

PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?

Miguel G. Arroyo

**Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil**

Resumo

Este artigo discute os vínculos entre trabalho e educação enfatizando a necessidade de não só destacar os efeitos deformadores gerados sob as relações capitalistas de produção, mas principalmente destacar que o trabalho compreendido como princípio educativo pode ter um efeito formador. O autor pretende chamar a atenção para essa rica e fecunda tradição que tanto tem marcado o repensar da teoria pedagógica: encontrar os vínculos tensos entre trabalho e educação, aqui pensados nas relações entre educação e movimentos sociais.

Palavras-chave: trabalho e educação; educação e movimentos sociais

Abstract

This paper discusses the connections between labor and education, emphasizing the need to not only stress the deforming effects of the capitalist relations of production, but also highlighting the fact that labor, if seen as an educational principle, can have a forming effect. The author emphasizes the rich and fruitful tradition that explores the tense liaison between labor and education in connection with the social movements.

Key words: labor and education; education and social movements

“É a tomada de consciência política – das populações primitivas – que tornou nosso século (XX) o mais revolucionário da história”.

Eric Hobsbawm

A análise das relações entre educação, trabalho e exclusão social nos levam a um permanente olhar em duas direções que terminam se encontrando. De um lado, estarmos atentos às contraditórias transformações que precarizam a vida de milhões de seres humanos, negando-lhes os direitos mais básicos: olhar os brutais processos de desumanização a que são submetidos. De outro lado, estarmos atentos às múltiplas manifestações de luta pelos direitos humanos, às manifestações de mobilização coletiva vindas dos excluídos e oprimidos: olhar os processos de humanização que se dão nos movimentos sociais e nas experiências e lutas democráticas pela emancipação.

O primeiro olhar privilegia as análises dos vínculos entre trabalho e educação, onde temos uma longa tradição. Análises que vão desde a compreensão das determinações e restrições postas pela organização produtiva, até a afirmação do trabalho como princípio educativo. Em comum o reconhecimento da categoria trabalho na compreensão dos processos de formação-deformação humana; o caráter histórico destes processos educativos e culturais vinculados a formas concretas de produção da existência. Em comum, ainda, uma forte carga humanista nas análises: o destaque do sentido desumano da divisão histórica do trabalho e do caráter deformador e sufocante do domínio do processo de produção sobre os homens e não destes sobre as relações de produção.

Em estudos diversos foi muito mais destacado o trabalho como deformador sob as relações capitalistas de produção do que o trabalho como princípio educativo, formador. Pretendo apenas chamar a atenção para essa rica e fecunda tradição que tanto tem marcado o repensar da teoria pedagógica: encontrar os vínculos tensos entre trabalho e educação.

O tema proposto agora nos traz para outros vínculos: as relações entre movimentos sociais e educação. Uma relação menos explorada, menos explicitada e possivelmente não menos fundamentada na história da formação humana e na tradição pedagógica progressista.

Sistematizo neste texto algumas das notas que me orientaram nos encontros da ANPED e da CLACSO de que participei, refletindo sobre os possíveis vínculos entre movimentos sociais e educação.

O Aprendizado dos Direitos

Nas décadas de 70-80 várias pesquisas, dissertações e teses mostraram a influência dos movimentos sociais na conformação da consciência popular do direito à educação básica, à escola pública. Pesquisas têm mostrado como a ampliação e democratização da educação básica e a inserção dos setores populares na escola pública teve como um dos mais

decisivos determinantes a pressão dos movimentos sociais. Esta é uma relação bastante pesquisada e reconhecida.

Neste texto, sugerimos a possibilidade de ampliar essa relação. Perguntar-nos pelas virtualidades formadoras dos movimentos sociais. Em que medida podem ser vistos como um princípio, uma matriz educativa em nossas sociedades. Que dimensões eles formam e que aspectos eles trazem para a teoria pedagógica e para o fazer educativo tanto nas propostas de educação formal quanto informal.

O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade.

A brutal exclusão dos setores populares urbanos dos serviços públicos, mais básicos, provocou, desde a década de 50, reações e mobilizações pela inserção social. Pelo direito à cidade, aos bens e serviços públicos.

As camadas urbanas em toda América Latina foram crescendo e ocupando o espaço urbano, de maneira caótica. Como se inserir? Como ter parte ou ter direito à cidade? A inserção social passou ao debate político, social e educativo. Passou a inquietar e mobilizar as próprias camadas populares urbanas. Processos diversos e dispersos de mobilização que vão contribuir para a conformação dos direitos sociais entre os excluídos. Entre esses direitos, com destaque o direito à educação e à escola pública.

A escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelística e vai sendo exigida como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura política, vai mudando a velha auto-imagem que os próprios setores populares carregavam como clientes agraciados pelos políticos e governantes. Nessa reeducação da cultura política tem tido um papel pedagógico relevante os movimentos sociais, tão diversos e persistentes na América Latina.

Essa reeducação da cultura política que vai pondo a educação e a escola popular na fronteira do conjunto dos direitos humanos se contrapõe ao discurso oficial e por vezes pedagógico que reduz a escolarização a mercadoria, a investimento, a capital humano, a nova habilitação para concorrer no mercado cada vez mais seletivo. As lutas coletivas pela escola básica explicitam essas tensões.

De alguma forma os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica. Um pensamento que tinha como tradição pensar essa história como apêndice da história oficial, das articulações do poder, das concessões das elites, das demandas do mercado... Seria de esperar que a reconstrução da história da democratização da escola básica popular na América Latina não esquecesse de que ela é inseparável da história social dos setores populares. De seus avanços na consciência dos direitos.

A expansão da escola básica popular se torna realidade não tanto porque o mercado tem exigido maior escolarização, nem porque as elites se tornaram mais humanitárias, mas pela consciência social reeducada pelas pressões populares. Estas podem até sonhar na escola como porta do emprego, entretanto as grandes massas pobres que se debatem com

formas de sobrevivência elementaríssimas agem por outra lógica. Não será a desarticulação de suas vidas que as leva a pressionar pelos serviços públicos mais básicos? Por espaços e tempos de dignidade e cuidado para seus filhos e filhas? O espaço e o tempo de escola é equacionado nesse horizonte de dignidade para o cuidado e proteção da prole. É a sensibilidade humana popular que pressiona.

Essas dispersas e diversas mobilizações populares se prolongam por todas as últimas décadas. Controladas, cooptadas ou reprimidas brotam e rebrotam tão persistentes quanto a exclusão e marginalização a que continuam submetidos os setores populares, ao longo destas décadas. Não é temerário, portanto, supor que essas mobilizações agiram como pedagogos no aprendizado dos direitos sociais, especificamente do direito à educação.

Essa pedagogia que pode ser encontrada nas lutas e mobilizações dos setores populares das cidades e dos campos se encontra com o aprendizado dos direitos vindo da inserção no trabalho. O movimento operário, o novo sindicalismo se articulam de formas diversas, ao menos se aproximam dessas dispersas mobilizações populares. Os atores não são tão diferentes.

