

Paulo Freire e a retomada orgânica da luta social e política para conquistar o direito à educação na perspectiva da legitimação jurídica e pedagógica da educação como direito

CÉSAR NUNES¹

Resumo

Este artigo tem como finalidade apresentar os pressupostos da educação como direito social e subjetivo a partir de uma das linhas de pensamento pedagógico que sustentam o pensamento do educador Paulo Freire. Procura demonstrar as articulações entre a pedagogia freireana e os movimentos sociais, sua base no movimento popular e o fato de se constituir em uma das fontes de inspiração para resistências e defesas da educação como direito social e subjetivo.

Palavras-chave: Educação como direito. Direito à educação. Educação popular.

Paulo Freire and the organic resumption of the social and political struggle to conquer the right to education from the perspective of the legal and pedagogical legitimation of education as a right

Abstract

This article aims to present the assumptions of education as a social and subjective right from one of the lines of pedagogical thought that support it, the thought of educator Paulo Freire. It seeks to demonstrate the links between Freire's pedagogy and social movements, its basis in the popular movement and the fact that it constitutes one of the sources of inspiration for resistances and defenses of education as a social and subjective right.

Keywords: Education as a right. Right to education. Popular education.

Paulo Freire y la reanudación orgánica de la lucha social y política para conquistar el derecho a la educación desde la perspectiva de la legitimación legal y pedagógica de la educación como derecho

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar los supuestos de la educación como un derecho social y subjetivo desde una de las líneas de pensamiento pedagógico que lo sustentan, el pensamiento del educador Paulo Freire. Busca demostrar los vínculos entre la pedagogía de Freire y los movimientos sociales, su base en el movimiento popular y el hecho de que constituye una de las fuentes de inspiración para las resistencias y defensas de la educación como un derecho social y subjetivo.

Palabras clave: La educación como derecho. Derecho a la educación. Educación popular.

Introdução

Nesta conjuntura difícil, na qual estamos submergidos pelas condições objetivas, um dos momentos mais destacados, de esperança e de conforto, para nossa luta pessoal e coletiva como educadores, deu-se por ocasião da celebração do descerramento de uma placa comemorativa que consagrava o prédio da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP) ao dar-lhe o nome de Professor Paulo Freire². Pudemos participar dessa cerimônia que finalizava uma justa homenagem, aprovada por todos os órgãos colegiados da FE-UNICAMP, ao mestre Paulo Freire (1921-1997), o qual foi efetivamente professor dessa faculdade e universidade entre os anos de 1981 a 1988. Era uma comemoração reparadora, em vista da grandeza da atuação de Paulo Freire na educação, com o admirável alcance de sua obra nas mais destacadas dimensões mundiais, e a oportunidade de reiterar sua docência na universidade pública que o acolheu, por ocasião do regresso do triste exílio.

Paulo Freire engendrou, pela sua vida de militante, pesquisador, estudioso e intérprete de interesses das classes sociais oprimidas, determinada concepção, teórica e prática, de educação, coerente com uma visão de mundo, ciência, humanidade e sociedade. Mais de duas décadas depois de sua morte, dois cenários apontam complexos desafios para nossa análise:

por um lado, Paulo Freire é reconhecido como um dos maiores intelectuais das ciências humanas e sociais, no mundo todo, pelo elevado número de citações e de produções de estudos que partem de suas obras, a ponto de ter recebido o título de Patrono da Educação Brasileira pela presidenta Dilma Rousseff em 2012; por outro, é vítima de uma campanha sem precedentes de estigmatização, ódio, calúnias e mentiras sobre sua vida, obra e pessoa, notadamente no cenário de acirramento político que se estabeleceu no Brasil nos anos de 2014 a 2018.

Podemos indagar: quais seriam as premissas políticas e filosóficas do pensamento de Paulo Freire que ainda guardam atualidade e vitalidade para as lutas de defesa da democracia, da educação e do Estado de direito, da cultura popular e dos interesses dos oprimidos, na conjuntura atual? Essa foi a intencionalidade que nos moveu a escrever este ensaio reflexivo para a presente Revista.

Para nossa concepção de mundo e de sociedade, a educação é sempre uma parte estrutural da prática política. No tocante ao nosso universo histórico, podemos considerar que a educação brasileira tem as mesmas características históricas e culturais da formação da sociedade brasileira. Vivemos sob uma matriz escravocrata e colonial, fundamentada no patriarcalismo, no latifúndio e nas relações mercantilistas e exploratórias por três séculos. Depois vivemos uma experiência anacrônica de um império escravista. A República tardia foi dominada por uma concepção burguesa, individualista e tutelar de cidadania. Nessas condições econômicas e políticas, não havia espaço para uma proposta de educação leiga, gratuita, universal, pública, estatal e obrigatória, tal como logrou conceber a sociedade moderna, notadamente a partir da experiência política da França.

Dessa forma, podemos afirmar, sem errar, que o nosso precário sistema educacional é inorgânico, desarticulado, retrógrado, ineficiente, injusto e desarticulado. A educação e a escola brasileira ainda são, juntas, o maior símbolo de nosso apartheid social; há escolas para ricos, de um lado, e escolas para pobres, de outro. Temos a esperança de que possamos produzir as condições históricas e políticas para o rompimento do nó górdio dessa tradição de engodo e de improvisação, e que a política pública de educação, como direito humano e social, possa ser o suporte de um novo ciclo econômico, constitua o substrato de uma nova revolução política e aponte para um novo modelo de sociedade, que dê sustentáculo a uma nova proposta educacional, consolidada a partir de uma nova prática

pedagógica que inclua o giro político efetuado pelos movimentos sociais e pela tentativa de reinvenção do Estado, constituído a partir das mudanças orgânicas operadas pelas vanguardas dos movimentos sociais no Brasil nas décadas recentes.

Como vencer e superar a diversidade das políticas educacionais e das práticas que impactam as escolas brasileiras atuais, públicas e particulares? Não há como separar, pois são duas faces de um mesmo sistema, radicalmente injusto, patentemente desarticulado e estruturalmente ineficiente. As políticas educacionais públicas são marcadamente assistencialistas na dimensão da educação básica e altamente elitizadas na educação superior. As políticas sociais educacionais privadas apresentam-se altamente mercantilizadas na educação básica e amplamente mercadorizadas no nível superior. São duas faces de um trágico quadro de seleção social, de cultura da continuidade da meritocracia, de cultivo à superficialidade e de desarticulação analítica. A educação brasileira precisa urgentemente de marcos regulatórios e legais universalistas, democráticos, orgânicos e eficientes, que emergjam de um projeto nacional de educação e da concepção de uma escola unitária, de base comum nacional, interligada à riqueza e à diversidade de nossa gente, cultura e sociedade.

No caso brasileiro, em tempos de ultraliberalismo como os que estamos vivendo, os movimentos sociais se distinguem dos formatos dos movimentos nos anos 1970, 1980, 1990 e dos modelos em que se constituíram como processos reivindicativos nas duas décadas deste terceiro milênio. Nos anos 1980, os movimentos advinham de bases populares, que reivindicavam melhorias urbanas em articulação com as Igrejas, e de grupos políticos de oposição ao Estado militar. Embora alguns movimentos atuais (século XXI) tenham uma herança dos movimentos que o antecederam, diz Gohn (2010a, p. 66-67):

[...] houve uma ampliação dos sujeitos sociopolíticos em cena (protagonistas de ações coletivas); alterações na forma de mobilização (dos grupos organizados para a sociedade civil, de baixo para cima; atualmente, temos formas de mobilização de cima para baixo; alterações também na forma de atuação: agora em redes. Observa-se ainda o alargamento das fronteiras dos conflitos e tensões sociais em função da nova geopolítica que a globalização econômica e cultural tem gerado. Devem-se elencar ainda outras alterações como: a difusão do uso de novas tecnologias e a

expansão dos meios de comunicação, os conflitos étnicos provocados pelos processos migratórios e pelos deslocamentos migratórios no interior das nações, as novas políticas sociais de caráter compensatório dos governos – central e local –, as demandas multi e interculturais. Tudo isso tem refletido na conjuntura sociopolítica onde atuam os movimentos, no associativismo existente etc.

A discussão sobre os movimentos sociais e a educação traz para o foco questões como a da cidadania, da participação e da gestão participativa, apontando para o cenário da escola e da sociedade mais ampla. Demanda uma discussão mais próxima das estruturas de participação no contexto escolar, relacionada ao processo histórico brasileiro. Para Gohn (2005a), a questão remete à análise acurada sobre a identidade dos movimentos sociais, sobre o próprio conceito de cidadania e sobre a compreensão do que seja a educação, sendo importante efetuar uma atualização semiológica e política, bem como uma apreciação hermenêutica sobre tais categorias.

Movimentos sociais, cidadania, educação e emancipação

A questão da cidadania sempre esteve associada a diversos interesses ao longo da história e, por vezes, relacionada à ideia de ter direitos. No liberalismo, esse era o tom, porém cidadão “[...] era o homem suficientemente esclarecido para escolher seus representantes, com conhecimento de causa, independente das pressões: e era ainda, acima de tudo, um proprietário (de terras e imóveis)” (GOHN, 2005, p. 11). No nascimento da sociedade moderna originaram-se o conceito e o estatuto real do cidadão político burguês, ligado à classe emergente das relações feudais e propositora das novas relações políticas burguesas. Essa dialética entre cidadania e direitos (a proposta de ter direitos) marcou também a trajetória dos movimentos sociais e a educação. A ideia da propriedade associada à do exercício da cidadania (plena liberdade e plena cidadania) teve origem nesse contexto. A pesquisadora Gohn (2005a, p. 12) ainda nos ajuda nessa compreensão ao afirmar: “[...] A educação para a cidadania não faria parte do universo da classe trabalhadora, porque ela não seria cidadã. A igualdade natural, inata entre os homens, seria desfeita no plano da sociedade real”.

No século XVIII, as concepções precisavam ser alteradas, com o advento das ideias do racionalismo ilustrado, para o qual a razão e a história

eram responsáveis pela evolução do espírito e pela autonomia da razão, propondo a modificação da ordem social e política por meio da consciência e da instrução. Acentuemos que esses pressupostos, de séculos anteriores, ainda persistem, com alguma ressonância, na contemporaneidade. Diz ainda Gohn (2005a, p. 13): “[...] A questão da cidadania se resumiria a uma questão educativa. Dentro desta questão estavam várias tarefas eminentemente pedagógicas. As diferenças sociais eram vistas como diferenças de capacidade”.

