agravamento da desigualdade social e a existência de alta produção e muita miséria. Evidente que, para a racionalidade do mercado, isso não é nenhum problema, antes, pelo contrário, reflexo da robustez do sistema econômico em vigor. À verdade, as mudanças ocorridas nos últimos anos do ponto de vista político e econômico, aprofundaram de maneira extraordinária a desigualdade social. E em se mantendo os mesmos princípios que regem a sociedade atual, a tendência é aumentar esta distância sócio-econômica entre grupos e pessoas que vivem e convivem praticamente num mesmo ambiente.

Boaventura de Souza Santos traz índices que expressam a desigualdade social agravada pela globalização.

É hoje evidente que a iniquidade da distribuição da riqueza mundial se agravou nas duas últimas décadas: 54 dos 84 países menos desenvolvidos viram o seu PNB *per capita* decrescer nos anos 80; em 14 deles a diminuição rondou os 35%; segundo as estimativas das Nações Unidas, cerca de 1 bilhão e meio de pessoas (1/4 da população mundial) vivem na pobreza absoluta, ou seja, com um rendimento inferior a um dólar por dia e outros 2 bilhões vivem com o dobro desse rendimento. Segundo o Relatório do Desenvolvimento do Banco Mundial de 1995, o conjunto dos países pobres, onde vive 85,2% da população mundial, detém apenas 21,5% do rendimento mundial, enquanto o conjunto dos países ricos, com 14,8% da população, detém 78,5% do rendimento mundial. (SANTOS, 2005b, p. 34).

Em busca de explicações para o fenômeno do empobrecimento da população, que parece inversamente proporcional ao enriquecimento de outra parcela, encontramos indícios nas regras que privilegiam a acumulação econômica. Mas se o modelo de desenvolvimento tem parcela de responsabilidade no agravamento da situação econômica e social de grande parte da população, como entender que estas escolhas perduram? Para Santos, um dos motivos está no fato do consenso neoliberal, produzido entre grandes potências, ter sido imposto pelos países centrais aos periféricos, principalmente através do controle da dívida externa, exercido sobre os últimos. Para compreender melhor isto, faz-se necessário abordar outros aspectos que estão relacionados. O Estado passa por uma crise de legitimidade, em contraposição e, em alguns casos, quase por consequência, as grandes empresas e as agências de financiamento internacional são fortalecidas e os *Estados nacionais* têm seu poder político enfraquecido. A relação direta com a desigualdade social está na organização social compatível com um regime de acumulação, liderado pelas empresas transnacionais, situadas nos países centrais.

Para Boaventura, “a nova pobreza globalizada não resulta da falta de recursos humanos ou materiais, mas tão só do desemprego, da destruição das economias de subsistência e da minimização dos custos salariais à escala mundial.” (SANTOS, 2005b, p. 35). É a questão da produtividade e da margem de lucro que está em questão. Como o empresário consegue aumentar a margem de lucros, senão fazendo com que cada trabalhador produza mais e diminuindo os custos gerais com produção, que pode passar, por exemplo, pelo investimento em tecnologia. De alguma maneira, a desigualdade visível em termos pessoais é decorrência da relação desigual entre as nações, contrariando a idéia de que não há uma relação assimétrica entre países ricos e países pobres.

É nesta direção que Santos classifica como falácias as idéias do determinismo e do fim da separação Norte-Sul, como explicação à globalização. A primeira sustenta que o desenvolvimento econômico, que conduz ao neoliberalismo, é uma espécie de destino da humanidade, um caminho delineado espontaneamente. Pelo contrário, é fruto de escolhas políticas localizadas, a começar pela desregulamentação da economia (2005b, p. 50-54). Quando se refere à segunda falácia, o autor sustenta que as consequências, para a maioria da população, reafirmam a primazia dos países centrais sobre os periféricos e que a globalização não é o fim das hierarquias no sistema mundial, mas a constituição/fortalecimento de uma classe global capitalista, que exerce controle sobre o tempo e o espaço.

Duas questões nos interessam, de modo particular, neste momento da reflexão. A primeira é no sentido que as mudanças produzidas pela globalização neoliberal, que passam pela centralidade na competitividade e no consumismo, são também produtoras de uma nova cultura. A segunda incide sobre a resistência que pode resultar de um olhar crítico sobre estas práticas e esta cultura. A dinâmica

capitalista se apropriou, de maneira muito objetiva, de marcas intrínsecas à pessoa e aguçou-as em vista do desenvolvimento da livre iniciativa, *combustível* para o desenvolvimento da competitividade financeira. Todo ser humano busca transcender seus horizontes, o lugar que ocupa, enfim, deseja ser mais, chegar mais longe. O egoísmo, próprio no ser humano, indispensável como instinto de sobrevivência, foi transformado em estímulo à competição. Esta predisposição interior foi despertada e passou a ser identificada como o espírito empreendedor, por isso a obsessão competitiva, apregoada pela livre concorrência e pela lei do mercado.

A globalização é, em geral, definida como sinônimo de padronização cultural, onde o jeito de viver, o tipo de música, a moda e outras atividades ou práticas de um determinado local passam a se impor sobre os demais, ditando padrões de comportamento. O mais comum é dizer que a música e a comida (fast food) americanas foram globalizadas, uma vez que a coca-cola já é conhecida há mais tempo. Na verdade, este é apenas um dos elementos da globalização, o que Santos chama de *localismo globalizado*. Para ele,

neste modo de produção de globalização o que se globaliza é o vencedor de uma luta pela apropriação ou valorização de recursos ou pelo reconhecimento da diferença. A vitória traduz-se na faculdade de ditar os termos da integração, da competição e da inclusão. No caso do reconhecimento da diferença, o localismo globalizado implica a conversão da diferença vitoriosa em condição universal e a conseqüente exclusão ou inclusão subalterna de diferenças alternativas. (SANTOS, 2005b, p. 65-66).

O autor utiliza-se também da expressão *globalismo localizado* para referir-se ao impacto provocado por imperativos transnacionais na cultura de uma determinada localidade. O poder desses processos é grande e eles acabam provocando uma desestruturação na maneira de organizar e conceber o mundo. Ocorre uma espécie de substituição de uma cultura originária de um lugar social e a incorporação de outra. Em geral, ocorre uma desvalorização do local e uma sobrevalorização dos valores externos.

Para Santos (2004), a razão indolente tornou-se predominante nos últimos duzentos anos. O autor atribui-lhe quatro características: impotente, arrogante, metonímica e proléptica (Ibidem, p.779). A que interessa, por hora, é a metonímica, que se reivindica a única forma de racionalidade, e “afirma-se uma razão exaustiva, exclusiva e completa, muito embora seja apenas uma das lógicas de racionalidade que existem no mundo e seja apenas dominante nos estratos do mundo abrangidos pela modernidade ocidental” (Ibidem, p.783). É esta racionalidade que fundamenta e dá suporte ao modo de produção capitalista. A multiplicidade de tempos é reduzida ao tempo linear.

Para o autor, como foi afirmado no início do capítulo, a concepção de tempo linear é apenas uma das possibilidades e analisar todas as experiências a partir desta ótica implica na ininteligibilidade de muitas práticas.

As relações de dominação mais resistentes são as que se assentam nas hierarquias entre temporalidades e essas continuam hoje a ser constitutivas do sistema mundial. São essas hierarquias que reduzem tanta experiência social à condição de resíduo. As experiências são consideradas residuais porque são contemporâneas de maneiras que a temporalidade dominante, o tempo linear, não é capaz de reconhecer. (SANTOS, 2004, p. 791).

Para superar a lógica da monocultura do tempo linear, e aí aparece a segunda questão – olhar crítico – indicada acima, Santos (2004, p. 791-792) propõe a *ecologia das temporalidades*, resgatando a idéia de que as sociedades são constituídas por várias temporalidades.

Uma vez recuperadas e conhecidas essas temporalidades, as práticas e as sociabilidades que se pautam por elas tornam-se inteligíveis e objetos credíveis de argumentação e de disputa política. A dilatação do presente ocorre, nesse caso, pela relativização do tempo linear e pela valorização das outras temporalidades que com ele se articulam ou com ele conflituam. (Ibidem, p. 792)

O ponto de partida para superar a tendência de padronização econômica e cultural está no entendimento do discurso neoliberal, que busca fundamentar uma nova compreensão da realidade, de tempo, de perspectiva de intervenção dos sujeitos, etc. Nesse processo, o neoliberalismo discute a relação entre Estado e mercado que é resolvida de uma forma relativamente simples: supervaloriza o mercado e propõe um Estado mínimo. No bojo dessa questão situa-se o debate entre o *privado e o público*. Isso fica evidente nos empreendimentos levados a cabo por governos que assumiram o projeto neoliberal e transferiram, através das privatizações, empresas estatais para a iniciativa privada. Não faltaram discursos justificando esse processo sob o argumento de que o público é burocrático, lento, atrasado, enquanto que o privado é rápido, ágil, eficiente e dinâmico.

Outra crítica ao setor público é a do mau uso do dinheiro. É preciso investigar mais a fundo como as pessoas são educadas para a função pública e o que de fato diferencia uma empresa estatal de uma privada, em termos de competitividade e possibilidade real de lucro, além, é claro, da função social de qualquer empresa. Essa idéia é reforçada por Gentili (1996, p. 228-230), ao relatar a experiência contada por uma professora de escola pública. Ao interrogar os alunos sobre o que não se

pode conseguir em troca de dinheiro, a professora percebeu que, no imaginário dos estudantes, praticamente tudo é possível comprar, embora alguns deles tenham manifestado claramente não terem o bastante para “comprar” o objeto de seus sonhos. É nesta direção que se justifica a substituição do significado de cidadania como resultado de uma reunião pública em vista da conquista de um direito coletivo, para uma concepção de indivíduo consumidor.

Na ótica de uma educação, em seu sentido abrangente, é possível perceber que o conjunto de práticas sociais, definições econômicas e políticas neoliberais são também responsáveis pela constituição de uma cultura hegemônica. Embora as práticas educacionais não resultem exclusivamente da política do Estado, suas influências e suas tendências são sentidas na realidade escolar.

1.2 A tendência educacional na perspectiva neoliberal

Gentili (1996, p. 248) traz uma importante contribuição quando aborda a educação na ótica neoliberal e definida como propriedade que pode ser adquirida no mercado educacional. A educação de qualidade, ou o conhecimento adquirido no processo educacional, passa a ser uma propriedade valiosa para competir no mercado dos postos (escassos) de trabalho. A prevalência do privado sobre o público fica evidente, uma vez que é a propriedade do dinheiro que permite ao indivíduo apropriar-se de outros benefícios disponíveis no mercado. Ter condições de “comprar” uma educação de qualidade dá direito, também, na maioria dos casos, a exigir a execução de um currículo do estilo funcionalista, na relação direta educação para o trabalho.

Santos (2004, p. 784) chama a atenção para a racionalidade que reduz a multiplicidade de mundos ao mundo terreno e a multiplicidade de tempos ao tempo linear, como forma de conduzir tudo na direção da expansão do capitalismo. Nossa interpretação tem a preocupação de captar e decodificar os principais elementos do ideário que vem sendo construído com o desenvolvimento do capitalismo moderno e suas formas contemporâneas. As características são aqui demarcadas em três, com a intenção de tornar visíveis elementos manifestos de diferentes maneiras.

A primeira diz respeito à questão da *hegemonia do privado sobre o público*. Além da transferência da responsabilidade (ou em muitos casos, sem nenhum exagero, da lucratividade) das empresas estatais para as privadas, foi se constituindo um ideário de que tudo o que é público é burocrático, lento, atrasado, enquanto que o privado é rápido, ágil, eficiente e dinâmico. Nem sempre

isto é comprovado pelos fatos, além do que os motivos e o jogo de interesses que conduz o setor público a tal estágio de ineficiência não são investigados a fundo.

Desta maneira, o desejo de consumo passa a exercer um papel importante sobre a mentalidade das pessoas, bem como uma constante pressão por ser o ato de consumir responsável por integrar, e garantia de dignidade. Jung Mo Sung (1998), no livro *Desejo, mercado e religião*, faz uma longa discussão sobre o processo que instiga e cria o desejo do consumo, transformando o objeto de desejo numa necessidade. Não há mais distinção entre desejo e necessidade, pois a propaganda coloca tudo no mesmo nível e ao alcance dos olhos, além de não fazer distinção de público. O documentário *Para além do cidadão Kane*, produzido por uma agência francesa sobre a *Rede Globo*, revela que grande parte das propagandas veiculadas durante o horário nobre é destinada a um percentual potencial extremamente pequeno da população. No entanto, o sinal da televisão chega a todos os lares e cria o desejo em todas as pessoas, sem falar que junto com o produto oferecido é apresentado um conjunto de comportamentos, jeitos de ser e agir, que acaba influenciando a vida dos indivíduos.

A segunda característica é nomeada *autonomia e liberdade individual*, embora os elementos que a tornam visível vão além do enunciado. É inegável que o avanço da modernidade fez crescer também a autonomia individual em relação à própria representação social, antes sentida de maneira mais coletiva e com maior força das instituições sobre a vida individual. O valor de um determinado indivíduo parecia associado muito mais àquilo que fazia para o bem do grupo, seja ele familiar, religioso e/ou político, estando fora de si mesmo o referencial do que fazia e do sentido desse fazer. Alain Touraine (2006), no livro *Um novo paradigma para compreender o mundo atual*, discute sobre a crise da representação social e a constituição de um ator social, não mais representado por alguma categoria, mas que responde por si mesmo: é o novo sujeito¹⁹. Isso nem sempre significa ter consciência das conseqüências de suas escolhas.

A terceira refere-se à *obsessão pelo progresso* e pode ser compreendida na lógica da corrida incessante pela última novidade em termos de ciência e tecnologia. Trata-se da busca de conhecimentos, de caráter positivista, baseado no modelo das ciências naturais e fundamentado em verdades objetivas e aplicáveis. Este padrão científico, também parte integrante do mundo do mercado, exige funcionalidade, agilidade, eficiência e qualidade total, sempre orientada pela lógica do custo-benefício. Por trás de tudo isso há a sustentação da idéia da neutralidade e da objetividade da ciência, o que significa fazer crer que toda nova descoberta representa evolução e automaticamente implica em

¹⁹ Gohn (2006, p. 340) identifica as principais características dos militantes dos movimentos sociais de hoje e destaca, entre outros fatores, a influência desta nova configuração da sociedade. Ela afirma que o compromisso com as lutas coletivas é diretamente proporcional à associação que cada um consegue fazer com a satisfação dos interesses individuais.

benefícios para a humanidade. Portanto, nada pode ter valor maior ou se constituir em empecilho para uma descoberta científico-tecnológica. O que não aparece de maneira transparente é o interesse financeiro de grandes corporações e/ou as conseqüências em termos de meio ambiente e mesmo nas relações de trabalho.

Além dessas questões que dizem respeito mais ao âmbito individual, para falar de políticas educacionais no contexto atual, é preciso considerar o cenário do Estado no contexto das políticas sociais. Embora o Estado apareça apenas como o representante do pacto, aparentemente fruto de um consenso e, portanto, de comum acordo entre as partes, na prática o jogo de interesses em disputa é de enormes proporções.

A respeito do Estado, Torres diz que ele é uma

arena de confrontação, não somente expressa as vicissitudes das lutas sociais, as tensões dos acordos e desacordos de forças sociais, mas também as contradições e dificuldades de estabelecer uma ação unificada, coerente e marcada pelos parâmetros centrais de um projeto político específico. Toda política pública, ainda que parte de um projeto de dominação, reflete, como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude. (TORRES, 1996, p. 110)

A tendência geral atual configura uma realidade marcada pelas mudanças que vêm se processando e a nova relação entre o setor público e privado. Entre os elementos evidentes está a diminuição do investimento e da participação efetiva do Estado na questão social. A promessa de abertura do mercado e da privatização era de que o Estado precisava ser substituído pela iniciativa privada, naquilo que a segunda sabia fazer melhor. A saída neoliberal implica na “*centralização* do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e formação de docentes) e *descentralização* dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema.” (GENTILI, 1998, p. 25) A mudança na maneira de condução do setor público não é mera escolha dos governos, mas resultado do conjunto de medidas e de uma mentalidade que atribui à sociedade civil responsabilidades até então assumidas pelo Estado. Ou seja, existem grupos sociais eficientes e perspicazes no sentido de exercerem pressão sobre os governos, os quais vão definindo as ações do Estado.

A atuação do Estado em termos educacionais reflete essas alterações.

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o de Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do mercado educativo. (LESSARD, BRASSARD & LUSIGNAN apud BARROSO, 2005, p. 732)

Barroso (2005, p. 740), referindo-se às principais conclusões de um estudo feito em cinco países da Europa, menciona dois referenciais em torno dos quais são definidas as políticas educacionais. As referidas características, que reforçam a perspectiva apontada, apresentam-se como “Estado avaliador” e “quase-mercado”. Para o autor,

este ‘encorajamento do mercado’ traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização. (p. 743) O objetivo central já não é adequar a educação e o emprego, mas articular o “mercado da educação” com o “mercado de emprego” nem que para isso seja necessário criar um “mercado dos excluídos”. (BARROSO, 2005, p. 742)

Na mesma direção segue José Dias Sobrinho, quando reflete sobre o predomínio da racionalidade instrumental relativa à avaliação que está subjacente à epistemologia objetivista. Para o autor, o sistema de avaliação assume duas características básicas de influência, uma do neoliberalismo econômico e outra do neoconservadorismo político. Do primeiro vem a idéia da liberdade de escolha, essencial para a liberdade comercial, pois sem a mesma como se sustentariam as ofertas privadas; do segundo vem a exigência para que o Estado tenha controle sobre o campo social e cultural. São esses os fundamentos da epistemologia objetivista e expressa, com clareza, a lógica do mercado que invade a educação.

A avaliação fundada na epistemologia objetivista diz-se eminentemente técnica. Seu objetivo principal é prestar informações objetivas, científicas, claras, incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos. Justifica-se pela idéia de que os clientes ou usuários da educação têm individualmente o direito de saber quais são as boas escolas, os bons professores, quem oferece os melhores serviços, segundo parâmetros prévia e objetivamente estabelecidos e levando em conta a relação custo-benefício. Esses parâmetros, normas e critérios, supostamente objetivos, ideais e abstratos, quase sempre se utilizam de procedimentos de quantificação de produtos, dada a necessidade de comparações e *ranking*, e estão voltados ao controle da qualidade dos serviços e produtos educacionais, à semelhança do que ocorre no mundo dos negócios. O controle, nessa perspectiva, efetua-se conforme a crença de que a avaliação seria neutra e objetiva, dado seu suposto caráter técnico. Objetividade, certeza, neutralidade, verificabilidade seriam asseguradas pelos procedimentos científicos, pelo uso de instrumentos objetivos e técnicas quantitativas. (SOBRINHO, 2004, p. 712)

Os financiamentos externos são, em tese, agravantes desta situação, principalmente na direção de utilização do mesmo método, que tanto exerce um papel seletivo como de descoberta dos destinatários dos programas. Primeiro porque revelam a mudança de atitude, por parte do Estado, que normalmente faz (entenda-se governo que o representa) um discurso de descentralização e que cheira à democracia e, no fundo, se omite e distancia. Segundo porque os órgãos financiadores estão imbuídos dessa mesma lógica “mercantil”. A privatização, um de seus condicionamentos para a obtenção de empréstimos, revela com detalhes isso, porque sua ação é percebida em duas direções. Na solução do problema da legitimidade do Estado no que se refere à produção de bens e serviços e à medida que toma “emprestado do *ethos* empresarial da empresa privada, os sistemas de custo-benefício e a administração por objetivos.” (TORRES, 1996, p. 125)

As agências de financiamento possuem equipes técnicas altamente capacitadas e que são responsáveis pela avaliação da situação e elaboração de projetos compatíveis a cada uma delas. Do ponto de vista da eficácia e da saúde financeira é difícil qualquer contestação. Porém, em relação aos efeitos políticos e ao alcance dos mesmos, em termos de desenvolvimento humano, fica o questionamento, uma vez que a racionalidade financeira e o método experimental, regulado para a busca de padrões de regularidade e resultados reproduzíveis e universalizáveis.

Este método científico permite a descoberta de regularidades nas quais se podem realizar análises experimentais ou quase experimentais, que se podem medir, quantificar, estudar em suas correlações e causalidade e manipular (controlar) em seus comportamentos futuros. O objetivo desta ciência social é desenvolver um conjunto de argumentos que estudem relações de causalidade e, quando possível, estes padrões ou regularidades detectados poderão ser aplicados como leis ou regularidades empíricas. Estas leis, que podem ser condensadas em frases breves, concisas, simples, e podem até ser representadas matematicamente, são então utilizadas mediante (prévio exame empírico e comprovação sujeita à falsificabilidade das hipóteses) para manipular (planejar) a realidade. Análises mais complexas, de maior alcance ou, ao contrário, mais pontuais e baseadas em um sem-número de observações que qualificam e problematizam a análise são rejeitadas como desnecessárias ou, se foram consideradas pertinentes em termos teóricos, são sem importância para o planejamento baseado em problemas delimitados, com um sentido de urgência e imediatismo, e motivado não tanto por razões teóricas mas, sim, por práticas de solução de problemas específicos, no lapso de tempo mais breve, e com uma relação otimizada de custo-benefício. (TORRES, 1996, p. 122-123)

Esta perspectiva metodológica se mostra incompatível com o caráter singular do processo pedagógico de ensino-aprendizagem. Faz uma leitura linear da evolução humana, não reconhecendo as discontinuidades dos fenômenos da vida real. A obsessão pela previsibilidade impede que sejam considerados elementos como a subjetividade e a singularidade do pesquisador. Por trás da teoria positivista existe uma concepção de que os fenômenos todos possuem uma lógica gradual, sendo

possível, com a aplicação do método científico, decifrar e decodificar todos esses códigos de funcionamento da sociedade. É a soma do mecanismo de funcionamento com o método positivista que assegura a previsibilidade dos fenômenos, possibilitando inclusive a manipulação e o controle de comportamentos futuros. O limite está justamente no fato das ciências sociais, orientadas por este método, não terem condições de refletir a historicidade dos sujeitos, ou melhor, não conceberem o ser humano como ser que se constrói nas relações que vai estabelecendo.

A busca de regularidade e o abandono das singularidades na análise da realidade, sobre a qual são pensados os projetos educacionais, sugere-nos retomar a abordagem de Boaventura de Souza Santos, referindo-se ao localismo globalizado e ao globalismo localizado²⁰. A aplicação dos mesmos critérios de análise a contextos diferentes pode significar a imposição de uma experiência particular e não produzir os efeitos desejados no local de sua execução. Isso para não mencionar a possível depreciação da cultura originária, enfim, sua história e as necessidades concretas. O que se confirma é que o caminho da mercantilização das práticas educacionais é incompatível, justamente pela dificuldade de contabilizar recursos investidos e resultados verificáveis. Ora, que lucro é possível absorver do resgate étnico-cultural de grupos humanos minoritários? O distanciamento do setor público do campo educacional e sua fixação no caráter avaliativo, não o torna administrador das empresas privadas?

Conhecer melhor a prática de agências de financiamento, de modo especial do Banco Mundial, e projetos executados ajuda a confirmar o que se afirma. Torres interpreta as ações do Banco Mundial da seguinte maneira:

[...] é uma agência de empréstimo, não uma agência que oferece doações. A distinção entre uma *lending agency* e um *donor agency* não é necessariamente habitual quando na literatura se fala de diferentes agências de cooperação e desenvolvimento internacional. Desde sua criação em 1962, o Banco Mundial tem-se interessado em promover o crescimento econômico mediante o investimento de capital. O investimento em educação que nos preocupa neste ensaio não é área de investimento mais importante do Banco, se a comparamos, por exemplo, com o investimento em infra-estrutura. (TORRES, 1996, p. 123-124)

²⁰ “Os programas de estabilização e reforma econômica aplicados nos países latino-americanos possuem, entre eles, uma notável homogeneidade. Essa característica também pode ser identificada nas propostas de reforma educacional levadas a efeito na região. Tal regularidade verifica-se na expansão de um mesmo núcleo de diagnósticos, propostos e argumentos “oficiais” acerca da crise educacional e de suas supostas saídas, assim como na circulação e no impacto (direto e indireto) que os documentos e “recomendações” do Banco Mundial e do FMI têm na definição das políticas públicas destinadas a esse setor.” (GENTILI, 1998, p. 15)

Em relação ao Banco, três questões ainda parecem importantes para o momento. A primeira refere-se ao fato de emprestar dinheiro e cobrar juros de mercado, não se limitando a responder a pedidos, mas tomar a iniciativa de oferecer o empréstimo. A segunda diz respeito ao fato de seus mecanismos de funcionamento estarem vinculados ao Fundo Monetário Internacional e a um conjunto de agências financeiras, a ponto dos financiamentos não serem aprovados sem o aval do FMI. A terceira é em relação à sua origem, vinculada ao contexto da guerra fria, dominado em sua diretoria e historicamente em defesa dos interesses da comunidade de negócios dos Estados Unidos (TORRES, 1996, p. 127-128).

Passar pelas agências de financiamento significa receber o aval das regras do mercado, como expressa Barroso.

Neste contexto de incertezas, os critérios e opções de financiamento deixam de ser objeto de uma planificação que traduza escolhas políticas definidas pelo Estado e passam a ser confiados à "mão invisível" do mercado em função de objetivos de eficácia, qualidade e excelência definidos de maneira unívoca pelas regras da concorrência. (BARROSO, 2005, p. 742)

A experiência brasileira, em termos de captação de recursos estrangeiros e eficiência nos resultados, não revela sucesso. Segundo Fonseca²¹, os projetos analisados apresentam alguns problemas, entre os quais se destaca: limite de tempo para execução, em razão das metas estabelecidas; alcance da eficiência na correção dos problemas estruturais; dificuldades na gestão e descontinuidade nas negociações; baixa participação financeira por parte do BIRD e; pouco aproveitamento das experiências de planejamento e gestão por parte do Ministério.

Um dos elementos de pressão para que o Brasil continue com políticas educacionais presas ao ideário neoliberal é sua vinculação aos empréstimos do FMI. Em 2006, o governo brasileiro cumpriu o último acordo e não renovou, dando sinais de autonomia diante do cerceamento que se fazia até então, embora haja muita ambigüidade em relação ao verdadeiro significado do "fim do acordo"²². Além disso, a lógica com que as políticas educacionais vêm sendo orientadas tem favorecido a instalação de verdadeiras empresas de ensino à distância ou presencial. A prioridade que tem recebido o sistema de avaliação também dá sinais de um Estado avaliador e que estabelece parcerias com o setor privado, dando mostras de que a educação pública, que possibilite maior democratização, não tem se efetivado.

²¹ Marília FONSECA (1996, p. 169-195) analisa cinco projetos de co-financiamento, dois ligados ao ensino técnico de Segundo Grau e outros três ao ensino de Primeiro Grau e desenvolvimento de sistema de planejamento no nível estadual de ensino.

²² Segundo Cezar BENJAMIN (2007) a nova relação entre o governo brasileiro e o FMI revela mais a internalização da proposta do Fundo por parte do governo que a expectativa de novos investimentos no social.

As questões postas expressam uma tendência de mão dupla. Por um lado, a educação reflete a hegemonia de uma racionalidade de mercado e que tem como horizonte o progresso, o desenvolvimento, enfim, o futuro. E aqui refletir significa ser impulsionada e, ao mesmo tempo, propulsora da mesma racionalidade. Por outro, o futuro é construído a partir das experiências predominantes no presente e não da diversidade e da multiplicidade de experiências existentes. Esta visão linear da história elegeu o “ainda-não” como busca e o valor econômico como acesso. O conhecimento, especialmente o técnico, tem servido de instrumento importantíssimo para ambos e as práticas educacionais não têm conseguido desvelar outras racionalidades. Desta forma, tanto as práticas sociais (educação no sentido amplo e passivo) quanto as políticas educacionais (educação no sentido propositivo) seguem a mesma lógica. O desafio é transpor a barreira da racionalidade indolente, produzindo as ecologias dos saberes, para usar uma terminologia de Santos.

1.3 Movimentos sociais e educação na ótica contra-hegemônica

Os movimentos sociais são compreendidos como

ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.), até as pressões internas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denominou como o agir comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes são produtos dessa comunicabilidade. (GOHN, 2004, p. 13)

É preciso reconhecer que a variedade de abordagens e a complexidade dos contextos implicados nos movimentos sociais inviabilizam uma análise ou uma teoria única, capaz de dar conta da multiplicidade dos movimentos sociais. Dito de outra maneira, “não há uma só concepção para o que seja um movimento social, e não há também um só tipo de movimento social.” (GOHN, 2006, p. 327) Dessa forma, não cabe uma abordagem pontual, mas sim de natureza mais geral. A dificuldade leva a autora a permanecer numa análise cuidadosa, tendo como referência contínua o contexto histórico e a fundamentação teórica que sustenta tal concepção. A citação com a qual se abre este

debate expressa essa abordagem localizada historicamente, quando aponta para a tendência atual de atuação por meio de redes.

