



Elementos Estruturais da Educação Popular e os Movimentos Camponeses do Brasil

Roberta Traspadini*

Resumo: O artigo aborda o tema da educação popular como princípio ontológico da emancipação humana. O ensaio se baseia em estudos acadêmicos e reflexões sobre a militância em educação popular, enfocando o contexto sócio-histórico de mercantilização da vida social pelo capital no Século XXI e da luta do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) que resignificam a disputa política no país. A ação pedagógica transformadora dos movimentos sociais camponeses caracteriza a educação popular como tática-estratégia de (re) ação das lutas sociais. A partir do Materialismo Histórico Dialético o artigo retoma os conceitos fundadores de educação popular para compreender a totalidade dos processos vividos e refletidos pelos trabalhadores.

Palavras-chave: Educação Popular; emancipação humana; trabalho; movimentos sociais; MST.

Abstract: The article deals with militant education within MST movement, its transforming and emancipation effects. Historical materialism offers the methodology to retake the conceptual foundations of popular education in order to show its strength to social change.

Keywords: Popular education; human emancipation; peasants' movement; MST.

1. Considerações Iniciais: o (con) texto histórico que analisamos

A. O SÉCULO DA BARBÁRIE E OS MOVIMENTOS EM (RE)AÇÃO

O início do século XXI está marcado pela explicitação das contradições emanadas do modo de produzir um sentido de ser e viver que historicamente tem se perpetuado na hegemonia dos poderes globais e locais. O modo de produção particular do capital só produz valor mercantilizando de forma privada os recursos e explorando braços, corpos, mentes daqueles que transformam sua criação, suor e o sentido de seu trabalho em mercadoria para o capital (os trabalhadores do campo e da cidade).

* Educadora Popular. Professora Militante da Escola Nacional Florestan Fernandes. Mestre em Desenvolvimento Econômico e doutoranda em estudos latino-americanos da Universidade Autônoma do México (UNAM). Endereço eletrônico: rtraspadini@yahoo.com.mx.

Se o século XX foi o século da materialização da barbárie do capital sobre os territórios e os sujeitos a partir de um discurso ocultador do real, o século XXI explicita aos quatro cantos do mundo os processos contraditórios emanados desta perpetuação do poder.

A era que vivemos é assim, a era da visibilidade das contradições manifestas no poder do capital contra o trabalho, explícitas na realidade concreta entre os que estão incluídos-excluídos na/da formalidade do mundo do trabalho e dos direitos sociais de responsabilidade do Estado, tanto no campo, quanto na cidade. Todo o sólido se desmancha no ar e o concreto evidencia a real impossibilidade de um discurso que queira mascarar o real vivido.

Vivemos a era da visível bancarrota do sonho americano para o continente e o mundo. Saltam aos olhos – para os que ainda têm sensibilidade de utilizar os cinco sentidos próprios do humano – os contrastes sociais e culturais, a banalização da vida, tamanho o número dos que estão sem perspectiva real de reprodução de seu cotidiano através do trabalho.

A era dos sonhos de inclusão na perspectiva burguesa, foi substituída pela era do gelo, dos medos, das solidões, da barbárie humana de não reconhecimento de si e do outro, ambos, como seres sociais complementares.

Mas como boa contradição, a era do gelo, do medo, é também a era da continuidade das revoluções. Assim, o discurso histórico de um grupo hegemônico na produção e perpetuação do poder tem sua contrapartida, ora organizada, ora espontânea em várias regiões do mundo, na produção contestatória de sujeitos, grupos, movimentos que, na pedagogia do exemplo, dão o grito.

Um século em que minorias políticas, no poder institucional, mostram suas debilidades e fortalezas quando lutam e reivindicam direitos e novos poderes, a partir da explicitação do número expressivo de sujeitos sem direitos formais, mediados por um discurso fetichista sobre sua inclusão real em uma sociedade aparentemente democrática.

O século da barbárie, XX, abriu as portas para a continuidade da mesma ou sua real superação na luta concreta de grupos que vivem e propõem outra forma-conteúdo de poder: o poder popular.

Das diversas contradições de uma práxis hegemônica com tendências, na guerra de posição e de movimento, a permanecer no poder, a mais explícita é a do número de sujeitos excluídos formalmente do universo dos direitos no âmbito do sistema-mundo presidido pelo capital e seus detentores.

O real já não consegue mais ser ocultado nem pelas cifras que, a cada dia, desmentem o mundo das ilusões desenvolvido historicamente pelo capital, nem pelo *boom* de imagens de êxito nas sociedades industrializadas, dado o aumento dos contrastes urbanos e rurais entre os que possuem e não, tanto a posse como a sua própria vida como propriedade de produção presente pensada para o porvir.

É o século da contestação real, visível, entre os que estão formalmente amparados em um Estado despótico nos critérios de decisão de utilização dos recursos, e os que estão fora desta decisão, delegados a políticas sociais de caráter assistencialista, não removedor da ode dos condenados da terra, quando o poder vigora sob a égide do capital.

Os grupos politicamente organizados têm se levantado tanto para exigir direitos, quanto para consolidar outro mundo necessariamente possível, frente à acentuação das amarras neoliberais de ampliação do privado sobre o público; de urbanização do rural e consolidação do sonho de inclusão aos excluídos; de direitos individuais sobre os direitos sociais; e da perpetuação de uma ideologia (ocultamento do real) que vigora ostentando um *dever ser* padronizado, homogêneo, similar no consumo e no entendimento do sentido da vida e do trabalho.

B. O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO FRENTE À ODE NEOLIBERAL

A partir dos anos 1980 os movimentos sociais, do campo e da cidade (fragmentação necessária para a orgia da reprodução do poder do capital sobre sujeitos, trabalhadores, famílias), começaram a estabelecer enfrentamentos e formações em áreas específicas para dar o salto na compreensão tanto da disputa do poder de Estado – via disputa de direitos – quanto da consolidação de outro poder para além do que o Estado, nas mãos do capital, possa estabelecer.

A consolidação do fazer a luta, refazendo os sujeitos a partir da pedagogia do exemplo trouxe à luz um redimensionamento de categorias centrais na formação da consciência coletiva dos sujeitos que integram estes movimentos.