O fortalecimento do capitalismo nos séculos seguintes também traria mudanças no conceito das lutas sociais, que ampliavam seu espectro, da ordem da subsistência, para o campo dos direitos civis e sociais, sendo a educação um instrumento de controle social para as classes privilegiadas, pois, ainda de acordo com a autora:

[...] povo instruído seria ordeiro, obediente a seus superiores e não presa de crendices e superstições religiosas e místicas, manejado através da idéia de uma cidadania passiva, perpassada pela racionalização da vida econômica, da produção, do tempo, da disciplina. A educação era a formação e produção da mercadoria para o trabalho (GOHN, 2005a, p. 14).

Dessa concepção originária de cidadania como propriedade, passamos à compreensão da cidadania como questão educativa, chegando a ponto de alinhar a conceituação de cidadania à sua compreensão como domesticação e cooperação para o bem comum, longe de sua versão clássica (direitos e liberdade). Assim conclui essa destacada autora e interlocutora:

[...] A cidadania do século XIX, ao contrário dos séculos anteriores, se dirige a todos, inclui as massas, mas para discriminá-las e domesticá-las. Espera-se que os membros do tecido social, através da educação, participem do convívio social de forma harmoniosa. Os direitos sociais não são conquistados. São outorgados pelo Estado. [...] a educação tem destaque, a prática pedagógica enfatiza as estratégias de persuasão, esclarecimento e moralização de cada futuro cidadão (GOHN, 2005a, p. 14).

No século XX, a cidadania ganharia outros contornos dentro do projeto burguês triunfante: o eixo acentuaria os direitos dos indivíduos, mais como deveres sociais do que efetivamente como direitos. O Estado

assumiria o papel de regulamentador dos direitos dos cidadãos, e a cidadania se regulamentaria e inscreveria como competência do Estado, seu fundante e interlocutor. Essa concepção de cidadania é exposta por Gohn (2005a, p. 15) nesta direção:

[...] O cidadão é o homem civilizado, participante de uma comunidade de interesses, solidário com seus pares. [...] a noção de educação é bastante conservadora: educar para a cooperação geral. A escola tem um papel fundamental neste processo, no qual as condições concretas vivenciadas não são as fontes alimentadoras do processo de aprendizado, mas sim uma visão romântica, idílica, estigmatizada, da vida no campo, das relações diretas, primárias, da pequena comunidade. O livro didático é o representante máximo deste processo. [...] existe uma terceira acepção do conceito de cidadania, elaborada a partir de grupos organizados da sociedade civil, através de movimentos. Trata-se da cidadania coletiva.

É nesse cenário que se circunscrevem os movimentos sociais como sujeitos históricos e agentes de mobilizações e pressões por mudanças, por meio de um cidadão coletivo “[...] presente nos movimentos sociais [que] reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas” (GOHN, 2005a, p. 16). São os movimentos de mulheres nas lutas pelas creches, os favelados nas lutas pela terra, os pobres nas lutas pela moradia. Essas demandas populares de forte conteúdo social (espoliação, exploração e ausência de direitos sociais básicos) se unem a outras demandas, de grupos que detêm outras formas de sobrevivência, mas lutam por seus direitos humanos, ainda que cerceados em seus direitos civis (liberdade, igualdade, justiça, legislação). Nas lutas pelo pleno exercício da cidadania, estão os grupos étnicos, os negros, os homossexuais, as mulheres, os que lutam pela paz, os movimentos ecológicos. Nesse contexto de uma cidadania coletiva, a educação tem destaque, porque:

[...] ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos: as massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram (GOHN, 2005a, p. 16-17).

Depois de uma ocupação política do Estado, galvanizada pela eleição de Luis Inácio Lula da Silva (2001-2008) e de Dilma Rousseff (2009-2016), esta última tirada da presidência por um pérfido golpe jurídico-parlamentar em 2016, com a covarde conivência de seu vice-presidente, Michel Temer (2016-2018), que acabou por jogar o Brasil em uma nefasta eleição que alçou ao poder o inexpressivo deputado Jair Bolsonaro, com uma mensagem de ódio, de negação e aviltamento dos direitos civis e destruição do direitos sociais tão duramente conquistados amiúde, temos o dever de perguntar: quais seriam as formas de recomposição das forças sociais e populares para a garantia, defesa e manutenção dos direitos civis, sociais e humanos já reconhecidos e juridicamente firmados? E qual seria o legado dessa relação entre os movimentos sociais populares e a educação nesta marcha recente e efêmera? Quais seriam as possíveis contribuições dos movimentos sociais para a educação, em sentido lato, e para a escola, em particular, na direção de manter os protocolos jurídicos conquistados e efetivar a sua prática social? Que educação se relacionaria a esse novo conceito de cidadania e de emancipação, vivenciados nesta década de participação orgânica nas políticas públicas de educação? Para nossa abordagem, esse também é um processo educativo, uma forma nova de constituição de sujeitos históricos e políticos, nessa experiência pela via dos movimentos sociais. Ainda Gohn (2005a, p. 17) advoga que:

[...] Falar da existência de um processo educativo no interior de processos de que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos, transmitidos através de técnicas e de instrumentos do processo pedagógico.

Na mesma acepção que já firmamos em tempos anteriores (NUNES, 2001), assim como com a interlocução de Mészáros (2004) e de Melo Neto (2006), consideramos que essa relação exige uma concepção ampla de educação como formação humana, como campo da ação humana, para além de escolarização ou de instrução, embora se relacione também aos processos escolares. Melo Neto (2006) argumenta que os movimentos sociais são organizações da sociedade civil que disputam e constroem hegemonia a partir de traços definidores, tais como: explicitação de sua identidade em construção; empenho nas conquistas dos objetivos; ca-

pacidade de conhecer as forças sociais aliadas e as adversárias; capacidade de estratégia organizacional; plano de mobilização para atingir suas metas. Os conceitos de movimentos sociais e de cidadania precisam necessariamente ser ressignificados nessa conjuntura de refluxo político, de reação social e de possíveis perdas jurídicas e institucionais.

Entendemos que há diversas teorias de identificação dos movimentos sociais. Em algumas delas entende-se que os movimentos se organizam em diferentes tipos: movimentos sociais das forças dominantes; movimentos sociais reivindicativos (ou de interesse imediato ou com projetos alternativos de sociedade); movimentos sociais do campo e movimentos sociais urbanos; movimentos sociais sindicais; movimentos sociais populares; movimentos sociais temáticos. Em cada um desses tipos de movimento, há diferentes processos educativos, em seus embates em direção às lutas e às conquistas, para a construção e o efetivo exercício da cidadania e da emancipação.

Educação popular, o coração dos movimentos sociais

No processo de construção dessas relações entre movimentos sociais populares, seu processo educativo se expressa na organicidade das lutas sociais – também cabe um recorte específico de educação que tenha objetivos próximos aos desses movimentos. Nessa tarefa educativa, de surpreendente atualidade para nossa conjuntura de reestruturação conceitual, mobilizatória e organizacional, encontramos, na categoria original e fundante das práticas revolucionárias políticas, a concepção de educação popular³ (EP), conforme Melo Neto (2006, p. 2, grifos nossos):

[...] Experiências e formulações teóricas nos abalizam a buscar a definição de Educação Popular como um conjunto de elementos teóricos que fundamentam ações educativas, relacionadas entre si e ordenados segundo princípios e experiências que, por sua vez, formam um todo ou uma unidade. Mesmo expressando uma unidade, contudo, é um sistema aberto que relaciona ambiente de aprendizagem e sociedade, a educação e o popular e vice-versa. É um sistema aberto de trabalho educacional detentor de uma **filosofia** que, por sua vez, pressupõe uma **teoria do conhecimento, metodologias dessa produção de conhecimento, conteúdos, e técnicas de avaliação**, sustentada por uma **base política**.

A educação popular, necessária aos movimentos, deve contribuir para a compreensão de aspectos como: a atual conjuntura; o protagonismo dos movimentos sociais; a relação entre movimentos sociais e Estado; o aprimoramento da capacidade da formação omnilateral; o ensaio de uma agenda alternativa; o lugar da produção de uma subjetividade conseqüente; o papel da mística revolucionária; voltar-se para si para melhor conhecer-se e organizar-se; voltar-se para fora de si para melhor compreender a conjuntura e decidir sua atuação. Uma educação popular, assim posta, com destaque para os movimentos sociais populares, organiza-se a partir da realização de processos educativos que alimentem uma teoria pedagógica, cujos vetores político-humanistas estejam voltados para a conquista coletiva da emancipação, liberdade, igualdade, justiça e felicidade, ou para a manutenção dos protocolos conquistados, que geralmente são atacados e sofrem ameaças de serem negados, dizimados ou revogados.

As interlocuções com Mészáros⁴ (1995, 2004, 2005) são cruciais neste ensaio sobre o caráter educativo dos movimentos sociais, por ser esse um autor marxista que não se funda no determinismo econômico como veio explicativo das possibilidades de transformação social. Esse autor aponta as necessidades de expansão do capital como suas próprias contradições, mas o faz ao enxergar que os níveis de agudização do capital criam as condições para que as classes trabalhadoras se organizem em torno das lutas por uma sociabilidade mais própria das exigências do século XXI e de seus acúmulos históricos. Suas críticas à constituição do Estado burguês acentuam que essa instituição prossegue em suas intenções de privilegiar a burguesia, ao assegurar os elementos desse sistema – a propriedade, o direito formal e o individualismo –, porém se caracteriza como instância entrelaçada organicamente ao sistema capitalista.

Mészáros (1995) nos adverte sobre o engodo de nosso idealismo reformista. Seu pensamento acentua as preocupações sobre as possibilidades de relações que os movimentos sociais devam desenvolver com o Estado, para que não assumam as causas reformistas como única forma de ação no contexto atual, o que nos interessa muitíssimo:

[...] investir energias de um movimento social em tentar reformar um sistema substancialmente incontrolável, é um trabalho muito mais fútil que aquele de Sísifo, já que a viabilidade da reforma, mesmo a mais limitada, é inconcebível.

vel sem a habilidade de se exercer o controle sobre aqueles aspectos ou dimensões do complexo social que se tenta reformar (MÉSZÁROS, 1995, p. 713).

Leher (200-) aponta a necessidade de se retomar alguns estudos de Antonio Gramsci para recolocar o papel da educação integral no processo de emancipação humana, explicitando essa direção da escola e da cultura no conjunto estratégico de ponderação desse pensador marxista italiano:

[...] Pensada como aparelho de hegemonia, Gramsci situa a escola nas trincheiras da sociedade civil, ao mesmo tempo vinculada e desvinculada do Estado. As lutas de classes é que fazem avançar o seu caráter universal, pois o esforço estratégico na sociedade civil é lutar contra o particularismo burguês. Isso requer a crítica radical ao modo de vida e aos fundamentos contidos no bloco histórico que está sendo combatido e, ao mesmo tempo, um consistente trabalho de organização da cultura e da escola que forjam o porvir da sociedade do futuro, expressa pelo novo bloco histórico. Por isso a centralidade da função educadora (LEHER, 200-, p. 9).