Os movimentos sociais são considerados tema de estudo da sociologia há muito tempo, embora a interpretação que tem sido feita a respeito seja bastante distinta e a definição também sofra alterações. “[...] a temática dos movimentos sociais é uma área clássica de estudo da sociologia e da política, nas ciências sociais.” (GOHN, 2006, p. 329) A tendência de análise norte-americana dos anos de 1920 a 60, que a autora classifica como abordagem clássica, principalmente a que se refere ao interacionismo simbólico tende à compreensão dos movimentos sociais enquanto problemas sociais e fatores de disfunção da ordem (Ibidem, p. 328). É possível verificar uma tendência crescente de bibliografia a partir das décadas de 1960, 70 e 80, junto com um destaque ao lado positivo dos mesmos enquanto “construtores de inovações culturais e fomentadores de mudanças sociais”. A lógica da produção sociológica está associada ao surgimento de novas modalidades de movimentos sociais na luta por direitos (EUA), pela paz, contra a guerra do Vietnã, das mulheres (Europa), principalmente a partir dos anos 60 (Ibidem, p. 331). Já nos anos 90 o panorama muda bastante, ganhando destaque na análise o tema das ONGs, embora existem abordagens que as interpretam como sinônimo dos movimentos e uma tendência à classificação destes como coisa do passado, sendo como que substituídos pelas ONGs (Ibidem, p. 335)²³.

A formulação de Jacobi revela, ao mesmo tempo, a base popular e a heterogeneidade dos movimentos sociais, sem que seus participantes estejam necessariamente afetados por carências vinculadas diretamente ao serviço público²⁴.

A maioria dos movimentos sociais é composta de uma base nitidamente popular, ou seja, daqueles setores populares da população que se vêem diretamente afetados nas suas condições de vida. Entretanto, isto não significa desconsiderar a própria heterogeneidade que lhes é inerente na medida em que muitos movimentos organizam-se a partir da percepção de carências que definem o que Durham denomina de “coletividade possível”. Estas coletividades organizam-se a partir de diferentes níveis, operando cortes muito diversos, onde os participantes não se vêem necessariamente afetados por carências nos serviços públicos mas, basicamente, no seu modo de vida, como é o caso do movimento feminista, ecológico e homossexual. Tratam-se de manifestações pautadas por aspectos de caráter sócio-cultural, enquanto que as primeiras estão centradas basicamente no plano de reprodução da força de trabalho. (JACOBI, 1987, p. 13)

²³ A abordagem da autora é bastante completa e considera a complexidade dos fluxos e refluxos dos movimentos na relação com as ações sociais mais amplas. Ainda é importante destacar que na década de 80 a problemática dos antagonismos de classe deram lugar a outros eixos temáticos, consideradas lutas mais abrangentes como a questão de gênero e a temática da ecologia.

²⁴ O autor tem como base de análise a realidade dos movimentos urbanos de São Paulo, especialmente o contexto que envolve os anos 80, destacando-se a luta pela democratização.

A partir da década de 1990 a tendência tem conduzido os movimentos sociais a uma nítida mudança, que pode ser demarcada, ao mesmo tempo, como efeito e crítica ao modelo da globalização em seu estágio atual. Efeito porque os processos de globalização, e não só eles, influenciam a todos e provocam mudanças nas concepções de mundo; crítica porque não concordam com a maneira e as regras do jogo, no qual não vêem seus interesses considerados. Acontece o enfraquecimento dos chamados movimentos progressistas ou populares e a sobrevivência dos movimentos no geral parece associada à articulação de uma agenda global. Segundo Gohn (2006, p. 339), isso leva a uma ampliação das formas e restrição em termos de potencialidade transformadora. O perfil dos militantes também muda de maneira radical, agora com menor preocupação em termos quantitativos e o militante deixa de ter dedicação exclusiva para o movimento. A busca da felicidade individual passa a ser considerado elemento importante. “Deixam a paixão pelo coletivo em segundo plano e buscam suas próprias paixões.” (Ibidem, p. 340)

Fora as diferenças, a pressão social e o tensionamento no campo sócio-político e cultural parecem demarcar a ação dos movimentos. A dimensão institucional aparece na relação com os movimentos sociais em duas direções. A primeira diz respeito a seu caráter não-institucional, como afirma Gohn (2006, p. 247): “trata-se de um espaço não-institucionalizado, nem na esfera pública nem na esfera privada (...), uma ação coletiva fora da esfera estabelecida pelas instituições”. Seu caráter não-institucional possibilita que esteja sensível a elementos críticos da sociedade e que instituições não percebam. Kriche valoriza isso como uma das contribuições positivas dos movimentos “tanto para a memória coletiva da sociedade como para a reforma das instituições” (apud SANTOS, 2000, p. 265). A segunda direção refere-se à articulação com organizações de caráter institucional, visto que esse é um critério importante para medir sua força social, bem como para compreender a natureza de seus conflitos, demandas e propostas (GOHN, 2006, p. 253). Dessa reflexão se deduz que a partir do momento em que um movimento se institucionalizar, perde uma de suas características centrais e deixa de ser movimento social²⁵.

No caminho percorrido por Gohn (2006, p. 247-250), em busca da melhor definição, a autora retorna continuamente a elementos básicos a fim de buscar maior compreensão. Parte da compreensão de movimento social enquanto ação humana na história e explora as categorias *força*, *luta* e *ator social*. A categoria força social é traduzida numa demanda ou reivindicação concreta, ou ainda, numa idéia-chave, e que, seja qual for a questão, venha se tornar eixo norteador e estruturador da luta social de determinado grupo. Em outro momento ainda deixa claro que a demanda é resultado

²⁵ Aquilo que há pouco era visto como risco de institucionalização, que era a realidade de negociar e interagir com o Estado, hoje tem sido prática adotada pela tendência atual dos movimentos. Embora a institucionalização aqui esteja dizendo respeito à dedução conceitual, refere-se também ao fato de o movimento perder a capacidade de mover-se livremente e fazer pressão, perdendo seu caráter intrinsecamente democrático.

de uma carência e que as carências em si não são suficientes, mas têm de se traduzir em demanda para caracterizar a constituição de um movimento social. A utilização das categorias atores e lutas sociais se dá basicamente por dois fatores. O primeiro está mais vinculado ao fato de que classe social é algo que vai se constituindo ao longo do caminho, à medida que a luta se desenvolve e a identificação de interesses antagônicos ou convergentes estabelecem relações de classe, o que evidencia a categoria *luta social* como elemento mais amplo. O segundo diz respeito às novas configurações dos próprios movimentos, que passam a abranger dimensões mais subjetivas da ação social, rompendo com a identificação originária vinculada mais diretamente a carências econômicas. Agora aparecem carências de outras naturezas (étnica, de gênero, ecológica, etc.²⁶), tornando a categoria ator social mais representativa, o que fica expresso da seguinte maneira: “grande parte dos eixos temáticos básicos dos movimentos sociais contemporâneos não diz respeito ao conflito de classe mas a conflitos entre atores da sociedade.”

Esse caminho leva Gohn (2006, p. 251-252) à seguinte formulação:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal e não-estatal) e privada; participam direta e indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. Estas contribuições são observadas quando se realizam análises de períodos de média ou longa duração histórica, nos quais observam os ciclos de protestos delineados. Os movimentos participam portanto da mudança social histórica de um país e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados, em suas densas redes; e dos projetos políticos que constroem com suas ações. Eles têm como base de suporte entidades e organizações da sociedade civil e política, com agendas de atuação construídas ao redor de demandas socioeconômicas ou político-culturais que abrangem as problemáticas conflituosas da sociedade onde atuam.

A contextualização feita na primeira parte do capítulo fez-se necessária na medida em que evidencia a complexidade das relações sociais e a atuação dos movimentos sociais nesta realidade. A direção apontada se justifica pelo fato de compreendermos a dinâmica dos movimentos como uma

²⁶ Nesta mesma direção Santos, ao analisar esta nova fase, atribui a ela um caráter de “impureza” porque acrescenta à dimensão classista questões étnicas, culturais e sexuais. Ele diz acreditar que a pluralidade de enfoques pode provocar uma revitalização da energia emancipatória dos movimentos em geral (SANTOS, 2000, p. 263).

possibilidade da contra-hegemonia, portanto, que se fundamenta a partir de outra racionalidade que a dominante. Segundo as categorias de Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 779), os movimentos sociais constroem experiências que se contrapõem à racionalidade hegemônica e, por isso, são consideradas por esta como não-existentes. Assumimos a tarefa apontada pelo autor no sentido de “expandir o presente e contrair o futuro”. Esse movimento é importante para a transição rumo a uma racionalidade cosmopolita. Assim procedendo, pode-se fazer emergir experiências até então *desperdiçadas* ou silenciadas.

Interessa o caminho proposto por Boaventura de Souza Santos à medida que procura nas experiências *silenciadas* pela racionalidade hegemônica, elementos para a construção de outra racionalidade, uma razão que seja capaz de perceber a diferença como possibilidade de enriquecimento e não negação daquela que não aponta para o futuro, entendido como progresso tecnológico a partir da categoria de tempo linear. Nas ações dos movimentos sociais se localizam elementos significativos para pensar uma educação capaz de interferir e transformar a realidade. A constituição de uma racionalidade distinta da hegemônica é resultado de um trabalho educativo e de projeção de uma concepção de mundo que tem como ponto de partida a realidade concreta onde os grupos e movimentos sociais, bem como as camadas populares se localizam. Isso somente é possível como uma leitura que busca as raízes e os fundamentos de cada prática social. Os movimentos sociais se constituem enquanto coletividade propositiva de uma nova sociedade e possibilidade impar para a autonomia dos sujeitos envolvido neste processo.

Identifica-se um elemento que é fruto da consciência e do processo educativo desenvolvido pelos movimentos sociais, mas também a marca da inconformidade de seus integrantes de se adequarem à realidade de uma escola meramente repassadora de conteúdo. É exatamente neste ponto que reside o sentido para o debate acerca da educação como prática social e da contribuição dos movimentos com suas práticas sociais para o enriquecimento da educação formal.

Para explicitar a contribuição dos movimentos sociais é preciso compreender em que medida eles problematizam e apresentam elementos culturais significativos que dão sustentação à práticas educacionais emancipadoras. Uma vez é preciso compreender melhor quais são essas possíveis contribuições. O primeiro aspecto a destacar diz respeito ao que caracteriza um movimento social. Que razões motivam o surgimento de um movimento social? O que há de específico em suas práticas? O que motiva e sustenta a sua existência? Em que tempo específico eles emergem? Que estratégias constroem para sobreviver na sociedade atual? Qual o papel dos movimentos sociais dentro da sociedade dominante e frente ao Estado, instituições, e ao mercado? Essas interrogações possibilitam um amplo debate e suas respostas podem auxiliar na explicitação de outros aspectos imbricados com

uma educação contra-hegemônica. Porém, a pergunta mais abrangente diz respeito ao que se entende por movimentos sociais de caráter popular.

Os movimentos sociais, por natureza, como evidencia Gohn, caracterizam-se pela constante ruptura com aquilo que é aceito pela sociedade como dado. A questão interessante é que a partir da consciência de intervenção na história, de radicalização da democracia, e de contestação da visão fatalista, a mudança passa a ser vista como a única possibilidade de emancipação social, por parte dos movimentos. É aqui que podemos dar um passo em direção a uma definição um pouco mais restrita de movimentos sociais, atribuindo a característica popular. O próprio termo é carregado de significados e marcado por elementos pejorativos²⁷, mas aqui queremos explorar a idéia de que há um conteúdo específico quando nos referimos aos movimentos sociais populares.

Recuperar o significado de popular permite valorizar experiências *desperdiçadas* e se justifica enquanto possibilidade de diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento não-científico (SANTOS, B., 2004, p. 778). Além disso, julgamos as experiências do campo popular, pelas necessidades básicas que movem suas lutas e pelo lugar social de onde partem, indispensáveis para a construção de um referencial contra-hegemônico. As inúmeras lutas sociais oriundas das camadas populares e vinculadas às carências econômicas também valorizam esta tarefa. Gohn (2006, p. 250) assegura que “historicamente sempre foram os setores subordinados os que mais produziram lutas sociais”. A opção feita não implica em ignorar o referencial construído em relação aos movimentos sociais, mas captar elementos de articulação entre movimentos que se mobilizam por idéias-chave do que vinculados às carências. Além disso, é preciso deixar claro que, assim como qualquer ação social, o movimento não está isento de contradições e incoerências em relação ao que se propõe ou mesmo em relação à sintonia com outras forças sociais contra-hegemônicas no que diz respeito às suas práticas.

Em relação ao entendimento acerca dos Movimentos sociais populares, elegemos algumas características centrais que auxiliam na definição do perfil desses movimentos a que nos referimos. Esta caracterização se dá a partir de três considerações: a) origem vinculada a necessidades humanas concretas (sobrevivência) e suas motivações a um ideal de coletividade e democracia participativa; b) resistência ao sistema político econômico capitalista e a seus efeitos em termos econômicos, sociais e para o cotidiano das relações humanas e de trabalho; c) o elemento de maior contestação, que também é base de discordância teórica, tem na relação direta com a propriedade privada e/ou com a

²⁷ O popular é interpretado pela cultura cientificista como sinônimo de inferior, insignificante, atrasado e que nada possui de significativo para oferecer. Daí a preocupação em tirar as pessoas da ignorância. Esta análise está implícita na crítica de Santos à razão metonímica (2004, p. 782-783). Benincá (2002), ao abordar o tema do senso comum, valoriza esta cultura como ponto de partida para a construção do conhecimento e percebe nela um elemento de resistência, o que interessa de forma particular aqui.

maneira com que parcela da população se apropria de bens, riqueza, conhecimento, em benefício próprio. Embora as pessoas que militam nos movimentos sociais estejam sujeitas às influências comuns a todas as pessoas que convivem socialmente, os referidos elementos formam, de alguma maneira, o ponto de partida real e o ideário dos movimentos sociais populares.

Em relação à nossa caracterização dos movimentos sociais populares, são necessárias algumas considerações. Já está explícita a idéia de que as carências precisam ser transformadas em demandas para que caracterizem um movimento e nesse ponto voltamos a seguir ao nos referirmos a algumas demandas criadas. No mesmo item mencionamos o ideal de coletividade e a democracia, o que pode ser interpretado como crítica a uma sociedade que deixa a entender que a emancipação se dá num nível individual para a qual o dinheiro é critério fundamental. A análise de Sader (1995), sobre os movimentos da grande São Paulo, deixa claro que se trata da constituição de novos sujeitos que são coletivos. No prefácio do livro, Chauí fala do novo sujeito que surge dos movimentos e explicita uma das características, o coletivo. Diz que se trata

de um sujeito coletivo e descentralizado, portanto, despojada das duas marcas que caracterizam o advento da concepção burguesa da subjetividade: a individualidade solipsista ou monádica como centro de onde partem ações livres e responsáveis e o sujeito como consciência individual soberana de onde irradiam idéias e representações, postas como objetos domináveis pelo intelecto. O novo sujeito é social; são os movimentos sociais populares em cujo interior indivíduos, até então dispersos e privatizados, passam a definir-se, a reconhecer-se mutuamente, a decidir e agir em conjunto e a redefinir-se a cada efeito resultante das decisões e atividades realizadas. (CHAUI apud SADER, 1995, p. 10).

Milton Santos (2005, p. 159-160) expressa o caráter utópico dos movimentos sociais à medida que eles resistem e ao mesmo tempo lutam por um futuro melhor. Nesta direção, questionam a concepção de que o futuro é apenas ampliação do presente, compreensão difundida pelo neoliberalismo que fortalece a idéia da globalização como processo irreversível. Santos afirma que o que existe e o que pode existir são coisas diferentes, pois o mundo de hoje traz um conjunto de possibilidades reais, concretas, factíveis sob determinadas condições, uma vez que no presente aparecem como tendência ou promessa. Ainda, segundo Santos,

é lícito dizer que o futuro são muitos; e resultarão de arranjos diferentes, segundo nosso grau de consciência, entre o reino das possibilidades e o reino da vontade. É assim que iniciativas serão articuladas e obstáculos serão superados, permitindo contrariar a força das estruturas dominantes, sejam elas presentes ou herdadas. A identificação das etapas e os ajustamentos a empreender durante o caminho dependerão da necessária clareza do projeto. (SANTOS, 2005, p. 161)

Do ponto de vista teórico os pobres deveriam ser os primeiros a contestar os efeitos da globalização neoliberal. Porém, é preciso considerar a existência de mecanismos de coerção e manipulação, bem como da falta de elementos de análise crítica. Neste sentido, os movimentos sociais parecem ter um papel decisivo, auxiliando no conhecimento da realidade e na compreensão da intervenção humana no contexto. Questionar as utopias que “pregam e conduzem uma modernização que dá preeminência aos ajustes que interessam ao dinheiro”, como afirma Milton Santos (2005, p. 156), pode ser o começo.

Para pensar esses processos, que vão de encontro com a lógica dominante, tomamos a expressão contra-hegemonia de Boaventura de Souza Santos. Não se trata de polarizar e contrapor o capitalismo atual a outro sistema político, mas repensar o papel do Estado e valorizar a pluralidade e diversidade de experiências. Trata-se talvez de substituir uma racionalidade por outra, abandonando aquela que reduz a multiplicidade de mundos ao mundo terreno e a multiplicidade de tempos ao tempo linear, a qual acaba favorecendo a expansão capitalista (2004, p. 783). A racionalidade que Santos propõe para substituir a indolente é a cosmopolita, que tem entre outras funções a de “criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade” (p. 779).

É nesta direção que faz sentido tomar os movimentos sociais como objeto de estudo para pensar uma racionalidade diferente. A racionalidade não é apenas resultado da educação formal. A democracia e a crítica ao sistema capitalista, tendo na propriedade privada um de seus eixos, apresentam-se aos movimentos sociais, especialmente os de caráter popular, como um dos pontos de partida. É praticamente o que possibilita a constituição de uma identidade pessoal, construída coletivamente, que sustenta e possibilita suportar um mínimo de auto-estima e dignidade. Numa sociedade de mercado, onde consumir é critério de inclusão, identificar-se como não-consumidor, embora como Bauman vai explicitar no terceiro capítulo de seu livro (1999) sempre há a chance potencial, significa assumir a identidade do fracasso e da completa inutilidade. Nesta perspectiva, a crítica à lógica do mercado, por parte das camadas populares, é, ao mesmo tempo, contingencial e possibilidade de refazer-se enquanto sujeito, podendo também servir para transformar a carência em resistência à lógica da oferta. Na realidade dos movimentos sociais, a problematização e a contestação da sociedade hegemônica não se restringem à sala de aula.

O tema da propriedade da terra é o mais explícito para abordar a questão da propriedade privada, mas todos ou outros apontados pelos movimentos sociais possuem uma relação evidente sobre formas de apropriação de bens, riquezas e/ou do saber – tema caro neste momento. No caso dos movimentos sociais populares isso fica ainda mais explícito porque suas demandas resultam de carências ligadas diretamente com a questão econômica, portanto de sua incapacidade e/ou sua concepção de apropriar-se das coisas. É nesta direção que aparece o tema dos opositores aos

movimentos, identificados por Gohn (2006, p. 262) como “os sujeitos que detêm o poder sobre o bem demandado”, explicitado como posse, propriedade ou controle. A maneira como a sociedade aborda ou deixa de abordar o assunto revela um processo educativo espontâneo, onde algumas práticas são legitimadas e outras questionadas. Esses movimentos lutam para que a sociedade civil participe da tomada de decisões sobre o modelo de desenvolvimento, pois elas têm implicações diretas nas relações humanas e de trabalho.

Quando falamos disso estamos pensando em questões que emergem dos movimentos sociais e podem contribuir para fora de seus quadros. Falamos da educação numa perspectiva ampla, como prática social, capaz de transformar qualquer ação humana em ato educativo, independente de sua intenção. Há uma aprendizagem espontânea e que não depende de um objetivo pré-estabelecido de que vamos ensinar ou aprender um determinado conteúdo. A luta pela terra, por equidade nas relações de gênero, por emprego, por moradia, pelo cuidado com o meio ambiente, por exemplo, podem ser encaradas pela sociedade como provocações para repensar seu modelo de desenvolvimento. Mesmo que o processo de aprendizagem como tal seja espontâneo, o que aprendemos depende do conjunto de experiências e da predisposição pessoal.

A ação dos movimentos sociais é plural e a caminhada deles, tanto interna quando vista em conjunto heterogênea, fazem emergir uma série de questões. Analisar como as práticas dos movimentos sociais se constitui em educação e seus possíveis efeitos na ação dos militantes e da sociedade em geral é um tema provocador, mas aqui temos uma preocupação mais específica. No próximo capítulo, detemo-nos no que eles propõem quando pensam a educação. Que princípios e critérios orientam a ação educativa dos movimentos sociais e que contribuições podem ser extraídas dessas experiências para propor uma educação competente e comprometida com uma sociedade sustentável e com justiça social? Em que medida os princípios apontados pelos movimentos podem servir de parâmetro para pensar uma educação formal de caráter abrangente?

2 CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO DEBATE SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Buscar contribuições nos movimentos sociais significa fundamentar-se numa compreensão ampla de educação, a exemplo da expressa por Ribeiro (2004, p. 39), ao discutir a dimensão pedagógica dos movimentos sociais: “[...] são as práticas sociais, nas quais estão compreendidos o trabalho, a cultura, as trocas econômicas, os aprendizados escolares e as lutas sociais, podendo daí depreender-se o caráter pedagógico de que se revestem os movimentos sociais”. Implica um rompimento com certas barreiras conceituais separatistas entre a educação formal e não-formal, no sentido de conceber as duas de maneira imbricada e implicada. As práticas sociais, de um modo geral, por se tratar de pessoas humanas em relação, constituem-se ação educativa, tornando possível tomá-las por base para a formulação de práticas educacionais mais eficazes. Caso contrário, apenas práticas formais ou que objetivam a educação poderiam servir de referência para a qualificação da escola.

É com este pressuposto e por suas práticas serem compreendidas como ações coletivas não-institucionalizadas, por isso capazes de perceber questões imperceptíveis a outros grupos sociais, que os movimentos servem de referência para a proposição de políticas educacionais. O fato dos movimentos sinalizarem para outra concepção de relações, de modelo de desenvolvimento, enfim de organização da sociedade, pesa para que sejam tomados como objeto de estudo. É a ação dos movimentos sociais enquanto construtora de uma cultura de participação das pessoas no destino da sociedade que os põe em condições de contribuir na discussão das práticas educacionais. A eficiência da educação formal depende, em grande medida, do conhecimento que ela dispõe sobre o processo de formação humana, o que foge a seu objeto específico da relação professor-conteúdo-aluno.

A expectativa de encontrar nos movimentos sociais pressupostos e elementos significativos para a construção de uma cultura educacional contra-hegemônica impulsiona para esta busca. E para isso é preciso deixar claro, conforme Santos (2003, p. 22-25), a dificuldade de expressar a noção de

contra-hegemonia e a articulação de alternativas que dêem conta da mesma. O autor problematiza a questão, questionando se o fato de experiências acontecerem de maneira simultânea, mesmo sem contato entre elas, é critério suficiente para caracterizar-se como globalização e se iniciativas que resistem e criam alternativas à lógica capitalista podem ser definidas como contra-hegemônicas. A dominação tem muitas faces e nem todas são diretamente efeito do capitalismo global, assim como iniciativas que se apresentam como alternativas podem se constituir como formas de opressão²⁸. Santos ainda discute a concepção de emancipação social, apontando para a necessidade de tratar a questão a partir de uma perspectiva contextualizada.

Ao final do primeiro capítulo atribui-se um caráter popular aos movimentos sociais, caracterizando-os como produtores de demandas e reivindicações que parecem compatíveis com o conjunto das camadas populares. Do ponto de vista educacional no sentido amplo, o papel dos mesmos está em colocar em suspenso a ideologia dominante, classificada por Freire (2004, p. 14) como fatalista por recusar-se à utopia. É esta perspectiva transformadora dos movimentos sociais que aproximamos do compromisso político com uma educação emancipadora e capaz de gerar protagonismo. A necessidade da contra-hegemonia por parte das camadas populares ou mesmo dos movimentos sociais não é sinônimo de que há clareza, maturidade e instrumentos suficientes para a efetivação da mesma. O processo educacional desenvolvido pelos movimentos sociais é uma tentativa de firmar princípios capazes de afirmarem-se enquanto contraponto, mas a formação humana de sua militância, além da possibilidade de apresentar limites internos, está aberta às variáveis das interferências externas.

A perspectiva da sociedade hegemônica tem, em seu plano ético-político, segundo Frigotto (2005, p. 13), a afirmação do ideário neoliberal e a chamada “era do mercado” como único caminho possível. Nesta dinâmica, a exclusão e a desigualdade social são justificadas pela existência natural de perdedores e ganhadores e a responsabilidade está nas escolhas, portanto, no âmbito pessoal. Isso significa dizer que se a educação for tomada como prática social predomina a cultura da competitividade, a que associa a miséria à incompetência. No âmbito da educação formal é a qualificação profissional que ganha destaque, como garantia de empregabilidade em termos individuais e promessa de aumento de produtividade e desenvolvimento por parte dos países subdesenvolvidos (Ibidem, p. 15). Em qualquer das situações, e é bom que evitemos análises deterministas, a tendência é pender para um treinamento, muito mais que para uma educação emancipadora e comprometida em questionar o modelo de desenvolvimento vigente.

²⁸ Essa lógica é expressa por Saviani (2003, p. 67) ao sustentar que o critério de avaliação de uma proposta se dá por seus efeitos históricos.

Embora recusemos a separação rígida, e em seguida aprofundamos isso, é preciso uma distinção para tratar do papel da educação formal, compreendida aqui no conjunto que envolve o Estado enquanto instituição proponente de políticas e a escola enquanto órgão responsável pela efetivação do processo. No início do primeiro capítulo, apontamos livremente duas funções básicas da educação, a saber: acesso ao conhecimento acumulado e visão crítica da realidade. Obviamente não se trata de fases estanques e sim de um processo complementar e aqui, com Freire (2004, p. 18-20), podemos vincular esta tarefa ao compromisso com a ética universal e com a utopia, como crítica ao fatalismo da história e que compreende a realidade como dada, propondo adaptar-se a ela. Arroyo (2005, p. 144) traduz isso na frase: “Educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética.” A discussão acerca da educação formal e não-formal se dá em continuidade a esta definição.

2.1 Aproximando os conceitos de educação formal e não-formal

A distinção entre educação e pedagogia pode auxiliar no aprofundamento desta discussão. Dalbosco compreende a educação como um fenômeno cultural amplo, definindo-a como um

processo recíproco, espontâneo e assistemático de ensino-aprendizagem entre duas ou mais pessoas. O característico da educação é o fato de ela dizer respeito à interação entre pessoas e de não se limitar ao processo formal de ensino-aprendizagem que ocorre no universo escolar ou universitário. Assim, é um processo interativo amplo que ocorre, por exemplo, na relação entre pais e filhos, entre grupos de convivência, de trabalho etc. (DALBOSCO, 2003, p. 38)

A pedagogia é compreendida como um fenômeno mais restrito, de reflexão sistemática, constituindo-se no pensar sobre a ação espontânea (fenômeno da educação). Ela se caracteriza “pelo esforço teórico e sistematizado de pensar a ação educativa, em sentido amplo, e de pensar, num sentido mais restrito, os problemas que surgem da relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e da própria relação pedagógica.” (DALBOSCO, 2003, p. 38-39).

A conceituação do autor tem um caráter mais filosófico. Ela pode auxiliar numa aproximação desta perspectiva da pedagogia com a educação formal, especialmente no que diz respeito à marca sistemática, reflexiva e metódica com que a ação educativa trata a interação que ocorre entre as

pessoas. Dalbosco ainda acrescenta que para a pedagogia se mostrar como saber sistematizado precisa definir seu objeto e esclarecer questões de natureza teórico-metodológica. O que nos interessa, de forma particular, porém, é a idéia de que a diferença não encobre o ponto comum, pois “tanto ação educativa como ação pedagógica dizem respeito a um processo interativo, e o problema consiste em saber o que é e como se constitui essa interação.” (Ibidem, p. 39)

Como fenômeno cultural amplo, o processo educativo compreende modalidades distintas, sendo a escolarização uma delas. Além de não ser a única maneira pela qual se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, sua existência é histórica. Bernet explicita esta realidade, distinguindo a necessidade humana da educação e deixando em aberto o papel da escola enquanto instituição educacional.

La escuela es, seguramente, la institución pedagógica más importante de entre todas las que hasta hoy la sociedad ha sido capaz de dotarse. Pero la escuela es una institución histórica; esto es, ni ha existido siempre, ni necesariamente tiene que perpetuarse indefinidamente. Lo que sí ha existido siempre – y, como elemento consustancial que es de toda sociedad, seguirá existiendo – es la función educativa. Y esta función se ha cumplido también siempre a través de múltiples y heterogéneos canales. La escuela, a pesar de su indiscutible relevancia, constituye sólo uno de tales canales. En la actualidad, esto es algo absolutamente notorio. La escuela ocupa sólo un sector del universo educativo: en el resto del mismo encontramos, por una parte, ele inmenso conjunto de efectos educativos que se adquieren en el curso ordinario de la vida cotidiana (la llamada “educación difusa”, “espontánea”, etcétera), y, por otra parte, aquel sector heterogéneo, múltiple y diverso que es del que trata específicamente esta obra: la que se ha dado en llamar “educación no formal”. (BERNET, 1998, p. 11)

Segundo o autor, o fato da escola não conseguir atender todas as expectativas sociais de formação e aprendizagem provocou a necessidade de criar outros meios educativos, para além da escola, entendida como momento educativo global dos indivíduos e das coletividades. Embora o surgimento de outras modalidades de educação tenha ocorrido num contexto de crítica, de modo especial, à escola tradicional e clássica, isso não significou, necessariamente, uma oposição à educação formal. Complementaridade talvez seja a maneira mais apropriada de compreender essa questão. A educação não-formal é abordada, inicialmente, como aquela que se refere às instituições, atividades e meios não-escolares, criados expressamente com o objetivo educativo. “[...] un tipo de educación intencional, metódica, con objetivos definidos... pero no circunscrita a la escolaridad convencional.” (Ibidem, p. 12) A educação informal é compreendida como um processo que dura toda a vida, onde as pessoas adquirem conhecimento, habilidades, atitudes e capacidade para discernir em suas experiências diárias e na relação com o meio ambiente (Ibidem, p. 19).