A pedagogia da alternância foi utilizada como um critério de unidade daquilo que foi ao longo do tempo separado: tempo escola-tempo produção familiar; tempo de estudo-tempo de trabalho; tempo de elaboração-tempo de realização. Estas aparentes separações se vinculam na compreensão de que é necessário ver o todo para atuar sobre o território no qual se (re)produz a vida em coletividade.

Portanto, estes tempos – o tempo do estudo coordenado com o tempo do trabalho, com o tempo livre e o tempo do prazer-lazer – são entendidos como tempos constitutivos da formação de um ser social íntegro-integrado-integral politicamente engajado: a busca da realização da vida e do sentido do trabalho, para além da extração de valor *sui generis* do modo de produção capitalista, centrada na exploração do trabalho via roubo do tempo.

Este novo sentido sobre a escola, em movimento, dos movimentos camponeses, tem como intencionalidade quebrar os esquemas institucionais de uma educação compartimentada, fragmentada, entendida como parte integrada a um todo a partir de especificidades muito pontuais.

Dito renovar educativo dos movimentos sociais camponeses tem, ao longo de seu caminhar histórico, explicitado o caráter político da educação e da formação, vinculados às diversas lutas protagonizadas pelos movimentos camponeses.

Roseli Caldarti, ao relatar a experiência da pedagogia da terra do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, argumenta que:

Somente quando passamos a olhar para o conjunto do movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que a educação pode ser mais do que educação, e que a escola pode ser mais do que a escola, à medida que sejam

considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade. (CALDARTI, 2004, p.222)

Esta forma particular de ocupar a escola no campo está imersa em um plano geral de intencionalidade política sobre a formação dos sujeitos que atuam nas várias frentes abertas na luta pela terra e pelo projeto popular de país que se pretende estabelecer.

As categorias centrais, da concepção política da educação do campo em meio à dominação burguesa, podem ser aglutinadas em três grupos que nos dão elementos para entendermos a práxis dos movimentos sociais do campo – neste caso particular do MST – de ocupar a escola para ressignificar a disputa política no país.

1º Democratização da participação frente à democracia representativa formal do capital

O caráter latente da formação dos conselhos na escola formados pelas famílias dos jovens e adolescentes e pelos estudantes reforça o caráter dado à concepção de participação, do *que fazer* político e de relação à ação pedagógica.

Discutir o plano de aula e de realização no tempo comunidade, reforçar a produção de outro sentido de vida para o campo e para as famílias em meio à degradação do humano vividos no cotidiano, é uma engrenagem de aprendizagem coletiva, frente à odisséia do individualismo apregoada pelo capital.

A esfera do conselho da escola na pedagogia do exemplo legitima a necessidade de trazer o universo das experiências como espaço geopolítico a ser estudado, refletido, revisto ou reforçado, a partir daquilo que se quer e do que se tem na realidade da produção dos alimentos no campo, no caso brasileiro.

Esta forma particular de partir do concreto vivido, refletir sobre ele e encontrar soluções para problemas ora imediatos, ora estruturais, remete estes sujeitos, em seu *que fazer* político, a uma esfera de ação que culminará na necessidade de compreensão sobre como funciona a sociedade, porque se tem o que se tem, e não o que se deve/pode ter na educação e na produção de vida camponesa. Trata-se da produção de um novo consenso que não tenha como base a coerção consentida do capital sobre o trabalho.

A partir daí, começa-se a entender como na escola se articulam movimentos para ir além dela e refazer, no âmbito da política participativa, a formação para, na disputa, reivindicar direitos, sustentar deveres do Estado, formular novos processos e modelos de desenvolvimento sociais-econômicos-culturais.

2º. Cultivo da produção de vida, de coletividade, de alimentos orgânicos, frente à transgenia e os venenos utilizados pelo capital na sua apropriação privada do campo

A pedagogia da terra e a pedagogia da alternância (metodologia das escolas famílias integradas ao RACEFFAES) relatam ambas, em suas experiências particulares, que a formação dos sujeitos está mediada pela forma e pelo conteúdo manifesto no cuidar da escola assim como se cuida da casa.

Dormir na escola é muito mais do que dormir. É despertar para uma realidade de participação, disciplina, respeito, solidariedade e coletivização das tarefas que reeduca os sujeitos para um processo de sociabilidade dos mecanismos de formação dos grupos. A premissa é a mesma para o plantio dos alimentos, ou seja, o centro é a formação da consciência quando as mãos estão na terra, tanto da escola, quanto da casa destes sujeitos. Portanto, o protagonismo político de saber o que se planta, como se planta e o sentido dado a dito plantar, é o elemento substantivo do uso não mercantil dado à terra.

Este cultivo traz inerente ao *que fazer* desta juventude o sentido mesmo da produção de vida sem desperdícios, sem excessos, com cuidado, compreensão, razão e sensibilidade integrados à prática da produção de alimentos para si para a sociedade. A intencionalidade é a de contribuir para a melhoria de vida dos que vivem longe dali, mas que podem estar próximos no processo político de consolidação de um outro modelo de desenvolvimento socioeconômico-cultural.

3º. Articulação campo e cidade, a partir dos alimentos, das mobilizações de um caráter de participação popular, frente à selva de pedra urbana construída pelo capital contra o trabalho nestes espaços

Esta terceira característica da educação do campo tem a ver com uma forma e um conteúdo particular de chegar nas cidades a partir do que se produz para ela – alimentos –, ainda que ela não consiga, na falta de tempo que lhe é característica, dar conta de dita produção.

A era dos supermercados, das compras/vendas *on-line*, parece ocultar o sentido de que a produção expressiva dos alimentos consumidos pelos brasileiros vem da agricultura familiar. Segundo o último senso agropecuário do IBGE (2006), 4.367.902 dos estabelecimentos rurais são da agricultura familiar, ou seja, representam 84,4% do total dos estabelecimentos produtivos e ocupam somente 24,3% da área total do País.