A consciência do direito ao trabalho e à cidade e à terra se alimentam e contaminam. A consciência dos direitos se radicaliza na inserção na produção e se amplia nas lutas pela inserção nos serviços básicos para a reprodução digna da existência.

Os sindicatos tiveram um papel pedagógico relevante e reconhecido. Agiram como escolas de formação de lideranças e de formação política das diversas categorias de trabalhadores. Os movimentos sociais não deixaram de ter papel pedagógico, formaram lideranças também e contribuíram para educar as camadas populares nem sempre tocadas pela mobilização operária. Em frentes diversas cumpriram papéis educativos próximos.

Humanizar as Possibilidades de Viver

Como educadores não podemos ficar satisfeitos em reconhecer que os movimentos sociais têm tido um papel pedagógico no aprendizado dos direitos, podemos ir além e perguntar-nos por onde passa o pedagógico.

Difícil separar esses processos formadores da consciência dos direitos, mas importaria encontrar as coincidências quanto as dimensões formativas que revelam. São coincidentes em mostrar-nos que a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança.

A ampliação da consciência do direito à escola passou nas últimas décadas de nossa história colada às necessidades e às lutas pela melhoria dessas condições básicas de sobrevivência, de inserção no trabalho e na cidade, da reprodução da existência sobretudo da infância e da adolescência popular. Não podemos esquecer desse subsolo material que alimenta tanto os movimentos sociais quanto o movimento operário e que alimenta o aprendizado dos direitos inclusive do direito à escola.

É importante destacar como o aprendizado dos direitos vem das lutas por essa base material. Por sua humanização. Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos lembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana.

Os movimentos sociais articulam coletivos nas lutas pelas condições de produção da existência popular mais básica. Aí se descobrem e se aprendem como sujeitos de direitos. É importante constatar que enquanto o movimento operário e os movimentos sociais mais diversos apontaram nestas décadas essa matriz pedagógica, um setor do pensamento pedagógico progressista nos levava para relações mais ideológicas: o movimento cívico, a consciência crítica, os conteúdos críticos como matriz formadora do cidadão participativo. Outra direção e outras ênfases bastante distantes das ênfases que setores, também na fronteira do pensamento pedagógico progressista, davam aos vínculos entre trabalho e educação, e entre movimentos sociais e educação. Matrizes mais coladas a materialidade da produção das existências na fábrica, no campo, no trabalho, nas lutas e mobilizações sociais.

Alguém nos lembrará que estamos em outros tempos, em outro contexto. Sem dúvida. Podemos perguntar-nos como ficam no atual contexto esses vínculos entre movimentos sociais e educação?. Essas matrizes pedagógicas tão destacadas nas relações entre educação, trabalho, movimentos sociais não estariam perdendo suas virtualidades pedagógicas? A desestruturação da organização produtiva, da organização operária, das lutas sociais e dos direitos conquistados não estariam desestruturando também suas proclamadas virtualidades formadoras? Quais as conseqüências para o pensar e fazer educativos dessa desestruturação e precarização das bases da produção da existência? A classe trabalhadora e a diversidade de lutas, tão decisivas no aprendizado dos direitos, estão sendo desestruturadas. Podemos encontrar, ainda, sinais de resistência, de afirmação de direitos e de mobilização? Questões centrais para continuar a procura dos vínculos entre educação e trabalho, educação e movimentos sociais.

Poderíamos ver nesses brutais processos de desestruturação produtiva, de sem-terra, de desemprego, de perda da estabilidade e dos direitos conquistados não tanto o distanciamento dessa matriz pedagógica, mas a recolocação da centralidade, da imediatez da produção reprodução da existência, para a formação humana. Os movimentos sociais e o movimento operário retomam as lutas mais básicas por trabalho, terra, moradia, saúde, escola, alimentação, sobrevivência da infância e da adolescência, pelo direito à escola como possibilidade de liberação do trabalho e da exploração infantil...

Diante da opressão e exclusão que avançam, terá de ser retomada com mais radicalidade e não abandonada a produção da existência enquanto matriz e princípio educativo, formador-deformador. E os movimentos sociais que não saíram de cena e que

situam suas lutas nessa produção mais imediata da existência terão de ser percebidos como educadores por excelência das camadas populares..

Retomar esses vínculos nestes tempos não perdeu atualidade inclusive para o pensar e o fazer pedagógicos escolares, quando sabemos que a infância e a adolescência que freqüentam as escolas públicas, estão entre aquelas que sofrem de maneira brutal a exclusão e as formas precaríssimas de viver. Como pensar currículos, conteúdos e metodologias, como formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos?

Todo processo educativo, formal ou informal tanto pode ignorar como incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e deformação a que estão submetidos os educandos. Ignorar essa realidade e fechar-nos em “nossas” questões, curriculares e didáticas, terminará por isolar os processos didáticos escolares dos determinantes processos socializadores em que os setores populares se reproduzem desde a infância.

Sujeitos Sociais em Formação

Continuemos a indagar-nos sobre as matrizes pedagógicas ou sobre as dimensões da teoria pedagógica em que os movimentos sociais se encontram ou desencontram com a educação formal e informal, sobre as marcas que eles deixam na formação dos atores sociais.

Interrogá-los em suas dimensões educativas, em suas virtualidades formadoras, e indagar-nos pelos componentes que trazem para a teoria pedagógica.

Um componente que os movimentos trazem para o pensar e fazer educativos é reeducar-nos para por o foco nos sujeitos sociais em formação. Eles nos lembram sujeitos em movimento, em ação coletiva. A maioria das análises sobre eles destacam seus sujeitos. Falam mais deles do que das organizações e programas. Até a mídia nomeia os sujeitos: *“os sem-teto ocupam as escadarias da prefeitura”*. *“Os Sem-Terra acampam frente a fazenda do Presidente”* (notícias de cada dia).

São eles, os novos-velhos atores sociais em cena. Estavam em cena mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento.

Essa presença foi observada em várias análises e pesquisas. De alguma forma o foco tão centrado nas estruturas, nos aparelhos de Estado e suas políticas teria nos desviado dos sujeitos da ação social. Nos anos 80 uma vasta literatura na área social, política e pedagógica traz essa marca. Até os títulos das obras se referem a sujeitos. O que pode significar reconhecer essa presença de sujeitos na cena social e pública para o repensar pedagógico?

As experiências não-formais de educação, mais próximas da dinâmica popular, tiveram grande sensibilidade para captar a presença dos sujeitos. A literatura sobre educação popular, desde seu início nos anos 60, destaca sua centralidade na ação educativa. Sujeitos em movimento, em ação. A educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos. Pedagogias em movimento.

Paulo Freire construiu sua reflexão e prática educativa, referida sempre aos movimentos de jovens, de trabalhadores e camponeses dos anos 60-70, aos movimentos culturais e de libertação dos povos da África e da América Latina. O mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos ou excluídos, mas nos reeduca na sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos e excluídos como sujeitos de educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação.