O autor avança fazendo as devidas distinções e, ao mesmo tempo, problematizando questões apontadas como fronteiras claras entre os três universos. A intencionalidade e o caráter metódico ou sistematizado não seriam critérios definidores da fronteira entre a educação informal e as outras duas, o que implicaria, por exemplo, negar a existência de método na educação familiar e na publicidade. Para o autor, o critério que melhor distingue os três universos educacionais é a diferenciação da função e do processo da educação. Desta forma, a educação formal é o sistema educativo institucionalizado, organizado, cronológica e hierarquicamente, que vai do primário à universidade.

A educação não-formal é aquela que se realiza fora do marco institucional da escola e se aparta dos procedimentos especificamente escolares.

En definitiva, cuando se habla de metodologías no formales lo que se quiere dar a entender es que se trata de procedimientos que, con mayor o menor radicalidad, se apartan de las formas canónicas o convencionales de la escuela. Así, con un sentido muy parecido al de esta acepción de educación no formal, algunos autores han utilizado expresiones como 'enseñanza no convencional' o educación abierta'. (BERNET, 1998, p. 28)

Por educação informal o mesmo autor faz o seguinte comentário:

Cuando el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales, cuando aquél está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no surge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando es immanente a otro cometido, cuando carece de un contorno nítido, cuando tiene lugar de manera difusa (que es otra denominación de la educación informal). (BERNET, 1998, p. 26-27)

As definições postas têm o sentido de revelar distinções em termos de natureza teórica e mesmo de objeto de análise, evitando assim confusões e ambigüidades. Entretanto, como se trata de aproximar universos educacionais diferentes, ou seja, o objeto da investigação envolve tanto a educação formal como a não-formal. Esse aprofundamento tem mais a função de auxiliar na descoberta do ponto de imbricação entre elas do que os pontos de distinção. Ficam localizadas, desta maneira, as ações dos movimentos sociais em nível da ação informal, o que não significa ausência de intencionalidade ou mesmo sistematicidade. Evidencia-se assim a distinção no que diz respeito à organicidade, cronologia e hierarquia no tratamento dos conteúdos por parte da escola.

Nesta direção, partimos do pressuposto que, quanto mais a escola conseguir compreender os processos de formação e interação humana, mais terá capacidade de auxiliar os indivíduos a

elaborarem um olhar crítico e propositivo sobre o contexto onde vivem. E isso não parece função estranha à escola, mas tarefa que pertence à natureza da educação formal. Caso a educação formal ignore o processo cultural amplo que interfere na vida das pessoas – aquilo que já foi explicitado como educação – e ficar restrita a seu universo, apenas o acaso poderia provocar um movimento de emancipação, que implica em pensar-se na sociedade²⁹.

Arroyo (2005, p. 140-144), ao discutir a relação entre diferentes áreas do conhecimento no campo da educação, propõe uma mudança epistemológica, apontando para a teoria pedagógica como espaço de encontro e de diálogo enriquecedor. Para ele, isso implica na delimitação da formação humana como novo objeto de investigação, que pode ser comum à diferentes áreas. O cerne da atividade pedagógica, e aí faz uma dura crítica ao didatismo que se preocupa primeiro em ensinar sem entender como se dá o processo educacional, está na identificação do que é e como acontece a formação humana. Desta forma, compreender o processo de humanização e tudo o que envolve as relações humanas significa entender o fenômeno da educação, transformando-se também em objeto da pedagogia escolar. Ou seja, se a escola quer de fato contribuir em termos de intervenção social, precisa estar ciente do processo educacional que está fora de seu âmbito.

Isso leva à ponderação de que o objeto da pedagogia escolar, ou se quisermos da educação formal, é a interação entre as pessoas diretamente no processo de aprendizagem de um determinado conteúdo, mas também a interação destas fora da sala de aula. Ela envolve as relações humanas de um modo geral. Propõe-se a aprofundar as dificuldades da escola, entre as quais, a de construir um olhar mais global sobre o fenômeno educativo. Arroyo expressa bem esta problemática.

Os professores não aprendem a vincular os saberes escolares com os saberes sociais, a cultura escolar com a cultura dos educandos, a socialização na escola com a socialização em outros tempos e espaços sociais como a rua, a casa, a igreja, o culto, o terreiro, o pedaço, a cidade, o trabalho e os movimentos sociais. [...] Quando tratamos a escola, a igreja, ou a fábrica, como se fossem tempos e espaços educativos totais estamos estreitando, territorializando o campo educativo. Esse olhar fechado tem condicionado o pensamento sobre a escola, os currículos e as propostas de formação de professores, mantendo-se frequentemente descolados de uma teoria educativa mais abrangente. A teoria pedagógica deveria dar conta dos fenômenos educativos que acontecem em todos os tempos e espaços. (ARROYO, 2005, p. 148)

²⁹ A racionalidade hegemônica na sociedade atual, e isso apontamos no capítulo anterior, faz transparecer uma idéia de emancipação como sinônimo de adaptação ao mundo do mercado, garantia de vida confortável. A abordagem de Frigotto sobre o estreitamento da compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, “reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade” (2005, p. 14) permite esta hipótese. Desta maneira, a educação, em qualquer nível, passa a ter a única função de repasse conteúdos e técnicas para preparar as pessoas para um mercado de trabalho marcado pela instabilidade. A busca tanto pela qualificação para o trabalho fica sob a responsabilidade pessoal. Em relação à emancipação não se trata de reduzi-la a isso, pois é um mundo que abre um campo vasto de possibilidades e um deles é o acesso ao conhecimento.

Arroyo e Freire apontam para a mesma direção e necessidade: a de exigir da educação formal que ela se assuma como força propositiva e de intervenção nos rumos da sociedade. Isso exige uma compreensão ampla do processo de formação e interação humana. Significa, em última análise, considerar a educação como processo de humanização. A Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), em seu artigo 1º, também expressa uma visão alargada da educação, afirmando que ela abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

A discussão acerca da educação formal e não-formal indica um objeto comum, mas não resolve uma questão fundamental: como se dá a dinâmica própria da ação educativa? As pistas conduzem ao fato de que o ser humano vai se constituindo e se educando na relação com o ambiente onde vive, sendo que o contexto se apresenta como um condicionamento, desde onde é possível compreender de maneira razoável porque as pessoas agem desta ou daquela maneira. Trata-se de entender e não prever, abrindo caminho para a singularidade das experiências e as peculiaridades das conclusões que cada pessoa pode chegar. Por isso, trata-se de condicionamento do contexto em relação aos indivíduos e não de determinismo.

Na tentativa de identificar a dinâmica da ação educativa, a questão metodológica aparece como objeto importante. Arroyo (2005, 159) pergunta-se: em que medida a aprendizagem se dá por inculcação e que importância tem a palavra neste processo? Para ele, a concepção de educação como inculcação vem da tradição filosófico-religiosa, que acredita na transmissão de idéias, saberes e valores. Tal concepção privilegia a palavra como instrumento e entende que os saberes e as competências são produções externas e podem ser transmitidas aos alunos. Desta maneira, estaria decretada uma diferença fundamental na relação professor-aluno e a aprendizagem aconteceria apenas por parte dos alunos.

Freire tem insistido numa posição crítica. No livro *Pedagogia da autonomia*, retoma o debate da relação sujeito-objeto na ação educativa. Para ele (2004, p. 22-23), esta é uma relação complexa e que está em sintonia com o perfil de professores e alunos que se colocam diante do processo. Se o aluno se coloca na condição de objeto e entende o professor como sujeito que o forma, a única possibilidade de constituir-se sujeito é no futuro, quando exercer a tarefa de professor. Esta reflexão tem relação direta com uma outra questão que diz respeito à compreensão do ser humano como aquele que passa por fases diferentes e é colocado em patamares e níveis inferiores ou superiores, ou que vê o mesmo em constante construção. Freire (Ibidem, p. 72) insiste também na idéia de que o ser humano, não importa a função que desempenha ou o grau de instrução que tenha, é sempre um aprendiz e nunca

está concluído. É um ser inconcluso, por natureza, e assumir-se como tal possibilita um enriquecimento maior e uma dinâmica mais produtiva para a ação educativa.

O alargamento da concepção de educação, somado à exigência que isso aponta para a escola, serve de pano de fundo para a busca de elementos significativos que emergem dos movimentos sociais. Enquanto a teoria pedagógica tem interesse pela maneira como acontece a formação humana, pela organização da sociedade, suas relações e sua dinâmica, os movimentos sociais põem em evidência outras questões. Eles destacam assuntos amplos e que dizem respeito ao modelo de desenvolvimento, à estrutura fundiária e ao controle do processo produtivo na agricultura, aos desequilíbrios ambientais, controle do solo urbano e apropriação do espaço, à crise do trabalho e do trabalho produtivo, pontos ligados à saúde preventiva e de reconhecimento da cultura popular entre outros. Essas demandas, e a maneira como a sociedade as trata, fazem parte da educação, no seu sentido amplo, constituem-se como elementos culturais da sociedade.

Além desses temas gerais, que muito podem ajudar a pensar as políticas educacionais, os movimentos sociais, especialmente o MST, vêm construindo referenciais específicos no que se refere à educação formal. A maneira como as questões gerais são abordadas pela escola se constitui numa das muitas preocupações dos movimentos sociais.

Privilegamos, a partir de agora, os princípios educacionais evidenciados pelos movimentos sociais e também por pesquisadores. Estes princípios podem servir como pano de fundo para o debate acerca das políticas educacionais propostas pelo Estado e em vigor na sociedade atual. Nossa preocupação não é assumir as propostas dos movimentos como modelo ou imunizá-las de críticas, mas de torná-las públicas e, dessa forma, poder jogar um olhar crítico para as práticas educacionais.

Há muitas possibilidades de investigação sobre o assunto e pouca coisa escrita, mesmo que nos últimos anos as pesquisas e as produções tenham crescido muito. Falta ainda avançar em pesquisas que discutam o conjunto dos movimentos sociais do ponto de vista dos princípios educacionais. Na ausência de um panorama mais global dos movimentos sociais, opta-se pela discussão dos princípios formulados pelo MST. Esse é um dos movimentos que possui maior sistematização dos princípios que orientam a ação pedagógica. Elegemos aqui cinco indicativos que julgamos mais pertinentes, em vista da análise feita das práticas educacionais e sua relação com a sociedade hegemônica.

2.2 Princípios educacionais

Os princípios revelam uma preocupação de evitar que as práticas educacionais sejam reduzidas a treinamento e adaptação à sociedade de mercado. Além do referencial constante aos movimentos sociais, de modo geral, referimo-nos a alguns em específico como o MST e o MAB e tomamos autores como Santos e Gohn, que já serviram de base no primeiro capítulo, e outros como Freire, Benincá e Hurtado, que nos dão uma contribuição especial neste momento.

2.2.1 Partir da necessidade concreta

A formulação deste princípio, embora seu sentido não se reduza ao contraponto, carrega intrinsecamente a contestação de uma ação educativa reduzida à busca do conhecimento e que parte do pressuposto de que o único elemento importante é a apropriação do mesmo por parte do aluno. Esta é a crítica que Paulo Freire faz à educação bancária. O diferencial básico passa pela postura metodológica e implica, no caso do *partir da necessidade concreta*, uma leitura da realidade contextual e uma busca preocupada com a construção da identidade do aluno. Mais que conhecer propriamente a realidade e o estudante, implica em possibilitar que ambos se façam conhecer, num processo de interação e diálogo.

Partir da necessidade concreta, que pode ser traduzida por tomar a realidade como ponto de partida, exige, pelo menos, um duplo compromisso de análise, a saber: partir constantemente do conhecimento de que o educando dispõe e considerar a situação e as possibilidades socioeconômicas e culturais de cada pessoa. Além disso, algo que, neste primeiro momento, fica explícito, mas é de extrema importância e exerce centralidade na proposta educacional apontada, é o elemento da dignidade, associado ao da autonomia do sujeito/educando. Implica, ao mesmo tempo, um compromisso político, porque se fundamenta na transformação da realidade de onde parte, e metodológico, no sentido de dizer respeito à abertura para o diálogo e não onde o professor é tido como o sabedor do conteúdo e o aluno aquele que precisa saber. Entendemos que a autonomia humana tem relação com a participação na tomada de decisões que dizem respeito ao nível pessoal e social, bem como na influência dos rumos da sociedade e que, por isso, esteja vinculada à questão do conhecimento de que é portador e seu nível sócio-econômico.

A necessidade de conhecer o contexto sócio-econômico não objetiva estabelecer uma divisão em classes ou discriminação, mas perceber sua relevância no processo de construção da identidade e da libertação/autonomia. E a existência do movimento social é sinal de que a realidade está sendo contestada, porque é a organização em vista da reivindicação de demandas sociais não atendidas a razão de ser do movimento. A reflexão do MST (1999, p. 14-15) sugere a realidade como ponto de partida e de chegada, a ponto da necessidade do conhecimento brotar da realidade³⁰. Para isso ela precisa ser conhecida, desde a realidade mais próxima do educando até a mais distante, do acampamento à conjuntura internacional.

Em termos de conhecimento, o ponto de partida inicial a ser tomado poderia ser o da necessidade de alfabetização e de escolaridade como tal. Seguindo este raciocínio simples chegaríamos à descoberta do nível de escolaridade das pessoas, pensando uma maneira delas terem acesso à instrução a que não tiveram. Mas aqui o princípio propõe uma outra abordagem. É preciso investigar a compreensão que se tem de conhecimento e em que medida as pessoas estão desprovidas do mesmo, para pensar no que pode ser oferecido. Benincá, quando discute o senso comum, expressa a existência de um conhecimento de posse das pessoas, o qual brota da experiência de cada uma delas. De modo especial no caso das camadas populares este saber pode ser um elemento de resistência. O senso comum é compreendido, por Benincá (2002, p. 77), não como conhecimento inferior, como era visto na antiguidade, mas como uma espécie de consciência prática e disponível, resultante da experiência, mesclado com crenças e tradições de cada povo (Ibidem, p. 81). Considerar esse conhecimento presente na cultura popular, como ponto de partida, é partir de outro referencial, não o da completa ignorância, pois “toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular.” (SANTOS, B., 2004, p. 790)

Para compreender melhor a concepção de senso comum, abordada por Benincá, vamos relacioná-lo com outros dois temas: a ciência e a consciência críticas, que a princípio parecem o fim último da educação. Há um processo recíproco e constante de negação e desqualificação de um em relação ao outro. A razão científica, ou uma perspectiva de ciência, tende desqualificar o senso comum enquanto conhecimento, por ele não reconhecer seu caráter metódico e sistemático e o senso comum³¹ não legitima a ciência até que esta não conviva adequadamente com ele. A consciência crítica é vista como a superação da consciência ingênua, o que não é sinônimo de mudança na

³⁰ No terceiro capítulo formulamos, com Saviani, uma crítica a esta postura que tende a permanecer no conhecimento da realidade sem o necessário aprofundamento teórico. Autores como Benincá, Freire, Hurtado e o próprio Saviani também valorizam a prática como ponto de partida, mas são claros na necessidade do referencial teórico para enriquecer esta prática. Saviani, em destaque à frente, é explícito na necessidade de retorno qualificado à prática.

³¹ Em sua tese (2002), Elli Benincá faz uma longa abordagem do tema do senso comum, construindo um conceito que atribui ao senso comum uma série de características e apontando a práxis como possibilidade de superação da dicotomia entre senso comum e conhecimento científico. Ele supera a equiparação do senso comum à ignorância e à consciência ingênua, apontando para seu caráter pedagógico e seu potencial de resistência.

concepção de mundo³². No próprio exemplo citado pelo autor (BENINCÁ, 2002, p. 75), a influência da televisão pode provocar uma mudança na concepção de mundo do indivíduo, sem que haja qualquer transformação no grau de criticidade do mesmo. Dois caminhos são apontados como possibilidades de superação da consciência ingênua: a prática, enquanto integradora de uma experiência emancipadora, e a reflexão, enquanto flexão sobre si mesmo.

Baseado nessa compreensão, é possível desvincular o processo de construção da autonomia da imersão num alto grau de conhecimento. A superação da ignorância não é sinônimo de superação de consciência ingênua, à medida que o conhecimento pode mudar a concepção de mundo do sujeito sem modificar seu nível de consciência de si mesmo e do mundo. Partir da realidade implica justamente esta imbricação entre o grau de conhecimento adquirido e sua capacidade de pensar-se e pensar criticamente o mundo, o que no caso dos movimentos sociais se vincula também ao elemento da coletividade.

Entre os princípios pedagógicos propostos pelo MST (1999) está expressa a preocupação em discutir, num mesmo nível, a importância da escola e o objetivo da educação. O direito universal à educação (pública) está vinculado ao fato dela ter como ponto de partida a realidade do movimento e que o mesmo possa pensá-la em função das suas necessidades. Desta maneira, a educação é, ao mesmo tempo, acesso ao conteúdo e pensada a partir do grupo/comunidade a quem ela é destinada³³. A autonomia do indivíduo passa, nesse caso, pela participação e definição da escola que deseja, para si, além de se vincular a um processo coletivo. Evidente que isso precisa ser entendido como uma maneira de tencionar para outro extremo uma proposta curricular interpretada pelos movimentos como fechada e “conteudista”. Faz-se pertinente um questionamento acerca do risco de cair numa prática utilitarista e de negação da dialética.

Pensar a educação a partir daquilo que é proposto pelo MST significa partir daquilo que é prioritário para o grupo social e pensar nos instrumentos para chegar a esse objetivo (MST, 1999, p. 13). Em termos gerais não aparece nenhuma diferença, a não ser nos objetivos definidos, porém o caminho feito na definição dos objetivos ou necessidades é que pode revelar um elemento diferenciador. Enquanto para a escola do MST a preocupação central pode ser com o trabalho cooperativo, outras escolas podem ter como objetivo munir os estudantes de instrumentos que lhe capacitem para o vestibular, no caso do ensino médio, por exemplo. O conteúdo curricular pode ser o mesmo, mas a relação deste com a situação específica é completamente diferente. Não se pode negar

³² As pessoas que se orientam pela consciência ingênua têm dificuldade para entender o que está por trás de um determinado problema, as causas não evidentes. Daí a necessidade de estudar a realidade, os fatos históricos e a inter-relação destes como a conjuntura atual (FUNDEP, 1994, p. 48).

³³ Esse tema retorna no terceiro capítulo na relação com a objetividade do conhecimento e o risco da superficialidade e da instrumentalização do conhecimento a serviço dos movimentos sociais.

o risco do pragmatismo em ambos os casos, embora seja possível relativizá-lo por não se tratar de um conteúdo utilitarista e sim de uma postura metodológica que parte de realidades específicas. É exatamente aí que reside a tensão entre uma proposta uniforme de educação formal e a necessidade do educador a partir do contexto sócio-cultural e considerar a diversidade de experiências dos educandos. O que o MST chama a atenção quando aponta para a preocupação com os objetivos da escola é trazer à tona a carga ideológica e torná-la consciente de que suas práticas não são neutras.

Mas o que de fato significa partir da necessidade concreta, senão localizar a situação em que as pessoas se encontram? Tomar a realidade como base da produção de conhecimento significa respeitar os saberes dos educandos e avançar na direção da superação da consciência ingênua, o que é possível afirmar, com Benincá (2002, p. 84-85), que não coincide necessariamente com a assimilação de informações e de novos conhecimentos. Segundo Freire (2004, p. 30), além disso, é preciso discutir as razões desses saberes na relação com o ensino dos conteúdos. Partir da necessidade concreta, no caso dos movimentos sociais, é partir do senso comum, entendido aqui como conhecimento fragmentado e fruto da experiência, e também em fase de construção crítica, presente nas mulheres e homens atingidos, sem terra, desempregados, negros. Partir de seu senso comum e de suas necessidades concretas, transformadas em sonhos e esperança. Que espaço tem no currículo ou na abordagem dos conteúdos a discussão sobre o modelo de desenvolvimento agrícola ou energético? Na escola do MST ou do MAB, no entanto, estas questões não podem ficar de fora.

Para o MAB este princípio passa pelo encorajamento do atingido para que ele diga a sua palavra e o contar a própria história pode ser o primeiro passo. Nesta direção,

[...] cabe ao educador encorajar e auxiliar o atingido para o diálogo, tendo como ponto de partida do seu procedimento metodológico o atingido enquanto sujeito concreto, sua realidade, história, experiência e cultura, buscando com ele compreendê-las, situando-as nelas. É preciso deixar o atingido falar, contar a sua história e experiência de vida, cultura e trabalho, ouvi-lo. A partir disso, se da a transposição didática, ou seja, à expressão dos saberes do seu viver, é transformada em conhecimento curricular, onde a pergunta é colocada em estranheza à realidade anteriormente elucidada, problematizada. (MAB, 2005, p. 23)

Partir da realidade não significa que ela, ou mesmo o indivíduo como tal no caso do processo educacional, seja perfeito ou sirva de modelo a ser seguido. Trata-se sim de uma visão política da educação que toma o contexto sócio-econômico e a identidade cultural como ponto de partida, por entender como elemento imprescindível a construção de relações pedagógicas onde o ser humano

seja protagonista. Tomar certa distância da história pessoal e da própria prática, além de se utilizar de instrumentais teóricos são questões fundamentais para que elas sejam analisadas de maneira crítica.

Não se trata também de julgar previamente a realidade e tomar como referência aquela que se apresenta de forma mais qualificada, mas pensar a educação tendo por base o grupo social envolvido. Trata-se de partir da realidade, enriquecendo-a através da reflexão sobre ela e do contato com novos dados teóricos. O elemento universal não está numa prática que atinge a todos da mesma maneira, mas no princípio que orienta as diferentes práticas, uma vez que a ação educativa precisa estar em sintonia com o contexto onde ela acontece. Evidente que, mesmo em contextos diferentes, há a necessidade de conhecer e fazer uma leitura crítica da realidade ampla, suas contradições e injustiças, o que para Freire (2004) é traduzido pelo compromisso com a ética universal, desafio de todo o educador.

O compromisso com a ética, que leva à crítica da realidade ampla, também precisa ser traduzido para o contexto das práticas individuais e coletivas. Nesta perspectiva Freire (2004, p. 39) aponta para a avaliação da própria prática como base para a formação permanente dos professores. Saviani (2003), num contexto de debate, envolvendo a pedagogia tradicional e a nova, propõe a prática social como ponto de partida e de chegada. Nesse processo o professor tem a função de qualificar a leitura que o aluno possui da realidade, uma vez que está de posse de instrumentos teóricos que devem indicar a resolução dos problemas identificados na realidade.

O que se quer chamar a atenção, com Saviani, é que o ponto de partida também é o ponto de chegada, mas o caminho aponta um retorno qualificado. A realidade é uma referência constante para a produção de conhecimento, seja como impulsionadora para a busca de fundamentação teórica ou pela necessidade de ser transformada. A razão de partir da realidade está no valor que o contexto social e humano possui em si e na sua qualificação, não apenas em termos de assimilação de conhecimento, mas principalmente na possibilidade de, junto com ele, provocar e fortalecer o desenvolvimento da consciência crítica. Desta forma, desconsiderar a realidade significa descomprometer a educação de sua função emancipadora, ignorando a subjetividade do processo de aprendizagem, e tirar do ser humano a possibilidade de ser protagonista. Não problematizar a realidade, entendida aqui também como a prática educativa, é perder a oportunidade de enriquecê-la. O elemento teórico tem aí uma contribuição preciosa.

2.2.2 Relação teoria e prática

Esta é uma relação das mais complexas, em termos de definição do lugar e do papel ou mesmo da compreensão, além de ser particularmente significativa ao discutir, de maneira vinculada às camadas populares³⁴. Como se pode falar da relação entre elas? Existe um lugar definido para a teoria (a academia) e outro para a prática (a vida cotidiana), ou é preciso provocar uma tensão nesta separação? Que parâmetros podem ser utilizados para compreender, ao mesmo tempo, a distinção e a imbricação ou complementaridade entre elas? Em que medida a prática pode ser compreendida como ação e a teoria como reflexão e onde está o ponto de contato entre elas? Essas interrogações servem para situar por onde pode passar os vínculos entre teoria e prática, e a necessidade do referencial teórico para iluminar a prática e esta como sinônimo de maior proveito em relação à primeira. Aqui aprofundamos este vínculo, tendo por base a concepção de alguns movimentos sociais.

O Movimento Sem Terra compreende esta relação vinculada ao objetivo de educar em vista de um novo projeto de desenvolvimento. Segundo o Movimento, portanto, antes de discutir a relação entre teoria e prática é apresentado o desafio de que ambas sejam colocadas na perspectiva da transformação social. Para isso, necessita-se de

peças capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria. Quem não sabe ligar uma coisa com outra, um problema com outro, quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a sua vida do dia a dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não pode ser chamado de “bem educado” e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje, como cidadãos e como integrantes do MST. (MST, 1999, p. 12)

A citação expressa mais a preocupação com essa articulação para que seja possível atender aos desafios percebidos na realidade atual. Dela pode-se também extrair a necessidade de refletir a própria prática, no sentido proposto por Hurtado referindo-se à educação popular. Descreve-a como “o confronto da prática sistematizada com elementos de interpretação e informação que permitem levar tal

³⁴ O sabor especial de discutir esta temática ligada à perspectiva popular encontra ressonância na discussão feita por Benincá (2002, p. 117-139) acerca do senso comum. Ao abordar o caráter pedagógico do senso comum, evidencia uma tendência histórica de desqualificação da sabedoria que está de posse das camadas populares e valorização do conhecimento produzido pelas camadas “superiores”, o que hoje seria identificado como o conhecimento científico ou acadêmico. Associada a isso está uma tendência de interpretar as classes populares como menos capacitadas para trabalhos intelectuais, o que acaba confirmado, em muitos casos, pelas atividades que desenvolvem. Estas, porém, são decorrência das oportunidades de acesso e a bagagem sócio-cultural, não se tratando de nenhuma inferioridade genética ou étnica.

prática consciente a novos níveis de compreensão.” (HURTADO, 1993, p.44) Aponta um caminho para avançar no entendimento da prática, que implica na sistematização da mesma e no confronto com elementos teóricos.

O MST ainda vai mais longe na definição de sua compreensão da relação entre teoria e prática. Considera “superada historicamente aquela visão de que a escola é apenas lugar de conhecimentos teóricos que depois, fora dela, é que serão aplicados na prática.” (1999, p. 12). Na seqüência do texto fica explícita a expectativa em termos educacionais.

Queremos que a prática social dos/das estudantes seja a base do seu processo formativo, seja a matéria-prima e o destino da educação que fazemos. [...] Em outras palavras, também estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais. (MST, 1999, 12)

O princípio pedagógico descrito pelo MST, que aborda esta relação, ainda aponta para a necessidade de organizar o currículo de tal forma que exija dos estudantes respostas práticas, o que os desafiaria ainda mais a investigarem e buscarem nos livros. A articulação do maior número de saberes, extraídos dos livros, fruto da experiência ou transmitidos pelos pais também aparece como elemento importante para o processo de aprendizagem, deixando-o com “muito mais sabor, mais prazer, mais sentido” (1999, p. 12).

O que fica evidente, na concepção da relação teoria e prática apontada pelo MST, é uma tendência à valorização da prática e a definição do suporte teórico em vista dos objetivos do Movimento como tal. Na verdade, o que marca toda a ação do movimento, e o aprofundamento teórico também é pensado nesta direção, é a preocupação com a transformação da realidade. Além disso, é preciso ter presente que a abordagem está associada ao caráter classista e ao fato de pensar uma educação para seus militantes e não para o conjunto da sociedade, embora a intenção possa indicar para tal direção. De qualquer maneira, a tendência à prática pode produzir estagnação, pois tem o “espontaneísmo” como critério. Hurtado, mesmo ciente do valor educativo da própria prática, critica esta tendência à supervalorização de toda e qualquer ação como se tudo o que dissesse respeito à ação fosse válido e verdadeiro (1993, p. 45).

A práxis parece o elemento que melhor responde e, neste momento, consegue recolocar a discussão em torno da relação teoria e prática. Ela é compreendida por Hurtado como

a concepção que integra em uma unidade dinâmica e dialética a prática social e sua pertinente análise e compreensão teórica, a relação entre a prática, a ação e luta transformadora e a teoria que orienta e ajuda a conduzir à ação. É a unidade entre pensamento e ação que permite assumir conscientemente o papel histórico que cada homem está chamado a exercer. (1993, p. 45)

A práxis considera o elemento da prática como referencial inicial, embora este não encontre caminho em si mesmo. A eficiência da prática depende da iluminação e da orientação teórica, enquanto a busca de fundamentação teórica pode encontrar impulso na prática. Desta forma, é possível compreender a primazia da prática do MST na direção de que dela podem brotar elementos instigadores para a pesquisa bibliográfica. A prática, sem o auxílio da teoria, pode cair num círculo vicioso, sem avançar ou sem perceber que permanece no mesmo lugar. Outro dado importante é que a teorização não se reduz à busca de informações externas para iluminar a prática, pois o enriquecimento pode vir também da reflexão acerca da prática sistematizada. A sistematização da prática, somada ao contato com a teoria, tem como resultado possível a produção de um novo conhecimento (BENINCÁ, 2002, p. 184).