Esses aspectos estão presentes fortemente nos movimentos populares brasileiros, marcados pelas ações populistas, pelo viés idealista, pela contraditória ação nos nichos de pobreza e pelas ações integracionistas no contexto neoliberal. O Estado, como enfatizamos, é um dos nexos desta análise teórica, sendo importante pensar nas possibilidades emancipatórias do fazer político, por meio de uma nova racionalidade para o Estado brasileiro. Tais proposições devem nascer das lutas populares, pois o Estado sempre foi o lugar do exercício da hegemonia dominante entre nós, o que exige a defesa de um conceito de sociedade civil que não seja liberal, constituindo-se na própria materialização da sociedade política (GRAMSCI, 1984). É bem verdade que a tradição marxista não escreveu uma teoria propriamente dita sobre os movimentos sociais, mas Marx (2009) sistematizou suas reflexões sobre a luta de classes e a revolução – esta sim uma categoria estrutural para explicar o movimento, pois, para ele, o processo histórico tem como motor o desenvolvimento das forças produtivas.

Assim, para Marx (2009), é o desenvolvimento dessas forças produtivas que move a história, fundada na luta de classes, e são os momentos dessas rupturas (transformações/revoluções) que correspondem aos

movimentos. O ápice do movimento para o marxismo se dá pelas revoluções. Discutir sobre as possibilidades de emancipação humana⁵, por meio da perspectiva do movimento social, requer explicitar as ideias em torno do projeto de libertação humana, o que se inscreve na perspectiva do materialismo histórico e dialético, sendo a liberdade uma luta pela humanização e hominização e contra a coisificação e alienação permanente e crônica do capital e de seus tentáculos.

Afirmamos nossa convicção no materialismo histórico e dialético como filosofia que propicia instrumentais teórico-metodológicos para a compreensão da sociedade em transformação e para as prementes demandas humanas emancipatórias, já que traz em si o viés humanista, ideológico e político dentro de uma concepção de liberdade para todos, na perspectiva da construção de novas estruturas sociopolíticas, como já apontamos em obras anteriores:

[...] Todavia, a despeito do despropósito ideológico e de má-fé dos pseudocríticos de plantão, os referenciais do marxismo já sofreram, como dissemos, uma crítica teórica e uma crítica histórica. A tradição dialética mesma nos lembra que uma visão e uma concepção teórico-política só encontra superação pela sua plena realização e não pela sua frustração, como querem fazer crer os recentes discursos neoliberais. [...] **Hoje, o encerramento do grande ciclo socialista (1890-1990), ainda por ser mais profundamente avaliado, nos permite dizer que, para além das pretensões de uma concepção infalível da história e libertos da teoria doutrinária dos Estados-partidos, temos razões para retomar a efusiva veia teórica do marxismo, capaz de nos desafiar para a tarefa sempre coletiva de reformular conceitos e reordenar práticas de crítica filosófica e de organização de novas utopias** (NUNES, 2003, p. 90-94, grifos nossos).

Insistir no projeto socialista, nas utopias e nos projetos não apenas reformistas, mas de caráter emancipatório e estruturante, parece inserir a defesa contundente das teses gramscianas. É preciso ainda adotar a categoria da contemporaneidade expressa por Gramsci (1984, p. 19), buscando “[...] fixar os problemas novos e atuais ou a colocação atual dos velhos problemas”, o que nos direciona a pensar acerca das referências teóricas e do marxismo que buscamos eleger como instrumental de análise.

Na produção brasileira, Scherer-Warren (1987) articula o entendimento de movimento social ao conjunto das relações sociais capitalizadas por uma dialética de opressão e libertação, considerando que a reação à opressão é fenômeno humano constante. Sua contribuição aparece na análise da dialética que existe entre a opressão e a libertação (que podem ser também denominadas de autonomia ou emancipação), reconhecendo os diferentes graus e dimensões dessa relação e afirmando sua orientação teórica em favor das lutas pela emancipação dos grupos subalternos. Sua análise avança na direção de explicar, por meio da teoria sociológica, a produção da sociedade por ela mesma, a ação dos movimentos sociais com vistas às liberdades sociais, tomando como norte as teses de Marx (2009) e de marxistas clássicos como Lenin (1998), Lukács (2001) e Gramsci (1984), que se detiveram sobre a ação política e a organização social para a emancipação humana. Scherer-Warren (1987) reforça a tese da atualidade dos movimentos sociais e seu caráter de resistência, por representar forças sociais organizadas que congregam pessoas, em campos de atividades e experiências sociais criativas e inovadoras. A memória histórica das lutas do passado também potencializa as lutas do presente, reafirmando as contribuições de Touraine (1978) quanto aos movimentos sociais serem o coração que faz pulsar as sociedades, tal como buscaremos elucidar nos itens posteriores do presente ensaio.

Enfatiza Scherer-Warren (1987) as diversas expressões dos movimentos sociais: nem todos têm o objetivo reivindicatório; existem os movimentos sociais conservadores que querem impor seus interesses pessoais à força, contra os projetos emancipatórios. Nesse espaço atuam os movimentos religiosos/fanáticos, os nacionalistas xenófobos, entre outros. Nossa conjuntura atual tem uma gama de exemplos desse fanatismo miliciano, religioso e moralista, voltado contra os direitos sociais emancipatórios e democráticos, entendendo ser contra tudo o que não é de suas próprias características de mundo.

Os protagonistas dos atuais movimentos sociais⁶ têm sido as classes sociais, formadas por grupos de diversas etnias, regiões e partidos, sendo que seus sujeitos sociais advêm de inúmeros espaços. Existem, portanto, movimentos sociais e movimentos sociais populares, ou, em uma acepção clássica, os movimentos da classe dominante e da classe subalterna ou dominada, embora os sujeitos coletivos nem sempre representem as classes

sociais a que se vinculam. A intensificação do processo de globalização e a eficiente implantação de políticas neoliberais trouxeram exigências organizativas, em ações diretas contra a pressão econômica, sem necessariamente serem movimentos sociais (lutas de aposentados e pensionistas, movimento contra a fome, de mulheres, os movimentos de emancipação sexual dos homossexuais e afro-brasileiros, grupos de jovens), mas acabaram intensificando redes contra a discriminação e pela conquista de direitos.

A pá e a espada: resistir, defender e continuar a caminhada histórica

A pá tem sido assumida como símbolo de construção, como a continuidade de uma obra, até sua conclusão. Essa metáfora alude à necessidade de continuação da construção de políticas públicas democráticas, universalistas, reparadoras, integradoras e inclusivas. A espada é a metáfora da necessidade de defender o que já construímos, já fizemos inscrever na gama de direitos sociais e civis, mas que ainda precisam de prática social de consolidação e de reconhecimento. Vivemos em tempos de necessidades de manejar esses dois símbolos com maestria e esclarecimento.

Considerando que a globalização⁷ é constituinte do modo de produção capitalista e precisa atingir diferentes áreas geográficas e que, na atualidade (séculos XX e XXI), ocorre o processo de extensão desse fenômeno, trazendo transformações no processo do trabalho, cotidiano e valores dos sujeitos, como podem os movimentos sociais populares potencializar um projeto emancipatório? Que etapas avançamos nas conquistas protagonizadas nos governos populares recentes e quais seriam os componentes das etapas de resistência e de defesa das conquistas ali engendradas? Escrevemos já algumas linhas sobre essas dialéticas condições, asseverando que esse processo se constitui:

[...] Através do acesso aos bens culturais, um dos elementos apontados por Gramsci para a elevação intelectual das camadas subalternas, ao mesmo tempo, um dos campos primordiais de atuação dos educadores - o campo da cultura, sendo eixo da educação omnilateral. A educação omnilateral privilegia o desenvolvimento do valor estético dos objetos para o humano, à medida que os indivíduos sociais apropriam-se das coisas e com elas se relacionam (NUNES; FEITOZA, 2008, p. 83).

Como vimos no apanhado histórico sobre a categoria, o conceito “movimento social” apresenta contornos da trajetória histórica da sociedade civil nas sociedades contemporâneas. Prosseguindo, aprofundemos os vieses postos por Gohn (2005a), sobre o caráter educativo dos movimentos sociais, nessa direção. Partindo de uma concepção ampla de educação, esse caráter educativo pode ser observado por meio de diferentes planos e dimensões, considerando alguns eixos como a dimensão da organização política, a dimensão da cultura política, a dimensão espacial-temporal:

[...] A dimensão da organização política. A consciência adquirida progressivamente através do conhecimento sobre quais são os direitos e os deveres dos indivíduos na sociedade hoje, em determinadas questões por que se luta, leva concomitantemente à organização do grupo. Este processo não se dá espontaneamente e dele participam vários agentes. [...] A identificação dos interesses opostos ao movimento é outra dimensão do processo. A construção da cidadania coletiva se realiza quando, identificados os interesses opostos, parte-se para a elaboração de estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes. Este momento demarca uma ruptura com a postura tradicional de mandatários de bens de consumo coletivo: não se espera o cumprimento de promessas, organizam-se táticas e estratégias para a obtenção do bem por ser um direito social. [...] No plano do discurso, a lei se apresenta igual para todos. A dimensão da cultura política. O exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais leva ao acúmulo de experiência, onde tem importância a vivência no passado e no presente para a construção do futuro. [...] e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus. É interessante atentarmos para esta dimensão educativa dos movimentos sociais porque observamos que certas atitudes tidas como conservadoras, por certos analistas pretensamente revolucionários, nada mais são do que parte do processo pedagógico vivenciado pelo movimento. O importante é estar junto, a construção é coletiva. A dimensão espacial-temporal. A consciência gerada no processo de participação num movimento social leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de vida de parcelas de população, no presen-

te e no passado. As categorias tempo e espaço são muito importantes no imaginário popular [...] são representantes fortes na mentalidade coletiva popular. [...] podemos dizer que a dimensão espaço-tempo resgata elementos da consciência fragmentada das classes populares, ajudando sua articulação, no sentido gramsciano da construção de pontos de resistência à hegemonia dominante, construindo lentamente a contra-hegemonia popular (GOHN, 2005a, p. 27).

Três aspectos parecem prevalecer para a compreensão dessa relação: a necessidade de clareza sobre a concepção de movimentos sociais populares; a questão da cidadania; e a questão da educação em um sentido amplo, voltada para os fundamentos da educação popular.