Não nos propõe como educá-los mas como se educam, nem como ensinar-lhes mas como aprendem, nem como socializá-los mas como se socializam, como se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são. Onde Paulo capta ou aprende que os jovens, os trabalhadores e os camponeses são sujeitos pedagógicos? Estando atento a seus movimentos sociais e culturais, a suas práticas de liberdade e de recuperação da humanidade roubada, como ele nos diz.

Seria interessante um estudo que destacasse os estreitos vínculos entre os movimentos sociais e as reflexões pedagógicas de Paulo Freire, do movimento de educação popular e da diversidade de experiências educativas não formais. Apenas na Pedagogia do Oprimido, Paulo se refere “aos movimentos de rebelião, sobretudo de jovens no mundo atual...” e vai tecendo suas reflexões referindo-se constantemente a diálogos e entrevistas com trabalhadores e sobretudo com os camponeses e com os diversos movimentos de libertação, de descolonização tão presentes nas décadas de 60 e 70. Esse olhar atento de Paulo aos sujeitos em movimento o leva ao encontro com a teoria pedagógica mais perene.

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana. Quando a ação educativa escolar ou extra-escolar, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação... se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e prática educativa.

Tanto para a pedagogia escolar como extra-escolar a questão primeira será a recuperação dos agentes da ação educativa: infância, adolescência, juventude e vida adulta e sobretudo a recuperação dos complexos e tensos processos em que estão imersos para sua sobrevivência e afirmação como humanos, como coletivos.

Para a revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo, refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras,

humanizadoras ou desumanizadoras presentes nos processos sociais e sobretudo nos movimentos de humanização e libertação. Quando nas pesquisas, congressos ou pareceres falamos mais dos nossos processos, conteúdos e métodos do que dos sujeitos sociais e culturais, e de suas práticas e movimentos estamos fora de foco. Ao menos nos desviamos do foco que a tradição da pedagogia popular priorizou em seus tempos mais fecundos como teoria educativa.

Se os movimentos sociais repõem a centralidade dos sujeitos, como olhá-los? com um olhar escolar? como analfabetos? Como empregáveis? Se paramos nesse estreito olhar poderemos ficar satisfeitos com teorias de alfabetização ou de capacitação, porém estas não podem ser confundidas com teorias pedagógicas. Para que os sujeitos e seus processos formadores provoquem a teoria pedagógica temos de olhá-los no que eles têm de mais radicalmente humano. Voltando a Paulo Freire, como ele justifica a “pedagogia do oprimido”?

“Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si... Estará, aliás, no movimento de seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta de seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível” (p. 29).

A pedagogia se nutre do ser humano como problema de si mesmo, ou da problematização do sermos, do fazer-nos e formar-nos humanos. Seu objeto de teorização é a trágica descoberta de nós mesmos. A pedagogia acompanha ao longo da história as indagações do fazer-nos problema e nós mesmos, do como formar-nos. Quando descobrirmos como educadores quão pouco sabemos dos sujeitos da ação educativa, poderemos talvez repensarmos.

Para Paulo não se trata de uma lucubração acadêmica. O objeto da pedagogia – a humanização, a descobre nos movimentos sociais. Em nota de página, nos diz onde que ele vê os seres humanos se fazendo a si mesmos problema:

“Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual... manifestam em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo... buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão. Todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época” (p. 27).

Para Paulo os sujeitos em movimento repõem as grandes interrogações que alimentaram a teoria da formação humana. Eles trazem a escola e as diversas experiências de educação não formal ao cerne do educativo: aos sujeitos sociais e seus dramáticos processos de produção-formação humana. Reeducam as teorias pedagógicas, as humanizam ou as aproximam nas grandes interrogações que estão em sua origem. Pedagogia como acompanhamento das possibilidades de sermos humanos, de realização do humano possível que há na infância e em cada ser humano.

Vivências totalizantes

A pergunta que aflora, mas porque os movimentos sociais teriam essas virtualidades educativas tão de raiz? Uma das suas características é seu envolvimento totalizante. Quando em movimento, os sujeitos vivem em torno do que e como estão sendo, conseqüentemente, todas as dimensões de sua condição existencial entram em jogo. Frequentemente suas vidas são postas à prova em situações de risco.

Nos momentos de mobilização se vivenciam situações limite. De um lado, como ponto de partida e motivação as carências existenciais no limite e de outro lado coletivos se articulam em processos de luta e reivindicação tensos, arriscando o emprego, a segurança, a vida, a identidade... Muitos dos movimentos sociais carregam essa característica de serem vivências existenciais totais.

Parece-me ser por aí que Paulo nos aponta quando nos diz que nesses processos os seres humanos em movimento se colocam a dramaticidade de ser humanos e se afirmam como sujeitos de decisão. Se interrogam pelas possibilidades e limites de serem e viverem como gente.

A reflexão teórica sobre as dimensões educativas dos movimentos sociais, das práticas de educação popular ou educação de jovens e adultos podem se encontrar aí nessa condição de permanente risco, nesse limiar-limite em que o povo tem de viver sua existência, arriscar tudo para sobreviver. Ter como objeto de pesquisa e de reflexão as artes e saberes aprendidos nessas situações totalizantes e limites da condição humana seria uma grande contribuição para superar as visões tão pontuais, didáticas, metodológicas e gerenciais que tanto tem distraído e esterilizado o pensamento e a prática escolar e extra-escolar.

Os movimentos sociais nos puxam para radicalizar o pensar e fazer educativos na medida em que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições elementaríssimas, por isso radicais, de viver como humanos. Nos propõem como tarefa captar as dramáticas questões que são vividas e postas nessas situações limite e revelá-las, explicitá-las. E ainda captar como os sujeitos se formam, entrando eles mesmos como totalidades nos movimentos.

Repor em nossa reflexão e ação o caráter limiar por isso totalizante dessas ações educativas seria uma das tarefas das pesquisas e análises. Os sujeitos da ação social entram com tudo como sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de

memória coletiva, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro... Os movimentos sociais mexem com tudo porque neles os coletivos arriscam tudo. São processos educativos-formadores totais. Como aprender essas virtualidades educativas totalizantes?

A ação educativa junto a diversidade de coletivos inseridos nesses movimentos e na sobrevivência tão no limite terá de dar conta da totalidade de dimensões que os constituem como humanos. Por aí avançaríamos para uma concepção mais alargada, menos estreita da educação não apenas de jovens e adultos, mas também da infância e da adolescência na educação escolar.

Essas vivências totalizantes revelam à pedagogia o ser humano como totalidade existencial. Revelam e repõem dimensões perdidas na pesquisa, reflexão e ação pedagógica, tão centrada em formar o sujeito parcelado, instrumental, competente e hábil nos conhecimentos úteis, fechados. Revelam e repõem a educação como formação de sujeitos totais, sociais, culturais, históricos.