Hurtado explicita a tarefa de teorizar, afirmando-a como

um processo de acumulação e avanço quantitativo e qualitativo no conhecimento da realidade e a partir da mesma realidade, mediante ações sistemáticas de reconhecimento, abstração, análise e síntese, que levam, mediante a construção e apropriação de conceitos, ao conhecimento e apropriação de um modelo científico de interpretação da realidade e de suas leis históricas. (HURTADO, 1993, p. 196)

O autor reforça a seriedade e a qualificação na análise da prática, sobre a qual se faz necessária a sistematização e a abordagem metódica. Fortalece com isso a implicação entre teoria e prática. Elas são inseparáveis enquanto caminho para uma ação pedagógica eficiente, como sustenta Freire, ao se referir a saberes indispensáveis à prática docente. “O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (2004, p. 95). No contexto de afirmação do educando como aquele que toma nas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece, ele afirma:

É neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino de conteúdos e o ensino de que é e de como aprender. (FREIRE, 2004, p. 125)

Quanto ao elemento classista e de transformação da realidade e sua aproximação com esta relação em debate, Hurtado (1993, p. 46) dá uma pista interessante. Afirma que a consciência crítica deve, nesta perspectiva, ser nomeada como “consciência solidária” e “solidariedade de classe”, à medida que se torna prática transformadora e se converte em solidariedade organizada de classe. E avança

o desenvolvimento da consciência de classe não pode dar-se à margem ou por cima da prática transformadora da classe, que se torna tal ao ser coletiva, organizada e histórica. E é histórica na medida em que consegue teorizar sua prática, isto é, situá-la, interpretá-la e projetá-la dentro da perspectiva científica de transformação, de acordo com o projeto histórico da classe explorada em sua luta organizada. (HURTADO, 1993, p. 46)

Enquanto preocupação das camadas populares e, de modo especial aqui dos movimentos sociais, a complementaridade entre teoria e prática está associada ao fortalecimento da identidade de classe e à constituição do sujeito coletivo, como já abordamos com Sader no final do primeiro capítulo. A viabilidade desse processo depende, ao mesmo tempo, da capacidade de reflexão crítica sobre a própria prática, da articulação dos movimentos e da inter-relação dessas com as forças que se mobilizam noutra direção. Agora, no que se refere ao fortalecimento de práticas educacionais internas nos movimentos e como proposta educacional ampla e articulada com o compromisso político capaz de gerar protagonismo, esta relação encontra na práxis um caminho viável. Porém, a práxis, justamente por ser práxis, não é uma teoria que pode ser transformada em currículo e repassada aos professores, para que façam chegar aos alunos. Ela exige um processo contínuo de teorização, num duplo sentido: debate acerca da prática sistematizada e busca de subsídios teóricos para iluminar esta mesma prática. Por isso, ela exige e depende da postura metodológica dos professores e/ou líderes de movimentos e da articulação pedagógica.

A partir da compreensão de educação como “um processo contínuo e sistemático de interação entre prática e teoria” (HURTADO, 1993, p. 46), como pensar, por exemplo, a pesquisa e a interdisciplinaridade, preocupações do MST (1999, p. 23)? Que dinâmica e que implicações esta concepção sugere? O MAB propõe pensar esta última com uma atitude aberta e humilde diante do conhecimento, apontando para uma relação nova entre prática e teoria na busca de autoconhecimento, fruto de sua relação de mediação entre a realidade e as próprias relações educativas. A interdisciplinaridade sugere também conhecimento do tempo e do lugar de onde se está localizado, bem como do acúmulo produzido pela humanidade para a construção do conhecimento do sujeito e da realidade atual (MAB, 2005, p. 25).

A práxis parece indicar a superação da dicotomia entre teoria e prática e, embora a referência seja a prática, o caminho para evitar a estagnação está na fundamentação teórica. E aqui não podemos dispensar a afirmação de que o contato com uma síntese do conhecimento produzido historicamente pela humanidade parece condição necessária para diálogo no mundo atual. Outro elemento que chama a atenção é o fortalecimento do espaço coletivo como gerador de autonomia do sujeito que aprende.

2.2.3 Educar para a autonomia e a formação de sujeitos

Discutir como é possível, pela educação, construir relações de sujeito e caminhos, individuais ou coletivos, de fortalecimento da autonomia é um dos núcleos centrais de nosso texto dissertativo³⁵. Há um conjunto de questões que dizem respeito ao tema, o que exige uma delimitação para o nosso interesse específico, sem que nos esquivemos de apontar para uma abordagem mais geral. A autonomia tem profunda imbricação com as relações humanas e a maneira como a dimensão do poder perpassa e invade todos os espaços e ambientes, desde o trabalho, passando pelo mundo da educação, saúde, vida familiar e as relações sociais em geral. Assim como o ser humano é impensado fora da relação, e a construção do próprio “eu” se dá na relação com o “não-eu”, a possibilidade da autonomia também só pode ser pensada a partir das relações que acontecem em sociedade, portanto, históricas.

Estamos utilizando as expressões autonomia e relação de sujeito como sinônimos, sem o cuidado de estabelecermos distinções etimológicas e/ou conceituais, porque nosso interesse maior é descobrir o que marca a aproximação e como é possível construir o caminho. É possível definir com clareza o que caracteriza a autonomia e quem de fato é um indivíduo autônomo? Existem níveis diferentes de autonomia? O que é indispensável para pensar a autonomia? Em que medida a autonomia é uma busca pessoal e que relação existe entre a autonomia e o nível de consciência que a pessoa tem de si mesma e do mundo onde se encontra? As outras pessoas podem interferir no processo de configuração da autonomia de cada pessoa? Como? E a educação, como pode influenciar este processo? É possível extrair dos movimentos sociais questões relevantes para pensar uma educação para a autonomia?

³⁵ Embora de maneira direta abordemos apenas aqui esta temática, a busca de compreensão da sociedade atual, a racionalidade que a orienta, suas interfaces e influências também auxiliam a identificar especialmente elementos limitadores da autonomia.

A busca nos remete, inicialmente, à discussão das compreensões de ser humano e de sociedade. Antes mesmo de discutir qualquer concepção de ser humano, é possível pensar a primeira resposta sobre a constituição da autonomia de um indivíduo. É muito difícil afirmar com precisão até onde uma pessoa se constitui de maneira autônoma e os indícios de resposta são encontrados justamente a partir do momento que passamos a discutir sua relação com as outras pessoas, contato este que se dá nos mais diversos espaços e ambientes sociais e cotidianos. Esta primeira abordagem, que será aprofundada em seguida, prova que há uma relação direta da autonomia com a consciência que temos de nós mesmos e de tudo o que está ao nosso redor.

Freire (1994, p. 72), ao definir o ser humano como inconcluso, consciente de sua inconclusão e em permanente movimento de busca do ser mais, sugere a dinamicidade humana como referencial. O contexto em que Freire faz esta afirmação é o do debate entre a educação bancária e a problematizadora. A primeira é marcada pela postura autoritária por parte do professor e a segunda pela consciência do inacabamento e da historicidade do ser humano. E é a consciência do inacabamento, como caminho aberto, que leva a compreender a autonomia como um processo em construção, e que nem por isso impede que o ser humano perceba as limitações que são postas a seu desenvolvimento enquanto sujeito.

Ao apontar para uma caracterização da educação problematizadora, Freire (1994, p. 73) faz uma crítica à visão determinista da história.

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” –, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.

Tomemos ainda a análise feita por Freire sobre a concepção estática do conhecimento e sua transferência para a visão de ser humano e das relações sociais. Esta maneira de ver as coisas de modo permanente, previsível e fatalista (FREIRE, 1994, p. 74) gera segurança, mesmo para os insatisfeitos, embora limite profundamente o ser humano no desenvolvimento de sua vocação histórica de ser mais. A segurança gerada vai à direção de cada ser humano ter o seu lugar e sua posição pré-estabelecidos. Desta forma, a posição do aluno é de “aprendente” e a de professor de “ensinante”,

sendo que o aluno como tal não pode ensinar e o professor, desde sua posição, não aprende enquanto ensina.

Perceber-se um ser histórico provoca uma mudança radical em termos de efeitos diretos na compreensão de mundo e na postura de intervenção. Ora, se a leitura da realidade é fatalista, não há o que fazer além de comportar-se de acordo com a posição que ocupa, o que para os oprimidos significa aceitar a opressão como normal. Compreender a historicidade do mundo, por sua vez, ajuda a superar a compreensão da realidade não como fatalidade ou barreira intransponível, possibilitando que o ser humano se pense no e com o mundo. Significa, em outras palavras, devolver ao ser humano, especialmente ao oprimido, a capacidade de participar nas definições do rumo da sociedade. Se um dos problemas está na compreensão fatalista da realidade, outro está justamente nas relações sociais e históricas que se estabelecem de maneira a limitar a algumas pessoas, mesmo conscientes de sua participação, a capacidade de decidir o seu futuro na relação com o mundo.

Freire se manifesta da seguinte maneira acerca disso:

Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de *ser menos*. De desumanização. Não que não seja fundamental [...] ter para ser. Precisamente porque é, não pode o *ter* de alguns converter-se na obstaculização ao *ter* dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder. (FREIRE, 1994, p. 75)

Um dos elementos que origina os movimentos sociais é exatamente esta leitura crítica da sociedade e que percebe essas duas dimensões apontadas por Freire. Compreendem a realidade e o estado das coisas, a organização social e as relações de poder como construções históricas, negando-se a aceitar, por exemplo, a naturalização daquilo que está posto. Além disso, entendem que há mecanismos e regras sociais, construídos historicamente com maior participação das forças sociais que se constituíram hegemônicas e que limitam a interferência de outras pessoas, agrupando-se para contestar e propor algo diferente.

Eles expressam energias de resistência ao velho que os oprime, e fontes revitalizadas para a construção do novo. [...] Eles criam identidades a grupos antes dispersos e desorganizados [...]. Ao realizarem estas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos de algo passam a sentirem-se incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo. (GOHN, 2004, p. 14-16)

É nesta perspectiva que faz sentido falar do caráter popular dos movimentos sociais, embora eles representem grupos articulados em torno de temas e problemáticas específicas, não abarcando o conjunto de carências e problemáticas da sociedade atual. Para Gohn (2004, p. 24), os movimentos populares incorporaram novas posturas e práticas, ultrapassando a relação exclusiva com outros atores populares. Agora estabelecem relações com novas formas de associativismo emergentes, interagem com ONGs e ampliaram a participação nas políticas públicas, incluindo a participação em conselhos em diferentes instâncias.

A reflexão feita possibilita reunir algumas questões significativas e fazer uma caracterização sintética da autonomia enquanto construção social e possíveis contribuições das práticas educativas para a configuração da mesma. A autonomia de um indivíduo ou grupo decorre de sua participação na tomada de decisões, ou seja, ela está estreitamente ligada ao nível de passividade ou na postura ativa de pensar e propor o rumo das coisas (FREIRE, 1994, p. 69). Pode-se entender a passividade como sinônimo de que o indivíduo apresenta dificuldades no exercício da autonomia como resultado de sua formação, ou associá-la a um mecanismo limitador externo. O desenvolvimento autêntico da vocação histórica de ser mais, vocação à humanização, ao mesmo tempo que se fundamenta na consciência de estar sendo um ser histórico, exige consciência dos condicionamentos, como declara Freire (2004, p. 53). Estar ciente do inacabamento, enquanto realidade humana, pode servir de impulso para a tarefa interventora no mundo, apesar dos condicionamentos.

Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do *suporte a mundo* nos coloca. Renuncio a participar, a cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História. (FREIRE, 2004, p. 53-54)

Referindo-se à vocação humana e à relação da educação com a humanização, o autor afirma: “Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.” (FREIRE, 1994, p. 75)

Resgatamos, nas afirmações de Freire, uma explicação para a configuração dos movimentos sociais enquanto questionadores da estrutura social vigente. Não é possível associar o compromisso

em pensar-se e pensar o mundo e o cumprimento ao chamado da vocação ontológica de intervir no mundo com a existência dos movimentos? Sua organização coletiva, além de ser estratégia política, não pode ser vista como uma possibilidade impar no exercício da autonomia, tanto no nível pessoal interno, dentro de cada movimento, como de maneira coletiva – constituição de um novo sujeito coletivo? Sader, na obra *Quando novos personagens entraram em cena* (1995), quando aborda as ações do (de um) movimento em relação à sociedade, parece apontar para esta direção. As ações dos movimentos sociais estão imbricadas com a tentativa de assumir o compromisso ético e assumirem-se como sujeitos da história, o que os coloca constantemente em busca da superação dos condicionamentos sociais e, muitas vezes, contra as forças sociais que, de alguma forma, transformam-se em limitadoras de sua autonomia³⁶.

A autonomia é um processo de vir a ser e que, em última instância, é de caráter pessoal, portanto, exige uma postura e se vincula à consciência que se tem do mundo, sua participação na definição dos rumos do mesmo e como se compreende esse processo. A responsabilidade e atitude pessoais são construídas no contexto sócio-cultural onde vive e a partir da maneira que se integra a ele. Por isso, a escola pode e outros espaços coletivos podem auxiliar no desenvolvimento da autonomia ou no estabelecimento de relações onde predomine o autoritarismo e a leitura fatalista da história. A contribuição dos movimentos sociais no estabelecimento de políticas educacionais que gerem e/ou fortaleçam a autonomia está na raiz do surgimento dos mesmos³⁷. Como pensar uma educação para a autonomia sem pensar-se enquanto sujeito e pensar a intervenção social coletiva? Não estamos explorando aqui o aspecto de que a autonomia é impensada fora do contexto onde o ser humano se localiza, porque isto já foi abordado num item específico, o primeiro princípio.

Não se pode negar, porém, a dimensão coletiva da autonomia. Ela está imbricada com o caráter pessoal, primeiro porque o processo educacional é coletivo, se dá em comunhão, e depois porque na perspectiva de alguns grupos sociais a autonomia é uma proposta coletiva, como é o caso

³⁶ A autonomia está imbricada, ao mesmo tempo, com a dimensão pessoal e grupal, bem como com os interesses e a liberdade de tomar determinadas decisões. Nesta lógica, determinadas decisões, tomadas por pessoas ou grupos, passam a interferir na vida de outras pessoas e grupos, gerando conflitos. As decisões estão vinculadas a concepções e interesses, o que dificulta o estabelecimento de parâmetros comuns. Um exemplo disso é a realidade que envolve o plantio de eucaliptos e outras árvores com fins comerciais. Conforme decisão do governo do Estado, o plantio foi liberado (Zero Hora, 29 de maio de 2007, p. 20). O conflito e o confronto aparecem porque, de um lado, estão os interesses econômicos do lucro com o plantio e, de outro, interesses de pensar outro modelo de desenvolvimento, que também tem implicações econômicas, mas que se articula com uma lógica de preservação. Quando há grandes cifras econômicas em jogo parece difícil resistir.

³⁷ Uma questão interessante para pensar relações de sujeito é a partilha das responsabilidades, que possibilita o exercício de novas funções e o crescimento pessoal dos envolvidos. Isto fica evidente na preocupação do MAB sobre o fato de quem assume a tarefa de educador. “Prioritariamente, devem ser originários da base dos atingidos, das comunidades atingidas ou reassentadas, preferencialmente tendo o maior nível de escolaridade do grupo social. Pessoas com conhecimento da história, da organização e das lutas do MAB, que comunguem dos seus valores e que assumam o compromisso político de levar adiante o projeto de educação. Pessoas leitoras e investigadoras da realidade e dos livros, abertos ao diálogo, ao trabalho coletivo e às mudanças, que tomem iniciativas, que busquem apoio e cooperação na resolução de problemas e que estejam disponíveis à continuidade dos estudos.” (MAB, 2005, p. 29)

do MAB. “Por viverem no campo e comungarem de modos de vida similares, os atingidos, sejam crianças, jovens ou adultos, estabelecem um contrato coletivo na construção do conhecimento que potencializa sua emancipação e o desenvolvimento do campo em interface com o desenvolvimento da sociedade geral”. (MAB, 2005, p. 24)

O MAB (2005, p. 24-25) toca num ponto fundamental, a nosso ver, na identificação do que poderia servir como critério de medida para a autonomia: a autodisciplina. A autodisciplina, no sentido de alcançar um estágio onde cada pessoa assume a responsabilidade, por aquilo que Freire classifica como ética universal, pode sintetizar o significado da autonomia, exigindo da proposta educacional a construção de condições para chegar a tal realidade. O indivíduo autônomo estaria livre de obrigações externas à sua vontade, sendo que está entre os deveres da escola torná-lo consciente de condicionamentos e potencialidades vinculadas à sua formação integral, no interior da sociedade, mesmo sem conseguir transformar isso em processo de libertação. Disso decorre sua participação, enquanto sujeito social, em termos individuais e coletivos, e a exigência de acreditar no ser humano como sujeito e na educação como elemento transformador da realidade.

Enquanto perspectiva de classe e conscientes do caráter histórico da configuração da sociedade atual, os movimentos sociais pensam a autonomia basicamente como intervenção na história. Explicitam isso no conceito de participação cidadã, entendendo-a como construção do

direito à vida do ser humano como um todo. Por detrás dele há um outro conceito, de cultura cidadã, fundado em valores éticos universais, impessoais. A Participação Cidadã funda-se também numa concepção democrática radical que objetiva fortalecer a sociedade civil no sentido de construir ou apontar caminhos para uma nova realidade social – sem desigualdades, exclusões de qualquer natureza. Busca-se a igualdade, mas reconhece-se a diversidade cultural. Há um novo projeto emancipatório e civilizatório por detrás dessa concepção que tem como horizonte a construção de uma sociedade democrática e sem injustiças sociais. (GOHN, 2004, p. 18)

Outra dimensão importante ao pensar a intervenção na história é a necessidade de combinar os processos pedagógicos coletivos e individuais. Para o MST, o ser humano não é entendido como isolado, a-histórico, absoluto, egoísta e sim como sujeito de relações. Mesmo participando de um mesmo processo, a aprendizagem se dá de maneira diferenciada em cada pessoa e o trabalho coletivo é visto pelo Movimento como espaço de enriquecimento recíproco e de superação de desvios de compreensão (1999, p. 24). Este princípio aponta uma dificuldade particular, pois exige que o movimento social aposte na proposta coletiva como critério de possibilidade para fazer pressão e, ao mesmo tempo, considere sempre a opinião ou mesmo a capacidade individual de assimilar conhecimento e integrar a coletividade. Há sempre uma tensão que precisa ser administrada.

2.2.4 Educar para a democracia e a cidadania

Se a autonomia diz respeito à capacidade do ser humano perceber-se no mundo, tornando-se consciente de sua historicidade e por isso de sua possibilidade de intervir na sociedade, a democracia é a construção do espaço de participação política por excelência. Uma pessoa que não consegue se localizar na história e perceber-se participante dela, não está preparada para o exercício da democracia. Tanto menos para forjar espaços democráticos, porque é disso que se trata normalmente. Os movimentos sociais, enquanto sujeitos coletivos, criam condições para que seus militantes exercitem esta tarefa.

Por se tratar de democracia, é interessante retomar a idéia de que educar não se refere ao fato de uma pessoa educar a outra e sim ao estabelecimento de uma relação, que tem sempre efeitos recíprocos em termos educativos, independentemente do resultado que produza. Trata-se, isto sim, de acreditar que as relações escolares possam auxiliar na formação para a democracia e a cidadania. A abordagem menciona as relações escolares e não o conteúdo curricular porque o processo de aprendizagem tem a ver com a forma como o professor se relaciona com os alunos e vice-versa. Diz respeito à maneira como a direção conduz o seu trabalho, com o tratamento entre os colegas educadores e alunos, com o envolvimento dos pais, professores e estudantes nas demais atividades, dentro e fora da escola, enfim, com a política e as relações de poder – todas elas – do cotidiano.

Educar para a democracia implica num compromisso com a participação, que compreende, desde o ato mais simples de opinar sobre um determinado assunto, até escolher um candidato a um cargo público. A cidadania é, portanto, prática cotidiana e diz respeito a toda relação humana enquanto relação de poder e de decisão. A prática da democracia pode começar pelo diálogo, compreendido como

manifestação recíproca das pessoas através da palavra. Quem pronuncia a palavra pronuncia-se a si mesmo; mostra sua intimidade; revela o seu interior, isto é, revela o que foi gerado e o que cresce dentro de si. Pronunciar a palavra significa, portanto, tornar visível o invisível, revelar o oculto [...]. No diálogo, as pessoas se anunciam e se revelam, e ele acontece quando as consciências das pessoas se põem em confronto. (BENINCÁ, 2000, p. 19-20)

Na escola, o professor que assume esta proposta dialógica e dialética se coloca como mediador e interlocutor do processo de diálogo com os alunos. Ele tem uma responsabilidade intransferível com a busca do conhecimento, mas isso não se coloca numa postura de sabedor do

conteúdo e transmissor deste aos alunos, como indicamos no item anterior³⁸. O fato do educador ser sujeito, na relação com o conhecimento e também em sala de aula, não transforma, nesse caso, os alunos em objetos. Sem este exercício que permite que o estudante se coloque como sujeito de seu processo de aprendizagem, é difícil pensar relações democráticas na escola e na sociedade. A abertura ao diálogo, no entanto, não resolve todos os problemas porque no momento em que ele acontece são pessoas reais, marcadas por seus conflitos, diferenças e até os preconceitos são carregados para dentro da conversa. Há uma carga genética, concepções sobre si mesmo e os outros, compreensões de mundo, enfim, as diferenças passam a aparecer e a marcarem o diálogo. E é exatamente aí, quando as consciências das pessoas se põem em confronto, que acontece o processo de crescimento e que o papel do educador, com clareza de critérios para fazer a mediação, torna-se importante³⁹.

Assim como a prática da democracia dentro da escola é significativa, a análise de como ela se dá em termos sociais é imprescindível para que a própria educação possa contribuir no aprofundamento da cidadania. A sociedade é revelada e seus rumos definidos pelas palavras manifestas, embora muitas delas sejam ignoradas como se nunca tivessem sido ditas⁴⁰. É o problema da ressonância, da comunicabilidade, ou dos interesses e das forças em disputa. Embora o verdadeiro diálogo represente este respeito pela palavra, enquanto manifestação do outro, que no fundo é o respeito à autonomia do outro, do diferente, do “não-eu”. No que se refere à sociedade parece estar faltando o elemento mediador, que na sala de aula é o professor. De quem é a responsabilidade de exercer este papel de mediador entre os sujeitos que, ao se pronunciarem, expressam concepções de mundo e de como concebem as relações políticas e econômicas, por exemplo? Seria esse o espaço abrangente da política, ambiente propício para a democracia e a cidadania? É o espaço da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais? Mas como se compreende e como se configura atualmente o exercício da democracia e da cidadania?

³⁸ “Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica”, afirma Freire (2004, p. 64)

³⁹ O MAB compreende o educador como “sujeito comprometido com a causa do MAB e da educação do campo, se coloca entre o atingido, a realidade e o conhecimento universal, problematizando o seu ser e viver, numa atitude de mediação pedagógica. É um facilitador, um orientador e um estimulador da construção do conhecimento do atingido. O educador acredita e confia na capacidade do atingido, ajuda ele a compreender e questionar a realidade e os livros, a perguntar e se fazer perguntas, a argumentar e tirar as próprias conclusões. O educador estimula a escrita do atingido, o registro do seu processo de conhecimento e história.” (2005, p. 25)

⁴⁰ Nesta direção, entendemos que os movimentos sociais forjam espaços para que grupos e indivíduos, até então excluídos do diálogo, digam sua palavra. Gohn (2004, p. 16) explicita isso da seguinte maneira: “Os movimentos têm coberto áreas do cotidiano de difícil penetração por outras entidades ou instituições do tipo partidos políticos, sindicatos ou igrejas. Assim, aspectos da subjetividade das pessoas, relativos a sexo, crenças, valores etc. têm encontrado vias de manifestação porque o grau de tolerância é alto na maioria dos movimentos sociais.”

Santos auxilia na compreensão desta conjuntura. Ele faz uma leitura da sociedade capitalista, afirmando que ela não pode ser criticada por não ser democrática, mas por não ser suficientemente democrática. Desde que “o princípio do Estado e o princípio do mercado encontraram um *modus vivendi* na democracia representativa, esta significou uma conquista das classes trabalhadoras, mesmo que apresentada socialmente como concessão que lhes foi feita pelas classes dominantes.” (SANTOS, 2000, p. 270) A democracia representativa é o máximo de consciência democrática que a sociedade capitalista conseguiu assimilar até agora e a radicalização da democracia pode resultar num novo modo de convivência ou numa ruptura, e isso pertence à indeterminação do futuro. Segundo o autor,

A teoria política liberal transformou o político numa dimensão setorial e especializada da prática social – o espaço da cidadania – e confinou-o ao Estado. Do mesmo passo, todas as outras dimensões da prática social foram despolitizadas e, com isso, mantidas imunes ao exercício da cidadania. O autoritarismo e mesmo o despotismo das relações sociais “não-políticas” (econômicas, sociais, familiares, profissionais, culturais, religiosas) pôde assim conviver sem contradição com a democratização das relações sociais “políticas” e sem qualquer perda de legitimação para estas últimas⁴¹. (SANTOS, 2000, p. 271)

Na realidade, o que a teoria liberal fez, através da separação dos espaços do “político” e do “não-político”, permite que todas as desigualdades permaneçam como estão sem que isto seja visto como problema político ou democrático⁴². Não só a idéia de democracia representativa se consolidou em sintonia com o capitalismo acumulativo atual, como faz sentido interrogar se o consumismo não passou a ser oferecido com embalagem de cidadania. Desta forma, o consumidor estaria sentindo-se cidadão e ainda fortalecendo a lógica capitalista sem reclamar por seus direitos, afinal eles estão disponíveis a todos. É só passar nas lojas, nas clínicas, nas academias, nas empresas que ofertam educação e fazer escolhas em termos de produtos e formas de pagamento. O autor não chega a afirmar isso, mas aponta para a estratégia de consumo.

⁴¹ O autor faz uma abordagem detalhada, distinguindo quatro espaços políticos estruturais: espaço da cidadania ou político segundo a teoria liberal, o espaço doméstico, o espaço da produção e o espaço mundial. Aponta em cada um deles espaços que configuram relações de poder e movimentos sociais que trabalham para politizar cada um deles (SANTOS, B., 2000, p. 271-276).

⁴² Do ponto de vista educacional não significa dizer que valorizar sua dimensão política é ignorar sua função específica. Ou seja, a competência da escola e dos professores, que não se dissocia das condições de trabalho, deve ser medida pela capacidade de acesso e produção do conhecimento objetivo e essa é a maior contribuição política da escola. A insistência expressa a fragilidade do compromisso político e do exercício da democracia sem acesso ao conhecimento. Nesta direção, bem entendido, há uma relação entre incompetência, práticas autoritárias e incapacidade de transformar a realidade, como transparece no texto de Saviani (2000).

Trata-se da estratégia simbólica do capitalismo transnacional no sentido de integrar na lógica do consumo todas as classes sociais do sistema mundial e muito especialmente as classes populares dos países periféricos e semiperiféricos. É um processo antigo mas que nos últimos anos assumiu uma qualidade diferente com a nova ordem da informação mundial e com o controle global dos mercados mediáticos e da publicidade. Pressupõe uma separação grande entre a prática do consumismo e o consumo de produtos, ou seja, entre o consumismo, enquanto prática cultural-ideológica, e os produtos em que ele na maioria dos casos não se pode concretizar. Os dois fatores estão interligados, como seria de esperar. As empresas multinacionais são os grandes veículos da cultura-ideologia do consumismo e têm desempenhado um papel crucial em aumentar expectativas consumistas que não podem ser satisfeitas, num futuro previsível, pela massa da população do chamado Terceiro Mundo. (SANTOS, 2000, p. 275-276)

Por que falar deste tema ao abordar a democracia enquanto princípio educacional? Em primeiro lugar, para deixar claro que não é o autoritarismo, pelo menos não da forma explícita como o conhecíamos, a única proposta que contraria as práticas democráticas⁴³. Nos movimentos sociais, por exemplo, a luta contra o basismo também é condição necessária para a efetivação da democracia. Em segundo, porque a forma como a sociedade foi aceitando os princípios democráticos exatamente como superação de práticas autoritárias, tem dificultado a percepção de certas sutilezas que se apresentam, mesmo no campo educacional. Exemplo disso são as reformas, mencionadas no primeiro capítulo, e que nem sempre são avaliadas em termos de efeitos democráticos.

A nova teoria democrática mencionada por Santos é apresentada como contraponto à teoria liberal. Ela implica “na formulação de critérios democráticos de participação política que não confinem esta ao ato de votar”, na “articulação entre democracia representativa e democracia participativa” e na redefinição e ampliação radical do campo da política.