O saber que é gerado no interior dos movimentos sociais populares gera mobilizações e inquietações que desconfortam o poder instituído, mesmo em administrações de base popular, e esse produto da prática organizatória traz as suas contradições por meio das resistências ao saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas. Isso porque abre possibilidades para participações em espaços estatais, em conselhos. E essa ideia ameaça porque:

[...] o saber popular estaria invadindo o campo de construção da teia de dominação das redes de relações sociais e da vida social [...] observa-se a tentativa [...] de delimitar aquele poder ao aspecto consultivo [...] legitimam os processos de dominação [...] sem colocar em risco sua estrutura e organização (GOHN, 2005b, p. 52-53).

A prática cotidiana dos movimentos populares produz alterações na natureza das relações sociais (GOHN, 2005b), não apenas como aprendizagem individual, em um processo de politização dos sujeitos, mas do desenvolvimento de uma consciência individual, com o seu dado mais importante no plano coletivo. As práticas de reivindicações contribuem para a clareza sobre as demandas e mudanças necessárias, bem como “[...] passam por processos de transformação, na estrutura das máquinas burocráticas estatais e nos próprios movimentos sociais. [...] o caráter educativo é duplo: para o mandatários e para o agente governamental” (GOHN, 2005b, p. 52).

Os movimentos sociais e as iniciativas em educação popular foram “o lume que orientou os tênues avanços democráticos que a sociedade

civil obteve” (GOHN, 2005b) nos anos 1980, reorientando relações sociais tecnocráticas e autoritárias para formas de menor coerção. Contudo, a qualidade e o sentido dessas mudanças ocorreram de várias formas, na interação movimento-poder governamental, porque:

[...] o processo é permeado por lutas constantes, divergências de grupos com interesses conflitantes. [...] os efeitos educativos nas massas e nos dirigentes defensores das classes dominantes são também diversos. O efeito educativo para esses traduziu-se num conhecimento dos sentimentos e das aspirações populares, conhecimento este que serviu de base para a rearticulação da hegemonia das classes dominantes, em crise desde o final dos anos 1970. [...] para continuar a ter o mesmo peso nas relações sociais em andamento, nas questões que dizem respeito às demandas sociais populares, os movimentos populares necessitam elaborar novas políticas e novas estratégias, que certamente redundarão em novas fontes educativas, gerando caminhos de alterações nas relações sociais vigentes. **E, para nós, este caminho é dado por uma volta, um retorno à sociedade civil, um recuo estratégico para reorganizar a contra-hegemonia popular** (GOHN, 2005b, p. 53, grifos nossos).

Sobre esse retorno e essa reorientação estratégica para a retomada das relações entre movimento social popular, educação popular e as perspectivas educativas e pedagógicas dessa relação, Gohn (2005a) apresenta um apanhado histórico. Enfatiza que, nos anos 1960, havia sonhos e utopias na direção de uma sociedade justa, igualitária e solidária; os anos 1970 foram marcados por lutas e resistências coletivas, pelo resgate de direitos de uma cidadania cassada, pelo Estado autoritário. Nos anos 1980, houve negociações, alianças, pactos para a construção do processo de transição, que não foi em direção aos objetivos plenos dos anos 1960 ou dos anos 1970, mas culminou com as contradições dos anos 1990.

[...] As bandeiras reivindicatórias coletivas de grupos progressistas foram apropriadas pelos conservadores. A força do coletivo se esvaziou. A solidariedade foi se tornando uma canção distante. A luta imediata é pela sobrevivência física: o emprego, a fuga aos efeitos da recessão; o medo da volta ao autoritarismo etc. Companheiros que lutaram

juntos durante décadas hoje competem entre si, em rixas e querelas secundárias, na defesa de redutos e propostas político-eleitorais, deslumbrados e ofuscados pelo poder local. [...] As franjas, as rebarbas deste poder foram ocupadas por grupos que estão, em muitos casos, reproduzindo em novas versões o que tanto repudiávamos no passado. E agora... Que fazer? Bater em retirada. Reorganizar a sociedade civil de uma forma diferente. Não mais em cima da utopia de um coletivo abstrato, organizado pelas palavras de ordem de minorias com sede de poder, ainda que um poder mais democrático. Organizar a resistência a partir dos indivíduos, de suas singularidades, de seus desejos e aspirações. Da felicidade construir a utopia. O que importa é ser feliz numa sociedade mais justa. Novos projetos precisam ser construídos, novas esperanças gestadas. [...] Temos incertezas quanto aos caminhos a percorrer na construção da nova utopia. Mas temos a certeza de que ela deve ser de caráter novo, dadas a articulação de desejos e aspirações racionais e não racionais dos indivíduos, com a lógica objetiva das ações coletivas que autodeterminam tarefas e caminhos a percorrer. [...] a tarefa da sociedade civil é dar meia volta-volver, para que se reencontre. É chegada a hora dos movimentos e da educação popular se reconciliarem (GOHN, 2005b, p. 54-55).

Tais matrizes nos ajudam a compreender o liame sociológico e político que há entre as lutas assumidas nas décadas de resistência à ditadura militar (1964-1985), na qual o protagonismo da obra e da atuação de Paulo Freire se destacava, integrando suas pautas com demandas e desafios da conjuntura desta agônica segunda década do terceiro milênio.

Paulo Freire e a educação dos oprimidos: uma genuína educação popular

Freire e Nogueira (1993, p. 19) reforçam essa tese ao relacionar educação e organização popular como princípios básicos, intimamente ligados à prática política: “[...] Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, de organização e de capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica”. É nesse cenário controverso que se torna crucial recuperarmos o sentido amplo da educação, enquanto produção social de

homens e mulheres, e o sentido restrito, como escolarização e letramento (NUNES, 1999). Esses elementos podem qualificar a educação popular, nesse reencontro com os movimentos, na proposição de Gohn (2005a), reconhecendo que não cabe à educação propagar a emancipação humana, mas potencializar espaços, revitalizar práticas, desencadear experiências para o exercício das ideias e das vivências emancipatórias, que podem contribuir para a organização dos grupos em sua práxis revolucionária. Assim, as várias interlocuções apontam para a constituição de sociedades democráticas – base da emancipação e como um dos caminhos para a emancipação plena. Em que sentido a educação popular pode ser emancipatória e contribuir para o processo de hominização, como prática de resistência e emancipação, diante do mundo excludente e globalizado? Retomamos o que já apontávamos antes, para explicitar essas possibilidades:

[...] A educação popular não pode aceitar a lógica do mundo globalizado [...] tem que continuar como um núcleo sadio de resistência política, de ampliação da participação cultural, coletiva, de recuperação da fala autêntica, relações de respeito, familiaridade e diálogo. [...] promover a decisão coletiva sem clientelismo e assistencialismo. Responsabilidade no que decide, solidariedade orgânica e afetiva, fraternidade, consciência crítica, palavra autêntica e coração solidário [...] são estas categorias que a educação popular precisa para que o núcleo popular venha a ser um dia o modelo hegemônico (NUNES, 1999, p. 7-8).

Pensamos que a educação popular se tornará hegemônica se forem se construindo, no âmbito da sociedade, novas relações econômicas, sociais e culturais que assumam essas categorias como foco. Se ela não pode alterar concretamente a natureza de classe do Estado, em que direção pode fomentar a emancipação humana e a aproximação do reino da liberdade? Cabe esperarmos a revolução, ou a organização popular e a educação crítica podem alinhar um projeto emancipatório? Gramsci (1984) recomendava o instruir, agitar e organizar como eixos dessa luta.

No tempo trágico do neoliberalismo, acentuado por essa retomada do Estado e essa autoritária e perversa política de reformas, trabalhista e previdenciária, o conceito de cidadania se reduz cada vez mais, parecendo constituir-se somente na identidade do consumo. Cidadania, nessa redução tutelada e individualista, prende-se ao campo do direito, em sentido

contrário à emancipação. O autor situa como se definem os “complexos valorativos na sociabilidade burguesa” (GRAMSCI, 1982, p. 5), problemas para a moral (necessidades ligadas ao individualismo burguês) e a ética (valores singulares para a generalidade humana). A moral burguesa evoca a cidadania para justificar os direitos do indivíduo proprietário privado, porém é ontologicamente impossível a ética valorar a vida social no capitalismo, conforme descreve Lessa (2002, p. 108):

[...] o desenvolvimento do capitalismo coloca a humanidade frente a necessidades e possibilidades que são efetivamente ético-genéricas, contudo, enquanto perdurar a regência do capital estas mesmas necessidades e possibilidades só podem comparecer na reprodução social pela mediação das relações de mercado. [...] A vida burguesa cria as bases materiais indispensáveis à gênese de valores éticos [...] ontologicamente incompatível com a vigência cotidiana desses mesmos valores.

A educação popular tem a vida, a existência concreta como norte e compromisso, e se relaciona ao conceito de autonomia, amadurecimento, plenitude educacional, cultural, ética, estética, política e pedagógica das pessoas (NUNES, 2003). Buscando prosseguir nessa direção, explicitaremos a concepção de movimento social popular que esposamos: aquela que objetiva o empoderamento dos grupos populares, na acepção posta por Calado (2004) e Freire (1980), considerando que há diversas roupagens de movimentos sociais urbanos e rurais, de caráter não popular, em disputa por espaço no âmago da tessitura social. Os movimentos sociais populares mantêm como eixo as lutas gerais, o caráter de classe social, e criticam a atomização pela perda da centralidade dos objetivos. É importante delinear ainda a compreensão de que os movimentos sociais populares se configuram, neste século XXI, como um espaço autêntico da organização e das lutas populares, em torno de objetivos que têm como norte a emancipação humana. Portanto, pensando em termos da relação educação popular e movimentos sociais, podemos inferir, como já tínhamos percebido tempos atrás, que:

[...] qualquer observador atento haverá de perceber a pluralidade de discursos messiânicos sobre a função social da educação, sobretudo nessa estéril conjuntura mundial, e os múltiplos

tipos posicionamentos políticos diante do tema. Entre as variadas prescrições receituárias, recentemente revitalizadas, encontra-se a anúnciação da questão da revolução educacional. O que podemos entender desse conceito e sua potencialidade política? A resposta a essa questão tem que ser dada frente aos fatos sociais, aos movimentos e universos políticos que a condensam de sentido. [...] Assim, para a compreensão da potencialidade política e fecundidade epistemológica e didática da proposição de um reconhecimento revolucionário na dinâmica da educação requer-se novamente o retorno à política e filosofia. [...] A questão que nos move nos permite perguntar se esse ideal de considerar a educação a grande revolução possível, aparentemente uma unanimidade nacional, seria forte o suficiente para superar a arraigada e eficiente tradição político-pedagógica e teórico-metodológica autoritária que engendra o núcleo de nossa formação política e cultural (NUNES; FEITOZA, 2008, p. 72).