Recuperar essa concepção mais alargada de educação como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos movimentos para a educação formal e não-formal. Para o repensar e agir pedagógicos. Alargar esse foco supõe ver os educandos para além de sua condição de aluno, de alfabetizando, de escolarizando... para vê-los como sujeitos de processos sociais, culturais, educativos mais totalizantes, onde todos estão imersos seja na tensa reprodução de suas existências tão precárias, seja na tensa inserção em lutas tão arriscadas onde tudo está em jogo.

Uma das características dos movimentos sociais é que os coletivos são de todas as idades, gêneros e raças. As crianças e adolescentes, as mulheres entram em movimento, se expõem, vivenciam o risco, a repressão, a morte, frequentemente. Vivenciam as mesmas situações limite. Não ficam em casa ou na escola enquanto os pais se expõem nas greves ou se formam no trabalho. Essas crianças e esses adolescentes, jovens ou adultos que experimentam esse tenso limiar carregam para as experiências de educação formal ou informal suas vivências e aprendizados. O que fazer, ignorá-los ou incorporá-los?

De Volta aos Começos

Há um dado a não ser perdido na procura das virtualidades questionadoras dos movimentos sociais, eles nos remetem ao perene da condição humana: a terra, o lugar, o trabalho, a moradia, a infância, a sobrevivência, a identidade e diversidade de classe, idade, raça ou gênero. Os sujeitos coletivos que se agregam e põem em movimento se identificam com essas dimensões tão perenes. Eles nos remetem ao enraizamento de nossa condição e formação como humanos: a vida, o sobre-viver, as condições materiais, o lugar, o espaço, o corpo, a raça, a cor da pele, as temporalidades, o gênero, as relações mais básicas entre coletivos. Nos remetem, sobretudo, a permanência e imutabilidade histórica das condições em que como coletivos produzem sua existência tão precários. Remetem a persistência da

materialidade onde se jogam as possibilidades de liberdade, emancipação, formação como gente.

Destacamos a radicalidade dos movimentos sociais pelo fato de articularem coletivos em torno das carências existenciais mais básicas. Convém destacar que eles se alimentam das velhas e tradicionais questões humanas não respondidas. Retomam velhas lutas em torno dos direitos humanos mais elementares, perenes não garantidos nem pelas novas tecnologias, nem pelo saber instrumental, nem pela sociedade do conhecimento, nem pela universalização da alfabetização, da escolarização e tantas outras promessas da modernidade e do progresso. Neste sentido eles nos mostram como a permanência das grandes questões não resolvidas questiona tantas utopias inclusive o progresso pessoal e social pela escolarização e pela educação.

Os movimentos sociais, ao mostrarem as velhas e tradicionais perguntas não respondidas, interrogam as utopias, entre elas a escolarização, o progresso técnico-científico em que a pedagogia se envolveu tão irresponsavelmente.

Quando o sonho do progresso e do futuro ofuscam tantos pedagogismos progressistas e tantas propostas curriculares, os coletivos em movimento nos puxam para o presente tão elementar de tantas existências e nos colocam as questões primaríssimas ainda não respondidas. Sobretudo relembram que essas lutas não são de agora. Retomam uma memória coletiva. Eles nos acordam de tantas promessas tão curtas quanto um sonho bom e nos trazem de volta para o começo, para os primórdios da condição de sobrevivência e convivência como humanos. Aí nasce a pedagogia, na infância das possibilidades elementares de sermos humanos.

Esses coletivos nos lembram que ainda milhões de pessoas não saíram daí, dos começos. Como se as promessas de futuro não tivessem conseguido que a humanidade ultrapassasse seus inícios. Suas necessidades primárias. Como se tudo estivesse no presente apesar de tantas promessas de futuro, de inserção e de igualdade.

Um dado dramático para o repensar das pedagogias que se tornaram tão futuristas, que vivem prometendo o futuro para os letrados, os escolarizados, para os milhões de jovens e adultos trabalhadores e camponeses que sacrificam o descanso, o convívio por promessas, que em tão pouco alteram seus presentes. Os movimentos sociais nos repetem que para milhões ainda o presente é a questão. O presente mais elementar. Vivem sua história, se organizam e mobilizam para dar conta do seu precário presente sem horizontes. As voltas sempre com o presente. Suas vidas e sua sorte no jogo perene do presente.

A pedagogia que não tenha esse presente tão premente como sua tarefa se perde ao perder seu chão: os próprios sujeitos se formando, humanizando ou desumanizando na materialidade tão presente e tão pesada, em que reproduzem suas vidas.

Nesta direção, os movimentos sociais tão colados às necessidades mais elementares nos colocam como desafio a velha matriz pedagógica: o presente repostado nas estreitas relações entre a produção-reprodução material e social da existência e a formação como humanos do seu tempo. Um tempo parado, suspenso na imutabilidade das relações sociais? Esses coletivos se põem em movimento como querendo empurrar o tempo. Mostrando a

urgência de alterar no presente essas circunstâncias, essa materialidade e essas relações sociais para que se tornem educativas, formadoras e não deformadoras.

Os coletivos que tanto arriscam não estariam a nos apontar que intuem, que sem terra, sem teto, sem moradia, sem trabalho, sem igualdade, sem identidade, não há como viverem a condição humana? Não dá para se formar como humanos? É a lição que teve de aprender o ser humano nos tensos processos de sua constituição como sujeito de cultura, de pensamento e de valores, de dignidade e de direitos.

Estamos sugerindo que esses coletivos se voltam para o presente e aí se atolam nas necessidades mais primárias? Que seu olhar diante da permanência de promessas nunca cumpridas se fecha no passado, na tradição? As lutas em que se arriscam apontam para além dessas necessidades e promessas não cumpridas. Para sua superação. Apontam para vidas possíveis intuídas na memória coletiva. Não se abandona um horizonte para além do presente e do passado. Cada movimento é uma marcha para vidas possíveis. É um movimento, não um ficar nos valores e concepções tradicionais.

O objeto das mobilizações são necessidades localizadas no seu universo mais próximo, na reprodução mais imediata da existência, porém as reivindicações são dirigidas para fora, para os governos, para as políticas públicas, para a reforma agrária, para o modelo econômico, para a igualdade... Os movimentos geram um saber e um saber-se para fora. Um ser que alarga seu saber local e se amplia. Os sujeitos que participam nesses movimentos vão sendo munidos de interpretações e de referenciais para entender o mundo fora, para se entender como coletivo nessa “globalidade”. São munidos de saberes, valores, estratégias de como enfrentá-lo.

Na perspectiva educativa podemos ver que não se dá uma reprodução de auto-representações tradicionais, conformistas, fechadas, mas ao contrário há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta, coladas a sua tradição e identidade, a sua memória coletiva.

A permanente volta aos começos realimenta a utopia de outras vidas possíveis. Abre a percepção de si e da realidade que os retém presos aos começos. Como captar esses tensos processos de formação? Tarefa do pensar e fazer pedagógicos. Em análises diversas a educação popular tentou captar e equacionar essa tensão entre tradição, localismo, memória, cultura popular e abertura e alargamento na formação que os movimentos sociais provocam.