A nova teoria democrática deverá proceder à repolitização global da prática social e o campo político imenso que daí resultará permitirá [sic] desocultar formas novas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo que criará novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania. Esse novo campo político não é, contudo, um campo amorfo. Politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada. (SANTOS, B., 2000, p. 271)

Os movimentos sociais atuam exatamente, como já foi abordado na conceituação utilizada por Gohn (2006, p. 251-252), na criação de campos políticos e que representam a radicalização da

⁴³ Se olharmos para o que as marcas dos longos períodos dos regimes de ditadura militar produziram no Brasil, é fácil compreender a adesão imediata e a ausência de barreiras ao discurso democrático. Isso pode conduzir ao descuido acerca do que há por trás deste discurso, muitas vezes carregado de neoconservadorismo.

democracia em algum tema específico⁴⁴. A mesma autora, em outro texto (2004, p. 31-32), elenca dez eixos temáticos que expressam as lutas dos movimentos sociais no Brasil. Entre eles destacam-se: lutas e conquistas por condições de habitabilidade e em torno de estruturas institucionais na cidade; mobilizações em torno da recuperação de estruturas ambientais; movimentos contra o desemprego; movimentos de solidariedade e apoio a programas como meninos e meninas de rua, adolescentes que usam drogas, portadores de HIV e de deficiências físicas; movimentos dos sem-terra e pela reforma agrária; movimentos étnico-raciais; movimentos envolvendo questões de gênero (mulheres e homossexuais); e movimentos contra as políticas neoliberais e os efeitos da globalização.

A variedade de temáticas apresentadas chama a atenção pela quantidade de demandas transformadas em reivindicações, provocando também para a criação de novos campos políticos. Outro elemento que fica evidente é a ausência da temática específica da educação, o que pode revelar certo grau de atendimento das demandas básicas, ou mesmo a falta de articulação enquanto movimento. Um terceiro elemento ainda diz respeito à ausência de mobilizações ligadas aos sindicatos de categorias e ao movimento operário, forte no país nos anos de 1980. As principais causas do enfraquecimento deste último movimento citado são a precarização do mundo do trabalho, o aumento do desemprego e a despolitização do espaço da produção.

Mesmo em relação aos movimentos sociais é preciso fazer uma distinção histórica, pois as mudanças contextuais são interpretadas por eles e suas estratégias podem mudar. Isso é importante à medida que temos um referencial recente, no Brasil, de grandes mobilizações públicas e reivindicações de massa. Para Gohn, os movimentos mudaram a concepção de autonomia, o que implica na mudança de estratégias políticas.

Atualmente, ter autonomia não é ser contra tudo e todos, estar isolado ou de costas para o Estado, atuando à margem do instituído; ter autonomia é, fundamentalmente, ter projetos e pensar os interesses dos grupos envolvidos com autodeterminação; é ter planejamento estratégico em termos de metas e programas; é ter a crítica, mas também a proposta de resolução para o conflito que estão envolvidos; é ser flexível para incorporar os que ainda não participam, mas têm o desejo de participar, de mudar as coisas e os acontecimentos da forma como estão; é tentar sempre dar universalidade às demandas particulares, fazer política vencendo os desafios dos localismos; ter autonomia é priorizar a cidadania: construindo-a onde não existe, resgatando-a onde foi corrompida. Finalmente, ter autonomia é ter pessoal capacitado para representar os movimentos nas negociações, nos fóruns de debates, nas parcerias de políticas públicas [...]. (GOHN, 2004, p. 16-17)

⁴⁴ Eles não são os únicos a desenvolverem ações voltadas à radicalização da democracia. Estamos nos referindo a eles devido ao objeto que definimos para o nosso trabalho. A chamada igreja progressista, das CEBs, teve historicamente um papel significativo nesta direção, como abordam Gohn (2004; 2006); MARTINS (1989); SANTOS (2000), entre outros autores. Atualmente, algumas ONGs exercem a tarefa de democratização, quando não substituem a participação das pessoas (GOHN, 2006).

O exercício da democracia e da cidadania começa no desvelamento de práticas opressoras e, para retornarmos ao tema do diálogo, na identificação de pessoas e grupos que não dizem sua palavra, portanto não se pronunciam e não projetam o mundo do seu jeito. É por isso que a relação entre práticas educativas e democracia tem tanta imbricação e que não pode ser abordada de maneira separada da compreensão e da análise dos rumos da sociedade. Talvez, em termos gerais, esta seja de fato a maior contribuição dos movimentos sociais para este debate. Para eles interessa, de maneira vital (enquanto movimento e como pessoas individualmente), discutir o modelo de desenvolvimento, e a preocupação com a formação humana integral encontra, na educação formal, não apenas uma oportunidade mas um elemento de fundamental importância do ponto de vista da estratégia política atual. A abordagem feita até o momento possibilita adotarmos uma concepção bastante alargada da democracia, que toma certa distância daquele enclausuramento feito pela teoria liberal, que a reduz ao campo político governamental. A democracia passa a ser compreendida como espaço de participação política que vai do direito ao voto à exigência de acesso à partilha dos bens e riquezas produzidos, bem como na decisão e controle sobre a maneira de produzi-los.

A existência dos movimentos, insistimos, simboliza a insuficiência da democracia representativa construída sob o referencial liberal. O Estado, os partidos políticos e as instituições públicas não conseguem responder, a contento, às carências e essas, nem todas – existem muitas carências não transformadas em demandas –, originam movimentos sociais e outras organizações. No geral, a atuação dos movimentos se dá mais nesta perspectiva ampla de proposição de ações estratégicas de mudança na forma de conceber o mundo e as relações, ou seja, chamam a atenção da sociedade para questões como ecologia, emprego, discriminação étnica e de gênero, uso da terra e desenvolvimento agrícola. Há, porém, outros movimentos, como o MST e o MAB, que, por abrigarem permanentemente em seu interior um contingente de pessoas e pela importância que dão a isso, mantêm práticas educativas como espaço especial de problematização e propõem questões especificamente pedagógicas.

O MST, por exemplo, começou a discutir a criação de um setor específico para pensar o tema da educação ainda em 1985, um ano depois de sua criação oficial enquanto movimento. Sua concretização e a efetivação do trabalho se deram a partir de 1989 (CALDART, 1997, p. 31), o que expressa a dimensão da caminhada feita. Entre os princípios pedagógicos que orientam as práticas atuais, um se refere à gestão democrática, o qual centraliza a discussão em duas dimensões vistas como fundamentais.

- a) A direção coletiva de cada processo pedagógico, que vai além dos seus participantes mais diretos, ou seja, educadores/educadoras e educandos/educandas. Isto quer dizer, no caso das escolas de acampamentos e assentamentos, a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta escola com o conjunto de escolas ligadas ao MST, e a sua subordinação (crítica e ativa) aos seus princípios filosóficos e pedagógicos.
- b) A participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva⁴⁵. Isto é democracia! (MST, 1999, p. 21)

Muitas vezes aquilo que o Movimento apresenta como perspectiva democrática se confunde com a noção de vanguarda, enquanto grupo de lideranças responsáveis por manter o que é fundamental para a luta, a qual parte da preocupação interna e no compromisso de classe. É este o critério utilizado para a organização e seleção de conteúdos da escola pensada por ele (MST, 1999, p. 7). Educação para o trabalho significa afirmar o vínculo da escola, com a realidade e o momento histórico em que ela está inserida. No caso do MST, é indispensável que a reforma agrária e um modelo de desenvolvimento sustentável e em condições de gerar qualidade de vida aos pequenos proprietários rurais estejam na pauta de discussão. A construção de alternativas viáveis de vida no campo passa por políticas públicas adequadas, pela educação para a cooperação e a distribuição igualitária dos bens materiais e culturais produzidos (MST, 1999, p. 8-9). Para o MST, a práxis educativa deve também reintegrar dimensões da vida humana separadas pelo modo de produção capitalista. Entre elas está a formação político-ideológica, organizativa, técnico-profissional, moral, cultural e estética, afetiva e religiosa (Ibidem, p. 9).

Avançar em termos de democracia significa radicalizar, no sentido da participação, o que implica, por sua vez, ter consciência da historicidade do mundo, não aceitando a miséria e a injustiça como fatalidades (FREIRE, 2004, p. 63). O reconhecimento da autonomia e a valorização da identidade pessoal, a formação humana integral – reduzir a aprendizagem a puro treino é falar de maneira autoritária, de cima para baixo – e o falar com, dizer a palavra, pronunciar-se, são elementos imprescindíveis para o exercício da democracia.

Os movimentos sociais apontam para a organização da sociedade civil, a partir da consciência da participação na construção da democracia política, social, econômica e cultural. O respeito às diferenças e o combate às desigualdades é, em síntese, o significado radical da democracia. Se a escola não trabalha estas questões juntamente com o conteúdo, como educa para a transformação?

⁴⁵ A radicalização ou a compreensão de democracia participativa firmada o MST, quando propõe o envolvimento do maior número de pessoas na tomada de decisões sobre a escola, representa uma aposta no crescimento recíproco dos participantes. O movimento, desta forma, assume o risco de ouvir pessoas com níveis de compreensão diferentes e a mesma condição de participação. É a opção pelo risco do conflito e da desqualificação do processo e, ao mesmo tempo, a aposta na radicalidade e no respeito pela autonomia de cada indivíduo, tomado como sujeito capaz de pronunciar-se. Questionamentos e conflitos acerca do exercício do poder, bem como o respeito à proposta coletiva integram processo.

2.2.5 Educação transformadora

Quatro são os pressupostos básicos para pensar em educação transformadora: 1) fazer um diagnóstico e ele apontar para limites da realidade atual; 2) acreditar que o futuro é mais que algo dado, definitivo; 3) acreditar no ser humano e na sua capacidade de transformação; e 4) na educação como espaço que pode contribuir nesta mudança. Não se falou em desejo de mudar, compromisso com a mudança, instrumentos necessários para transformar a realidade, e assim por diante, porque isto já pode ser considerado um passo posterior. Os quatro elementos estão interligados e não há uma ordem lógica ou cronológica, porque um vai contribuindo e interferindo no outro. Aqui a separação tem mais o objetivo de facilitar a compreensão. Além disso, cada um deles precisa de maiores explicações, mas antes ainda é pertinente que se revele algo sobre a transformação em si e o contexto que nos leva a falar sobre o assunto.

É possível falar de mudança apenas num nível de conhecimento. Pedrinho “passou” para a segunda série. Joãozinho aprendeu a tabuada. São exemplos de mudanças que podem ocorrer no mundo do conhecimento, ou que dizem respeito diretamente à vida escolar e variam em termos de complexidade. A simplicidade do exemplo serve para expressar o cotidiano da escola, portanto, tem relação direta com a educação enquanto prática humana. Porém, não se está falando, essencialmente, disso e sim daquilo que Benincá (2002, p. 75) classifica como consciência crítica e que compreendemos aqui como tarefa fundamental da educação formal e que, para isso, necessita conhecer como se dá o processo de formação humana. Trata-se da criação de condições de possibilidade para que os educandos sejam capazes de aprender, não apenas conteúdos, mas também a localizarem-se criticamente no mundo onde vivem. Desta forma, torna-se possível pensar em termos de transformação mais ampla que a capacidade de assimilar conteúdo, embora aquela não dispense e sim qualifica esta.

Com o diagnóstico da realidade atual, ao menos de forma ampla, nos ocupamos no primeiro capítulo, mas se trata de uma tarefa que precisa ser feita constantemente porque a realidade é de difícil compreensão e se faz necessário voltar a alguns pontos, como fizemos no item sobre a democracia, para explicitar questões que necessitam de abordagens específicas. Para os movimentos sociais, como agrupamentos de pessoas em torno de determinadas carências, analisar a sociedade para conhecer melhor o seu funcionamento e saber intervir nela é tarefa cotidiana. O MST, por exemplo, quando fala de pesquisa pensa exatamente na construção de soluções para problemas ou situações diagnosticados na investigação sobre a realidade (MST, 1999, 23). Não se trata de retornar aqui ao exercício do diagnóstico. Reportando-se ao item anterior, que trata do princípio democrático, é possível

verificar a existência de eixos temáticos em torno dos quais os movimentos sociais estão organizados. Tais eixos expressam lacunas da sociedade. Gohn ajuda a compreender isso melhor.

À medida que as políticas neoliberais avançaram foram surgindo outros movimentos sociais, como contras as reformas estatais, a Ação da Cidadania contra a Fome, movimentos de desempregados, ações de aposentados ou pensionistas do sistema previdenciário. As lutas de algumas categorias profissionais emergem no contexto de crescimento da economia informal. Como exemplo, no setor de transportes apareceram os chamados transportes alternativos (“perueiros”); no sistema de transportes de cargas pesadas nas estradas, os “caminhoneiros”. Algumas dessas ações coletivas surgiram como respostas à crise socioeconômica, atuando mais como grupos de pressão do que como movimentos sociais estruturados. Os atos e manifestações pela paz, contra a violência urbana, também são exemplos desta categoria. Se antes a paz era um contraponto à guerra, hoje ela é almejada como necessidade ao cidadão/cidadã comum, em seu cotidiano, principalmente nas ruas enquanto motoristas vítimas de assaltos relâmpagos, seqüestros e mortes. (GOHN, 2004, p. 21)

Mesmo que não se tenha feito um diagnóstico propriamente, mas apontado para tal e mesmo indicados os movimentos sociais como aqueles que se ocupam constantemente com isso, com uma intenção particular que é de fazer a constante crítica e organizar a sociedade civil como contraponto, avançamos para o segundo elemento⁴⁶. Nesta direção, pode-se dizer, com Freire, da necessidade de “reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo”, que o futuro “é problemático e não inexorável” (2004, p. 19). E, falando dos saberes indispensáveis, declara toda sua convicção de que a mudança é possível:

É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. [...] Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 2004, p. 76-77)

⁴⁶ Obviamente há outros setores da sociedade que se ocupam em fazer análise, e o mais correto seria afirmar que todos eles, a seu modo e segundo seus interesses, fazem constantes análises. Não poderíamos deixar de fora a sociologia como área própria. O que se quer registrar é a complexidade, a necessidade e o caráter político-ideológico de qualquer análise.

Se, como registra Gohn, não se pode ignorar a existência de movimentos conservadores, “muitos deles fundamentados em xenofobias nacionalistas, religiosas, raciais e etc.”, que “não querem as mudanças sociais emancipatórias”, é porque aqueles que, no capítulo anterior aproximamos à perspectiva popular, indicam para a direção destas mudanças. Ora, se propõem mudanças sociais emancipatórias e suas experiências se recriam cotidianamente “na adversidade de situações que enfrentam” (GOHN, 2004, p. 14), temos indícios suficientes para perceber a leitura da história feita por eles. O inacabamento de que Freire aponta no ser humano, parece dizer respeito também à história, e isto estendido às relações sociais, econômicas e políticas. A imbricação mundo, ser humano e processo educativo coloca ambos em contato e em constante processo de construção recíproca, que acontece de forma concomitante.

Compreender a história como uma possibilidade, um estar sendo, abre espaço para um caráter interventor por parte do ser humano. Não queremos voltar à polêmica ou a dicotomizar a relação teoria e prática, mas convém sinalizarmos que a partir disso – e é bom que fique claro não se tratar de momentos históricos distintos – é preciso que os seres humanos tomem a decisão sobre a transformação ou não e a direção da mesma⁴⁷. Para Freire, isso implica em assumir-se e não eximir-se do próprio destino da humanidade, que é o de intervir e transformar o mundo. Isso pode ser expresso da seguinte maneira: “já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política.” (FREIRE, 2004, p. 52)

À medida que o ser humano vai se assumindo como interventor, vai também se dando conta da construção humana da história e da participação dos seus semelhantes, bem como do jogo de forças que interfere na configuração da realidade como tal. Para os movimentos sociais, esse passo parece tranqüilo, embora seja um processo que nunca está concluído e precisa ser refeito a todo instante. Mas as dificuldades na transformação podem estar num outro nível. Santos aponta para uma delas. “Não há nenhuma garantia de que um mundo melhor seja possível e muito menos de que todos os que não desistiram de lutar por ele o concebem do mesmo modo.” (SANTOS, B., 2004, p. 813-814) As possíveis alternativas apontam, desta maneira, mais na direção da valorização de experiências específicas, apostando assim mais na variedade de experiências que na uniformização de práticas. Os movimentos sociais possibilitam esta abertura à medida que trabalham a consciência crítica e apontam para autonomia. “Mudar é difícil mas é possível” (FREIRE, 2004, p. 79).

No que diz respeito à contribuição da educação, podemos refletir a partir da constatação feita pelo MAB.

⁴⁷ Além de não serem momentos estanques, a concepção – diríamos teórica – de mundo que assume a práxis como referência tem implicações reais com a maneira de compreender as coisas. Mas há quem tenha um compromisso com a conservação das estruturas geradoras de desigualdade.

Embora concebida na lei como um direito social, a educação ainda é excludente, classista, a favor das elites, seletiva, promotora da alienação, pedagogicamente tradicional, desvinculada das necessidades e interesses das classes populares, particularmente do desenvolvimento das potencialidades intelectuais, físicas, emocionais, éticas, estéticas, políticas, culturais e sociais dos seres humanos. No campo, a questão se agrava, porque as elites negligenciaram e inviabilizaram um projeto de desenvolvimento específico para os povos que lá vivem, moram, estudam e trabalham implantando políticas neoliberais. (2005, p. 18-19)

O MST (1999, p. 16), por sua vez, chega a falar da seleção de conteúdos adequados à necessidade do movimento e das camadas populares. O Movimento afirma que não é possível ter acesso a todo o conhecimento produzido historicamente e fundamenta-se na idéia de que as escolhas não são neutras para apontar a necessidade de “selecionar aqueles conteúdos que, de um lado, estejam na perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade; e de outro lado, que tenham a potencialidade pedagógica necessária para educar os cidadãos/ as cidadãs da transformação social.”

A leitura da realidade feita pelos movimentos sugere uma inversão completa do ponto de vista das classes populares e de um movimento específico do campo. A reivindicação começa no acesso à educação como tal e segue em direção à necessidade de pensar a educação numa ótica mais politizada e vinculada ao contexto onde ela está inserida. A transformação vai na direção do atendimento dos interesses das classes que até então estavam à margem do acesso, mas não se trata apenas de ir para a escola e sim de definir politicamente a escola que se quer. Caldart, comentando a pedagogia do MST, expressa o que perpassa o debate sobre o lugar que a escola exerce em termos de transformação social.

Se materializarmos esses processos em uma questão bem específica como a da Reforma (ou Revolução) Agrária, fica fácil perceber como seria ingênuo acreditar na escola como sendo o lugar da libertação dos sem-terra da exploração do latifúndio, ou mesmo da solução dos problemas da agricultura brasileira que impedem a viabilização econômica dos assentamentos. Ao mesmo tempo que seria pouco realista considerar que a escola simplesmente não tem nada a ver com isso, ou então que somente pode trabalhar contra essa luta, em razão de seus vínculos institucionais com a ordem social que é contrária à realização da Reforma Agrária no Brasil. E isso, mesmo se olharmos a escola atual, sem grandes transformações em seu formato e conteúdo pedagógico, ou seja, sem ter sido ocupada pelo Movimento como sujeito educativo. (CALDART, 2004, p. 382)

As provocações feitas pelos movimentos ou a partir deles levam a afirmar a tendência da escola à acomodação e à sua institucionalização. A força transformadora da escola parece vinculada às alianças históricas, e por isso sempre circunstanciais, que consegue estabelecer com grupos sociais não-institucionalizados, como é o caso dos movimentos sociais. À medida que se desfaz de vínculos

concretos perde este caráter transformador e parece voltar à centralidade dos conteúdos e assentar-se novamente sob uma neutralidade de conhecimento inexistente.

Além dos quatro elementos que indicamos no início da discussão deste princípio, abordamos aqui o que seria o quinto nesta perspectiva da educação transformadora. O fato de não darmos a ele o mesmo tratamento que os outros quatro não significa em nada um menor grau de importância, tampouco o fato de ser o último a aparecer. No fundo, este elemento perpassa todos os outros e se vincula muito diretamente àquilo que cada um carrega dentro de si. Isso revela também a dificuldade de construir, principalmente numa realidade marcada pelo individualismo, um sonho coletivo, o que poderíamos classificar como a verdadeira utopia. Nem por isso as tentativas devam cessar. Como expressa a canção popular: “Sonho que se sonha só, pode ser pura ilusão. Sonho que se sonha junto é sinal de comunhão. Então vamos sonhar companheiro, sonhar ligeiro, sonhar em mutirão.” (Trecho da música *Utopia* de Zé Vicente)

Em relação ao tema da utopia⁴⁸, basicamente sugerimos uma aproximação com aquilo que Paulo Freire aponta por ética universal. Deve-se ter cuidado com a desproblematização da história porque ela leva à morte da esperança e da utopia (FREIRE, 2004, p. 73). Para ele, contrariar a injustiça e o discurso fatalista estão entre as poucas coisas sobre as quais é possível sentir raiva de maneira legítima (p. 74). A ética universal não é outra coisa senão esse compromisso político com a justiça e com a vocação humana de ser mais, no sentido do pleno desenvolvimento de suas capacidades. Negar-se a aceitar a fatalidade dos fatos é o primeiro compromisso ético, de onde brota a utopia, que também precisa ser lapidada eticamente.

Os princípios apontados aqui não carregam em si, e nem poderiam, uma proposta de educação pronta, acabada e que possa ser concretizada. Mais que isso problematizam questões a partir de indicativos e discussões feitas pelos movimentos sociais. Não se trata de propor práticas educacionais acabadas, para substituir as existentes, mas provocar a escola a pensar sobre si e sobre a sociedade onde está inserida. É preciso um constante recomeçar e o estabelecimento de uma tensão sadia, que permite retornar sempre ao ponto de partida e ao critério da humanização. O capítulo que segue é um debate centrado no compromisso político da escola, que implica na continuidade do debate de questões da realidade social, entre elas as indicadas pelos movimentos sociais.

⁴⁸ Não estamos nomeando qual a utopia dos movimentos sociais populares, o que exigiria aqui uma longa discussão e poderíamos nos desviar do foco. Para isso indicamos o texto de Telmo MARCON (2006), intitulado “Movimentos Sociais Populares e cultura: perspectivas de transformação e de cidadania”, que problematiza a contribuição dos movimentos na discussão do socialismo, discutindo-a na relação com a cultura.

3 MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZANDO O PAPEL DA ESCOLA

O primeiro capítulo situa rapidamente a realidade atual, chamando a atenção para a influência do mercado na vida cotidiana e sua interferência nas políticas educacionais. Além disso, apresenta uma visão geral dos movimentos sociais, compreendendo-os enquanto críticos ao modelo de desenvolvimento que segue a lógica da globalização hegemônica, portanto, portadores e, mais que isso, instigadores de uma nova cultura. A contribuição mais explícita dos movimentos na perspectiva educacional, e especificamente para a escola, diz respeito à denúncia das mazelas e sua constante problematização dos rumos da sociedade, reclamando o papel político à escola. A atuação dos movimentos sociais se dá basicamente no campo da educação não-formal, a qual vem servindo, cada vez mais, de base e se transformando em objeto de investigação das teorias pedagógicas, conforme Arroyo (2005). A distinção e, ao mesmo tempo, a aproximação entre educação formal e não-formal se constitui na discussão do segundo capítulo, que tem como centralidade os princípios pedagógicos defendidos pelos movimentos sociais. Tais princípios confirmam a crítica ao modelo político-econômico hegemônico e à escola tradicional ou bancária, perspectiva duramente questionada por Paulo Freire, especialmente na obra *Pedagogia do Oprimido*.

Postas estas questões, adentramos para a discussão do terceiro capítulo, que se propõe a refletir a contribuição dos movimentos sociais para a educação formal, ou seja, a relação entre educação não-formal e formal. Faz-se necessário deixar claro ainda não se tratar de uma educação que objetive a formação de militantes para os movimentos sociais, mas de sujeitos que se engajem na construção de uma escola e uma sociedade democráticas, em vista da cidadania. Trata-se, portanto, de propor uma perspectiva universal de educação em que a humanização e a emancipação estejam no centro das atenções, superando a concepção de que o papel da escola se reduz ao acúmulo de conhecimento. Construir uma escola humanizadora exige um projeto político-pedagógico crítico com

uma estrutura curricular e uma postura metodológica capaz de problematizar o contexto sócio-político, econômico e cultural dos sujeitos envolvidos.

Essa perspectiva de educação se fundamenta numa concepção de ser humano como sujeito histórico, que se constrói na relação e participa da construção do meio onde vive. Nas palavras de Nidelcoff (1980, p. 7), significa pensar a realidade do ser humano como ser histórico, criador de cultura. Tal compreensão dá significado à busca das interferências do contexto social na formação humana, atribuindo à prática social um caráter educativo e de valorização da subjetividade. Diante disso, questiona-se qual a influência da sociedade na configuração do sujeito social, num mundo onde o mercado se configura como regulador das relações humanas, conforme Frigotto (1996, p. 17). A globalização neoliberal, enquanto prática social, interfere e dá direção aos processos educativos e culturais, além de ajudar a definir os princípios e valores que orientam a vida cotidiana dos sujeitos. Decorre dessa influência, entre outros problemas, o da negação das utopias. Conforme sustenta Marcon (2006, p. 108),

Estamos vivendo um contexto histórico extremamente desafiador do ponto de vista de horizontes e utopias. O discurso neoliberal buscou esvaziar de sentido toda e qualquer ação em prol da transformação e da liberdade, exceto para a consolidação do mercado. A liberdade do mercado ascendeu, dentro desse discurso, a um patamar absoluto. Fundamentado num determinismo, fragilizaram-se as potencialidades humanas de intervenção, realidade que fortalece o pessimismo e a apatia. O estudo da história nos ajuda a entender como, em determinados períodos, aproximam-se o enfraquecimento das utopias com retrocessos políticos e a perda de força em relação à ousadia, à inovação e às mudanças.

Num período em que as potencialidades humanas estão fragilizadas, ou mesmo negadas, decorrem processos de desumanização. É nesse contexto que ganha ainda mais sentido a discussão sobre o papel dos movimentos sociais. De um modo geral, os movimentos sociais populares contestam a sociedade, a apatia e o conformismo, pelo menos sua origem está vinculada à esta dinâmica. Eles demonstram acreditar que a história não está pré-determinada e nem possui uma direção única. Em relação à educação formal os movimentos sociais criticam o caráter mecânico e repassador de conhecimento, bem como denunciam o pretensível caráter apolítico da escola. Essas críticas têm muito a contribuir no sentido de dinamizar e “engravidar” a escola de humanidade, no sentido de provocar um debate sobre questões humanas simples e profundas, que a sociedade do consumo colocou num patamar secundário. Esse caminho pode ser facilitado se a escola, a partir de seus integrantes e de quem a projeta, estiver disposta a repensar o seu papel e vincular-se com a sociedade, não na perspectiva da reprodução. Se a educação não problematiza os rumos da sociedade, como pode contribuir para a emancipação social?

Discutir mais profundamente a função da educação significa, conforme Arroyo, Freire e Nidelcoff, entre outros, colocar em debate a compreensão de história, os rumos da sociedade e os processos de produção e de emancipação social. Em outras palavras, o fato da educação ser um fenômeno humano e de que tudo o que é humano ter implicação direta no processo educativo, confere à escola a tarefa de superar a formalidade da relação professor-aluno-conteúdo como único ato educativo. Há, portanto, uma imbricação estreita entre a constituição do humano e a configuração da escola e da sociedade. Assim, como o ser humano é o definidor da escola e da sociedade, ele vai se construindo à medida que interfere nos rumos da sociedade e da escola.

Arroyo, referindo-se à pedagogia moderna, expressa bem esta concepção quando diz que

O objeto da pedagogia moderna não tem sido outro senão entender os processos complexos de humanização e ajudar os educandos nessa trajetória. O que diferencia a pedagogia moderna é ser "humanista" ou estar a serviço de um projeto-processo de autoconstrução como humanos e não estar a serviço de um projeto pré-definido de fora. Educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética. Nosso objeto tem sido as relações entre trabalho – educação – humanização – emancipação. Nesses processos mais globais encontra maior relevância nosso ofício de mestres: democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, conduzir a criança, jovem ou adulto a apreender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciar-nos meios de orientação, de comunicação e de participação. (2005, p. 143-144)

Sendo a educação entendida como humanização e democratização do saber, é necessário compreender o que caracteriza a relação escola-sociedade. Na história da educação houve momentos em que a escola foi concebida como reprodutora da sociedade hegemônica, mas também como possibilidade de transformar a realidade. O que se verifica é que nenhuma dessas compreensões, vista isoladamente, é suficiente para explicitar a complexidade da relação. Saviani (2003, p. 63-64) critica as pedagogias tradicional e escolanovista por compreenderem a escola como "redentora da humanidade" e acreditarem na modificação da sociedade através da educação. Para ele, as duas concepções são ingênuas e idealistas, pois propõem uma leitura dos fatos que concebe a escola não como elemento determinado, mas como elemento determinante da sociedade. Nidelcoff (1985, p. 18-19), referindo-se a esta relação, sustenta que a escola normalmente confirma e assegura a estrutura social. Isso dificulta mudanças na escola sem que haja também mudanças sociais que sejam capazes de propor "novos ideais comunitários e pessoais com uma nova maneira de ver a realidade e a História e que valorize de forma diferente a educação do povo e a cultura popular".

Ora, se tanto a escola quanto a sociedade são construídas pelo ser humano e mesmo outras práticas que não intencionam necessariamente a educação também contribuem para a formação

humana, como entender esta relação? E mais: como compreender a necessidade de humanizar o que resulta diretamente da ação dos seres humanos? A resposta mais imediata consiste na identificação de relações problemáticas entre os humanos. A sociedade parece criar instrumentos e mediações que dificultam o acesso ao conhecimento e à participação na tomada de decisões, fato que inibe também o avanço rumo à emancipação social. O confronto de interesses e os mecanismos que vão sendo construídos ao longo do tempo dão configurações variadas, mas com uma larga tendência à estruturação e ampliação de certas desigualdades. A sociedade capitalista produz desigualdades e as mudanças históricas evidenciam esse processo.