Porém, mesmo com pouco espaço para produzir, frente ao tamanho territorial cultivável brasileiro, ela é responsável por 38% do valor bruto da produção agrícola brasileira. Além disso, ocupa 74,4% dos trabalhadores camponeses, corpo coletivo que representa aproximadamente 12,3 milhões de brasileiros. Trabalhadores e trabalhadoras do campo são responsáveis por 87% da produção de mandioca, 70% da produção de feijão, 46% da produção de milho, 38% de café; 34% de arroz entre outras sementes. Além disto, respondem por 58% da produção de leite, 59% da produção de suínos e 50% da produção de aves no País.

Esta é uma mostra do significado formal, quantitativo, do poder qualitativo da agricultura familiar dentro da produção econômica, social e cultural brasileira. Sabemos que entre o formal e o real há uma distância não atingida pelos números, mas que revela uma potencialidade maior do que a demonstrada quantitativamente.

Estes alimentos que chegam às mesas dos brasileiros, nos *self services* dos centros urbanos, e nas escolas da rede municipal, estadual e federal são, para as famílias camponesas, o palco de discussão sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico-cultural.

C. A EDUCAÇÃO POPULAR COMO REFERÊNCIA

DE UMA ESCOLA DAS FAMÍLIAS, PARA AS FAMÍLIAS, PARA A SOCIEDADE

No processo de produção coletiva da *educação em movimento* dos movimentos que compõem a pedagogia da terra e da alternância no campo, o pressuposto da educação que media a formação dos sujeitos é o da educação popular. Educação popular entendida como instância de aproximação do cotidiano de experiências e de vida dos sujeitos, ao cotidiano produtivo da escola. Portanto, fundamento de uma educação cuja intencionalidade política é a de reestruturar a participação dos sujeitos a partir de uma formação coletiva da consciência sobre os *porquês* de se atuar de forma padronizada conforme uma lógica de poder, ou de forma compartilhada, solidária, segundo outra lógica.

Uma educação que intenciona, e briga para lograr dita intenção em meio às múltiplas amarras do capital, lutar contra o que Meszáros chama de internalização do consenso do capital sobre o que fazer do trabalho.

precisamos, então, urgentemente, de uma atividade de *contrainternalização*, coerente e sustentada, que não se esgote na negação, ..., e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe (MESZÁROS, 2005, p. 56).

A trajetória histórica da educação do campo é muito maior do que se pode trabalhar em um breve texto introdutório. Mas a atualidade desta educação tem servido de base para a reflexão de outro processo de educação emancipadora não só possível como necessário na atual crise de desenvolvimento vivenciada pela sociedade brasileira e latino-americana.

Pode ser que isto não seja tudo, mas é muito se comparado ao que ainda está por ser feito, nesta celeuma de produção do novo, em meio aos velhos processos de perpetuação da hegemonia de um grupo que tem assaltado as políticas públicas de forma privada, sobre os sonhos e a realidade do povo brasileiro.

Como sua intenção é o diálogo, este trabalho foi estruturado a partir de quatro conceitos-chave que são centrais na produção cotidiana de um processo de ensino-aprendizagem para além das amarras opressoras do capital¹.

2. Nosso posicionamento político a partir do reconhecimento da educação popular como tática-estratégia de (re)ação dos movimentos sociais do campo

Arroz deu cacho e o feijão floriô, milho da palha,

¹ Este texto não retrata o ponto de vista dos movimentos sobre a educação popular a partir deles mesmos. Retrata o ponto de vista da autora em sua relação permanente com os movimentos. Portanto, qualquer observação, ponderação e crítica devem ser pontuados a quem escreve e não a quem, bravamente, vive enquanto luta dito processo.

coração cheio de amor! Povo sem-terra fez a guerra por justiça
visto que não tem preguiça este povo de pegar.
Cabo de foice, também cabo de enxada
pra poder fazer roçado e o Brasil alimentar.
Com sacrifício debaixo da lona preta o inimigo fez careta,
mas o povo atravessou.
Rompendo cercas que cerca filosofia de ter paz e harmonia
para quem planta o amor. (música de domínio popular dos cam-
ponezes brasileiros e latinos, produzida por Zé Pinto)

Com base na ação pedagógica transformadora dos movimentos sociais cam-
ponezes, resolvemos colocar em diálogo, neste texto, os elementos constitutivos de
dita reflexão.

Ao partirmos do referencial vivido por um grupo – MST – que na luta ressig-
nifica os conteúdos de sua prática, nossa intenção é abrir as portas para debater
dito tema com áreas afins.

Sabemos que, como educadores, estamos imersos em um cotidiano cuja fal-
ta de tempo, melhor dito, o roubo do mesmo – através da propriedade privada dos
fatores e meios de produção consolidada pelo capital em sua dominação sobre o
trabalho – faz com que aflore o concreto não pensado, não refletido, mas angustia-
damente representado, sentido, pelos educadores como sujeitos políticos.

Defendemos a educação popular como princípio ontológico criativo, como
princípio político, princípio pedagógico e, essencialmente, princípio de proteção,
perpetuação, posição do humano frente ao desumano processo de aprisionamento
reiterado pelo domínio privado sobre a esfera pública.

A educação popular aparece como contraponto à educação formal acade-
mista nos três graus, mas é muito mais que isto. É um referencial de classe. Tanto so-
bre como toma a relação com o outro no processo de aprendizagem, quanto sobre
como constrói, junto, o que se quer em meio ao que se tem.

Desafios pautados por um processo dialético, contraditório, que ao negar os
sujeitos a se reconhecerem como protagonistas, diferencia o que é comum; aliena
o que é próprio; extorque o que é vital: o trabalho, seu sentido, seu tempo, sua pro-
dução integral de vida.

São vários os fóruns em que estamos debatendo a importância da educação
popular como princípio. Resolvemos, então, tornar esse diálogo escrito para mais
sujeitos poderem, junto conosco, enriquecer o que pensamos a partir do que lerão,
tendo em conta o que vivem, como vivem e o que pretendem viver, dada a possi-
bilidade sempre aberta de outro mundo necessariamente possível para além do
capital.