Movimentos Culturais?

Não podemos ignorar que nem todos os movimentos sociais se situam nessas necessidades primárias ainda não resolvidas, as mais incômodas e permanentes dado nosso contexto social e econômico. Outros movimentos têm como referência pertencimentos específicos de gênero, raça, idade, opção sexual e outras que carregam significados culturais, afirmações de identidades, superação de preconceitos, defesa de direitos em

outros campos não tão colados à sobrevivência. Poderíamos falar em movimentos culturais, pelo fato dos atores se identificarem, resistirem ou lutarem por identidades culturais específicas? Falar em “novos” movimentos sociais?

Outros atores novos e outras motivações, novas ou apenas expostas de formas diferentes? O importante é constatar que a cultura tem sido agregadora a ponto de motivar organizações, movimentos e formas de resistência diversas. A cultura tem motivado comportamentos e condutas resistentes. Análises diversas têm destacado que os “novos” movimentos sociais partilham um campo cultural comum, assim tensões sociais e orientações culturais são inseparáveis.

Esses movimentos nos mostram que a cultura não é um campo pacífico, nem de conformismo e reprodução do atraso, do passado, de heranças conservadoras, mas é um campo tenso. Mostram a cultura como uma ferramenta para entender não tanto a reprodução de valores, condutas homogêneas, de velhos protótipos humanos, mas como elemento perturbador de condutas, de velhos modelos de inclusão e integração social. Mostram que a teia social e educativa é bem mais complexa do que as concepções integradoras supunham. Inclusive as concepções integradoras e universalistas de educação básica.

Ao explicitarem as tensões no campo da cultura, esses coletivos interrogam de um lado o peso da cultura nos processos formadores, nas motivações da ação humana e sobretudo interrogam concepções demasiado homogeneizadoras de educação-integração-racionalização, construção do sujeito universal, questões que tocam fundo nos parâmetros do pensar e agir pedagógico. As pesquisas e as análises teóricas teriam de aprofundar esses pontos ou revelar em que aspectos tocam na teoria e prática pedagógica.

Os movimentos nos pressionam para reconhecer que a cultura é um componente central da formação, da compreensão dos processos sociais e educativos. Centralidade esquecida no cientificismo e cognitivismo conteudista de nossa tradição escolar que invade e contamina até as experiências de educação não formal, por exemplo a educação de jovens e adultos, que freqüentemente em vez de abri-se a dimensões trazidas pelos coletivos em movimento, se deixam apressadamente influenciar por velhos olhares escolacentristas. Em vez de enfatizar a educação como ação cultural e em vez de pensar na cultura viva e devida aderimos a visões científicas e instrumentalistas de conhecimento até na educação não-formal. Daí o desconforto com a cultura que as pedagogias carregam.

Estou sugerindo que os movimentos nos puxam para o campo da cultura, mais aberto do que as opções estreitas de conhecimento instrumental e de competências úteis que tanto limitaram nosso olhar e pensar pedagógico. A cultura deixou de ser nosso território para ser encarada como um território do qual deveríamos distanciarmos e distanciar o povo, os escolarizando. A cultura do povo, dos jovens e adultos, das comunidades negras, dos povos indígenas, ainda é vista pela cultura escolar como primitivismo, preconceito, crenças a serem superadas pelo saber racional instrumental moderno. Uma visão reducionista da cultura como emanando do agir humano mais tradicional e estático. Uma visão da cultura que contaminou a visão do povo.

Revisitar a cultura como território da pedagogia pode significar superar essa visão preconceituosa do povo e da cultura. Reconhecer que todos os sistemas de pensamento e de ação estão emaranhados com crenças, valores, sentimentos, práticas herdadas. A cultura também tem sua tradição como princípio, como matriz formadora. Como a caixa de ferramentas de que nos apropriamos e munimos para enfrentar-nos com o mundo. Cultura que pode nos aprisionar em identidades fechadas, mas que pode abrir identidades para fora. O referencial dos movimentos sociais não são valores conformados com a manutenção de formas de viver, de submissão e tutela, mas o referencial, o conjunto de símbolos identitários a serviço da transformação de suas existências. Cultura, símbolos, mobilizados a serviço de valores progressistas de justiça e igualdade, de identidade e diversidade.

Se a cultura é um eixo da ação coletiva como assumi-la como um eixo da ação educativa? Por exemplo dar a devida centralidade a ver a ação educativa como relação de pessoas, de sujeitos-mestres, educandos, comunidades, coletivos culturais que ao entrarem na relação social ou na relação educativa formal ou informal trazem sua experiência de infância, adolescência, juventude ou vida adulta, sua experiência espacial, temporal, corpórea, seus afetos, resistências, sua diversidade e socialização, sua memória. Os coletivos entram na ação coletiva com toda essa bagagem cultural, a redefinem e resignificam.

Mas como encarar pedagogicamente essa cultura ou esses sujeitos culturais? Não partindo apenas dela como matéria prima bruta a ser integrada em esquemas escolares, antes assumir a cultura como ela de fato nos chega através dos próprios sujeitos coletivos, como inquietação e até resistência a formas de inclusão homogeneizadoras. Ver e assumir a cultura como campo de embates, como uma teia de sentidos e significados nem sempre coincidentes com os sentidos e significados que a sociedade, os currículos, as concepções de homem, mulher, jovem, negro, indígena, camponês, trabalhador, tentam impor e legitimar como homogêneos.

Os coletivos questionam a visão da cultura como um todo coerente, aceito, homogêneo que a ação educativa tem de inculcar, transmitir e os educandos, todos aprender e internalizar. Questionam essa homogeneidade cultural tão incrustada no currículo e na escola e de formas diversas quebram a aparente homogeneidade para afirmar a diversidade em que é tecida a vida social, em que se constróem os coletivos sociais e os indivíduos. Em que se formam.

Questionam essa homogeneidade construindo e valorizando suas identidades coletivas. Identidades que vão além da reprodução da consciência e do auto-entendimento ideológico, para repor a centralidade dos processos interativos, da solidariedade e do sentido da ação coletiva, das inúmeras interações cotidianas, ativas pelos grupos em movimento.

Quando assumidos a cultura como eixo da ação coletiva e da ação educativa formal ou informal a aparente sintonia entre escola-sociedade passa a ser interrogada. Se rompe ou se explicita que já estava quebrada. A cultura traz um mal-estar, uma intranqüilidade quando é assumida como constituinte dos sujeitos humanos, como componente da ação educativa. A cultura é mais resistente do que o conhecimento escolar. Ela nos denuncia que os sujeitos humanos não são puros aprendizes de conhecimentos neutros e menos ainda que eles são

cópias de um todo homogêneo. A cultura é mais rica, mais multifacetada para impregnar e inspirar a ação educativa. Reflete o rosto mais plural dos educandos, sujeitos culturais de linguagens, vivências, valores, concepções, imaginários múltiplos. Mais resistentes. Mais sujeitos.