Santos identifica um núcleo central em torno do qual a sociedade hegemônica se constitui. Para ele (2004, p. 778), o modelo de racionalidade ocidental serve de base para tornar predominante uma tradição científica e uma lógica de práticas e experiências, provocando o desperdício de tudo aquilo que não se encaixa no padrão estabelecido. Essa razão, responsável principalmente por reduzir a multiplicidade de concepções de saber e a multiplicidade de experiências, compreende tudo a partir do critério do progresso, atribuindo a este um caráter de superioridade e ao que se apresenta de maneira diferente relegando à inferioridade. A superação dessa racionalidade implica em problematizá-la e, ao mesmo tempo, propor outra racionalidade que ele denomina de cosmopolita. Um dos primeiros elementos a observar nessa racionalidade é o que Santos denomina de *sociologia das ausências*.

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. Fá-lo centrando-se nos fragmentos da experiência social não socializados pela totalidade metonímica. O que é que existe no Sul que escapa à dicotomia Norte-Sul? O que é que existe na medicina tradicional que escapa à dicotomia medicina moderna/medicina tradicional? O que é que existe na mulher que é independente da sua relação com o homem? É possível ver o que é subalterno sem olhar a relação de subalternidade? (SANTOS, 2004, p. 786-787)

De maneira complementar àquilo que recebeu destaque no primeiro capítulo, convém apresentar novos elementos para a compreensão da proposta apontada pelo autor. Além da monocultura do tempo linear, Santos (2004, p. 787-789) destaca mais quatro manifestações de monocultura racionais, a saber: a monocultura do saber e do rigor do saber, a lógica da classificação social, a lógica da escala dominante e a lógica produtivista. Entre essas, a monocultura do saber é considerada o modo de produção de não-existência mais poderoso. Nele a ciência moderna e a *alta cultura* são vistos como critérios únicos de verdade e tudo o que fugir deste parâmetro é declarado

inexistente, assumindo a forma de ignorância. A lógica da classificação social consiste na distribuição das pessoas por categorias que são naturalizadas hierarquicamente. “De acordo com esta lógica, a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser alternativa credível a quem é superior.” (Ibidem, p. 788) A racionalidade dominante adota uma escala como primordial e as demais são consideradas irrelevantes. Na modernidade ocidental, o que ganha caráter universal e global tem precedência sobre o que é produzido sob a forma do particular e do local. A lógica produtivista se assenta nos critérios de produtividade capitalista, aplicados à natureza (fertilidade) e ao trabalho humano em vista da maximização dos lucros.

O inconformismo, com o fato de tais experiências serem construídas como não-existentes, leva Santos (2004, 790-793), na linha de reflexão da sociologia das ausências, a propor as chamadas ecologias. Esta se apresenta como possibilidade para trazer à tona o que até então foi visto como ausente. Para fazer frente à monocultura do saber ele apresenta a ecologia dos saberes. Prossegue com a ecologia das temporalidades, dos reconhecimentos, das trans-escalas e da produtividade. Na relação com a discussão acerca do processo educativo e das contribuições dos movimentos sociais, interessa-nos, de modo peculiar, esta última ecologia, pois é central do ponto de vista de extrapolar o cânone da modernidade ocidental capitalista.

A sociologia das ausências⁴⁹, nesta dimensão,

Consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogeridas, da economia solidária, etc., que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou descredibilizou. Este é talvez o domínio mais controverso da sociologia das ausências, uma vez que põe diretamente em questão o paradigma do desenvolvimento e do crescimento econômico infinito e a lógica da primazia dos objetivos de acumulação sobre os objetivos de distribuição que sustentam o capitalismo global. É, no entanto, hoje evidente que este paradigma e esta lógica nunca dispensaram outras formas de produção e apenas as desqualificaram para as manter na relação de subalternidade. A sociologia das ausências visa reconstruir o que são essas formas para além da relação de subalternidade. (SANTOS, 2004, p. 793)

⁴⁹ A proposta de Santos apresenta três passos complementares, sendo que alguns elementos foram mencionados no primeiro capítulo. Sinteticamente, pode-se afirmar que os três passos consistem na sociologia das ausências, na sociologia das emergências e no trabalho de tradução. A primeira pode ser resumida na crítica à razão indolente, que se compreende como única. Ela consiste, a partir de Santos (2004, p. 782-793), no desvelamento de cinco monoculturas e no resgate de experiências desperdiçadas, através de cinco ecologias (abordadas). “A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas.” (Ibidem, p. 796) É a crítica da razão proléptica e implica na contração do futuro, enquanto progresso. “Enquanto a sociologia das ausências se move no campo das experiências sociais, a sociologia das emergências move-se no campo das expectativas sociais.” (Ibidem, p. 797). É importante deixar claro que o trabalho complementar entre a sociologia das ausências, responsável por ampliar o presente, e a sociologia das emergências, que contrai o futuro, possibilitam o resgate de experiências concretas, antes construídas como não existentes, e estas possibilitam um futuro diferente. Esses dois passos dão base para o trabalho de tradução, que será abordado mais à frente.

Fazer uma aproximação entre as idéias de Nidelcoff e Santos permite uma reflexão, no mínimo, interessante. Nidelcoff sustenta que a escola tende a confirmar aquilo que predomina na sociedade e que ambas estão imbricadas⁵⁰. Santos afirma que a hegemonia da sociedade atual tem como um dos elementos centrais a negação ou ocultação de experiências construídas fora do cânone da razão dominante. É na contraposição dessa perspectiva que os movimentos sociais podem ser tomados como sujeitos pedagógicos contra-hegemônicos. O próprio Santos revela isto quando explicita o objetivo da discussão e de “estudar as alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global produzidas pelos movimentos sociais” (2004, p. 777).

As carências, demandas e projetos que mobilizam movimentos sociais provocam a sociedade a reagir, ou seja, fundamentam-se numa lógica contrária à perspectiva hegemônica. A estrutura da terra e o modelo de desenvolvimento econômico, assim como a soberania alimentar e a produção de alimentos saudáveis, são assuntos pautados por vários movimentos do campo, conforme Marcon e Daron (2004, p. 65-66). Entre as questões urbanas que emergem dos movimentos sociais estão: a apropriação privada do espaço, a especulação imobiliária, a crise e, ao mesmo tempo, a aceleração do ritmo do trabalho que a civilização passa e as políticas públicas de saúde. O reconhecimento da cultura popular e a opção sexual estão entre as preocupações de muitos movimentos e organizações sociais (Ibidem, p. 67-71). Nessa mesma linha pode-se pensar nos rumos tomados pela sociedade, bem como questionar a cultura do comodismo e fortalecer a construção de utopias emancipatórias.

Levar para dentro da escola as carências das camadas populares, transformadas em demandas pelos movimentos sociais, significa chamá-la à responsabilidade de debater os problemas do contexto. Significa superar a compreensão de que a educação é neutra e não possui compromisso político. Assim, possibilita que a própria escola reconheça que possui certa autonomia diante da sociedade e que pode construir atitudes conscientes e críticas. Ao tomar consciência de que há experiências silenciadas, é possível reconhecê-las como existentes e recuperar a dimensão propositiva das mesmas. Os movimentos sociais podem ser interlocutores neste processo.

A concepção de educação, aqui discutida, tem como referência a contribuição dos movimentos sociais e prima por uma relação direta com a sociedade porque parte do contexto cultural e sócio-econômico dos sujeitos. Ao mesmo tempo revela-se capaz de superar a dimensão da reprodução daquilo que se constitui como predominante na sociedade. Diante de uma escola que não toma o contexto como ponto de partida e nem considera os elementos da historicidade, conforme críticas feitas

⁵⁰ A constatação da autora é fruto de análise de dados extraídos de escolas primárias de alguns países da América Latina, que confirmam a tendência à reprodução e, em alguns casos, a acentuação da desigualdade sócio-econômica ser repassada para o desempenho em sala de aula. Entre os principais fatores estão as condições materiais e de infra-estrutura oferecidas pela escola, além das condições físicas e humanas para a realização do dever de casa, por exemplo. Os dados são do início da década de 1970 e são discutidos no livro *Uma escola para o povo* (1985).

por Saviani à educação tradicional e à Escola Nova (2003, p. 69-70), não é possível pensar numa perspectiva pedagógica que se preocupe com o fortalecimento das práticas democráticas. Nesta direção, a escola precisa estar consciente de seu papel crítico e transformador, sem iludir-se de que transformar o mundo é um processo simples e nem que essas mudanças ocorrem no âmbito da própria escola.

Saviani chama atenção dessa questão quando fala da pedagogia revolucionária.

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (2003, p. 65-66)

Em outro texto (2000, p. 15-17), o autor, preocupado em evidenciar a natureza da educação, vincula a mesma à natureza humana. A educação está imbricada com a necessidade que o ser humano tem de produzir sua própria existência. Diferentemente dos outros animais, o ser humano busca adaptar a natureza a si e não adaptar-se à natureza, o que, para Saviani, é fenômeno produzido pelo trabalho, através da transformação da natureza. Saviani afirma a educação como fenômeno humano o que significa afirmá-la como exigência do e para o processo de trabalho, além de ser, ela mesma, um processo de trabalho. O trabalho tem um caráter intencional e, enquanto criação humana do mundo, é produção de cultura. O trabalho é distinguido pelo autor entre material, compreendido como a produção de bens materiais necessários à subsistência, e “não-material”, entendido como antecipação em idéias dos objetivos da ação, o conhecimento necessário para a produção material. É, portanto, pensando na sobrevivência e na necessidade de aumentar a escala de produção (“trabalho material”) que surgiu o “trabalho não-material”, como antecipação mental dos objetos a serem produzidos. O “trabalho não-material” é compreendido como a produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, hábitos e habilidades. “Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”. Saviani ainda fala de duas modalidades do trabalho “não-material”. A primeira diz respeito ao fato da produção e consumo acontecerem em estágios separados. A segunda, onde situa a educação, diz respeito ao fato da produção e do consumo acontecerem ao mesmo tempo, como é o caso da aula, produzida e consumida de maneira simultânea.

O resgate da discussão acerca da natureza da educação se dá na direção de reforçar a relação dialética com a sociedade. Tanto os processos de produção de bens materiais quanto os educacionais sofrem influência e, ao mesmo tempo, interferem nos rumos da história. A educação, enquanto trabalho não-material intencional, pode ser instrumento importante na capacitação dos educandos para a intervenção na sociedade. O desafio da educação é compreender-se nesta imbricação, sem supervalorizar sua interferência e sem ignorar a capacidade do próprio ser humano de se constituir enquanto ser histórico e sujeito interventor na construção da sociedade. Se não é a escola que determina as mudanças sociais, ela também não está isenta de responsabilidades. Se a relação é dialética, cabe à escola identificar a diversidade de experiências e saberes, colocando-os à disposição dos educandos para que façam suas escolhas. O exercício da democracia consiste, neste sentido, em explorar ao máximo as práticas, o que as fundamenta, que concepção de produção e de ser humano carregam, sem se reduzir a uma única visão e apresentá-la como caminho natural da humanidade.

3.1 Educação problematizadora e compromisso político

A discussão a respeito da pretensa neutralidade da escola cria condições para pensar o compromisso político da mesma. O percurso do texto segue na direção de discutir a educação problematizadora, a partir do confronto que Freire faz com a educação bancária, criticada por ser mera repassadora de conhecimento. O saber escolar e seu caráter objetivo servem de suporte para o debate em torno daquilo que os movimentos sociais definem como papel da escola. O contexto cultural e o saber popular precisam ser considerados pela escola como ponto de partida. É esse contexto que se toma como ponto de partida para a construção do conhecimento sistematizado, mas ele não é considerado ponto de chegada da educação formal. O conhecimento sistematizado pela humanidade é tomado como suporte e contribuição para o processo de emancipação.

No segundo capítulo já foram mencionados alguns pontos sobre a preocupação de Freire para superar a educação “bancária”, que transforma o aluno em mero objeto do processo da aprendizagem. Pretende-se, aqui, aprofundar mais alguns aspectos, nesta mesma direção. É com base na idéia de que a educação deve problematizar a realidade social e partir do contexto social e da identidade cultural do educando, que Freire afirma a educação como processo de humanização. É esta concepção de educação que define critérios e fundamentos da ação para a realização da vocação humana ao *ser mais*, vocação esta assentada na concepção de ser humano como finito, inconcluso e participante criativo na construção do mundo. Negar à pessoa o caráter interventor na realidade é negar sua

humanidade e reduzi-la à mera expectadora, situação experimentada em muitos casos de alienação, à qual o autor propõe a superação.

Ao propor a educação problematizadora, Freire diz que ela se caracteriza pela consciência da historicidade em contraposição à visão fatalista e determinista dos fatos. A prática educativa, além de considerar a consciência histórica, interroga e interage visando humanizar e criar laços de solidariedade entre os sujeitos “aprendentes”. A perspectiva bancária, por outro lado, nega o relacionamento entre professor e aluno e contexto. Daí a relação opressor e oprimido. Para superar a relação de opressão entre educador-educando é fundamental a construção de uma leitura crítica da realidade.

A educação bancária prima pela memorização mecânica e transforma os alunos em meros receptores de informações que são depositadas pelo professor. Essa concepção trabalha a educação como “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1994, p. 59). No caso, o professor é sujeito do processo e sua qualidade está na capacidade de transmitir informações. Para Freire não há sujeitos quando se constroem relações de opressão. Há desumanização. “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (Ibidem, p. 58). Muitas vezes a “sonoridade” e a repetição estão entre os instrumentos mais utilizados nesta forma de educação, mesmo que não se saiba direito o que se está aprendendo. Os conteúdos “são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (Ibidem, p. 57). Tanto o indivíduo quanto a realidade são concebidos de um ponto de vista fixo e estático, negando a ambos a dinamicidade e a possibilidade de mudança.

Outra característica dessa concepção de educação é a manutenção da estrutura social e do lugar ocupado pelos opressores. O saber é compreendido como “doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 1994, p. 58). Aqui se localiza um elemento importante no que diz respeito aos objetivos da educação como tal. Para Freire, a educação bancária representa a afirmação da sociedade opressora.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...]. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro. (1994, p. 60)

A educação formal não tem poder para transformar a estrutura social. No entanto, ela pode problematizar a realidade, não compactuando com visões estáticas, mas desvelando as contradições. Ela pode contribuir para despertar a capacidade do ser humano de não aceitar pacificamente a situação. Segundo Freire, esse processo transformador pode acontecer partindo-se das experiências existenciais dos sujeitos. O educador humanista “não há de esperar esta possibilidade”, identificando-se logo com os educandos. Deve identificar-se com o pensar autêntico. “Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.” (Ibidem, p. 61-62)

De maneira semelhante, Nidelcoff aposta na contribuição do educador. Para ela, o professor pode organizar seu trabalho de uma maneira que tencione as contradições da sociedade e explicita outra compreensão da realidade dos oprimidos. Isso se torna possível porque “a escola que o povo recebe é muito mais a escola que os professores organizam com sua maneira de ser, de falar e de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares.” (NIDELCOFF, 1985, p. 19) Nesta direção, a autora chama os educadores para a responsabilidade, afirmando que de forma consciente ou inconsciente o professor trabalha para mudar ou para conservar a sociedade. A autora classifica, de forma esquemática, as opções dos professores no desempenho de suas funções em três tipos de posturas.

a) Existem mestres para quem tudo está muito bem do jeito que está e para quem os valores e características da sociedade atual não devem mudar devem mesmo ser difundidos. Eles atuam conscientemente como representantes do atual regime social, assumindo a responsabilidade de incorporar os alunos a tal regime, e de adaptá-los ao sistema de vida e aos valores que a sociedade propõe.

b) Outros, que são a maioria, definem-se a si mesmos como “professores” e nada mais, “professores-professores”. Afirmam que “a escola é escola e a política é política.”

Em outras palavras: eles não percebem ou não querem perceber as implicações ideológicas e sociais de muitas das tarefas e “ritos” escolares. Com sua atitude aparentemente apolítica e sua postura acrítica, eles se convertem de fato em policiais-guardiões do regime social – sem sabê-lo e, muitas vezes, sem querê-lo.

Na medida em que não trabalham para mudar, ajudam aos que querem conservar.

c) A terceira opção pode ser definida como o “professor-povo”. Ele não acredita que sua missão seja difundir entre o povo valores do opressor; ao contrário, acredita que o sentido de seu trabalho é *ajudar o povo a se descobrir, a se expressar, a se liberar.*

Quer construir a escola do povo, a partir do povo. Ou seja: “professor-povo” é aquele que quer contribuir através do seu trabalho para a criação de homens novos e para a edificação de uma sociedade também nova, onde se dê primazia aos despossuídos e onde o povo se torne protagonista. *Ele será um professor para modificar, não para conservar.* (NIDELCOFF, 1985, p. 19-20)

Nidelcoff deixa bem claro que a transformação da sociedade implica numa postura política. Como não existe neutralidade, deixar as coisas como estão significa fortalecer as desigualdades sociais e as dificuldades de acesso ao conhecimento por parte de parcela da população. Dos três grupos identificados pela autora, há os que atuam no sentido de sustentar a realidade enquanto outro faz uma crítica ao modelo hegemônico de maneira consciente. Aqueles professores que não reconhecem a imbricação política do trabalho educativo acabam por fortalecer a sociedade de mercado e também uma visão de educação enquanto instrumento a serviço do mercado de trabalho. Esta postura é marcada por uma certa ingenuidade, pois acredita que o valor da educação está no ato em si e o conteúdo ensinado é o passaporte para a vida futura do aluno. Tal professor compreende a sociedade como se ela fosse estruturada de maneira justa e correta, cabendo a cada indivíduo encontrar o lugar onde se encaixar. Na realidade atual, adaptar-se à sociedade significa propor uma educação isolada da política, na qual o ensino seja sinônimo de técnica responsável por preparar o educando para o mercado de trabalho. Essa visão, no entanto, é profundamente equivocada, uma vez que nenhuma ação educativa é neutra e descontextualizada da ação política.

Entre as principais exigências do ensinar estão a consciência do condicionamento histórico e o apelo para não renunciar à vocação ontológica de interferir no mundo. É a consciência do condicionamento que possibilita transpor as barreiras impostas por ele, transformando o que está à sua volta. Nesta direção Freire fala do bom senso como uma das exigências do professor no ato de ensinar. “É o bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.” (FREIRE, 2004, p. 63)

Ainda com Freire pode-se dizer que uma educação autêntica tem de se fundamentar no diálogo, entendido como espaço solidário para pronunciar-se e participar da transformação do mundo (1994, p. 77). O diálogo exige fé nas pessoas, no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar. Fé na vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. O homem dialógico, crítico, sabe que o poder de fazer, de criar, de transformar fica prejudicado em casos de alienação. Sem fé na pessoa, o diálogo é transformado em manipulação (Ibidem, p. 81). Freire ainda relaciona o diálogo ao amor e este ao ato revolucionário, justamente porque se fundamenta na profundidade do querer bem ao ser humano e ao mundo. O motivo que põe o ser humano em movimento para transformar e melhorar o mundo é o amor que tem pelo seu semelhante (Ibidem, p. 79).

A exemplo do que foi afirmado, conforme discussão de Benincá no segundo capítulo, na educação para a democracia e para a cidadania, a pessoa que diz sua palavra pronuncia a si mesma e

manifesta o mundo. Pronunciar a palavra vincula-se à compreensão de mundo. A escola tem uma função muito importante enquanto espaço de manifestação do educando, desde o contexto onde está inserido, bem como no sentido de revelar/construir sua identidade e qualificar a compreensão de mundo.

A vocação política do homem de interferir na construção da sociedade e da sua participação sem o privilégio de alguns pronunciarem o mundo enquanto os outros precisam se adaptar a ele, projetado e pensado, encontra espaço especial na prática educativa dialógica. A autenticidade do conhecimento e da educação no caminho para ele está no compromisso com a transformação da consciência e da realidade, enquanto qualificação da prática e produção de justiça social. O sentido da vocação humana do ser mais passa por esta lógica e não pela competência em termos de adaptação à realidade. O compromisso com a transformação se dá, ao mesmo tempo, enquanto aliança com as camadas populares e seu protagonismo, bem como na denúncia das práticas educacionais “bancárias” que arraigam e aprofundam desigualdades. O conhecimento, utilizado para romper laços de solidariedade, manipula e se omite eticamente, não sendo autêntico porque não conduz a pessoa à sua legítima vocação.

A educação problematizadora, por acreditar no ser humano e no seu potencial transformador, funda esta fé no amor, na humildade e faz do diálogo, numa relação horizontal, mediação para a mudança. É por isso que a relação de opressão é impedimento para o diálogo, porque nesta relação apenas o opressor pronuncia o seu mundo. Ao aproximar o ato de educar à atitude humanizadora, Freire questiona a proposta educacional que conduz a um conjunto de conhecimentos que têm como único objetivo a adaptação do ser humano ao mundo do trabalho e à estrutura estabelecida. Ao mesmo tempo abre a discussão acerca da produção humana como produção de cultura e não como mera funcionalidade e reação a um determinado estímulo. A superação da opressão está imbricada com a consciência e a materialidade, que criam condições para a autonomia e a transformação da realidade.

O compromisso político dos movimentos sociais com a transformação social, embora isso não aconteça com todas as pessoas que estão em situação semelhante, tem como ponto de partida a realidade incômoda que as pessoas se encontram. Suas carências são transformadas em demandas e sua organização em resistência ao modelo de desenvolvimento que não respeita seus direitos. O movimento social não permanece no grito desesperado pela sobrevivência, mas se constitui em força social que se agrupa a partir de interesses semelhantes e que passa a lutar por objetivos comuns. A ação dos movimentos sociais ajuda a explicitar a compreensão de que os processos educativos se dão na materialidade da vida e que a aprendizagem não é fruto apenas de palavras bem pronunciadas.

No prefácio do livro de Caldart (2004, p. 11), que trata da pedagogia do MST, Arroyo diz:

Nesta direção, o MST é considerado como educador enquanto movimento social e cultural. Sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e imagens são educativas, nos interrogam, chocam e sacodem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas. Constroem novos valores e conhecimentos, nova cultura política. Formam novos sujeitos coletivos.

Para Caldart, o MST é uma *coletividade em movimento* que dá um significado a cada ato pedagógico, a cada um dos elementos que compõe o seu cotidiano de luta.

O Movimento se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos sem-terra, não criando uma nova pedagogia, mas *inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana*. Em outras palavras, a Pedagogia do Movimento *põe em movimento a própria pedagogia*, mobilizando e incorporando, em sua dinâmica (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado. Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra, o MST revolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento. (2004, p. 329-330)

Inventar um novo jeito de lidar com a pedagogia e colocar a própria pedagogia em movimento tem o significado de que a teoria pedagógica, se levar a cabo a responsabilidade de partir da realidade das pessoas envolvidas no movimento, como foi discutido no segundo capítulo, nunca mais será a mesma. Será transformada em sua essência, porque o processo de aprendizagem, colocado a serviço da emancipação das classes populares, implica um compromisso ético que, por sua vez, supõe a denúncia das injustiças e uma nova leitura da história, capaz de evidenciar a objetividade dos fatos, mas a partir do ponto de vista das camadas sociais populares⁵¹.

As referências de análise da pedagogia do MST, propostas por Caldart, aprofundam a compreensão de que a pedagogia e o compromisso político acontecem de maneira colada às ações do Movimento. As matrizes propostas por Caldart são: *pedagogia da luta social, da organização coletiva, da terra, da cultura e da história*. A pedagogia da resistência pode ser um primeiro passo para a proposição de uma nova sociedade, o que precisa encontrar base em uma nova prática pedagógica e social⁵². A primeira chama a atenção para a relação que é possível estabelecer com aquilo que Freire

⁵¹ Esse não é um trabalho por começar, pois existe muito conhecimento produzido nesta direção, entre os quais obras que servem de fundamento para o presente trabalho.

⁵² Daí a importância de problematizar a prática dos movimentos sociais e descobrir em que medida são práticas novas, baseadas em uma racionalidade diferente que a capitalista, e, por isso, possam ser adotadas como alternativas. Isso tem relação com a capacidade que o ser humano tem de criar alternativas a uma realidade a qual está imerso. Utilizando os critérios de Santos, significa dizer que para as práticas dos movimentos sociais se constituírem em alternativa e fundamentarem experiências novas precisam se fundamentar em outra racionalidade que não a indolente. Em termos educacionais, implica na contribuição para uma educação crítica, problematizadora e humanizadora.

aponta como a necessidade de cultivar no ser humano a vocação ontológica de intervenção no mundo e na definição dos rumos da história. Para os movimentos sociais, a intervenção mistura necessidade e convicção de que um mundo melhor é possível e pode ser construído através da luta. A pedagogia da luta social do MST expressa isso.

Essa talvez seja a matriz pedagógica mais intrinsecamente colada ao Movimento enquanto ingrediente capaz de mover e transformar a própria pedagogia. O Movimento é constituído pela luta, e ao mesmo tempo a conforma. E isso é tanto mais forte, do ponto de vista da formação humana, por se tratar de uma luta social de *vida ou morte*, de *vida inteira*. *Ser Sem Terra quer dizer estar permanentemente em luta para transformar 'o atual estado de coisas'*. Ou seja, a luta está na base de formação dos sem-terra, e é a vivência dela que constitui o próprio *ser do MST*, trazendo presente a própria possibilidade da vida em movimento, onde o que hoje é de um jeito, amanhã já pode ser diferente, ou até já estar mesmo de *ponta-cabeça*. (CALDART, 2004, p. 331)

No MST, assim como em outros movimentos sociais, há uma fusão entre pedagogia e luta. A pressão sobre o Estado e a sociedade em geral possibilita a mudança em termos de organização social e constitui a força do próprio movimento. A segunda matriz, a da organização coletiva, reforça a dinâmica do processo pedagógico construído para além da sala de aula.

A luta pela terra feita pelo MST tem sido uma luta das famílias sem-terra. Isso traz uma implicação importante: a família combina, em si, diferentes gerações; à medida que as ações são feitas em família, isso quer dizer que o projeto educativo do MST não separa as gerações em tempos e lugares diferentes de formação. As principais vivências que formam os sem-terra são experimentadas pelas famílias inteiras, ou pelas diferentes gerações em conjunto, ainda que não necessariamente realizando as mesmas tarefas e nem pensando e sentindo as mesmas coisas. Isso merece atenção, porque uma característica marcante da sociedade capitalista urbanizada é exatamente a ênfase nessa separação das gerações. Talvez por isso ainda cause certa estranheza a presença de crianças nas ações do MST. Também merece atenção porque o momento da escola acaba fazendo essa separação; daí parece coerente, então, que, na cultura Sem Terra, lugar de criança, por exemplo, não seja apenas na escola. Seu lugar é na escola mas também nas ocupações, no trabalho, nas festas, nas marchas, no cotidiano do Movimento. (CALDART, 2004, p. 346)

Para o Movimento, o processo educativo que leva ao compromisso político é pensado enquanto participação na transformação da sociedade, desde sua luta principal que, no MST, é pela terra. Dessa maneira, o processo de aprendizagem não se dá necessariamente para idades específicas, mas na participação das ações conjuntas. No caso específico, possibilita melhorar o processo de aprendizagem a partir da prática. É a organização do próprio Movimento que garante espaços de formação para todo o grupo, que servem também para afirmar o compromisso de luta. As

crianças que participam das ocupações também têm oportunidade de discutir isso e relacionar essas experiências com os conteúdos estudados em sala de aula, o que muitas vezes acontece de maneira itinerante devido à mobilidade do Movimento⁵³.

A partir desses elementos pode-se perceber uma diferença de concepção do processo educativo. Com base nos objetivos dos movimentos sociais estabelece-se um confronto com a concepção de educação enquanto transmissão de conteúdos. Os movimentos sociais enfatizam a busca de conhecimento em vista da capacitação e construção de instrumentos para a transformação da realidade, enquanto a concepção tradicional centra-se na preocupação em dar conta de um determinado conteúdo em si mesmo.

Nesta direção entra em discussão o acesso ao saber escolar por parte de integrantes de movimentos sociais e a preocupação em pensar uma escola que de fato auxilie as camadas populares na sua emancipação. No que se refere à tarefa do educador isto implica, além de competência técnica, compromisso político e ético com a transformação da realidade. O MST indica algumas questões que julga importantes em relação à escola, necessária para seus militantes, o que está expresso em alguns de seus princípios pedagógicos. Daí a idéia de que a educação esteja organicamente vinculada ao Movimento (MST, 1999, p. 7) e com conteúdos formativos socialmente úteis (Ibidem, p. 15). Os princípios revelam que é preciso priorizar alguns conteúdos e que a escolha não é neutra.