É importante demarcarmos como Saviani (2007) nossa crença de que, na história da educação brasileira, sempre houve momentos de resistência, períodos de lutas “contra-hegemônicas”, considerando as tendências ou as perspectivas que levam à emancipação ou à conservação, sendo importante avaliar a justa relação entre o que é predominância emancipatória, o que se relaciona às origens das experiências e o que é episódico, ocasional e relacionado às conjunturas de cada modelo. Desse modo, defendemos um projeto educativo na dimensão posta por Marx (2009), por meio das iniciativas suscitadas pelos sujeitos emancipadores, relacionando as conquistas no campo da cidadania jurídica e da participação política, mas tecendo críticas aos seus limites, como atestava Marx (2004, s/p): “[...] porque a emancipação política não é o modo radical e isento de contradições da emancipação humana”. Uma educação para a emancipação, portanto, exige a articulação entre teoria, reflexão e práxis, intencionalidade e direção, objetivando partir do núcleo autêntico de uma educação de base popular e seus complexos valorativos, considerando, como propusemos em estudos anteriores, que a emancipação enseja:

[...] produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais,

culturais e políticos [...] significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a constituir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas (NUNES, 2003, p. 35-36).

Em que sentido as ações em educação podem ensejar oportunidades históricas de humanização, de formação qualificada, e pautar suas intervenções nos valores clássicos da educação popular, qualificando o modelo de escola por meio da intransigente defesa da escola pública socialmente referenciada e a humanização como horizonte de todas as nossas mobilizações? Quais as possibilidades de a educação popular contribuir com seu núcleo autêntico, por intermédio de valores e processos pedagógico-culturais para um *ethos*⁸ que advém dessa intenção humanizadora, para o delineamento de uma igualmente ética humanizadora para a educação escolar, na dimensão emancipadora?

Temos visto que a educação brasileira caminha, em sua história e matrizes, distante da dimensão emancipadora que ensinamos, pois o modelo hegemônico de escola tem sido aquele centrado nos eixos do capitalismo: o lucro, os índices quantitativos, o eixo compensatório. A despeito de genuínas experiências de educação para a humanização, a predominância é de uma escola modeladora, separada das dimensões emancipadoras humanas. A educação como produção social do homem e como processo de hominização, tomada em seu sentido lato, orienta-nos a pensar nos espaços de atuação dos movimentos sociais organizados, tendo a educação humanizadora como horizonte, mas a educação escolar, em sua constituição formal, não pode ser descartada, mas retomada como meta, entendida em seu sentido restrito, como escolarização, espaço institucional produzido pelos homens para a transmissão de sua cultura e legado.

O que cabe aos movimentos sociais populares, em geral, e aos processos e lutas de demanda por educação, em específico, para a conquista das perspectivas emancipadoras? Que contribuições os movimentos têm ao seu encargo nas lutas pelos direitos? Aqui voltamos às questões sobre a concepção de emancipação: é essa uma possibilidade plena em uma sociedade de classes, marcada pela exploração do homem pelo homem? Ou há espaços no campo da cidadania que sinalizam para a emancipação?

O *ethos* da educação popular, ocupando a escola formal, poderia advir desses pressupostos: ter o ser humano como nexos da ação pedagógica, diferentemente do que vem acontecendo com a escola formal, na qual há lugar

para os problemas técnico-pedagógicos, escamoteando-se o ser sujeito para o qual a escola deve existir. Ter o humano como centro requer o trato com os conteúdos, o respeito à sua formação, o bem ensinar e a centralidade no cerne da escola, que é a instrução. A deserção das causas coletivas, a atomização dos movimentos sociais, o isolamento social, o culto ao hedonismo nos parecem incompatíveis com as dimensões humanas plenas, ensejadas pelas experiências dos movimentos aqui elencados. E o que cabe à educação nesse contexto? Se pautada nos valores do capitalismo, cabe instrumentalizar as pessoas para a competição, bem ao gosto das determinações do ajuste neoliberal. Somente uma ação que parta da dialética, contrapondo-se às concepções históricas e às ciladas pós-modernas, situadas na lógica individual, pode contribuir para os caminhos emancipadores na educação, por meio da recuperação dos “ideais de natureza social e coletiva, fundamentais para a vida feliz de todos” (GOERGEN, 2005, p. 92).

A tarefa da educação emancipadora é a da resistência, contribuindo para o processo de hominização por intermédio da valorização das categorias do núcleo popular, na disputa pela hegemonia. Esse é um exemplo de que o projeto de escola que serve aos interesses do capital vem mudando na superfície apenas porque o desenvolvimento capitalista assim exige, mas sua base continua sendo a exploração do homem pelo homem. E essas reformas/mudanças ocorrem em função das metamorfoses do capital, afetando nossas vidas particulares, o projeto de educação geral e a educação escolar em especial, qualificando a escola como espaço de internalização pelos indivíduos das regras do capital (MÉSZÁROS, 2005).

Entendemos que a escola precisa partir da universalização da educação e da concepção de trabalho como princípio educativo, enfrentando e extinguindo os processos sociais e econômicos que geram o analfabetismo, investindo em níveis elevados de pesquisa científica, formando bem seus professores, congregando os princípios da educação omnilateral, superando a igualdade formal pela igualdade real, pela defesa de uma nova ordem social, garantindo a sustentabilidade e as condições de qualidade de vida humana, estendendo-se para toda a vida, respeitando as fases e exigências da vida humana. Já apontávamos, acentuadamente, as mesmas questões nessa dimensão:

[...] Florestan Fernandes escreveu uma vez que “educar consiste em inventar e reinventar a civilização sem bar-

bárie”. Trata-se de uma definição paradigmática, daquelas que permanecem vivas em nossa memória e cultura. Pois a educação deveria exatamente constituir-se numa elevação da condição humana, numa altruísta prática de inserção de todas as crianças, adolescentes e jovens no mundo da cultura, da política e do trabalho, aqui tomado em sua concepção antropológica e filosófica, como a expressão da protoforma humana. Educar deveria ser o processo pelo qual cada ser humano apropria-se da cultura e identidade humana já vivida e acumulada e nele esse novo ser é chamado a dar sua palavra, sua identidade, ampliando essa apropriação pela riqueza subjetiva que cada pessoa encerra. Temos afirmado repetidas vezes que a principal tarefa da educação consiste em humanizar, constituir complexos de valores que impulsionem, de dentro para fora, nosso agir moral, social e político. Quando consideramos a identidade da escola pública em nossa sociedade e tradição política percebemos o quanto essa escola esteve longe desse ideal humanizador. A escola brasileira, em sua larga trajetória institucional e histórica, sempre se traduziu em agência de aculturação dominante, seja na proposta religiosa, seja na função atribuída pelo estado, seja pela concepção hegemônica em nossa cultura e realidade. Prevalece a ideia e representação da escola como instituição preparatória para o trabalho, como agência de treinamento para a qualificação usual necessária para se integrar, como mão de obra disponível, o mercado do trabalho. Processos sociais e debates acalorados sobre a educação no Brasil não foram suficientes para superar essa premissa comum: escola é agência de preparação para o sucesso no trabalho. Mesmo na atual realidade das corridas internacionais pela apropriação tecnológica de ponta, requeenta-se a tese de que as escolas e institutos tecnológicos, preparatórios ou de aperfeiçoamento, trazem consigo a redenção do subdesenvolvimento e a resolução das mazelas sociais. Todavia, cumpre destacar, não tem sido assim nas sociedades que fizeram radicais revoluções e transformações de base. O sistema educacional, sobretudo sua constituição basilar, tem sido considerado como tempo de humanização, cuidado, assistência e dedicação à infância, à adolescência e juventude. Esses grupos sociais de distinção etária receberiam, pelo Estado e com a gestão da sociedade, as condições institucionais, culturais, educacionais e afetivas para se desenvolver como sujeitos humanos, numa escola e educação voltada para a potencialização dessa condição

humana coletivamente. Sobretudo numa sociedade como a nossa, que atravessa um processo crítico, ético e político, seria muito oportuno o estudo e proposição de novos modelos pedagógicos e novas finalidades sociais para a educação e a escola. O cuidado para com a infância, adolescência e juventude, esse é o nosso penhor para o futuro (NUNES; FEITOZA, 2008, p. 87-88).

Consideramos necessário o reconhecimento das condições políticas que construíram essa trajetória para os movimentos sociais populares no Brasil, sendo urgente a construção do sujeito histórico. Temos apontado que as conjunturas recentes da conquista e ocupação do Estado, após a Constituição Federal de 1988, tinham sido o espaço de lenta ocupação e esclarecida produção de novos direitos civis e de empoderamento de novos sujeitos sociais, tais como:

[...] outros sujeitos coletivos na sociedade civil brasileira, na recuperação do conceito de “sociedade civil” a partir da significação posta em Gramsci (1982) e a escola que quiser ser humanizada e humanizadora, tem que enxertar nesta marcha histórica o seu projeto pedagógico. Num país que nunca respeitou as crianças [...] buscamos produzir uma nova identidade com a produção do Estatuto da Criança e do Adolescente, marco jurídico da defesa da condição de cuidado ao adolescente e à criança, embora talvez levemente mais algumas décadas para praticá-la e socializá-la organicamente. Num país que nunca respeitou a mulher [...] há que se considerar a penosa e corajosa produção de redes de cuidado, defesa e assistência à mulher, desde a organização das delegacias de defesa da mulher, casas de abrigo para assisti-las, estruturas de emancipação, pesquisas de gênero, coordenadorias da mulher em prefeituras e governos estaduais. [...] Num país que nunca respeitou o negro, fizemos leis antidiscriminatórias e leis de integração – emergenciais, algumas – fizemos políticas de reparação e cotas, promovemos o debate, ainda que saibamos da exiguidade das políticas de integração. Num país que nunca respeitou o portador de necessidades especiais, criamos comissões de defesa, grupos de inclusão no trabalho, equipes multidisciplinares atuantes, e uma política de inclusão na escola. [...] Num país que destruiu o meio-ambiente, destruiu as florestas e poluiu rios, em sua matriz econômica dominante temos que regis-

trar que fizemos a Eco-92, o Código Ambiental Brasileiro, construímos comissões, acionamos o Ministério Público, os Conselhos municipais, estaduais e federal, demarcamos terras indígenas, áreas de desenvolvimento sustentável, áreas de proteção a mananciais. [...] Num país que pouco respeitou o idoso [...] fez-se o Estatuto do Idoso, o que é um avanço em termos culturais e jurídicos modernos. [...] Num país de violência e discriminação sexual vimos nascer uma nova cultura dos direitos sexuais, da orientação sexual como direito humano inalienável, da participação de formas de viver e amar com os mesmos direitos tanto para os heterossexuais quanto para os homossexuais e outros sujeitos e formas de expressão e vivência de sua sexualidade. Cultura e legislação avançam nesses campos nos últimos anos (NUNES; FEITOZA, 2008, p. 88-90).