Os movimentos ao denunciar o modelo integrador e os processos de socialização integradores que ignoram as diversidades culturais, a memória coletiva, as identidades e pertencimentos são um convite para reconhecer o potencial formador das tensões culturais.

Há um conflito formador no campo das crenças e dos valores. Os coletivos pobres, marginalizados experimentam a insuportável ordem injusta, imoral das relações de produção, da apropriação da terra e do espaço e da riqueza, daí que um de seus traços mais marcantes é a afirmação do ser humano e de suas necessidades e direitos, como prioritários em contraposição a uma moralidade ou imoralidade das regras do mercado, da produção e da exploração. Apontam outra racionalidade, outros modelos societários e outras orientações culturais conflitantes com as normas e valores estabelecidos. Explicitam uma luta permanente, reprimida e silenciada pelo controle dos padrões socioculturais: a ética, o conhecimento, a memória, as normas e os significados...

Os “novos” atores sociais reinterpretam normas, valores, lógicas, saberes, padrões culturais. Criam novos significados. Tensões que estão no cerne das sociedades contemporâneas onde a construção de identidades grupos se defronta com a impositiva identidade social global.

Neste sentido os movimentos sociais recuperam a centralidade da ética e das orientações culturais no convívio humano, na produção, na política, na formulação de políticas, no trato do público, da terra, do espaço... Eles têm trazido o confronto ao campo da ética, à defesa dos limites morais... eles vêm agindo como repositores de velhas dimensões: a formação de sujeitos éticos, do público, da moralidade. Dimensões tão presentes nos velhos ideários pedagógicos. Tão esquecidos nos modernos ideários.

A maioria dos coletivos que se agregam e organizam na luta pela terra, o espaço, os serviços públicos... carregam uma esperança espontânea em um mundo de justiça, de liberdade, igualdade e dignidade. Uma esperança de uma outra ordem no campo e na cidade, na saúde e na educação, nas relações sociais e inter-raciais... Uma ordem regida por outros princípios, outros valores, mais generosos, mais igualitários. Os confrontos no campo da ética tocam em cheio a teoria pedagógica.

Os movimentos sociais trazem para a pedagogia algo mais do que conselhos moralizantes tão do uso das relações entre mestres e alunos. Recolocam a ética na dimensões mais radicais da convivência humana, no destino da riqueza, socialmente produzida, na função social da terra, na denúncia da imoralidade das condições inumanas, na miséria, na exploração, nos assassinatos impunes, no desrespeito à vida, às mulheres, aos negros, na exploração até da infância, no desenraizamento, na pobreza e injustiça... Aí nessas radicalidades da experiência humana os movimentos sociais repõem a ética e a moralidade tão ausentes no pensamento político e social. E pedagógico também.

Eles reeducam os indivíduos, os grupos e a sociedade. Mostram a urgência do reencontro da pedagogia com essas dimensões éticas tão determinantes nas possibilidades

de formação e humanização inclusive da infância popular que conduzimos como educadores.

Atentos/as como educadores/as a essas dimensões tão centrais como a cultura, as identidades grupais, a ética, os valores nos processos de formação, poderíamos ver a educação e os aprendizados humanos como algo mais do que simples produtos da ação “objetiva” das forças econômicas, das condições materiais e até das nossas metodologias progressistas e perceber o convite que os movimentos sociais nos fazem a abertura para as dimensões subjetivas, do irreduzível papel dos indivíduos, dos grupos, de suas subjetividades e identidades, da memória, das suas crenças, sentimentos e emoções coletivas.

Os processos educativos ao um misto explosivo de condições objetivas, de crenças, valores, culturas, memória, identidades, subjetividades, emoções, rituais, símbolos, comemorações... que se dão de maneira privilegiada nos movimentos sociais.

Outros Modos de Conhecer?

Os movimentos sociais têm seu modo de conhecer a realidade. Podemos captar neles modos diferenciados de conhecer a questão urbana, a questão agrária, o emprego e desemprego, e até modos de conhecer a escola, a educação, a saúde, o transporte, a segurança... Modos de conhecer a lógica social. Mostram um modo próprio dos sujeitos sociais se conhecerem, de lidar com sua memória coletiva, com seus direitos.

Neste sentido nos advertem que o conhecimento socialmente construído é muito mais diversificado do que as áreas curriculares pensam. Eles nos recolocam questões complexas no campo da sociologia do conhecimento. No campo da construção e apreensão do conhecimento.

Os movimentos nos colocam o difícil diálogo entre os conhecimentos socialmente construídos sobre dimensões do viver humano muito mais conflituosa do que as áreas do conhecimento e os currículos por vezes supõem. Nos advertem que a diversidade de sujeitos sociais, de protagonistas da construção da história, da cidade, do campo, tem formas diversas de conhecer a cidade, o campo e a história da qual participam.

Quando cada área do currículo lê a história, a ciência, a tecnologia, o espaço, a vida, a produção literária, a cidade ou o campo... desde seu ângulo tende a deixar de fora saberes histórica e legitimamente construídos e acumulados pela pluralidade e diversidade de protagonistas que agem no social ou na natureza. Protagonistas que também produzem saberes. Outros saberes, outros valores e significados. Sobretudo, outras lógicas não reconhecidas do pensar e do intervir. Lógicas tidas como marginais às lógicas do saber escolar, do pensar científico e do intervir político.

Na tradição da educação popular e de jovens e adultos tem havido grande sensibilidade para o reconhecimento do saber popular, da lógica própria da construção e apreensão do conhecimento. Tem sido feito um esforço por entender essas lógicas. Mas para que? Para

reconhecer sua legitimidade ou apenas para superá-las como ilógicas? Por exemplo, o ideal de conscientização está presente, mas com que sentido? Para que o povo aprenda a racionar da razão? Como inculcação e internalização da única lógica da construção e apreensão do conhecimento? Os movimentos sociais constantemente repõem essas questões para a sociologia e a pedagogia.

Não tem sido fácil às ciências, entre elas a pedagogia, dialogar com as questões relativas à construção e apreensão do conhecimento que os movimentos sociais nos colocam. Por exemplo, qual é o lugar da consciência intencionada, da reflexão racional, do racionar da razão... e da não racionalidade nos comportamentos humanos? Qual o lugar do pensamento lógico, ciente, mas também do pensamento “ordinário”, cotidiano, nas práticas sociais? Podemos identificar os processos educativos com o avanço da consciência intencionada, com a reflexão racional? Podemos continuar identificando educação popular com “conscientização” do povo?

A pedagogia cognitiva tem marcado tanto a educação popular quanto a educação escolar. Os diversos campos da educação popular coincidem na identificação entre educação e conscientização, seja a educação de jovens e adultos, a educação sindical ou dos movimentos sociais. Virou um traço da chamada pedagogia progressista. Há por traz inferências sobre o funcionamento da mente humana e do comportamento social aceitas de maneira pouco “crítica”. O olhar sobre o povo ainda vê crenças, comportamentos irracionais e se espera da intervenção educativa que reedue essas crenças através do aprendizado da reflexão... Ainda contrapõe o senso comum ao pensar crítico.