Se dizemos: conteúdos formativos socialmente úteis, é porque no nosso entendimento, nem todos os conteúdos são igualmente formativos e nem todos são socialmente úteis. Não podemos esquecer que os conhecimentos (que aparecem sistematizados nos chamados conteúdos de ensino) são produzidos socialmente. Por isso eles têm incorporados interesses, posições políticas. É diferente estudar a História do Brasil, por exemplo, do ponto de vista dos grupos dominantes ou dos grupos dominados. Da mesma forma, há questões mais importantes e menos importantes a serem incluídas num currículo voltado aos interesses dos trabalhadores, levando em conta um determinado tempo e um determinado espaço social onde este estudo vai acontecer. (MST, 1999, p. 16)

Colocar em questão a utilidade dos conhecimentos tem um significado muito grande no sentido de apontar para a necessidade de repensar a proposta de conteúdos, ou seja, não dá para supor que a organização dos conteúdos tem abrangência universal e serve a todos os interesses. No fundo, o que está sendo problematizado são os objetivos do processo de formação escolar, os quais estão diretamente ligados à utilidade social de seus conteúdos. Se a educação for entendida como uma prática neutra e todo conhecimento é importante porque ajuda no desenvolvimento humano, então a

⁵³ A escola itinerante do MST funciona de maneira provisória no local onde o Movimento está acampado. Atende às crianças no período em que permanecem neste local, deslocando-se para onde vão os alunos. Ela é uma escola que se coloca em movimento e faz um movimento educativo junto aos acampados do MST.

informação tem validade. Porém, se a escola for compreendida como uma prática social localizada dentro de um jogo de interesses em disputa, a situação é outra. Pensar um processo de educação contextualizado significa considerar os objetivos de um determinado grupo social, bem como as condições e necessidades para chegar a eles. A questão é se o conhecimento transmitido ou apropriado por um educando é adequado na relação com os condicionamentos sociais, os interesses e, ao mesmo tempo, transforma-se em oportunidade no contexto histórico, social e cultural específico.

Diretamente relacionado a isso está aquilo que o MST chama atenção acerca da produção do conhecimento que se dá de maneira contextualizada. Se quem absorve o conhecimento o faz a partir de um lugar, ou seja, de suas experiências sócio-culturais e de sua identidade, também aquele que o produz é marcado pelas relações estabelecidas com o conhecimento e as realidades que o envolvem. Nesta relação recebe destaque a perspectiva da educação voltada aos interesses dos trabalhadores, como destacado na citação acima. É o que se fala de interesses diferentes e muitas vezes antagônicos. A leitura da história feita por um sem-terra é, possivelmente, diferente daquela feita por um latifundiário. Como interpreta a maneira como se apropriou das terras, a legislação, a legitimidade documental e a função social da propriedade? Isso pode ser estendido para questões raciais e de gênero, de escolha sexual e de cuidado com o meio ambiente, etc. Diferentes grupos sociais produzem interpretações distintas sobre a história e as realidades.

A escola não pode simplesmente defender ou condenar essas diferentes práticas e, muito menos, se negar a discutir. A escola precisa ter as condições para que as diferentes interpretações sejam explicitadas em seus fundamentos, valores, interesses em disputa, etc. Ela não pode se negar a buscar argumentos racionais porque uma determinada questão emerge de um movimento social ou de um determinado grupo. O preconceito não contribui em nada para o desenvolvimento dos sujeitos e nem na concretização do papel da escola. Neste sentido, a escola tem a função de refletir sobre os fatos e fenômenos, transformando-os em conhecimento que auxiliem no desvelamento da realidade e na intervenção crítica e fundamentada na mesma.

Isso remete à discussão acerca da objetividade do conhecimento e ao debate acerca da relação teoria e prática. Saviani (2000), ao discutir a competência política e o compromisso técnico, enfatiza o acesso ao saber escolar como caminho importante para a emancipação das camadas trabalhadoras. Sua abordagem sugere que um dos principais impedimentos para que as classes populares conquistem sua emancipação está na negação do acesso ao conhecimento objetivo. Esse fato é agravado nos casos em que tais pessoas têm acesso à escola e os professores não estão “tecnicamente” preparados para desempenharem sua tarefa.

Saviani faz uma distinção que permite compreender a objetividade do conhecimento na relação com a superação de uma pretensa neutralidade da escola. Ou seja, superar a pseudo-neutralidade da

escola significa também afirmar a objetividade do conhecimento e do saber escolar. Para ele, isto é possível porque

a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto que a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. Com efeito, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que se opõem à objetividade do conhecimento, há interesses que não só não se opõem como exigem essa objetividade. (SAVIANI, 2000, p. 67)

O que interessa, por hora, é a abordagem acerca da competência técnica enquanto afirmação da objetividade do conhecimento e do compromisso político da escola com o saber escolar. Saviani discute a competência técnica que implica no domínio do saber escolar a ser transmitido e na habilidade para organizar e transmitir de maneira apropriada ao aluno. Além disso, exige entendimento amplo das relações escolares (matrícula, currículo e métodos de ensino), entre o preparo técnico e os resultados de sua ação, bem como das relações escola e sociedade, as quais se referem diretamente às condições de trabalho e remuneração (SAVIANI, 2000, p. 34).

A partir da abordagem de Saviani é possível associar a objetividade do conhecimento com o fato do acesso ao saber escolar ser condição de possibilidade para a emancipação social das camadas trabalhadoras. A competência técnica do professor é diretamente proporcional à capacidade que ele tem de fazer chegar aos estudantes o saber escolar, como uma espécie de síntese do conhecimento produzido historicamente, sem ignorar, como aponta o MST, que todo conhecimento é produzido socialmente. A lógica assumida por Saviani permite superar o caráter ideológico da escola. Evidencia isso ao afirmar que

se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí, a conclusão: esse saber que, de si, não é burguês serve, no entanto, aos interesses burgueses de vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras; portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários. (SAVIANI, 2000, p. 65)

Ainda é preciso dizer que a abordagem de Saviani (2000, p. 68) compreende a objetividade como sinônimo de universalidade do conhecimento, expressando, por exemplo, as leis que regem um determinado fenômeno, sendo que sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugares. O autor insiste na tese de que as camadas trabalhadoras necessitam do saber escolar para se posicionarem criticamente diante da sociedade e também para se emanciparem socialmente. Essa postura possibilita questionar determinadas posturas presentes em movimentos sociais que questionam o sentido do saber escolar e do conhecimento sistematizado.

A postura do MST, por exemplo, quando propõe a seleção de conteúdos compreendendo-os como instrumentos para alcançar os seus objetivos (1999, p. 15), pode conduzir à instrumentalização da escola e do conhecimento. O movimento pode, ao assumir essa postura, dar margem para um esvaziamento do sentido mais amplo da escola. Além disso, fica difícil pensar que a escola seja capaz de levar em conta os interesses e a realidade próprias de cada contexto. A escola, portanto, precisa dar conta de dois processos concomitantemente: a diversidade de cada contexto e o conhecimento socialmente produzido. É desse diálogo que se pode pensar o conhecimento crítico e transformador. Além disso, há o risco de reduzir a capacidade do grupo a referenciais teóricos de sustentação de suas práticas e estratégias, sem o elemento de contraponto, importante para o enriquecimento do debate e do horizonte de busca. Transparece a lógica de que o conhecimento acumulado pelos integrantes do Movimento precisa ser reafirmado e que não há necessidade de provocar rompimento com suas concepções de mundo.

Outro risco de tal postura é o vanguardismo, que implica na condução por parte das lideranças para as quais se privilegia o acesso ao conhecimento, e acaba, ao invés de provocar crescimento e autonomia das pessoas envolvidas, levando à estagnação e à repetição da mesma prática. Saviani (2000) leva a pensar que a busca de raízes históricas da caminhada da humanidade não deve representar temor por parte das camadas trabalhadoras e sim produzir este efeito na elite. Ele deixa claro que por trás da banalização e da falta de seriedade com que o saber escolar é tratado em nossos dias está o interesse da burguesia, a quem interessa a conservação da situação. Por isso, não levar a sério a exigência de acesso e a qualidade na educação escolar por parte das camadas populares significa, em última instância, abdicar-se da competência técnica e diminuir a capacidade de transformar. É nesta direção que o autor vê a apropriação do conhecimento por parte das camadas trabalhadoras como possibilidade de autonomia.

Isso não significa, porém, a negação da importância da escolarização, mas a insistência para que tal processo seja vinculado às demandas e temáticas que dão origem aos movimentos sociais. O próprio MST, no mesmo item que aponta para a seleção de conteúdos tendo como critério assinalar para a justiça social e distribuição igualitária dos conhecimentos, afirma a importância de o educador

ter um conhecimento vasto de conteúdos (1999, p. 16). O MAB (2005, p. 22) vincula a educação à formação de uma nova cultura sobre o modelo energético e ambiental para o Brasil, sugerindo o desenvolvimento de fontes alternativas de energia.

Do ponto de vista da relação entre escola e movimentos, Benincá, Balbinot e Marcon (2007) sustentam que, enquanto a instituição escolar tende a permanecer no campo teórico, deslocada das experiências, os movimentos sociais tendem a localizar suas ações no campo da prática. Identificam esta tendência dos movimentos em duas direções, as quais implicam o desvio do caminho da práxis. A primeira refere-se à resistência à reflexão da própria ação e a segunda implica na dificuldade de pôr-se em contínua busca de fundamentação teórica para a discussão da própria prática. A superação desta tendência exige um trabalho constante numa dupla direção: um esforço permanente de reflexão da ação, e esta reflexão sobre a prática precisa levar a uma permanente fundamentação teórica. Há ainda, na interpretação dos autores, outro elemento que marca a tendência ao senso comum e que os distancia do caminho da práxis. Trata-se da noção de vanguarda, indicada há pouco, e que “pressupõe a existência de lideranças pensantes enquanto que para a maioria dos militantes cabe a função de executar e não de refletir e pensar.” (Ibidem, p. 2) Em ambos os casos a negação da práxis se dá pelo fato do processo ação-reflexão-ação não acontecer de forma completa, seja ausência da reflexão sobre a prática e da fundamentação teórica, ou pela redução do processo pensante a um grupo restrito.

Os movimentos sociais, além de autores como Freire e o próprio Saviani, apontam para o desafio da escola se construir de maneira contextualizada. Além disso, para pensar uma escola capaz de contribuir em termos de emancipação das camadas populares é preciso, em primeiro lugar, lembrar, com Nidelcoff e Freire, que a escola é condicionada pela sociedade e que sua interferência é limitada. Além disso, é preciso compreender que os processos e práticas educativas acontecem numa relação recíproca com a sociedade, considerando ações mais amplas. Práticas sociais, como a dos movimentos, podem, portanto, fortalecer a perspectiva de humanização da educação, sendo importante a qualificação dessas experiências. Nesta direção, o acesso ao saber escolar e a problematização da sociedade e das práticas dos movimentos sociais podem ser dimensões complementares. Se a falta de contato com novos referenciais teóricos limita a qualidade das ações dos movimentos e de sua intervenção social, uma escola descontextualizada e que não discute os rumos da sociedade tem dificuldade de provocar avanços em termos de emancipação social. Qual é, então, a tarefa da escola?

3.2 A tensão entre a reprodução e a transformação da sociedade

O debate em torno do papel da escola apresenta aqui duas preocupações centrais, interligadas. O primeiro está em continuidade ao questionamento da redução da escola ao caráter repassador de conteúdo, o que implica na afirmação de sua neutralidade política. O segundo é a aposta na capacidade da escola problematizar e contribuir na transformação da sociedade. Isso significa concordar inicialmente com Nidelfoff, de que a tendência da escola é confirmar e dar sustentação àquilo que se configura como hegemônico na sociedade. Significa também pensar uma escola propositiva, atribuindo aos educadores o cultivo da consciência crítica e do compromisso ético que compreenda a educação como um processo de humanização. De maneira geral, isso provoca a pensar uma escola diferente daquela que vem sendo experimentada na realidade atual, embora não seja uma tarefa por começar.

Arroyo caracteriza a educação como um processo de formação humana, de humanização. O primeiro deles propõe a articulação do debate em torno da pedagogia com a teoria social. Refere-se a isso ao mencionar a relação trabalho-educação.

Quando voltamos nossa reflexão para o trabalho como princípio educativo, terminamos nos aproximando de uma teoria social sobre como se forma o ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, as identidades, como se dá o processo de individuação, de constituir-nos sujeitos sociais e culturais, livres e autônomos, e como constituir uma sociedade de indivíduos livres, em relações sociais regidas por princípios éticos, onde o trabalho, a técnica produtiva seja objetivo e ponto de referência para a liberdade pessoal e coletiva. (ARROYO, 2005, p. 143).

Em outra passagem o autor completa e aponta para a necessidade da escola estar atenta ao processo de formação humana de modo geral.

Atualmente, como pesquisar e teorizar sobre didática, organização escolar e currículo sem ter sensibilidade com a cultura, com os processos de produção de saberes, dos valores, das identidades, sem estar atentos aos movimentos sociais e à diversidade de espaços onde os mesmos são construídos? Como pensar uma teoria do currículo, da didática, da administração escolar sem dialogar com as práticas educativas mais amplas e com os sujeitos sociais dessas práticas? Como pensar as políticas educacionais apenas olhando para o Estado e para suas disposições normativas? (ARROYO, 2005, p. 149)

A questão é como construir as bases para uma educação que tenha a capacidade de transformação. A necessária vinculação entre saberes escolares e saberes sociais, a construção das bases de uma educação contextualizada, a criação de condições para a “sujeitidade” e relações democráticas, além de outros, são todos elementos indicados na discussão acerca dos princípios, discussão do segundo capítulo. É o que serve de base para aprofundar o debate em torno da função da escola. A constatação de Nidelcoff, de que as crianças das camadas populares sentem-se estranhas no ambiente escolar, expressa um pouco a dificuldade da escola na efetivação do princípio de considerar, como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, o contexto sócio-econômico, a identidade e o conhecimento que está de posse do educando. A autora (1985, p. 33-34) aponta para isso ao abordar a existência de culturas diferentes, identificadas normalmente como inferiores, no caso das culturas populares, superiores, no que diz respeito às culturas burguesas. Em sala de aula é a linguagem que mais evidencia a utilização e a predominância da cultura burguesa em detrimento da popular.

Saviani e Benincá podem auxiliar neste debate em torno da necessidade de propor à escola a realidade do educando como ponto de partida. Saviani, ao explicitar o método de ensino que preconiza em forma de passos (2003, p. 70-72), sugere o primeiro como sendo a prática social. Afirma que professores e alunos são tomados enquanto agentes sociais, mas que ambos possuem compreensões diferentes da prática social.

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética, uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (Ibidem, p. 71)

O segundo passo consiste em identificar os principais problemas verificados na prática social e é chamado de problematização. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em conseqüência, que conhecimento é necessário dominar.” (SAVIANI, 2003, p. 71) A instrumentalização é o terceiro e diz respeito à apropriação de instrumentos teóricos e práticos para a resolução dos problemas detectados na prática social, na fase anterior. Os instrumentos são produzidos socialmente, preservados historicamente e sua assimilação, por parte dos alunos, está em

dependência da transmissão do professor, a qual pode ocorrer de maneira direta ou através da indicação de meios para que sejam apropriados.

A fundamentação para o quarto passo, chamado de catarse, Saviani busca em Gramsci. É entendido como a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (Ibidem, p. 72) O quinto passo é, ao mesmo tempo, resultado do quarto e retorno ao primeiro. Resultado do quarto porque é a elevação dos alunos ao nível do professor, elemento essencial para a compreensão do específico da relação pedagógica. Nesta direção, Saviani define o momento catártico como o ponto culminante do processo. O quinto é retorno ao primeiro, no sentido que o ponto de chegada é a própria prática social, porém, com uma diferença em termos de qualidade. Já não é mais a mesma prática social, porque passou por uma alteração na compreensão.

Benincá apresenta uma perspectiva semelhante ao abordar o processo de mudança na concepção de mundo por parte dos acampados do MST. Ele revela uma relação entre consciência e transformação da realidade ao adotar como caminho para ingressar no núcleo do senso comum⁵⁴, pois é o ingresso nesse núcleo que opera a transformação da concepção de mundo das pessoas. Isto é o caminho conhecido como “práxis pedagógica”. Benincá avança afirmando que o suporte teórico para isso não pode vir das pedagogias de caráter essencialista e positivista, porque elas partem de uma relação dicotômica e assimétrica (2002, p. 163-164), o que as associa à perspectiva “bancária” de Freire⁵⁵.

A práxis pedagógica, segundo Benincá, é marcada pela possibilidade de estabelecer a relação pedagógica como objeto de investigação e pela valorização da subjetividade, fundamentando-se na práxis, como expressão da dialética. Apoiado em Vieira Pinto, Benincá afirma que a dialética compreende a realidade como uma sucessão de fenômenos existentes em contradição com as condições anteriores (Ibidem, p. 165). A dialética vê na intersubjetividade a possibilidade dos sujeitos dialogantes perceberem suas diferenças e contradições, estando também abertos a mudar a concepção de mundo que são portadores. O objeto de investigação na pedagogia da práxis é, portanto, a relação entre sujeitos (Ibidem, p. 166) e o seu resultado se estende para além da produção de conhecimentos.

O que de fato significa valorizar a realidade como ponto de partida, em vista de uma escola que auxilia na construção de bases para a emancipação social? Saviani (2003) fala da prática social que

⁵⁴ O autor, ao reconstruir o percurso que resultou na ressignificação da consciência política dos acampados, aponta para dois caminhos possíveis de ingresso no senso comum, sem os quais não é possível produzir mudança. O primeiro é pela via da prática e a ação se dá de forma inconsciente. O segundo caminho, adotado por ele, é o da práxis pedagógica (BENINCÁ, 2002, p. 162-163).

⁵⁵ Isso reforça aquilo que foi apontado pelo MST ao discutir a utilidade social do conhecimento e afirmar que nem todo o conhecimento é útil para o Movimento.

envolve professores e alunos, enquanto agentes sociais, privilegiando o elemento da compreensão dessa prática e o papel do professor na relação pedagógica. Não mistura situações da vida concreta aos problemas também reais da compreensão sincrética do aluno. Em outro texto (2000), Saviani dá importância à competência técnica e à objetividade do conhecimento como forma das camadas trabalhadoras chegarem à emancipação. Benincá (2002, p. 153-173) explora o fato dos acampados estarem envolvidos em uma prática de transformação política da realidade e de como vai se processando a mudança de mentalidade no interior do acampamento.

A comparação é de uma prática de educação formal e de um processo educativo mais abrangente e a intenção é extrair desafios para a escola. Partir da realidade significa, em última análise, criar possibilidades para que o educando se comunique, diga a sua palavra, o que poder ir muito além de abrir espaço para que se pronuncie, sem negar sua importância. É preciso considerar seu contexto em termos de condições sócio-econômicas, mas também sua cultura e o que marca sua identidade como algo com sentido e importância. Não tem nada a ver com o fato de falar por ele, embora muitas vezes seja necessário interpretar e ajudar para que se faça compreender. Partir da prática social, enquanto tarefa da escola, é investigar onde se fundamenta e para que horizonte aponta tal prática.

Esta tarefa carrega consigo uma tensão permanente, entre o conhecimento que precisa ser explicado/repassado pelo professor, que pode ser sinônimo de apropriação de parâmetros de análise, por parte do aluno. Partir do que o aluno possui como conhecimento, fragmentado, fruto da experiência, não implica em assegurar a ele esta verdade, senão problematizá-la e transformá-la em fonte de busca de um novo saber. Sem acesso ao conhecimento produzido historicamente esse processo é falho, como insiste Saviani. Sem consciência de que esse processo implica em desvelamento e transformação da própria consciência, como sustenta Benincá, o processo fica incompleto. O educando também precisa estar consciente de sua participação no mundo e com o mundo, onde se revela, se compreende, compreende o mundo e interfere junto com os outros indivíduos. Sem isso não há autonomia. A consciência de si e da realidade é que produzem tensão ao se relacionarem com o conhecimento. Por isso que a escola não pode abandonar a fé no ser humano, pois ela é sinônimo de que o educando é reconhecido como sujeito do processo e participa, de forma efetiva, de seu próprio desenvolvimento.

Partir de uma realidade específica implica, portanto, toda a seriedade e a delicadeza que qualquer realidade humana precisa e toda a firmeza que critérios éticos exigem. Significa não utilizar, por exemplo, a cultura popular como sinônimo do que é considerado incorreto, mas como conhecimento possível. De maneira complementar, o acesso a um referencial teórico amplo faz-se

necessário, e talvez nisso a escola tenha muito a contribuir para os movimentos sociais, até mesmo na perspectiva de assumir uma determinada postura político-ideológica.

Concordamos com a compreensão de saber escolar, exposta por Saviani (2000, p. 72-73): “organização seqüencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização.” Gramsci acrescenta:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo *objetivo e rebelde*, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo. [...] cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 1988, p. 130-131)

Na perspectiva de Benincá, poderia se afirmar que a escola assume a função de superação e contestação do saber espontâneo e fragmentado, que está sedimentado como senso comum, e que alimenta a concepção de mundo das pessoas. Neste sentido, é como exigir a presença de algo externo à consciência para interferir e modificar aquilo que até então servia de sustentação à maneira de compreender o mundo. Esse elemento externo é o referencial teórico e, embora não seja ele que transforma, pode auxiliar na transformação da consciência. É uma ruptura-continuidade da sociedade, pois vai sendo moldada e moldando-se na relação com a ela, de onde também se origina.

Arroyo (2005, p. 146) reforça essa questão. “A pedagogia é uma arte, uma ciência e uma prática inseparável do tecido social.” Se a pedagogia é uma arte, a escola é um espaço, por excelência, onde a caminhada histórica da humanidade é apresentada de maneira sistemática, e a seleção dos fatos e acontecimentos traduzida de forma metódica e objetiva. Esse é o papel da escolarização: apropriar os indivíduos que passam pela escola de uma síntese daquilo que a humanidade produziu ao longo de sua história. Saviani sustenta esta argumentação revelando que a escola tem uma tarefa de auxiliar para que os indivíduos sejam iniciados e adquiram a habilidade de conhecer leis naturais e distingui-las das sociais, as que podem ser modificadas e as que deve se adaptar a elas. Além disso, precisa conhecer profundamente as experiências históricas para que seja possível aprender com elas.

Para além da contribuição do saber escolar, o compromisso com a transformação da realidade, por parte da escola, exige um vínculo estreito com a realidade onde está localizada. Isso significa dizer que a cultura popular também carrega em si verdades. Com Santos, pode-se reafirmar que a razão capitalista ocidental não dá conta da totalidade de experiências e saberes, como ela mesma se outorga. O paralelo serve para justificar que, se fora da razão indolente há racionalidade válida, fora do saber escolar também há saber legítimo. Se, por um lado, é preciso vencer a ignorância, por outro, é preciso avançar em direção à superação da consciência ingênua, realidade sobre a qual não é suficiente, embora imprescindível, o saber escolar.

Há uma imbricação entre as duas características importantes para um trabalho docente comprometido com o trabalho de emancipação. Freire fala da competência profissional como alicerce para o trabalho docente. “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.” (2004, p. 92) Mas não coloca isso como condição suficiente para a prática democrática.

Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinados por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 2004, p. 92)

A perspectiva da práxis explicita bem a lógica da formação de professores que aponta para uma educação comprometida politicamente com a mudança social.

[...] o processo de investigação pedagógica, na perspectiva da práxis, não é apenas um método para a produção de conhecimentos pedagógicos. É um processo que transcende a mera dimensão de produção de conhecimentos e se transforma numa pedagogia de capacitação e formação permanente do professor-pesquisador. Investigar a prática pedagógica é investigar-se; significa transformar-se, o que quer dizer construir e educar-se. Portanto, a ação de investigar a prática pedagógica é uma ação formativa e de capacitação profissional. Nisso a pedagogia da práxis se distancia das demais pedagogias, pois tem por objetivo a produção do conhecimento pedagógico e a formação permanente do educador. (BENINCÁ, 2002, p. 167)

Os objetivos do professor-povo, explicitados por Nidelcoff (1985, p. 29-31), servem de critérios de avaliação do trabalho educativo. Destacamos três. O primeiro deles refere-se a ajudar os alunos a verem a realidade com lucidez, o que vai além de fazer comentários de notícias da atualidade. É preciso ter consciência crítica diante do que é apresentado como notícia e, principalmente, descobrir as

causas dos problemas sociais como a pobreza e a exploração. O segundo diz respeito a auxiliar os alunos a serem livres dos preconceitos e de temores como da ignorância, do egoísmo e da pressão para aceitar a miséria como algo inevitável. O terceiro aponta para a ação organizada e solidária com as pessoas que estão na mesma situação.

Várias questões foram mencionadas, neste item que discute o papel da escola, e aqui queremos fazer uma espécie de nucleação em torno de um tema. Privilegamos o debate em torno da importância de tomarmos como referência a realidade onde os educandos estão inseridos, associando a ela a dimensão do referencial teórico. Aqui vamos utilizar como eixo a questão da busca coletiva pela emancipação social. Ao mesmo tempo, em que serve como crítica ao que se constitui como hegemônico na sociedade atual, pode ser um indicativo de transformação da sociedade e que encontra fundamento na prática dos movimentos sociais.

Os três objetivos extraídos de Nidelcoff e, explicitamente, o último tem relação direta com aquilo que Caldart (2004, p. 342-351) discute como uma das matrizes pedagógicas do MST, intitulada *organização coletiva*. Nomeando os componentes educativos dessa matriz a autora afirma.

Se acreditamos ser o *enraizamento* uma condição para que aconteça a formação humana, então ele próprio deve ser considerado o processo educativo fundamental nesse caso. A base social do MST é formada, em sua maioria, por pessoas ou por famílias que foram sendo progressivamente *desenraizadas*, principalmente por terem sido expulsas da terra, mas também por um conjunto todo de processos de exclusão social a que isso acabou levando. Voltar a ter *raiz* é certamente uma das grandes e primeiras conquistas dos sem-terra que entram no MST, e é ela que permite a cada pessoa abrir-se para a possibilidade de continuar sua formação como sujeito. Quanto mais enraizado em sua coletividade, mais o sem-terra poderá ser educado por ela. E estou falando aqui de diversos e combinados processos de enraizamento: no grupo do acampamento, na terra, na família sem-terra, na cultura material de quem luta e trabalha na terra, nas diversas práticas sociais, na possibilidade de estar em uma escola, e na própria *cultura do Movimento*. (CALDART, 2004, p. 343-344).

A coletividade é apresentada aqui como resistência e possibilidade de mudança da lógica do mercado, apontada como hegemônica na sociedade atual. Uma escola que reproduz a lógica da sociedade, que não se preocupa em construir conhecimento vinculado à realidade onde o aluno vive e que não inspira a solidariedade com as pessoas que estão em condição semelhante tende a produzir, no máximo, um processo de emancipação individual. A apropriação do conhecimento objetiva a disputa pelos melhores empregos disponíveis e tudo parece algo natural e em seu devido lugar.

Todo processo educativo é assimilado de forma individual, embora possa ter mediações coletivas. Assim, o conhecimento transmitido pela escola ou a cultura do mercado precisam de adesão individual, independente de seus meios de transmissão. Mesmo que tudo passe pelo crivo individual,

estes critérios não são construídos de maneira isolada. Há uma espécie de consciente coletivo que faz a seleção daquilo que assimila e daquilo que elimina, o que parece vinculado ao que se configura como hegemônico. É nesta direção que localizamos uma das maiores contribuições dos movimentos sociais em relação à escola e um dos maiores desafios à educação formal. Trata-se da escola constituir-se em espaço de mediação para o debate em torno da formação humana vista de maneira abrangente e acerca do modelo de desenvolvimento sócio-político, econômico e cultural. Por isso, a práxis como superação da dicotomia entre teoria e prática, ou entre a dimensão da fundamentação teórica e do compromisso com a transformação da sociedade. Antes de serem dicotômicos são complementares. Por isso, também a referência dos movimentos sociais e sua perspectiva de discussão coletiva.

Para que a escola tenha a capacidade de contribuir para a emancipação social, e principalmente das camadas populares, ela precisa, ao mesmo tempo, considerar a realidade e o saber popular como ponto de partida e se constituir enquanto espaço privilegiado de acesso ao saber sistematizado. A fundamentação teórica deve servir de base para problematizar as práticas sociais e provocar sua qualificação. Tal concepção leva ao rompimento com a oposição entre a apropriação do conteúdo curricular e o compromisso com a transformação da realidade. Enquanto a tendência da escola repassadora de conteúdos é naturalizar o fato de alguns indivíduos vencerem a competição social, uma educação comprometida com a emancipação humana preocupa-se também com a construção de valores como a solidariedade e a sustentabilidade. Fazer uma leitura abrangente e profunda da história, aberta à multiplicidade de experiências e saberes, superando uma interpretação fechada àquilo que se constitui como hegemônico também é papel fundamental da mesma.

Diante de uma escola que tende a reproduzir a sociedade, o desafio é assumir uma atitude propositiva. Para a efetivação de uma sociedade contra-hegemônica a escola tem a tarefa de investigar, discutir e até incentivar iniciativas alternativas de produção, que se desenvolvem através de organizações populares como a economia solidária. Se a escola sozinha não transforma, mais difícil será a transformação se ela ignorar experiências que se fundamentam em outra racionalidade que não a hegemônica.

3.3 O diálogo como possibilidade pedagógica de uma educação crítica

Para quem sustenta que a escola tem um papel politicamente neutro, a possibilidade de sua intervenção na transformação da sociedade nem é posta em questão. Mas, mesmo para quem acredita no potencial transformador que a escola possui, a primeira constatação dá conta de explicitar enormes

dificuldades para tal tarefa. Isso se dá, como já foi indicado, pelo fato da sociedade e da educação se desenvolverem de maneira profundamente imbricada. O que pode fortalecer a escola no desenvolvimento de sua função emancipadora, é justamente a variedade de experiências e saberes de que a sociedade dispõe. A realidade atual revela que a constituição de uma sociedade hegemônica não significa ausência de experiências contra-hegemônicas. É o estabelecimento de uma tendência que se transforma em cultura e é transmitida das mais diversas maneiras, mas não tem provocado a eliminação de experiências fundadas em outros princípios. Além do mais, é preciso destacar que mesmo em manifestações aparentemente unívocas, há espaço para contradições, como foi explicitado na discussão proposta por Santos sobre a globalização, abordada no primeiro capítulo.