Um dos constitutivos básicos em Paulo Freire é o diálogo, a ênfase nos processos comunicativos, a pedagogia do diálogo, que “redefiniu a relação professor/aluno, educador/educando. O professor é visto como alguém ao lado do aluno [...] o aluno passa a ser o sujeito das ações educativas” (NUNES, 2008, p. 35). O constitutivo **conscientização** é compreendido como “um processo construído por momentos onde se caminha do nível espontâneo e ingênuo, que ocorre quando a pessoa se aproxima da realidade, para uma tomada de consciência” (NUNES, 2008, p. 35). A consciência se constrói na práxis (ato ação-reflexão), sendo a educação um ato educativo de conhecimento e como prática da liberdade-conscientização. Como situa Melo Neto (2006, p. 3), o pensamento de Paulo Freire:

[...] Inserido numa tradição que empreende a superação da separação teoria e prática, a pedagogia de Freire atrela-se a uma compreensão de mundo que apreende a teoria e a prática como uma unidade, sob o primado da prática, existencialmente definida por um processo histórico e dialético. Estabelece a dimensão de práxis, como processo social global da afirmação humana da vida, tanto na natureza como na história. A teoria se torna reflexo da realidade material, mas é parte desta realidade. É tanto determinada pela prática como determinante para a práxis humana, em consonância com as leis da realidade. A prática se define como referencial para a verdade teórica, enquanto que a teoria se

torna instrumento útil de orientação da práxis. Todavia, na sua pedagogia, a compreensão filosófica fundamental é de que a teoria e a prática são mediatizadas por meio e no plano do homem, manifestando-se como o objeto mesmo da educação. O conceito de homem não o coloca como algo que se faz por si mesmo. Ele está sendo sempre não um ser, mas um vir a ser permeado de suas intersubjetividades.

Freire (1981) constata a existência de uma relação desigual estabelecida pela não realização do diálogo intersubjetivo na sociedade. Mostra como a opressão faz surgir uma outra dimensão cultural, que é a transformação do homem em um ser que não atua no mundo, transformando-o em objeto nesse mesmo mundo, desenvolvendo a cultura do silêncio. A força da opressão enfatiza o processo de dominação e se efetiva pela negação da existência do outro que é o dominado e extraindo dele o direito à sua própria palavra. Essa negação é a concretização da não existência do outro, a ausência de um outro ser. Com a negação da história ao outro, também lhe é expropriado o seu ser mais, provocando a existência de um ser menos, levando-o à alienação de si mesmo.

Sem história, o ser humano se transforma em algo não produtor de cultura, desumanizante e passivo diante do mundo. Resta-lhe a superação dessa situação pela sua herança cultural, visando ao aprofundamento da compreensão do mundo. O homem, de posse de sua herança cultural e pela experiência adquirida, por meio da linguagem, torna-se capaz de criar e recriar seus novos contextos. Pode responder aos desafios que lhe são apresentados, dominando a sua história e recriando a sua cultura, elaborando a sua própria identidade. Mas a chegada ao mundo e o movimento de se apoderar dele, no sentido da cultura, não serão possíveis por meio de qualquer mecanismo que não pela consciência crítica (MELO NETO, 2006).

Freire insiste na necessidade de que ao processo da “domesticação”, desenvolvido pela ausência do diálogo, seja contraposto o processo de “conscientização”, que significa a aquisição de uma postura crítica diante dos problemas do mundo. Esse processo só se torna possível com a imersão no mundo daqueles que estão fora do processo da produção da cultura. É necessário haver ajuda para aqueles inserirem-se no processo de forma crítica. Um processo que não pode se realizar pela força, pelo engodo, pelo medo ou mesmo pela coerção. Em Freire (1983, p. 53), esse processo só se realiza:

[...] Por uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção.

Pelo pensar crítico, resultante da consciência crítica, supera-se aquele pensar ingênuo e nada promotor da ação do homem na natureza, pon-do fim a todo tipo de mistificação do conhecimento e das explicações de mundo. Consciência crítica que só constrói, pelo processo da conscientização educativa, relações intersubjetivas, possibilitando a aproximação entre dois ou mais indivíduos. Uma ação educativa⁹ que não tem receio dos riscos do mundo dos outros, porém incentiva um consenso construtor da ação subjetiva por meio do diálogo, e este se torna a concretização do próprio exercício para a liberdade.

A ação educativa inicia-se com o seu denominado “método” de alfabetização, expressão que o próprio Paulo Freire insistia em buscar superar, avançando para o “círculo de cultura”, e se apresenta como momento de criação e de recriação de mundos pelos falantes e ouvintes presentes. Há coordenadores e orientadores dos processos educativos, tanto na alfabetização como no círculo de cultura, sem haver as relações de poder, pois a dinâmica do grupo procura reduzir ao mínimo a sua intervenção, à medida que avança para a intersubjetividade, por meio do diálogo. Pelo diálogo¹⁰, todos iniciam sua entrada no mundo comum a todos. Adquire-se aqui uma característica peculiar que é admitir que cada um constrói seu próprio caminho e, com isso, abre-se às divergências no próprio ato de se comunicar, de dialogar.

Esses pressupostos tiveram grande influência na educação popular dos anos 1960/1970, quando ela “se tornou sinônimo de movimento social popular” (GOHN, 2013, p. 35), considerando as relações entre prática política e processos de aprendizagem, sendo a educação popular vista como “[...] parte integrante do processo organizativo das classes populares e camadas populares” (GOHN, 2013, p. 36), tendo como objetivos: desenvolver capacidades para a sobrevivência das classes populares ou para viver de modo produtivo, sendo fundamental o processo de alfabetização, com uma dimensão política, na dimensão do proposto por Freire. Para prosseguir nessa discussão sobre a educação popular, parece crucial retomarmos conceitos como o de Souza (2007, p. 81):

[...] A Educação Popular, tanto na visão da escolarização de pobres quanto na concepção que foi adquirindo, na América Latina, a partir da década de 1960, é invenção, resultado do encontro de intelectuais críticos com camponeses, indígenas, operários, donas de casa, negras/os. Não surge de uma única vertente. Resultado das contradições históricas trabalhadas, por diversas cabeças e mãos em condições diferentes, diversas perspectivas políticas e racionalidades distintas.

Freire (2003) reforça a tese da estreita relação da educação popular com a vida política, com a prática política, em graus diferentes de apresentação. É nesse momento que a educação popular incorpora a educação de adultos, transformando suas dimensões pelos desafios da realidade:

[...] A Educação de Adultos se tornou mais abrangente em sua ação pedagógica; certos programas como alfabetização, pós-alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária, são programas reconhecidos como importantes, mas são apenas uma parte do trabalho mais amplo que é a Educação Popular. Educadores e grupos populares descobriram que a Educação Popular é o processo permanente de refletir a militância, refletir, portanto, a sua capacidade de se mobilizar em direção a objetivos próprios. O trabalho pedagógico é menos escolarizante e mais politizante (FREIRE, 2003, p. 16).

Os autores demarcam a ideia da educação popular como práxis que engloba também as demandas de formação crítica, criativa, cidadã e emancipatória dos grupos populares, na medida em que a valorização do saber popular é crucial, o conhecimento é percebido como forma de possibilitar a organização, a consciência sobre o mundo, o engajamento e as perspectivas de transformação, que incorporam a tomada de poder. No contexto dos anos 1960/1970, a educação popular teve um sentido de resistência e de luta pela contra-hegemonia, como ressalta Torres (1994, p. 251-256):

[...] os movimentos de educação popular fazem parte de uma subversão discreta (e frequentemente aberta), que tem sido e – eu receio – continuará a ser confrontada na América Latina não somente com ideologias alternativas mas também com força e repressão [...] o fracasso evidente de muitos programas de educação popular em alcançar a sua

meta final de organização, participação e conscientização dos despossuídos da América Latina não pode ser inteiramente atribuída às falhas endógenas. [...] Muitas vezes era também o resultado de intervenções violentas “externas” por parte do Estado [...] fim dos experimentos com o método Paulo Freire no Brasil e a repressão aos educadores populares após a queda de Goulart em 1964.

Contudo, as diretrizes antropológicas da pedagogia de Paulo Freire prosseguem atuais, mesmo 22 anos após a sua morte, seja pela importância de sua abordagem sobre a cidadania, seja sobre a questão da qualidade da educação para todos, em uma dimensão ético-política. Nos anos 1990, um dos eixos de discussão tratou das subjetividades, o que foi incorporado pelas obras de Freire, abordando o pensamento crítico, o processo de conscientização, para que sujeitos e grupos pudessem vislumbrar “um mundo com liberdade, justiça e igualdade” (GOHN, 2013, p. 37).

Os pressupostos da pedagogia de Freire ressaltam a ideia de que a desigualdade não é um processo natural; portanto, desigualdades criadas no interior de um sistema de opressão podem ser socialmente modificáveis por meio de uma nova racionalidade fundada na solidariedade e na afetividade. Nos anos 1990¹¹, o eixo tratado por Paulo Freire destacou a “[...] dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional” (GOHN, 2013, p. 37), salientando a importância das “múltiplas dimensões da cultura, principalmente a cultura midiática” (GOHN, 2013, p. 38) e de uma “ética e de uma cultura da diversidade. O tema da diversidade cultural ganharia relevância na sua obra, assim como o da interculturalidade” (GOHN, 2013, p. 38).

Sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire, assim acentua Gohn (2013, p. 38-39):

[...] Paulo Freire soube acompanhar as mudanças nos processos tecnológicos e seus impactos no processo educacional, sem abrir mão de seus valores e premissas fundamentais. Os ambientes interativos, preconizados desde os tempos de sua atuação no Nordeste do Brasil, passaram a ser reforçados nos anos 90, desde que fossem utilizados de forma crítica. Aspecto relevante da obra de Paulo Freire é a sua utilização junto aos movimentos sociais em geral e aos populares em particular.

Gohn (2013) destaca ainda os eixos da pedagogia de Freire presentes nos movimentos:

1. A continuidade do uso da teoria/prática de Paulo Freire nos movimentos populares urbanos que sobreviveram dos anos 1980, especialmente na luta pela moradia.
2. A continuidade do uso de sua concepção de ensino e aprendizagem na área da educação, não apenas nos programas de alfabetização de adultos desenvolvidos por entidades do terceiro setor e por programas oficiais nacionais, mas também na área da educação não formal, em trabalhos com crianças e jovens adolescentes em situação de risco.
3. O uso dos seus conceitos e categorias em programas sobre o meio ambiente, nas escolas e com as comunidades.
4. A grande importância da utilização da teoria da educação freireana em programas de grupos de mulheres e a utilização dos ensinamentos de Freire sobre gênero nas escolas, e conceitos de autonomia e de humanização.
5. O uso ou a aplicação ou readaptação dos seus textos e categorias pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (em trabalhos também de educação escolar, na alfabetização e no ensino fundamental de crianças), em cursos e atividades de formação de lideranças e organização do trabalho nas cooperativas (na espera da luta).