Se educação popular é política e tem uma intencionalidade manifesta real,
então, como princípio a mesma é tomada pela classe que vive do trabalho como
elemento substantivo de reconhecimento sobre o vivido e sobre possibilidades futuras
do viver.

Em consonância com as palavras de Freire, em seu texto “Política e educa-
ção”, reiteramos com a intencionalidade política:

(...) a educação popular, cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, em uma sociedade de classe, se constitui como um *nadar contra a correnteza*, é precisamente a que, substantivamente democrática, jamais separa o ensino dos conteúdos do desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido de superação das injustiças sociais (FREIRE, 1996, p. 112).

Freire, em sua trajetória histórica como educador popular, sempre sustentou que enquanto o sujeito não romper com a educação bancária e instituir uma educação emancipadora, ficará difícil, esse sujeito do conhecimento prático-reflexivo, fazer opções para si, pensadas desde seus próprios sonhos:

(...) somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos. (...) É, pois, essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um “homem novo”, nem o opressor nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação (FREIRE, 1980 p. 59).

Estamos falando, por certo, da educação popular com um recorte de classe progressista. Esta, que necessita explicitar, a todo o momento, que existe um mundo contraditório, em conflito, em disputa, e que só é possível assumir um novo processo, projeto, tendo claro sobre como são os mecanismos estruturais de condicionamento do que se tem, impedimento concreto de ação para a proposição do que se quer.

E, se politicamente a educação popular tem recorte de classe, no caso socialista dito recorte traz contido um método que ajuda a revelar o ocultado na realidade alienada sob a égide do capital.

Vale reiterar, ser popular no recorte de classe, para os que vivem do trabalho:

(...) é tentar alternativas. É estar realizando o possível, mas que, ao se realizar, abre, contraditoriamente, novas possibilidades de utopias, cuja negação trata os elementos já efetivados e tentativas de novas realizações. (...) A *utopia* da democracia tem um valor permanente e deve ser vivida sem qualquer entrave. Precisamente, nos espaços da realização e da não realização, estas são suas contradições e dificuldades maiores. Entretanto, não podem transformar-se em agentes impeditivos da intransigente e radical busca por novas concretizações de *sonhos de liberdade* e de *felicidade* (MELO NETO, 2004, p. 28).

Toda alternativa, pensada, atuada, necessita ser mediada, por um particular modo de observar, descrever e, essencialmente, revelar o mundo para transformá-lo.

Na educação popular, cuja aprendizagem histórica evidencia que partir do real concreto é o melhor elemento vinculador do que se tem, caminho para o que se quer, o método adotado pelos movimentos sociais com um recorte de classe – trabalhadora – é o materialismo histórico dialético (MHD). Método referencial marxista de reflexão e renovada ação após a reflexão, rumo à superação da opressão-exploração vividas.

O MHD parte do concreto vivido que reflete sobre ele, a partir da qualificação sobre o ver, perceber, entender o real, e retorna ao concreto para superar ditos processos alienadores. Sua intencionalidade é partir do mundo como ele inicialmente se apresenta e ir, pouco a pouco, revelando o que sem a formação não é possível perceber dada a intenção de camuflagem própria do senso comum sobre o sentido crítico, praticada pela classe dominante ao implantar, nos aparelhos ideológicos do Estado, sua ideia dominante.

A importância de se ter o MHD como opção de classe no método de análise tem vários sentidos:

1. Forma e conteúdo de classe, a partir de uma aproximação aos fenômenos estudados, com clareza nas bases materiais concretas.
2. Afastamento das concepções idealistas sem pés no chão que tomam como forma-conteúdo de análise uma perspectiva que não parte do concreto vivido, logo, divagam ou pelo idealismo ou pelo pós-modernismo. Ambos ameaçadores a uma práxis concreta.
3. Explicitação de uma sistematização do estudo, da prática, da teoria, como elementos configuradores de um todo, a partir de uma relação objetiva-subjetiva que permita entender, de forma aprofundada, o real.
4. Rigor no processo, clareza na exposição dos elementos esclarecedores dos temas estudados, mas que não expresse petrificação do pensar, atuar.

O MHD é o sentido constitutivo da educação popular como princípio ontológico. Sentido de classe, sentido de estruturação do pensar e atuar, sentido no referencial que permeia a análise sobre como se vê, se nega, se institui outro ver a partir de um fazer real superador do concreto vivido alienado.

A forma-conteúdo manifestos no método marxista nos permite agrupar três processos mediadores e relacionados entre si: (a) clarear o obscuro processo do conhecimento com elementos que nos revelam, a partir da disciplina e do estudo sobre o visto, aquilo que está velado; (b) pensar o não pensado, e refletir sobre a consolidação do senso comum na concepção de mundo, vida, território e sujeitos; (c) atuar qualificadamente sobre o mundo aparente – da fábula – a partir da descoberta de sua essência – a realidade que, segundo Milton Santos (2001), evidencia o caráter perverso da dominação do capital sobre o trabalho.

Concordamos com Freire quando sustenta que a educação popular é um processo de reflexão sobre a mobilização em direção a objetivos próprios sobre a militância. Com base nisto, defendemos que a educação popular não é contrária à educação acadêmica progressista. Pelo contrário, é possível e necessário um recorte popular na compreensão do público e do conhecimento sistematizado em nossas escolas formais.

A educação popular progressista é avessa aos compartimentos que não dialogam entre si, é avessa à hierarquização do conhecimento, à elitização do processo, à seleção arbitrária sobre os que podem e os que não podem fazer parte do conhecimento formal. Sim, é avessa ao título burocrático burguês dos mais, ou dos menos, sabidos.

Reiteramos que como princípio o educador popular leva nos espaços em que está a tarefa militante de abrir em vez de fechar; ampliar em vez de reduzir; dialogar em vez de instituir; promover em vez de selecionar; e incluir em vez de excluir. Isto significa que a educação popular reitera a importância do massivo. Sim. Dos espaços que incluam cada vez mais o maior número de trabalhadores possíveis. Porque estes sujeitos que vivem da venda de seu trabalho e da não realização do mesmo para si, e sim para outros, representam a maioria do povo brasileiro, latino-americano, mundial.