Compreende-se o diálogo como mediação entre duas pessoas, ou realidades e que implica no estabelecimento de uma relação que conduz a mudanças nas partes implicadas. É possível relacionar o diálogo, nesta direção, como um jogo de futebol. É impossível saber o resultado de antemão, porque é no desenrolar da partida, das relações, que vai sendo construído o resultado. Queremos enfatizar com isso a idéia do diálogo como um processo que pode conduzir à transformação e ele não acontece quando pelo menos uma das partes se fecha a esta possibilidade. Não se faz diálogo fictício. Não há diálogo quando está definido previamente onde se vai chegar.

Como já foi afirmado, com Freire, um dos fundamentos da autenticidade na educação é o diálogo, entendido como oportunidade recíproca de dizer-se e transformar o mundo. Só quem acredita na capacidade do ser humano de fazer e refazer, de criar e recriar, de fato confia e fortalece a vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. O homem dialógico, crítico, sabe que o poder de fazer, de criar, de transformar fica prejudicado em casos de alienação. Sem fé na pessoa, o diálogo é transformado em manipulação *adocicadamente* paternalista. Freire ainda relaciona o diálogo ao amor e este ao ato revolucionário, justamente porque se fundamenta na profundidade do querer bem ao ser humano e ao mundo. O motivo que põe o ser humano em movimento para transformar e melhorar o mundo é o amor que tem pelo ser humano. A vocação política do homem de interferir na construção dos rumos da sociedade, e sua participação equânime, sem o privilégio de alguns pronunciarem o mundo, cabendo aos demais adaptarem-se à programação pré-definida, encontra espaço propício na prática educativa.

Com esta ressalva à questão do diálogo, avança-se na direção da concepção da escola como mediadora deste diálogo. E aqui destacamos a necessidade do diálogo em duas questões, que parecem fundamentais para se pensar uma educação e uma escola comprometida com a transformação social. A escola é chamada a exercer o papel de mediação entre o saber popular e o conhecimento sistematizado (considerando a construção histórica desse conhecimento), e entre as experiências hegemônicas e as contra-hegemônicas, na linguagem de Santos. Em nenhum dos casos

significa tomar uma situação como ponto de partida e outra como ponto de chegada, mas perceber elementos significativos e avanços necessários. Em cada caso há um objetivo diferente e nos dois buscamos aprofundamento no trabalho de tradução. A mediação entre o saber popular e o sistematizado tem por objetivo a ampliação dos saberes e a valorização de ambos, enquanto o outro processo de mediação objetiva a ampliação de experiências práticas.

O trabalho de tradução é apresentado por Santos como alternativa à teoria geral – compreendida como totalidade capaz de abarcar o conjunto das experiências contemporâneas – e em continuidade àquilo que classifica como sociologia das ausências e sociologia das emergências. Para o autor, “se o mundo é uma totalidade inesgotável, cabem nele muitas totalidades, todas necessariamente parciais, o que significa que todas as totalidades podem ser vistas como partes e todas as partes como totalidades.” (SANTOS, 2004, p. 801) Contestando a idéia de que o mundo tem uma direção pré-estabelecida, expressa pela lógica da teoria geral, fundada pela modernidade ocidental, o autor propõe uma nova perspectiva de emancipação social, dando ao trabalho de tradução um papel fundamental.

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que se não esgotam nessas totalidades ou partes. Por exemplo, ver o subalterno tanto dentro como fora da relação de subalternidade. (SANTOS, 2004, p. 802)

Localizado na lógica contra-hegemônica, a tradução é vista como alternativa diante do paradigma ocidental.

O trabalho de tradução é o procedimento que nos resta para dar sentido ao mundo depois de ele ter perdido o sentido e a direção automáticos que a modernidade ocidental pretendeu conferir-lhes ao planificar a história, a sociedade e a natureza. [...] A necessidade da tradução reside em que os problemas que o paradigma da modernidade ocidental procurou solucionar continuam por resolver e a sua resolução parece mesmo cada vez mais urgente. O objetivo do trabalho de tradução é criar constelações de saberes e de práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas críveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal e que não é mais do que um novo passo do capitalismo global no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil. (SANTOS, 2004, p. 814)

Como a escola pode auxiliar na criação de constelações de saberes e práticas que se tornem alternativas credíveis à globalização neoliberal? À medida que ela assume a tarefa de mediação, o que não tem a função de aproximar as práticas, mas explicitar o significado e os vínculos de cada perspectiva. O trabalho de tradução, utilizado como referência para a tarefa da escola, coloca-a em busca de soluções para problemas não resolvidos pelo paradigma da modernidade.

O trabalho de tradução incide sobre saberes e práticas, assumindo entre os saberes a forma de *hermenêutica diatópica*.

A hermenêutica diatópica parte da idéia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. Admitir a relatividade das culturas não implica adotar sem mais o relativismo como atitude filosófica. Implica, sim, conceber o universalismo como uma particularidade ocidental cuja supremacia como idéia não reside em si mesma, mas antes na supremacia dos interesses que a sustentam. A crítica do universalismo decorre da crítica da possibilidade da teoria geral. A hermenêutica diatópica pressupõe, pelo contrário, o que designo por universalismo negativo, a idéia da impossibilidade da completude cultural. No período de transição que atravessamos, ainda dominado pela razão metonímica e pela razão proléptica, a melhor formulação para o universalismo negativo talvez seja designá-lo como uma teoria geral residual: uma teoria geral sobre a impossibilidade de uma teoria geral.” (SANTOS, 2004, p. 804)

A segunda forma de trabalho de tradução advém sobre práticas sociais e seus agentes e tem como objetivo criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e objetivos de ação, incidindo “sobre saberes enquanto saberes aplicados, transformados em práticas e materialidades.” O maior desafio, nesta direção, está no compromisso de manter o melhor da cultura ocidental moderna e democrática, reconhecendo “o valor da diversidade do mundo que ela designou autoritariamente como não-civilizado, ignorante, residual, inferior ou improdutivo.” A importância do trabalho de tradução entre práticas está diretamente relacionada ao aumento da capacidade de perceber experiências disponíveis e possíveis, tarefa executada pelas sociologias das ausências e das emergências e à superação da concepção de princípio único de transformação social. Se não se acredita num princípio único para a emancipação social, tanto mais cresce a importância da inteligibilidade recíproca entre as práticas como possibilidade de aliança entre elas⁵⁶ (Ibidem, p. 805-806).

O trabalho de tradução ou a necessidade de criar inteligibilidade entre saberes e práticas decorrem do caminho diverso à teoria geral e do fato das experiências serem vistas como realidades incompletas, no sentido de estarem em processo de construção. No caminho da emancipação e como

⁵⁶ “O potencial anti-sistêmico ou contra-hegemônico de qualquer movimento social reside na sua capacidade de articulação com outros movimentos, com as suas formas de organização e os seus objetivos. Para que essa articulação seja possível, é necessário que os movimentos sejam reciprocamente inteligíveis.” (p. 806)

tarefa da escola, uma das questões mais importantes está no duplo desafio que Santos (2004, p. 802-803) sugere como exemplo à filosofia africana: o de identificar resíduos eurocêtricos, herdados do colonialismo e o de revitalizar as potencialidades histórico-culturais, interrompidas com o colonialismo. Isso consiste na identificação da relação hegemônica entre as experiências e do que há de específico em práticas construídas como não-existentes.

Outra característica interessante, e que pode ser comparada à tarefa do professor, diz respeito à responsabilidade sobre o trabalho de tradução. O trabalho de tradução, por se tratar de um trabalho argumentativo, exige capacidade intelectual e, pelo objetivo que tem, vínculo com a racionalidade cosmopolita. “Trata-se de intelectuais fortemente enraizados nas práticas e saberes que representam, tendo de uns e de outras uma compreensão profunda e crítica.” (SANTOS, 2004, p. 811) Uma das principais tarefas do intelectual, que assume a tarefa do trabalho de tradução, está no fortalecimento da inteligibilidade entre práticas e saberes⁵⁷. O intelectual, a quem se atribui a tarefa da tradução, é comparado ao *sage* da filosofia africana, homens e mulheres de sabedoria numa determinada comunidade, aqueles em que seu modo de explicar o mundo oscila entre a sabedoria popular e a sabedoria didática. A primeira é “frequentemente conformista” e a segunda “crítica relativamente ao quadro coletivo e à sabedoria popular.” (SANTOS, 2004, p. 804).

A imagem do *sage* africano se assemelha à práxis, pois exige uma visão crítica da concepção de mundo ou do senso comum das pessoas, necessitando um contato constante com a fundamentação teórica e assim auxiliar na reflexão e no aperfeiçoamento da prática. Outra contribuição significativa do trabalho de tradução refere-se à tarefa de busca constante da multiplicidade de saberes e experiências, na tentativa de criar inteligibilidade entre eles. A identificação de experiências que apresentam características de contestação da lógica capitalista hegemônica pode ser uma das tarefas da escola, compreendida na direção da busca contínua do conhecimento objetivo.

Quando o diálogo, na perspectiva da práxis, for assumido como compromisso na prática educativa, não há imposição de um determinado ponto de chegada e nem um rumo pré-estabelecido para a sociedade que se quer. A centralidade é dada à busca do conhecimento e esta acontece na lógica da superação da consciência ingênua e avaliação constante da prática. Em termos de sociedade, a investigação e a avaliação constante de suas práticas, do modelo de desenvolvimento que sustenta podem apontar para novos rumos. A articulação entre experiências alternativas, embora não seja em si tarefa da escola, precisa de sua contribuição (como processo sistemático de educação) na descoberta da racionalidade que serve de fundamento para cada prática.

⁵⁷ A afirmação do autor revela a insegurança diante da expectativa de um futuro melhor: “É um trabalho exigente, sem seguros contra riscos e sempre à beira de colapsar.” (Ibidem, p. 812)

Se o diálogo é um processo aberto e a escola exerce um caráter de mediação entre o saber popular e o conhecimento sistematizado, significa que, em decorrência do contexto, o conteúdo terá que ser dosado e preparado. Não significa sonegar um conjunto de conhecimentos, mas adequá-los à realidade. Também não significa falsear informações para que ela esteja em sintonia com os estudantes, mas considerar o saber que são portadores e construir a partir dele. O conhecimento sistematizado, por sua vez, por ser construído socialmente, é tomado de maneira dinâmica e não estática. Principalmente em se tratando da mediação entre a proposta hegemônica e a contra-hegemônica, a escola tem um desafio maior na direção de explicitar entre as práticas sociais experiências alternativas, uma vez que a perspectiva hegemônica alastrar-se-á sobre todas elas.

É bom deixar claro que o diálogo, como aponta a lógica do intelectual que se ocupa do trabalho de tradução, é sinônimo de um vínculo direto com a prática. Supõe-se que para a escola dialogar com os saberes populares precisará ir além de ouvir seus alunos. Vai precisar estabelecer um vínculo mais direto com a realidade produtora desta cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa etapa de investigação, fica, para mim, a certeza de que o tema discutido é extremamente importante. As práticas sociais que constituem processos educativos não-formais podem se articular organicamente com a educação formal. Nesse momento misturam-se sentimentos de satisfação pelo percurso realizado e pelos resultados obtidos, mas também a certeza de que é preciso avançar tanto nas discussões teóricas sobre a temática quanto na efetivação de experiências concretas que aproximem essas às dimensões educativas em questão. No percurso realizado cresce a convicção da complexidade inerente ao tema-problema investigado.

A pesquisa me ajudou a compreender melhor as tensões presentes na relação sociedade e escola, reconhecendo a existência de posições e interesses antagônicos existentes que repercutem dentro da escola. Desta maneira, a educação escolar, mesmo quando não assume conscientemente um posicionamento político, não se isenta de interferir nos rumos da sociedade e nem de fortalecer um determinado modelo de desenvolvimento político, econômico e cultural. Na sociedade atual predomina a racionalidade capitalista de caráter instrumental que orienta as práticas sociais e educacionais e tem contribuído para agravar as desigualdades e dificultar a construção de relações democráticas e cidadãs. Diante disso é necessário questionar esta racionalidade e buscar elementos que legitimem as experiências alternativas que estão sendo construídas, de modo especial por movimentos sociais. Reconhecer e dar visibilidade às práticas e saberes existentes, bem como transformá-los em matéria-prima do trabalho pedagógico se constitui num grande desafio à escola. Desse ponto de vista os movimentos sociais populares se constituem em referência para a escola, na medida em que esta se proponha a revelar a pluralidade e a diversidade de experiências. Quanto mais ela for capaz de fazer repercutir, em seu interior, a variedade de experiências disponíveis, tanto mais será capaz de incentivar e suscitar novas.

Nesse sentido, a pesquisa aponta para a continuidade de reflexões no sentido de aprofundar a racionalidade que fundamenta as práticas dominantes, bem como aquelas que se contrapõem à lógica

capitalista. A escola tem um papel importante de discutir até que ponto as novas experiências são efetivamente alternativas à racionalidade hegemônica. Em que medida os princípios democráticos e de autonomia, desenvolvidos no âmbito dos movimentos sociais, fundamentam uma proposta alternativa contra-hegemônica? Muitas vezes produzem-se discursos críticos ao sistema dominante que reproduz a injustiça, mas nem sempre é possível manter a coerência com posturas e práticas transformadoras.

Não se trata aqui de pensar a escola a partir de um único referencial ideológico nem de ignorar as conquistas e avanços resultantes da modernidade capitalista, mas de chamar a atenção para a responsabilidade da escola na construção de relações solidárias e na afirmação da dignidade das pessoas. É fundamental uma educação para a solidariedade em vista da organização de uma sociedade democrática. Sendo a educação um fenômeno eminentemente humano, cabe à escola estabelecer relações dialógicas com as múltiplas experiências existentes na sociedade. Nesta perspectiva, os movimentos sociais têm uma contribuição significativa especialmente no que diz respeito à constituição de propostas coletivas, que não significa a negação da individualidade. Ou seja, práticas que não primam pelo individualismo, tão exacerbado na sociedade atual pelo discurso neoliberal. A utopia, concebida enquanto o cultivo de um projeto coletivo e possível, constitui-se num indicativo para pensar a própria escola.

A investigação sobre as contribuições dos movimentos sociais, para a qualificação das práticas educativas escolares, evidenciou vários elementos. Essa perspectiva, além de se constituir num contraponto à lógica hegemônica, propõe princípios pedagógicos significativos em vista de uma educação emancipadora. A preocupação em partir da realidade, a busca de um diálogo entre teoria e prática, a constituição da autonomia, o exercício da democracia e a preocupação com uma educação transformadora são alguns indicativos emergentes no âmbito de movimentos sociais. A importância de tomar os movimentos sociais como referência para a qualificação do debate da educação formal, se intensifica com a perspectiva assumida por autores críticos, entre os quais, Arroyo e Freire, quando acentuam a necessidade de alargar o conceito de educação e, por conseqüência, a função da escola. Dessa forma é possível pensar uma escola articulada com as questões emergentes no tempo presente, ou seja, contextualizada. Nessa direção pode-se dizer que os princípios apontados pelos movimentos sociais servem de indicativos para a proposição de políticas educacionais numa perspectiva humanizadora.

O que está sendo retomado, nessas considerações finais, é o princípio de que a escola tem um compromisso político de discutir e aprofundar as questões presentes no contexto e estabelecer uma relação de diálogo com o conhecimento produzido no âmbito das ciências. Essa perspectiva de conhecimento atribui à escola uma função importante de reconhecimento e valorização dos saberes dos alunos e comunidades. Por mais fragmentados e assistemáticos que sejam estes conhecimentos,

é importante que eles sejam tomados como ponto de partida pela escola. Esse procedimento é fundamental para que os alunos possam se transformar em sujeitos de sua história e do seu processo de aprendizagem, visando a construção da autonomia. Caso a escola não problematize o contexto mais amplo onde está inserida e nem a realidade do aluno, deixa de exercer sua função efetivamente educativa e transformadora. O processo educativo, de modo especial o desenvolvido no âmbito da escola, tem a função de ajudar na construção do conhecimento e na superação da consciência ingênua e fragmentada.

A proposição de a escola partir da prática social precisa ser acompanhada por um trabalho efetivamente acadêmico que envolva a teorização e a sistematização. Daí o papel do conhecimento para a própria análise da prática, ou seja, é preciso recorrer à fundamentação teórica para compreender melhor a prática. A práxis, enquanto processo contínuo e sistemático de interação entre prática e teoria, exige uma permanente interação e complementaridade. Essa relação possibilita superar uma dupla perspectiva: a visão tradicional, que prima pelo conhecimento e pelo processo de transmissão, e a concepção pragmatista e basista, muito comuns no âmbito das militâncias. Dessa forma, é possível um diálogo com um duplo desafio: reconhecer as experiências como fundamentais e ao mesmo tempo valorizar o conhecimento elaborado. Os movimentos sociais têm uma importante contribuição em relação ao primeiro aspecto enquanto a escola pode contribuir em relação ao segundo aspecto. Dos movimentos sociais a escola pode recuperar também a dimensão política da ação humana, tanto no sentido de que toda a ação tem uma dimensão política imbricada quanto na formulação de novas propostas de desenvolvimento político e social. Nesse contexto, a contribuição de Freire é fundamental. Ele insistiu permanentemente na imbricação entre o ensino de conteúdos, bem como a formação ética dos educandos. As propostas de educação desenvolvidas no âmbito do MST primam pelos vínculos entre prática e teoria. Questionam a pseudoneutralidade das instituições sociais, entre as quais a escola, visto que ela nunca é neutra, pois está a serviço de um projeto emancipatório ou reforça as relações de dominação existentes. Ou ajuda na emancipação ou reproduz o modelo de sociedade existente, reforçando a lógica dominante.

A contribuição dos movimentos sociais não se limita à escola. Através de manifestações, protestos, marchas, ações judiciais, pressão nas votações em câmara de vereadores, nos parlamentos estaduais e no congresso nacional, os movimentos sociais ajudam a evidenciar interesses do Estado, de grupos privados, de parlamentos, da mídia e etc. A pressão de movimentos sociais tem resultado em políticas educacionais e sociais, entre as quais, os recursos para a educação infantil, as políticas de cotas, de bolsas de estudo, de educação das relações étnico-raciais, políticas de valorização das culturas, de educação diferenciada. Os questionamentos mais efetivos contra o modelo neoliberal são formulados no âmbito de movimentos sociais. É dessas experiências críticas que a escola pode extrair

elementos importantes para a construção do conhecimento. A construção da autonomia do sujeito passa pela sua capacidade de se localizar historicamente e também de transformar a escola de um instrumento a serviço da ideologia dominante e do poder para contribuir na transformação da sociedade. Nesse sentido, a escola tem uma função importante de ajudar os sujeitos a se situarem no tempo e no espaço. Não basta falar em democracia, mas é preciso garantir espaços e condições para que as pessoas se manifestem, pronunciem a sua palavra e afirmem-se como sujeitos participantes. Enquanto o discurso neoliberal busca despolitizar as práticas sociais, os movimentos sociais populares pressionam por uma democracia que vá muito além da participação num processo eleitoral. Desta forma, educar para a democracia supõe conhecimento da história, dos direitos individuais e sociais, bem como a consciência de que os rumos a seguir na sociedade dependem da pressão social. A condução dos processos políticos, seja pelos movimentos sociais ou mesmo por um governo, produz efeitos socioeconômicos e culturais que vão além deles próprios.

Para pensar numa educação transformadora é necessário considerar os vários aspectos, discutidos de maneira organizada, ou seja, a efetivação de uma educação transformadora implica na capacidade de uma crítica consistente ao discurso neoliberal, que expressa toda uma tendência crescente do pensamento conservador. No âmbito dessa tendência, não interessa uma educação transformadora a não ser que garanta benefícios financeiros, de conforto e bem estar. Quando a escola não discute essas questões atua, em geral de forma inconsciente, na reprodução dos interesses e da racionalidade hegemônica. O segundo procedimento diz respeito à mudança. Como as mudanças são lentas e ocorrem, em geral, em pontos localizados e sem uma direção única, possuem pouca visibilidade. Uma escola crítica não pode se fechar ao contexto porque é dele que emergem os grandes desafios e questionamentos relativos ao conhecimento e aos rumos da própria sociedade. A abertura permite a problematização de questões que dizem respeito à justiça e à ética universal. A escola precisa estar consciente de um duplo processo: não é a única mediação para a mudança, mas ela tem potencialidades para contribuir nesse processo.

A grande contribuição dos movimentos sociais populares para a escola é, portanto, de ajudar a construir uma leitura crítica da realidade concreta. Para seus militantes, a transformação da realidade é ao mesmo tempo utopia e possibilidade de uma vida melhor. É evidente que a realidade dos sujeitos, que constituem um movimento social, é bem mais homogênea do que as múltiplas realidades e experiências que se fazem presentes numa escola. De um modo geral os alunos são oriundos de realidades plurais e a escola encontra, em geral, muito mais dificuldades para trabalhar os princípios transformadores.

O desafio posto à escola é o de assumir a tarefa de mediação frente às várias experiências sociais. O professor, nesse horizonte, precisa de uma inserção social profunda para problematizar as

questões emergentes e provocar um diálogo com o conhecimento historicamente produzido. Para tanto, não basta sensibilidade para com a realidade do aluno. É necessário o enfrentamento da consciência que o aluno tem em vista da construção de um posicionamento crítico. O professor precisa assumir uma postura de respeito ao aluno, mas, ao mesmo tempo, de questionamento das experiências que esse aluno tem e constrói histórica e cotidianamente. A fundamentação teórica tem de auxiliar no julgamento, na compreensão e na elucidação do sentido dos fatos. É preciso partir da realidade mas avançar rumo a uma visão mais global que seja capaz de questionar as implicações da racionalidade instrumental capitalista e ajudando a evidenciar que ela não é a única. O questionamento a essa racionalidade tem de ajudar a evidenciar que ela produz a não-existência de experiências, ou seja, nega-as.

Ao concluir a pesquisa, cresce a consciência de que a formação humana se dá em múltiplos âmbitos. O ser humano começa a aprender antes mesmo de nascer e só pára quando morre. Desse modo, a educação é um processo subjetivo, que implica na dependência de outros sujeitos e envolve também a autoconstrução; ao mesmo tempo, está vinculada ao conjunto de relações que se desenvolvem no interior da sociedade. Novas pesquisas poderão investigar como as ações educativas, desenvolvidas pelos movimentos sociais, contribuem na mudança das pessoas envolvidas. Como se constroem as identidades pessoais e coletivas? Como as tensões entre o pessoal e o coletivo são enfrentadas concretamente pela educação no âmbito dos movimentos sociais?

Para concluir, pode-se reafirmar que o desafio da educação escolar é enorme tanto na direção dos conteúdos a serem trabalhados quanto na qualificação das relações com as organizações e movimentos sociais. O desafio é superar uma determinada visão de escola, centrada num ensino descolado das realidades sociais e descomprometido politicamente com projetos críticos e transformadores. Reconstruindo as palavras de Boaventura de Souza Santos, pode-se dizer que não há certeza alguma de que o mundo que virá seja melhor que aquele que existe, além de não haver nenhuma garantia de que aqueles que não desistiram de lutar por ele convirjam na proposição da mesma. Isso, porém, não torna a história fadada ao fatalismo. A existência de exploração não significa que tudo está perdido, mas de que é preciso descobrir caminhos para superá-la. O aprofundamento das relações entre escola e movimentos sociais pode abrir novas janelas de esperança e de ressignificação para a escola. Nesse processo dialético também os movimentos sociais podem reconhecer que o conhecimento sistematizado não é inimigo da transformação, pelo contrário, coloca-se como necessidade para que as transformações ganhem consistência e qualidade.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. *Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional*. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 9-23
- ARROYO, Miguel G. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 138-165.
- BALL, Stephen J. *Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe*. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 196-227.
- BARROSO, João. *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 26, n. especial, p. 725-751, out. 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BENINCÁ, Elli. *Prática pedagógica da sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica*. In: *Cadernos de Graduação*. Passo Fundo: UPF, 2000, v. 1, n. 1, p. 19-31.
- _____. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2002a.
- _____. *A formação continuada*. In: _____.; CAIMI, Flávia Eloísa (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002b. p. 99-109.
- _____.; BALBINOT, Rodinei; MARCON, Telmo. *Práxis e senso comum: relação teoria e militância nos movimentos sociais populares*. Passo Fundo, 2006. 19p. (mimeo).
- BENJAMIN, Cezar. *As relações do Brasil com o FMI*. < Disponível em: [HTTP://www.outrobrasil.net](http://www.outrobrasil.net) >. Acesso em: 6 jun. 2007. 5p.

BERTONCELLO, Cleber. Coqueiros agora tem proposta de desapropriação. *Zero Hora*. Porto Alegre, 16 jun. 2007.

BERNET, Jaume Trilla. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. 3. ed. Barcelona: Ariel, 1998.

BOBBIO, Norberto; MATTEICCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 25-65.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CONNEL, R.W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 11-42.

COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 43-76.

DALBOSCO, Claudio. Considerações sobre a relação entre filosofia e educação. In: DALBOSCO, Claudio; FÁVERO, Altair; MÜHL, Eldon (Org.). *Filosofia, educação e sociedade*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 37-60

DARON, Vanderléia. *Educação, cultura e educação popular: experiências de mulheres trabalhadoras rurais*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2003.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1997.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 169-195.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996a.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo da educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996b. p. 77-108.

FUNDEP. *Coragem de educar: uma proposta de educação popular para o meio rural*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. *Desafios para a era do conhecimento*. Disponível em: < <http://www.estadao.com.br/ext/educacao/desafio.htm> >. Acesso em: 10 ago. 2006.

GENTILI, Pablo. Adeus à educação pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: ____ (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 228-252

____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

____. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GRAMSCI, Antonio. (trad. Carlos Nelson Coutinho). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HAYEK, Friedrich Auguste. (trad. Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro). *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1984.

HAMMES, Maria Isabel; SCHMITT, Christianne; COPETTI, Thiago. Esforços para destravar licenciamentos. *Zero Hora*. Porto Alegre, 29 maio 2007.

HURTADO, Carlos Nuñez. (trad. Romualdo Dias). *Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1993.

JACOBI, Pedro R. Movimentos sociais urbanos numa época de transição: limites e potencialidades. In. SADER, Emir (Org.). *Movimentos sociais na transição democrática*. São Paulo: Cortez, 1987.

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens (Coletivo de educação). *Caderno Pedagógico: a educação no Movimento dos Atingidos por Barragens*. Brasília: Traços, 2005. 54p.

MARCON, Telmo. *Acampamento Natalino: História da luta pela reforma agrária*. Passo Fundo: Ediupf, 1997.

____; DARON, Vanderléia. Universidade e movimentos sociais. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 62-82, jan/jun 2004.

MARCON, Telmo. *Movimentos Sociais Populares e cultura: perspectivas de transformação e de cidadania*. Passo Fundo, 2006. 13p. (mimeo).

MARTINS, José de Souza. *Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo*. São Paulo: Hucitec, 1989.

MEZADRI, Neri. *O resgate da dignidade e cidadania da mulher, através do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais e de Jesus, a partir do Evangelho de Marcos*. 2002. Monografia (Curso de Teologia) Instituto de Teologia e Pastoral – ITEPA, Passo Fundo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORROW, Raymond A; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBELES, Nicholas C; TORRES, Carlos Alberto (trad. Ronaldo Cataldo Costa). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 26-44.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Princípios da educação no MST* (Caderno de Educação nº 8). 3.ed. Campos Elíseos, SP, 1999. 33p.

NIDELCOFF, María Teresa. *A escola e a compreensão da realidade*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. *Uma escola para o povo*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RAUBER, Jaime José; SOARES, Marcio (coord.). *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas*. 3ª ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

RIBEIRO, Marlene. Movimentos sociais e educação. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 35-61, jan/jun 2004.

ROMÃO, José Eustáquio. *Educação profissional no século XXI*. Disponível em: <<http://www.senac.br/infomativo/bts/283/boltec283b.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2006.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 13-27.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: ____ (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

_____. O Fórum Social Mundial e a Auto-Aprendizagem: A universidade popular dos movimentos sociais. In: _____. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 135-143.

_____. Os processos da globalização. In: ____ (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 25-102.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 12.ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 9-75. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 40).

_____. *Escola e democracia*. 36. ed. (revista). Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 60-80. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 5).

SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação*. São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, Laura Tavares. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época; V. 78)

SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 25, n. especial, p. 703-725, out. 2004.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 253-270.

SUNG, Jung Mo. *Desejo, mercado e religião*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

TEDESCO, João Carlos. Economia solidária: novos processos e novas racionalidades no campo socioeconômico. In: ____; CAMPOS, Ginez Leopoldo Rodrigues de (Org.). *Economia solidária e reestruturação produtiva: (sobre)vivências no atual mundo do trabalho*. Passo Fundo: UPF, 2001. p.15-39.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 11-42.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. Petrópolis: Vozes, 2006.

VALENTINI, Demétrio. *Trabalho, fonte de dignidade, direito de todos*. Caxias do Sul, 2004. (mimeo).

ZARTH, Paulo Afonso. *História agrária do planalto gaúcho (1850-1920)*. Ijuí, Unijuí, 1997.