Dividimos os grupos humanos entre os racionais e irracionais, reflexivos e irreflexivos, conscientes e inconscientes. O discurso da sociedade atual do conhecimento repõe essas polaridades como a marca da sociedade dita pós-industrial. O povo sempre catalogado entre os perdedores da flexibilidade. O poder dos vencedores estaria no domínio das artes de refletir. Polarizações ingênuas que têm alimentado pedagogias cognitivistas e conscientizadoras dos perdedores, dos irreflexivos pobres.

Há crenças nessa visão de educação: que na razão está o parâmetro universalmente aplicável para julgar as condutas como humanas; que o como viver, crer e agir devem estar ditados pela razão para serem humanos e politicamente conseqüentes; que critérios cognitivos racionalmente definidos regem a ação coletiva; que as crenças, a ignorância, a paixão e o desejo levarão a análises, conclusões e condutas irracionais; que o povo está preso a essas crenças e somente será liberto, raciocinando, esclarecido, aprendendo o pensar lógico indutivo-dedutivo, porque só assim reconhecerá seus erros, repensará suas crenças e redefinirá suas práticas. Sairá do estágio pré-político, pré-humano para a consciência e o conseqüente estágio humano e político.

Muitas pedagogias cognitivas supõem que há operações lógicas e formas universais de pensar e de atuar. Educar é fazer com que todos as aprendam. É a luta da razão contra a sem-razão. As pessoas ou grupos que não fizerem essa passagem continuarão agindo sem-razão, sem consciência, imersos na superstição, no erro, em visões confusas e em práticas irracionais e imorais, pré-políticas.

Muitas pedagogias cognitivas tentam ir além reconhecendo que o povo tem saberes, tem uma racionalidade própria, porém confusa e primitiva; que o homem comum também orienta sua vida pela razão. Chegamos a reconhecer que o povo também pensa, raciocina, deduz, e que até suas crenças se orientam por uma racionalidade, porém ela é confusa “irracional”, logo deve ser superada pela conscientização. O povo pensa, passa a ser um princípio universal, a ser reconhecido, mas apenas como ponto de partida. Às vezes como pretexto para pedagogias bem diretivas. Consequentemente a arte de educar será partir desses saberes e dessa racionalidade primitiva para tornar o povo intencionalmente racional, reflexivamente consciente.

A crença é que todos podem chegar lá e tem direito a chegar. Onde? A racionalidade e a lógica única, universal. Se avança reconhecendo que o povo tem seu saber, sua lógica mas ainda deficiente, imprecisa. O diálogo educador-educando seria o diálogo entre lógicas precisas e imprecisas para todos chegarem ao estágio humano e político perfeito, a consciência precisa. Muitas pedagogias progressistas partem da certeza de que esses saberes e lógicas imprecisas podem avançar e que o diálogo poderá com o tempo e com arte pedagógica fazer que o povo chegue à verdadeira consciência de como funciona o mundo e a sociedade. Como é e como deveria ser ou poderá ser.

Os movimentos sociais instigavam estas questões e estas posturas de tantas pedagogias progressistas. Mas foi preciso estar com eles sintonizados. Aprender com eles. Experiências de educação informal têm feito esses aprendizados. Como não reconhecer o quanto sabem sobre sua condição de oprimidos, excluídos, sem-teto ou sem-terra? Aceitamos que tem saberes e até lógicas, racionalidades no pensar-se e pensar o real. Até aí chegamos, mas muitas experiências ainda vêm o povo como crianças ou adolescentes que também tem saberes e formas de pensar, porém distantes, do saber e das formas racionais de pensar. São iniciantes que poderão chegar lá se conscientizados.

Diante das análises e opções que os coletivos em movimento assumem o discurso pedagógico já reconhece que há uma lógica do senso comum, que o povo busca o conhecimento, se orienta pela evidência, raciocina, deduz e adapta suas condutas ao ambiente. Defende suas crenças como consistentes, constrói explicações que lhe orientam. Alguns grupos serão mais coerentes do que outros, mas todos acumularam esses saberes e essas formas de pensar. O que nos revelaria? Que há um caminhar para a racionalidade. Caminhar a ser respeitado, conduzido amorosamente até superar o senso comum. Educar para superar o senso comum? Para purificá-lo?

Essa pedagogia pressupõe que a mente humana não apenas é racional, mas caminha para a razão, terminará por se submeter aos ditados da razão e da evidência e suas leis e causalidades. Todos os seres humanos têm o mesmo ponto de partida, a mesma inclinação da mente para a racionalidade. Educar essa mente no povo seria a tarefa da educação popular e também escolar.

Freqüentemente ideais de igualdade orientam essas experiências educativas. Parte-se do pressuposto de que os ditados da razão, a capacidade de racionar da razão não são dominadas igualmente por todos. Ao povo lhe é negada essa possibilidade. Dar a todos, até ao povo mais comum essa possibilidade seria a meta. A arte de educar seria respeitar,

avançar, passar por estágios, até a consciência e o entendimento válidos. A função da educação seria acompanhar, mediar esses avanços, propiciar processos de raciocínio racional, consciente. A racionalidade, a consciência intencionada só se realizará se cultivada, educada, apropriadamente. Inúmeras experiências educativas junto ou para os movimentos sociais não saem desse progressista entendimento dos processos de construção e apreensão do conhecimento e da consciência. Nesta visão é fácil reduzir a educação a uma questão de método.

Acertar com o método tem sido uma preocupação constante nessas pedagogias. Uma decorrência desses pressupostos racionais ou desse racionalismo progressista, evolutivo: todo ser humano é racional, logo poderá chegar a pensar racionalmente, conscientemente. A ênfase no método, na estratégia, no como é uma consequência desses pressupostos. Para essas pedagogias baseadas na crença nessa possibilidade, educar os educadores populares supõe que dominem essa racionalidade, tenham essa consciência intencionada, que o povo ainda não tem. Partir da crença de que o povo como nos conscientes tem capacidade de chegar lá. Com este olhar a questão passa a ser como o povo se apropriará das normas do raciocínio correto? Por imposição ou por diálogo? Essa pedagogia tem se contraposto a formas impositivas, não dialógicas de ir fazendo esse percurso. Apenas formas dialógicas, respeitadas dos saberes já tidos e dos processos mentais aprendidos darão conta de que ao longo do tempo educativo o povo faça esse percurso das formas menos conscientes, irreflexivas de pensar, para a consciência intencionada, reflexiva.

Há uma crença de que esse processo progressivo – “progressista”, em direção ao conhecimento válido e o pensar correto, depende do método, do trato pedagógico que for adotado pelo educador, conscientizador. Métodos complexos, lineares, de uma lógica linear, com previsão de etapas, seqüencial. Tão sofisticados que os educadores dos movimentos sociais, do campo e das escolas públicas das periferias urbanas mal conseguem entender e aplicar. Frequentemente esses complexos métodos são apresentados como a pedagogia socialista e popular mais progressista e libertadora.