Acerca especificamente da educação popular a partir dos anos 1990, é importante acentuarmos as considerações de Gohn (2013, p. 42-43):

[...] A mudança operada na metodologia desenvolvida pela EP nos anos 1990 passou, na atuação em periferias carentes das grandes cidades, de áreas problemas para áreas temáticas específicas. Nos anos 1970/1980, a EP atuava sobre um leque enorme de demandas dado pelos problemas de moradia/favelas e loteamentos clandestinos; falta de creches e escolas fundamentais; [...] Nos anos 1990, a atuação da EP concentrou-se em áreas temáticas específicas; produção cooperada, educação infantil, escolar, saúde das mulheres, proteção do meio ambiente, cultura local, tradições culturais, lazer e esporte para jovens e adolescentes, programas educativos para crianças fora do horário escolar, apoio escolar, etc. [...] Essa mudança alterou o sentido

da ação social coletiva. [...] A não horizontalidade estava basicamente entre os que programavam as ações e os que executavam na base. [...] Nos anos 1990, em geral, predominou um estilo de atuação da EP em que as ações são instrumentalizadas/suportadas/estimuladas pelos educadores da EP (com seus projetos), pelas políticas públicas (com suas diretrizes e programas) e pelos organismos financiadores internacionais (que exigem percentuais ou cotas de aplicação dos empréstimos, em projetos sociais, etc.) [...] todos tiveram que reorientar suas atividades no sentido ativo/propositivo, pois aqueles (as) que não o fizeram (ou não o fazem) simplesmente deixam de existir. A causa é uma só: acesso às verbas, aos fundos de financiamento públicos (os principais) e a alguns privados.

Esses novos formatos dos anos 1990 e início dos anos 2000 articulam-se às transformações do mundo do trabalho e às reformas educacionais no contexto neoliberal. No campo dos movimentos sociais populares, há um novo cenário: “novos tipos de movimentos, novas demandas, novas identidades, novos repertórios. Proliferam movimentos multi e pluriclasses” (GOHN, 2013, p. 43) que passam a atuar em redes, pelo uso da internet, e-mails, celulares, “novidades que alteraram as formas de associativismo existentes” (GOHN, 2013, p. 43). Gohn (2013, p. 44-45) analisa sob essa perspectiva:

[...] esta forma de movimento constitui a grande novidade deste novo milênio e elas foram estruturadas ao longo dos anos 1990. Na década de 1980, esses movimentos estavam ainda embrionários, configurados enquanto formas de redes sociais e locais e nacionais de luta com pautas e demandas mais circunscritas territorialmente. A partir dos anos 1990, várias lutas sociais se internacionalizaram rapidamente. Novos conflitos sociais eclodiram, abrangendo temáticas que vão da biodiversidade, biopoder, lutas e demandas étnicas até as lutas religiosas de diferentes seitas e crenças. [...] Movimentos com demandas seculares como a terra, para produzir (MST) ou para viver seu modo de vida (índigenas). Movimentos identitários, reivindicatórios, de direitos culturais que lutam pelas diferenças: étnicas, culturais, religiosas, nacionalidades, etc., se expandiram. [...] Surgiram novos movimentos comunitaristas, organizados de cima para baixo, em função de programas e projetos sociais es-

estimulados por políticas sociais governamentais. [...] As políticas neoliberais desorganizaram os antigos movimentos e propiciaram arranjos para o surgimento de novos atores, organizados em ONGs, associações ou organizações do terceiro setor. [...] De um lado observa-se que este fato foi uma vitória porque se reconheceu como direito demandas anteriores, inscrevendo-as em práticas da gestão pública. [...] As novas políticas do Estado globalizado priorizam os processos de inclusão social. Nos anos 1980-1990 se falava muito em cidadania; progressivamente, o termo foi sendo substituído por inclusão/exclusão. Vemos que as categorias que nomeiam os problemas sociais também se alteram ao longo da história. [...] A educação formal passou a ser um requisito classificatório das pessoas ao mundo do trabalho, e a educação não formal [...] um complemento na vida dos cidadãos. [...] A partir do governo do ex-presidente Lula, as conferências nacionais tornaram-se a forma principal de articular a participação da sociedade civil e, ao mesmo tempo, estabelecer acordos e marcos regulatórios. As conferências se transformaram no suporte para dar legitimidade às políticas públicas no campo social.

O que podemos concluir é que as práticas de lutas que se estabeleceram nos movimentos sociais protagonizados por Paulo Freire nos anos de chumbo, seus temas, suas reivindicações e suas demandas tornaram-se a cerne de muitas das políticas públicas engendradas nos governos democráticos e populares de Luis Inácio Lula da Silva (2002-2008) e de Dilma Rousseff (2009-2016), estruturando e pautando as recentes conquistas sociais, jurídicas e educacionais. Esse é o corolário de nosso esforço interpretativo no presente ensaio, de modo a reconhecer a linha orgânica que fundamenta a plataforma política de reconhecimento da necessidade de retorno aos movimentos sociais, de recomposição de forças e de explicitação de bandeiras e de prioridades, na direção de encetar novos enfrentamentos, produzir pressão social e sustentar pautas de defesa e de avanços em todos os campos dos direitos civis, sociais e humanos.

Considerações finais

Precisamos compreender que hoje o pensamento de Paulo Freire continua mais atual do que nunca. Suas premissas humanistas e dialógicas

são ainda orientações seguras para nossa atuação de resistência e de enfrentamento, tanto no campo da luta política quanto na defesa da concepção de educação que assumimos. A confusão que tivemos com a onda de manifestações sociais conservadoras recentes não nos pode intimidar nem fazer arrefecer nossas forças. A transformação das relações sociais será obra dos próprios movimentos populares. A nova forma de manifestação trouxe preocupações para os analistas dos movimentos sociais, considerando a fragilidade da organização que supúnhamos ter construído, a relativa ausência de rumos, de planos, a confusão de projetos e a possibilidade de o movimento ser apropriado por forças conservadoras, resultando, em alguns casos, no processo de criminalização dos manifestantes. A ideia de descaracterização da legitimidade do movimento traduz-se em fazer com que a sociedade tema os movimentos, considerando-os como conflitos, trazendo para o foco a necessária discussão sobre o conteúdo da democracia. Para Gohn (2005c, p. 111), está posto o desafio da compreensão dessa nova forma de organização – a democracia analógica, a geração digital, que “[...] poderá combinar a democracia representativa com a democracia via on-line. Os coletivos são grandes laboratórios de experimentação sobre novas formas de operar a política”. Sobre isso temos ainda pouca reflexão e raras informações.

O que nos parece ser fundamental hoje é assegurar que a estratégia de retorno aos movimentos sociais pode ser nossa melhor escolha política. Buscar reconhecer os trabalhadores, os grupos sociais marginalizados, na dinâmica de sua atuação e de sua resistência, colocando-os como protagonistas e sujeitos de sua emancipação. O paradigma de Paulo Freire ainda é orgânico e potencialmente revolucionário – o oprimido – como categoria social e política dissolvente das contradições da história. Este tem sido o escopo do presente ensaio, reconhecer que fizemos avanços e conquistamos algumas grandiosas expressões jurídicas nos limites da democracia burguesa. Manter o Estado de direito e nele exercer nossa autonomia, nossa soberania e nossa forma de ver e de sobreviver no mundo tem sido nossa bandeira e nosso propósito. Para essa disposição política, a assertiva escola política de Paulo Freire de atuar com os movimentos sociais, aprendendo com eles, pode ser o recomeço essencial de nossas utopias materiais emergentes. A educação popular, política e pedagógica pode ser a nossa tática: transformar os direitos firmados e conquistados em prática social.

Temos como horizonte a superação desse momento histórico e desse patente refluxo político. Esta tarefa é urgente: promover a resistência e reunir as forças de superação – ao redor da categoria da luta de classes – para encaminhar as possibilidades políticas e culturais de retomada de nossas marchas e de nossos projetos populares, democráticos e inclusivos. Assim como nos adverte Mészáros (2005, p. 76-77):

A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, uma tarefa de transformação social ampla e emancipadora. Nenhuma das duas partes pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical e requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades de transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas.

Paulo Freire e seu pensamento crítico-humanista, suas categorias de profunda significação para com os oprimidos e os subalternizados, sua esperança revolucionária e sua historicidade viva devem ser nossas senhas para essa retomada estratégica.

Recebido em: 08/08/2019

Revisado em: 06/09/2019

Aprovado em: 29/10/2019

Notas

1 Professor titular de Filosofia e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: cnunes@unicamp.br

2 Em setembro de 2019, a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) descerrou uma placa comemorativa denominando o prédio principal dessa instituição como Prédio Professor Paulo Freire, registrando o fato de Paulo Freire ter sido professor-associado ali durante a década de 1980. Foi a primeira homenagem da UNICAMP ao educador Paulo Freire.

3 O conceito de educação popular exige a compreensão de destacados fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos. Como teoria do conhecimento, entendemos a edu-

cação popular como atitude na qual a busca por conhecimento vai no sentido do fazer história. Para Paulo Freire (1980, p. 49): “também se faz história quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos”. A educação popular é um trabalho humano que se dá em e pela prática do indivíduo, enquanto humaniza a natureza e naturaliza a dimensão de ser humano. Precisa mostrar a sua verdade, qual seja: “para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática”. Metodologia: “a possibilidade de serem protagonistas do processo de sistematização, reorganização e reelaboração do conhecimento, e que possam caminhar para estabelecer uma nova síntese entre o chamado conhecimento científico e o saber que provém de sua própria prática coletiva de classe; a possibilidade para desenvolverem as seguintes habilidades e atitudes: orientar, dirigir e organizar debates e reuniões, sistematizar e expressar idéias e opiniões; reunir, criticar e sintetizar informações; perceberem a importância e a necessidade da organização e da troca de informações entre os próprios trabalhadores. Conteúdo e avaliação: O conteúdo vem da própria realidade, adquirindo diferenciadas modalidades de trabalho pedagógico, pois ele está dirigido e dirigindo para os moradores de periferias de cidades, aos camponeses e a todas as outras categorias de pequenos produtores rurais de trabalho direto, incluindo a educação indígena, não seriada. Exige-se pensar que tudo está em movimento, inclusive esse ato pedagógico. Recorre-se à análise do processo e em movimento. Essa análise avaliativa exige como se está desenvolvendo a consciência crítica dos participantes desse processo educativo, bem como o tempo em que estão se processando as atividades. A avaliação dos conteúdos da educação popular conduz à análise organizativa de todo processo educativo em desenvolvimento. Base política: promotora da superação do silêncio imposto em cada um; preparação intelectual dos trabalhadores; construção moral dessa classe; exercício dos trabalhadores na capacidade de direção política (querer o poder); resistência a uma ética do toma lá dá cá (a ética do meu pirão primeiro); promotora da liberdade, justiça e igualdade. Penso que a liberdade, como gesto necessário, como impulso fundamental, como expressão de vida, como anseio quando castrada, como ódio quando explosão de busca, nos vem acompanhando ao longo da história. Sem ela, ou melhor, sem luta por ela, não é possível criação, invenção, risco, existência humana” (FREIRE, 1980, p. 49).