Frente a isto, o que a educação popular como princípio criativo pretende é nos fazer tomar partido. Isto significa assumir a tarefa militante de refletir e agir sobre nossos processos, reconhecer nossas potências de ação, projetar nossos desejos e efetivar nossos sonhos.

Essa educação popular como princípio tem no sujeito coletivo, esse construtor da esperança que, ao tecer sua história, reconhece na abordagem cultural de identidades em luta, o trabalho como sua essência produtora de vida.

Trabalharemos em separado cada um dos conceitos para, mediados por eles, podermos ter tempo de pensar sobre nossos processos, nossos caminhos, descaminhos, posicionamentos como sujeitos, em um histórico de individualização, separação, que não nos permite ter o tempo necessário de refletir sobre nossas práticas cotidianas como educadores populares.

Este texto, portanto, está escrito e pensado para um contexto específico: o da formação de formadores da educação popular que ao instituírem tempo para pensar sobre si formulam, enquanto classe, outro tempo: o de estar junto, para ao se reconhecer, a partir do encontro com o outro, ressignificar o processo de luta frente ao que se quer como sociedade verdadeiramente justa, livre e igualitária.

3. Exercício categorial-dialógico

A. SOBRE OS SUJEITOS CONSTRUTORES DA ESPERANÇA²

Ontem um menino que brincava me falou
que hoje é semente do amanhã...

...

Para não ter medo que este tempo vai passar...
Não se desespere não, nem pare de sonhar

...

Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...

² Referências estudadas e utilizadas no desenvolvimento deste item: 1) BLOCH, E. (2005). O princípio esperança. RJ: Editora Contraponto. Tomo I, II, III. 2) FROMM, E. (1976). El corazón de los hombres. México: Fondo de Cultura Económica. 3) FREIRE, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI editores, 4ª. edición, 1999.

Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
Fé na vida Fé no homem, fé no que virá!

...

nós podemos tudo,
Nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será
(Gonzaguinha, *Semente do Amanhã*)

O ser humano tem em suas mãos, em seus corpos, e na sua mente a potência para ação rumo à construção de seu destino. Construtor de caminhos e das formas de caminhar por eles, o ser, ora mais, ora menos social, parte rumo a seus sonhos, sempre projetados.

A leitura que o ser humano faz de si está recortada não só pelo contexto – e lógica de poder – em que o mesmo vive, mas principalmente pela consciência que vai tomando, ao longo da vida, sobre seu processo, sua história, sua trajetória ao caminhar.

Se por um lado, vivemos um cotidiano em que o humano parece estar absolutamente fragmentado entre o que sonha e o que realiza, por outro, esse ser é, em sua totalidade, muito mais do que seus fragmentos.

A individualização do ser humano aparenta, na verdade, tê-lo cortado ao meio, na sua potência por *ser mais*, própria do complexo ser social-político-histórico-econômico-cultural que o integra. Mas essa individualização é apenas uma faceta do humano, e não sua totalidade. Sua totalidade é composta por seu ser em permanente construção, inconcluso.

A faceta consciente do ser humano, já não mais dividido e sim integrado, é sua capacidade política de projetar e concretizar a partir do projetado, seu processo de caminhar, trilhar a própria vida, em comum acordo com os demais seres. Esse ser social consciente de seu papel político remete ao humano sua consolidação de sujeito da história e, como tal, sujeito político.

Em outras palavras, homens e mulheres se tornam sujeitos políticos, quando tomam consciência de sua ação transformadora frente ao mundo. E nessa tomada de consciência percebem que seu ser, sempre social, está, ou não, em comum ação com a de outros seres.

Logo, sujeito político é o conceito que explicita o protagonismo no caminhar, no *que fazer* cotidiano dos seres com consciência crítica e autocrítica. Além disso, como sujeito que, ao se reconhecer como ser social, reforça e respeita o ambiente comum, coletivo, de produção de um caminhar que envolve muitos protagonistas com diferentes leituras do mundo.

Assim, esse ser que projeta como ser político, sabe que o que se vive é uma porta sempre aberta para novos viveres. Esses novos viveres são os ambientes da esperança. Esperança ativa na construção do caminhar.

Estamos nos remetendo, aqui, a um tipo particular de esperança. Aquela cujo sonho se sonha acordado e com os pés no chão. Trata-se da esperança construtora de caminhos. A esperança de sonhar para frente, e potencializar, com isto, sua concretização.

A esperança da qual tratamos se refere ao fazer e seu projetar prévio. Assim como escreveu Vandr , em uma música, cujo texto nos remete à consolidação de projetos antag nicos frente à disputa política que deu passo   consolidação do regime militar:

“Caminhando e cantando e seguindo a canção...
nas escolas, nas ruas, campos, construções,
...Vem vamos embora que esperar não é saber
quem sabe faz a hora, não espera acontecer....”

Nesse sentido, esta esperança acordada, desperta, diurna, se diferencia, dentro de uma paisagem diversificada da esperança, de certos tipos dados ao sentido comum sobre ela, como, por exemplo: esperança passiva, esperança sonhadora ideal, esperança irrealizável, esperança como algo fora do próprio ser, esperança projetada por alguns para ser seguida por outros.

A esperança construtora de caminhos nos remete à consciência do ser mais próprio do humano não fragmentado, potencializada no seu ser social, enquanto ser político.

Ernest Bloch, um autor central no estudo filosófico da práxis criativa, insiste na esperança como ato de ação cognitiva, tema central da produção do ser social, como sujeito político:

(...)O *ainda-não-consciente* no ser humano efetivamente faz parte do que *ainda-não-veio-a-ser*, do *ainda-não-produzido*, do *ainda-não-manifestado* no mundo. O *ainda-não-consciente* comunica-se e interage com o que *ainda-não-veio-a-ser*, mais especificamente com o que está surgindo na história e no mundo. Sendo que a análise da consciência antecipatória deverá servir fundamentalmente para que os consequentes reflexos propriamente ditos, os retratos da vida melhor desejada e antecipada, tornem-se psicomaterialmente compreensíveis. Dever-se- , portanto, tomar conhecimento do antecipatório com base em uma ontologia do *ainda-não* (BLOCH, 2005, p.23).