A história dos movimentos populares vem questionando a vulgata “progressista” e seu viés “racionalista” e “modernista” e a sua crença nos processos progressivos de chegar a uma lógica única, a um modo único de conhecer a realidade. Um olhar mais atento, como sugerimos antes nos levaria a captar nos movimentos sociais não tanto modos primitivos de conhecer, mas modos diferenciados de conhecer a questão urbana, agrária, o desemprego, a exclusão, a escola... Nos recolocam questões complexas no próprio campo do conhecimento. Nos advertem que é urgente repensar concepções de conhecimento e de consciência etc. Mais uma dimensão do papel pedagógico exercido pelos coletivos populares.

Uma Pedagogia dos Movimentos Sociais?

Ao longo destas reflexões nos acompanhou uma pergunta: em que medida os movimentos sociais podem ser vistos como um princípio, uma matriz formadora, educativa?

Estamos em um momento bastante fecundo do repensar o fazer pedagógico. Tentei destacar que um caminho promissor para a pesquisa, a teorização e a intervenção pode ser estarmos atentos aos coletivos em movimento, às vivências e aos questionamentos existenciais e culturais que eles nos trazem.

Cada coletivo destaca dimensões diversas; entretanto há traços que são comuns, que são próprios dos processos sociais, culturais, éticos que coletivos tão diversos põem em ação, em movimento. Chamamos a atenção para alguns desses traços pedagógicos comuns. Poderíamos falar de uma pedagogia dos movimentos sociais? Com a preocupação de síntese destaco alguns desses traços apontados ao longo dessas reflexões.

A teoria pedagógica crescerá se se alimentar das virtualidades educativas presentes nos movimentos sociais pelo fato deles reporem os perenes questionamentos da condição humana. Nossas ações e intervenções escolares são pouco radicais para alimentar e dinamizar a teoria pedagógica. Esta teve seus tempos mais densos quando se voltou para as grandes questões existenciais da emancipação, libertação, igualdade, diversidade, convívio, inserção...

Os coletivos sociais repõem essas questões clássicas. Essas perenes utopias. Nossa tarefa como educadores não seria estar atentos aos clássicos vínculos entre essas questões humanas e a educação? Como profissionais da pedagogia teríamos de agradecer aos diversos movimentos sociais a posta em cena, e de maneira tão rigorosa das grandes questões humanas que sempre revigoraram o campo da teoria pedagógica. Eles nos oferecem um prato cheio para sair dos recortes pontuais, dos olhares pobres em que se isolou o didatismo escolar e também o metodologismo da educação não formal. Eles nos educam e educam os coletivos que deles participam. Educam a sociedade. Agem como pedagogos.

Um ponto poderia ser este: esses coletivos atualizam uma longa tradição, uma permanência de traços. De quem falam ou em nome de quem agem e falam os diversos movimentos sociais? Partem de suas necessidades, do direito à terra, ao teto, à moradia, à sua cultura e identidade coletiva... Falam deles mas falam dos outros, dos iguais. Seu testemunho, suas necessidades e direitos são coletivos. São direitos humanos. Cada movimento não é só ele. Cada sentimento e cada indignação não é só deles. Suas vivências tão no limite expressam suas vivências e também as experiências limite dos outros. Inclusive suas formas de luta. Os rituais e os símbolos de suas lutas foram aprendidos e vividos por tantos movimentos sociais, tão diversos mas tão encontrados. Há uma pedagogia dos movimentos sociais, dos mais antigos aos mais atuais. Uma pedagogia com rituais, símbolos, representações, palavras de ordem, formas de organização e representação... tão parecidas, tão didáticas. Tão formadoras e educativas que poderíamos falar em uma pedagogia dos movimentos sociais. Mais idêntica do que diversa. Com traços

mantidos e repetidos ao longo dos séculos. Traços repostos em cada movimento como se fossem a marca de todo movimento.

De onde vem essa permanência de traços tão didáticos? Do fato de cada movimento aprender com os outros? Estão tão distantes que nem se conhecem. Não temos registros dessa pedagogia dos movimentos que passem essas artes e didáticas para os novos. A permanência de traços tem sua origem nas identidades e permanências das grandes questões, sempre repostas e nunca suficientemente respondidas. A Identidade pedagógica vem da mesma origem, das mesmas vivências existenciais e culturais. Cada movimento tem de repetir os mesmos rituais, símbolos, gestos... porque ele não é só ele. Ele não começa essa história de lutas. Essa história vem de longe. Se aprende na cultura e na memória coletivas.

O que os sujeitos sociais de cada movimento se colocam e vivenciam é o que tantos grupos humanos vivenciaram e enfrentaram em outros tempos e espaços. Quanto falam de si, tantos outros distantes, até desconhecidos falaram deles mesmos. Quanto sabem e aprendem de si, tantos outros sujeitos e coletivos souberam e aprenderam deles mesmos.

Cada movimento com suas lutas, didáticas e aprendizagens nos revelam quanto sabem de si, e quanto sabem, sem sabê-lo, dos outros. Este traço nos coloca em contato com permanências pedagógicas que extrapolam cada movimento.

Os profissionais do educativo que pesquisam, teorizam sobre cada movimento social em realidade estão pesquisando e elaborando uma teoria pedagógica que os ultrapassa desde que se situem nesse fundo comum que cada um revela, revive em cada situação e momento histórico. Pesquisar e analisar a relação entre Educação e Movimentos Sociais, Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, poderia ser captar, interpretar e explicitar essas permanências, de questões, de rituais, de linguagens e didáticas acumuladas ao longo de uma história tão permanente e tão atual.

As questões humanas, sociais e culturais, os processos pedagógicos, as linguagens e rituais que cada movimento repõe para a teoria e ação pedagógica parecem nos dizer que nesse subsolo da formação humana o que vivenciaram outros movimentos em torno de direitos tão básicos negados tem o mesmo tamanho, o mesmo sentido hoje do que faz décadas e até séculos. Parece como se as questões pedagógicas estivessem todas no presente. Como se os seres humanos, os grupos excluídos, oprimidos repetissem a mesma “pedagogia do oprimido” em cada presente.

Paulo Freire ao falar-nos de “Pedagogia do Oprimido” universalizou essa pedagogia. A tornou histórica ou sempre presente enquanto tivermos oprimidos que se mobilizam por seus direitos. Por libertar-se da sua condição. Uma pedagogia surpreendente em cada presente e ao mesmo tempo tão repetida. Tão constante quanto ignorada pela “Pedagogia”. Um vigor pedagógico que rebrota em cada movimento social reprimido, mas vingado algum tempo depois por outros movimentos. A volta permanente a essas antecedências sempre renovadas poderia ser uma tarefa de quem buscamos os vínculos entre educação e os tensos processos de produção e reprodução da existência.

Correspondência

Miguel G. Arroyo, Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação,
Belo Horizonte, Brasil.

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