4 Em um estudo sobre o autor, Lessa (1998, p. 142, grifos nossos) atribui a novidade à sua concepção da relação Estado-capital como indissociáveis: “[...] Se Mészáros tiver razão, contudo, o Estado seria um elemento estrutural da própria reprodução ampliada do capital. Como vimos uma autêntica causa sui que impõe ao metabolismo social a sua qualidade específica. Com essa leitura de Marx, Mészáros propõe uma abordagem que supera tanto as concepções dicotômicas, dualistas, que entendem capital e Estado como duas esferas mais ou menos independentes; como também aquelas que tendem a reduzir o Estado a mero comitê executivo das classes dominantes. **Nem o Estado é independente do capital, nem representa direta e exclusivamente os interesses da classe dominante: ele expressa as necessidades globais da manutenção da reprodução do metabolismo social regido pelo capital**”.

5 Seremos, portanto, alçados ao reino concreto da liberdade quando os meios de produção se tornarem propriedade social e os homens e mulheres dominarem a natureza,

assenhorando-se desta e de si próprios, o que traz vinculação direta ao projeto emancipatório. Conforme situou Engels (2005), a humanidade procederá ao salto do reino da necessidade ao reino da liberdade, pelo conhecimento e domínio das necessidades da natureza, contrariando o pensamento kantiano, para o qual não haveria liberdade enquanto estivéssemos submetidos à necessidade.

6 Para Gohn (2003a), no Brasil e na América Latina, destacam-se os movimentos sociais nas décadas de 1970-1980 como movimentos populares de oposição ao Estado militar, vinculados à igreja católica e à teologia da libertação. Com o novo cenário dos anos 1980-1990, as manifestações populares recrudesceram, sendo reconhecidos os feitos dessas experiências nas décadas anteriores para a conquista de direitos sociais básicos. O surgimento de outros espaços organizativos e de mobilização, como os fóruns governamentais e não governamentais, trouxe as parcerias entre sociedade civil e poder público, tendo ainda como marco no período a criação da Central de Movimentos Populares (CMP). Na década de 1990 também surgiram movimentos pela “Ética na Política” e um movimento estudantil com novo perfil, atuando na deposição do presidente Collor (1992).

7 Globalização ou mundialização pode ser definida como uma das estratégias de expansão do capitalismo e suas dimensões imperialistas, tendo contornos diferentes, de acordo com a luta de classes em cada lugar em que se impõe. É um fenômeno antigo, vinculado às necessidades de interação entre os lugares, com roupagem nova, nos tempos modernos, por associação ao capitalismo (AMIN, 2001). Os argumentos de Ianni (2002, p. 29-33) explicitam a compreensão que será adotada em nossas análises: “[...] Dada a intensa e generalizada transnacionalização das atividades econômicas, políticas e culturais [...] sociais em sentido amplo, modificam-se as formas de sociabilidade e os jogos das forças sociais; os territórios e as fronteiras adquirem outros significados; as condições da soberania nacional estão ameaçadas e as possibilidades de construção de hegemonias alternativas tornam-se não só diferentes, mas também difíceis. [...] O novo mapa do mundo no qual se movem indivíduos e coletividades não está nem estará nunca fechado, mesmo porque é produto e condição das atividades de uns e outros, em todo o mundo, sempre expressando as configurações e movimentos da história”.

8 Tomamos aqui o conceito clássico do termo *ethos* (originário e originante), advindo da filosofia e da paideia grega ateniense, na acepção de morada humana, abrigo, proteção, forma de viver no mundo, hábitos e costumes construídos socialmente.

9 A tradição dos processos educativos tem sido o monólogo dos sujeitos. A construção da consciência crítica promove não a negação do homem, resultante de processo monológico, mas busca a imediatez intersubjetiva das consciências, revigorada pelas condições do diálogo. Os dialogantes avançam para admiração do mesmo mundo. Podem afastar-se desse mundo ou coincidem com ele. Apresentam-se no mundo da vida ou se opõem a ele. O diálogo vai se estabelecendo e se constituindo, mas não como produto histórico. Ele é a própria historicização do mundo, expressão da intersubjetividade, ao conscientizar o dialogante como autor de sua própria história. Há nesse processo o ato da fala, e esta instaura o mundo do homem, pois ela não é só expressão significativa do mundo ou expressão de pensamento, mas é a práxis humana. Práxis que se realiza pela comunicação, sendo esta, essencialmente, o próprio diálogo, o qual externa palavra de pensamento e ação sobre o mundo. Ação intersubjetiva de busca de autenticidade, de validação assegurada pelo outro e pelo reconhecimento do outro como o

reconhecimento de si no outro, colaborando para a construção de um mundo comum. Portanto, o reconhecimento da situação de inconsciência pela situação dialógica é o assumir a sua própria palavra, a construção de um mundo novo (MELO NETO, 2006).

10 A pedagogia de Freire, ao assumir a construção do mundo novo pelo indivíduo – o oprimido –, define-se pela dimensão política que atravessa toda a fundamentação social e psicossocial de sua ação educativa. A educação e a pedagogia de Freire mantêm busca permanente pela consciência crítica, sem deixar de priorizar o ato de conhecimento que se efetua via diálogo. Um diálogo entendido como ação entre iguais e entre diferentes, em que se admitem relações dialógicas mesmo quando as relações de poder são assimétricas.

11 Nos anos 1990, Paulo Freire contemplaria em sua obra questões como a ecologia ou uma pedagogia sustentável, o que Moacir Gadotti intitulou de ecopedagogia, pautada na ideia de uma cidadania ambiental sustentada por uma ética integral do respeito a todos os seres humanos, o que posteriormente culminou na “Carta da Terra”, por meio dos seus discípulos e continuadores. No que concerne à escola, durante os anos 1990, Freire (1996, p. 38) “destacou que ela deve preparar seus alunos (as) para serem cidadãos de uma sociedade planetária. [...] tem que ser global, no sentido de ser internacional e ter um caráter intercultural, em seu ponto de chegada, no resultado de seu processo de formação”.

Referências

AMIN, Samir. **Las luchas campesinas y obreras frente a los desafíos del siglo XXI**. Madrid: El Viejo Topo, 2005.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Encruzilhada Brasil: dilemas, apostas e responsabilidades**. 2004. (mimeo).

ENGELS, Friedrich. **A condição da classe operária na Inglaterra**. São Paulo: Populares Edit, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**. Teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1993.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 79).

GOHN, Maria da Glória. **Reivindicações populares urbanas**. São Paulo: Cortez, 1982.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e lutas pela moradia**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOHN, Maria da Glória. **Sem-terra, ONGs e cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003b.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**. A construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 2003c.

GOHN, Maria da Glória (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2003d.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005b.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005c.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Não-fronteiras: universos da educação não-formal**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007a.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300003, Acesso em: 20 jun. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2008b.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010a.

GOHN, Maria da Glória (org.) **Movimentos sociais no início do século XXI**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010b.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular e movimentos sociais. *In*: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação popular: lugar de construção coletiva**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002.

LEHER, Roberto. **O público como expressão das lutas e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública**. [S. l.: s. n], 200-.

LESSA, Sérgio. Resenha de: MÉSZÁROS, István. *Beyond capital*. London: Merlin Press, 1995. **Crítica Marxista**, São Paulo, Xamã, v.1, n. 6, p. 139-148, 1998.

LESSA, Sérgio. Marxismo e ética. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 14, p. 104-110, 2002. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/debate33debate2.pdf. Acesso em: 9 jul. 2019.

LENIN, Vladimir. **O estado e a revolução**. São Paulo, Boitempo Editorial, 1998.

LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (org.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

MARX, Karl. A questão judaica. **Arquivo Marxista na Internet**, 10 nov. 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1843/questaojudaica.htm>. Acesso em: 6 jul. 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MELO NETO, José Francisco de. **O diálogo como matriz pedagógica da Educação Popular**: uma visão freireana. Manaus, UFAM, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial, 1995.

MÉSZÁROS, István. Ideologia e emancipação. *In*: MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Tradução Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

NUNES, César. Matrizes e perspectivas históricas da educação popular no Brasil: práticas de resistências e emancipação frente ao processo de exclusão do mundo globalizado. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR DO AMAZONAS, 2, 1997, Manaus. **Anais...** Manaus: UFAM, 1999.

NUNES, César. Filosofia, educação e emancipação: fundamentos éticos para uma prática política transformadora na sociedade brasileira do século XXI. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 1-26, nov. 2001.

NUNES, César. **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.

NUNES, César. A educação como trincheira da emancipação política e cultural. *In*: SEMINÁRIO ESTADUAL, 1, 2006, Manaus. **Anais...** Manaus: UFAM, 2006a. Tema: Movimentos sociais, educação de pessoas jovens e adultos e emancipação: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas.

NUNES, César. Economia, educação e sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da administração escolar no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 36-53, ago. 2006b. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4914/art6_22e.pdf. Acesso em: 3 jul. 2019.

NUNES, César; FEITOZA, Ronney. Os movimentos sociais e as políticas educacionais diante da questão da emancipação humana: as tendências reais e as novas ilusões repostas. **Quaestio**, Sorocaba, v. 10, n. 1/2, p. 71-94, maio/nov. 2008.

NUNES, Cesar; GOMES, Catarina. **Direitos humanos, educação e democracia**. Campinas: Editora Brasília, 2018.

NUNES, Cesar; POLLI, José Renato. **Educação, humanização e cidadania**: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora. Campinas: Ed. Brasília, 2018.

NUNES, Cesar; POLLI, José Renato. **Educação e direitos humanos**: uma perspectiva crítica. Campinas: Editora Brasília, Editora Fibra e Edições Brasil, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais**. Florianópolis: UFSC, 1987.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.). **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1995.

SOUZA, Antônio Carlos de. **Fundamentos da ética marxista**: a crítica radical da sociedade capitalista e as mediações políticas para a construção da emancipação humana. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2007.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.