Assim, essa esperança como porta que se abre a partir do que se projeta para se viver, tem na escola, e na educação potencializadora para ser mais, um horizonte concreto, tanto da consciência sobre o que se   e o que se vive, quanto, essencialmente, na produção, a partir do que se tem, do que se quer.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*, navega pela mesma linha dos ensinamentos de Bloch, ao relatar o *estar sendo*, como o futuro aberto, como uma esperança construtora de caminhos:

É por *estar sendo* este ser em permanente busca, curioso, tomando distância de si mesmo e da vida que tem; é por *estar*

sendo este ser dado à aventura e à paixão de conhecer, para o qual se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, ainda que ‘programados’, não estamos, entretanto, determinados; é por *estar sendo* assim que temos desenvolvido a vocação para a humanização e que temos na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, entretanto, outra dimensão humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino seguro, dado certo, senão fado. Por isso uma é vocação e a outra é distorção da vocação. (...) A utopia não seria possível se lhe faltara o gosto pela liberdade, que é parte da vocação da humanização. Tampouco se lhe faltara a esperança, sem a qual não lutamos (FREIRE, 1993, p. 95).

Nesse sentido, a escola enquanto célula geradora de encontros contribui na projeção e execução da esperança ativa, construtora de caminhos. Uma escola cuja educação está centrada na emancipação e geração do novo, sede do humano em relação com outros para a consolidação de renovados projetos, se faz dentro de um caminhar histórico. Para isto, centra sua base de ação em três elementos-chave constitutivos desta esperança particular:

1. esperança do vir a ser;
2. esperança do poder vir a ser;
3. esperança do concretizar o vir a ser.

B. SOBRE A HISTÓRIA

O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano
Meu maestro soberano
Foi Antonio Brasileiro
...
Vi cidades, vi dinheiro
Bandoleiros, vi hospícios
Moças feito passarinho
Avoando de edifícios
Fume Ari, cheire Vinícius
Beba Nelson Cavaquinho
(Chico Buarque, *Paratodos*)

A história é o eterno espaço para o encontro, reencontro, desencontro. Como processo, movimento permanente, nos possibilita uma ação transformadora. É na história que, como sujeitos, vivenciamos tensões, conflitos, múltiplos processos que revelam a forma e o conteúdo do nosso caminhar.

Vale insistir, os encontros, promotores da história, ocorrem no caminhar. Portanto, é do caminhar que trata em linhas gerais, a história. A história é esse processo aberto, sempre inacabado, trilhado a partir de nosso caminhar como sujeitos políticos sonhadores da construção que está por nascer.

Referimo-nos à história da humanidade, em seus (des)encontros no caminhar, cujo texto depende, abertamente, do contexto e da época em que se vive e do ponto de vista de quem a conta. Por isto é muito importante ao falarmos de história, especificarmos, dentro de determinado ponto de vista, nos seus elementos constitutivos: processo, disputa, experiência, perspectivas, tempo e contexto.

Como processo (HOBBSAWM, 2000), a história diz respeito tanto a experiências históricas (passado-presente), quanto a perspectivas históricas (presente-futuro). E tem, no tempo, uma variável central de relação com o cotidiano que, em algum momento, foi passado, agora é presente, e logo será futuro vivido.

Por sua vez, o tempo, medida de valor numa sociedade que centra sua ação na falta dele para si mesma, se refere a tempos menores e tempos maiores. Nosso tempo de vida, por exemplo, como seres humanos de uma determinada época, é muito curto, frente ao tempo de vida da humanidade. Assim como o tempo dos acontecimentos que aparece como aquilo que é vivido, tende a negar, numa leitura contemporânea do tempo, em muitos sentidos outros tantos viveres da mesma época.

Tempo de produção, tempo de colheita, tempo de descanso, tempo de lazer, tempo livre, são alguns divisores centrais de um cotidiano que, ao ser vivido sob esta consigna, não consegue mais tempo para ser e viver em meio à sobrevivência.

No extremo de uma sociedade tecnologicamente avançada e humanamente em crise, há autores que relatam a fase atual como a do *destempo*. *Falta de tempo* para si, enquanto se necessita de tempos para outros na entrega tanto da realização, quanto do usufruto do trabalho executado em nossa sociedade.

O caminhar enquanto processo é feito no tempo histórico. Cada tempo histórico nos remete a um contexto específico. Cada contexto é espaço de representação de vários textos, entendidos como histórias cotidianas vividas por sujeitos únicos em suas diversidades econômicas, culturais, sociais e políticas.

Nesse caminhar, o sujeito político evidencia o sentido que cada grupo dá aos espaços de representação e produção do novo, a partir da produção coletiva dos projetos e processos que os orientam.

É ao caminhar que os sujeitos políticos, ao se entenderem como seres sociais, evidenciam a intencionalidade política de, ao fazer a história, irem fazendo-se ao longo dela.

Essa construção entre produzir algo, enquanto nos produzimos como sujeitos, é o que configura a realidade histórica.

O ser humano, como ser inconcluso, ao buscar *ser mais* pode, ou potencializar os demais para *serem mais* junto com ele, ou para *serem menos*, a partir da exploração e dominação que aquele que ora está no poder tem sobre o outro. Poder de dominação com base em um despotencializar para conter, controlar, apropriar-se do humano que está sob seu domínio.

Se, na história, a intencionalidade é a de contar a versão de vencidos ou vencedores, e não a posta na cena de cada época do modo que se deram as disputas

e os processos de desenvolvimento, então, dita visão tende a explicitar uma parte reduzida da história, a hegemônica ou contra-hegemônica, ao invés de ser enriquecida pela história dos conflitos, das disputas pelo poder, dos diálogos em evidência em cada época pela execução de seus respectivos projetos.

A opção política de revelar uma história, descaracterizadora da complexidade vivida, relata por si só uma intencionalidade da classe dominante de negar a unidade do diverso, representada pelo outro e seus múltiplos protagonismos, ao se encontrar com uma realidade concreta.

A unidade do diverso, vale ressaltar, é a consolidação dentro do histórico universo de experiências e reflexões, de uma leitura prática do mundo que permite que vários sujeitos, separados por um cotidiano repleto de responsabilidades instituídas, aprendam, ao estar juntos, decidir e criar juntos a produção do seu que fazer.

O que está em jogo na história é a intencionalidade política de relatar os acontecimentos como ocorrem na realidade, ou de ocultá-los a partir de uma lógica de poder que oriente/determine a visão de mundo sobre os fatos ocorridos (senso comum ou sentido crítico).

A história trata da totalidade. Totalidade enquanto fenômeno histórico de realização dos seres humanos em sua relação com a natureza e os demais seres.

Essa totalidade para ser compreendida pela consciência humana necessita ser recortada para, ao se aprender, se apreender que o muito que se sabe sempre será pouco frente ao universo geral dos acontecimentos.

Esse é um belo desafio na história: percebermos, enquanto sujeitos produtores do mundo e produtores de si mesmos em comum ação, que, ao nos abirmos para o conhecimento, nos revelamos parte de um todo. Seres que, ao serem inconclusos, necessitam de outros seres e do meio em que vivem, para poder ser mais.

Conhecer, disse Barthes, é navegar sobre o que se sabe, mas o grande desafio é despertar. E, que ante este despertar os sujeitos em processo de aprendizagem permanente, sejam seduzidos para conhecer o que não sabem. O conhecimento está entre o conhecido e por conhecer. Conhecer o que se tem como base potencial do que está por vir.

A realidade é uma construção material concreta de múltiplos conhecimentos transformados em ação e vice-versa, ações estas sistematizadas em conhecimento científico. E, a ação que emana da reflexão gera renovadas formas de educação a partir do meio em que se vive.

A história como o encontro de sujeitos em ação, e reação, sobre projetos e processos que ao longo do tempo, ou potencializaram o processo educativo como ferramenta para o desenvolvimento da técnica produtiva sobre o homem, ou reforçaram os parâmetros educativos da reflexão para a transformação social.

Nessa totalidade histórica que somos seres inconclusos produtores de renovadas formações e produções históricas, reside também a história da educação.

A história da educação é uma particular leitura dentro da história do desenvolvimento dos sujeitos políticos protagonistas dela.

A educação, entendida como o universo de encontro para uma formação sistematizada que gere uma melhoria de condição para os sujeitos que habitam um

determinado contexto, é histórica. Assim como a história é educativa. E ambas são políticas, necessitam da intencionalidade por trás dos fatos.

Do mesmo modo que não se pode falar de educação sem evidenciar tensões e conflitos, tampouco se pode falar de história da educação sem expressar que nela residem boas sínteses da unidade do diverso.

Duas escolas, com uma mesma política pública nacional-estadual, ao pertencerem a contextos sociais-econômicos-políticos-culturais distintos, serão potencializadoras, e espaços potencializados, de vivências distintas. E não se trata de saber qual é a melhor ou a pior. Na pedagogia do exemplo, ambas ensinam e aprendem permanentemente.

Do que se trata é da intencionalidade comum posta nas duas: espaços para permitirem que os sujeitos, ao se encontrarem, sejam mais, em seu estar sendo, ou sejam menos a partir de uma reprodução, pouco reflexiva, sobre o que se tem e o que se quer.

O ser humano, ao vivenciar no seu cotidiano situações concretas na relação com o meio e com os demais seres, traz para o universo educativo – escolar, familiar, religioso, entre outros – um conjunto de experiências que expressam sua forma de ver, sentir, ser no mundo. Isto não significa que ele se resuma a isto, mas tem nisto código central na aprendizagem sobre como se relacionam os vários eus residentes de um mesmo histórico-social.

A história da educação, no ambiente escolar, é a história dos encontros potencializados para a realização de algo. É nesta parte da compreensão histórica, a da educação-ambiente escolar, que se coloca em movimento uma intencionalidade para um convívio social-econômico-cultural-político entre sujeitos, a partir da realização de condutas comuns. Nos referimos à construção de códigos ético-morais que balizem as relações na produção comum de vidas tão diferentes.

O sentir, o viver, o produzir depende de várias condições ao longo da história. Mas, a produção de vida em comunidade é fruto de uma intencionalidade política que pode, ou não, permitir que os sujeitos de um mesmo contexto estejam abertos para se pensarem e pensar juntos enquanto agem.

Como política pública, vinculada aos desejos e necessidades populares, a educação, no ambiente escolar, não se faz sem ter suas bases centradas na história. É esta base histórica definida no caminhar que nos permite verificar o que somos, como estamos e, especialmente, o que podemos ser.

A história é aqui entendida como um conjunto de representações de várias histórias. Do que se trata, numa educação permanente para a emancipação, é de potencializar, no ambiente escolar, os sujeitos que aí se encontram para, juntos, produzirem uma melhoria de condição de vida para todos.

A escola, que reside em uma comunidade, espaço de viver-representar de vários sujeitos políticos-seres sociais, é um espaço de consolidação política. E como tal, necessita ser reconhecida como potência de ação. Aquela que, ao saber para qual finalidade nasceu, se percebe, enquanto movimento, como um espaço de permanentes transformações.

Ao darmos, na história vivida, uma dimensão política para a escola, o que desejamos é reforçar seu papel como espaço em que transitam sujeitos para serem mais e fazem dela, algo mais. Novamente o fazer, fazendo-se.

Referimo-nos à história dos encontros no espaço escolar em meio a tantos desencontros atuais. E os encontros, tanto para a sistematização do conhecimento, quanto para a produção de vida que vai além deste, requerem que se institua, na leitura histórica, alguns elementos centrais na retomada da produção coletiva.

1. *Contexto histórico*: qual a história da escola e das demais células educativas dos sujeitos na comunidade que se estabeleceram; qual a história da comunidade, quais as potências de ação que residem como já instauradas e por instaurar; quais os espaços de lazer-recreação; de trabalho; de produção coletiva do conhecimento; entre outros.

2. *A história dos sujeitos fazedores de história*: como atuam os sujeitos em comunidade; quem são os que neste contexto residem, quais suas principais ocupações e quais os principais espaços que ocupam no território vivido. Além disso, como administram seu tempo, no tempo que estão no território ora vivido; quais suas histórias, suas vidas, seus sonhos. O tempo que têm para produzir a sobrevivência, bem como para produzir o prazer-lazer para além dela.

3. *O tempo de produção de renovados fazeres*: o que desejam e, para além do que têm, o que gostariam de estar produzindo juntos naquele contexto. Dentro do tempo que tem que ser controlado, como se disciplinar para produzir o que se deseja coletivamente, a partir da leitura que se faz e que pode ser feita sobre seu mundo, envolvido em outros mundos. A produção de novos processos, coletivos, na comunidade a partir da consciência do ser social, como sujeito político, protagonista da ação comunitária.

4. *Perspectiva histórica*: o espaço aberto para, ao se entender o que se teve e o que se tem, construir o que se quer. A realização de projetos engendrados de novos processos de realização do humano ao longo do seu caminhar despertado. A organização, coletiva, pontual, a partir da leitura histórica e do contexto histórico que se vive, de um horizonte de sentido para cada um e para todos. A fusão entre o desejo e potencialidade individual e a projeção e realização coletivas.

C. SOBRE O TRABALHO

...

Um homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E vida é trabalho...

E sem o seu trabalho
O homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata...

(Gonzaguinha, *Um homem também chora, guerreiro menino*)

O trabalho é a face primeira do humano. Face que o constitui como força consciente para produzir vida e processos de vida específicos. E não se trata de qualquer trabalho, trabalho repetitivo, não consciente, adestrado. Trata-se, isto sim, de seu sentido ontológico e histórico, ou seja, trabalho com, e como, consciência transformadora. Consciência, ao mesmo tempo, fazedora do mundo e de si mesmo.

O trabalho é a primeira mediação do ser social, como sujeito político e histórico. Como tal, é através do trabalho que sabemos como em cada época se estabeleceram as relações sociais de produção de vida, tanto econômica, quanto política, cultural e comunitária.

É no trabalho que o ser social, humanamente coletivo, ao realizar o que reflete, e refletir sobre o realizado, produz sua história e refaz permanentemente o contexto em que vive, ao se apropriar do vivido=refletido.

Segundo Karel Kosik,

o trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade (KOSIK, 1986, p.180).

É a partir do trabalho e através dele que o ser social, como sujeito político, transforma a natureza para a melhoria, ou não, da condição de vida humana em harmonia com os demais seres. Daqui emanam três princípios-chave que, em cada época e contexto históricos, devem ser discutidos profundamente sobre a produção material-espiritual de vida:

1. os seres humanos e suas relações sociais;
2. os seres humanos e suas relações com a natureza;
3. os seres humanos e suas relações com os demais seres vivos.

Ao estudarmos o sentido do trabalho, verificamos, não só os estágios de desenvolvimento produtivo, mas a intencionalidade por trás da lógica reinante de dominação, em cada momento histórico.

É a partir do estudo aprofundado sobre estes elementos que, com rigor, se pode determinar se o desenvolvimento econômico-político-social-cultural produzido pelos seres lhes permitiu uma emancipação ou uma barbárie coletiva.

Quanto mais o humano é predador de si mesmo, dos demais seres e da natureza, tanto menos se emancipa com consciência de ser parte integrante, integrada e integral de um meio que o constitui. Com isto, provoca catástrofes e coloca em risco, concretamente, a sobrevivência tanto de sua espécie quanto das demais.

E, quanto mais o humano, consciente de sua finitude e de sua responsabilidade social frente às gerações e ao seu processo de ser em relação com os demais seres, tanto mais sua produção geradora de desenvolvimento terá como motor o cuidar como elemento constitutivo do progresso.

A consciência não é apenas o ponto de vista que se levanta sobre os temas acima citados. A consciência, como práxis, é o ponto de vista realizado na prática.

Por isso, ao mesmo tempo em que se pode falar de consciência para a barbárie, se deve almejar a produção no ambiente da educação escolar, do sentido do trabalho para a sustentabilidade, entendida nas linhas acima citadas: harmonia entre seres humanos-natureza-demaís seres vivos.

Com base na consciência, o trabalho é práxis. E como práxis é teoria da ação transformadora. Aquela que não separa razão-sensibilidade, ação-reflexão, teoria-prática.

O ser social consciente de seu papel na história, tem no trabalho a característica básica de sua realização ou prisão.

O trabalho como práxis tem seu sentido, sua intencionalidade, manifesto a partir da lógica dominante da época em que se vive. De tal forma que se, por um lado, o trabalho é o que realiza as transformações enquanto transforma os próprios sujeitos, por outro lado, o sentido dado ao mesmo responde à lógica dominante de cada época.

O trabalho é alienado, quando aquilo que se faz e se usufrui não pertence àquele que trabalha. Logo, por mais tempo de trabalho que se gaste para produzir um determinado bem, tanto menos se tem um retorno, usufruto, para o próprio trabalhador sobre dita produção.

Novamente entra em cena a variável tempo. O trabalho alienado é a faceta tática da estratégia de reprodução ampliada de um modo específico de vida que é o capitalismo. E o tempo é sua medida de produção de valor. Produzir, a partir de um determinado tempo de trabalho, para a troca, para a confecção de mercadorias que serão vendidas no mercado, eis a peça motriz do desenvolvimento produtivo capitalista.

Neste sentido do trabalho – produzir para a realização de outros –, os sujeitos, envolvidos, a partir da histórica educação bancária, em uma ética e moral para o êxito individual, não conseguem, com o conhecimento concreto que recebem, ir além do mundo da aparência. Assim, vivem, mas não refletem, profunda e coletivamente, sobre o porquê se vive de uma forma e não de outra.

O trabalho alienado, então, tem no fetiche, essa forma de *fetichismo* da realidade através da produção simbólica e *psicossocial* sobre comportamentos, ideias e atitudes, seu real parceiro na realização de um modo específico de produção de vida: a do capital sobre o trabalho.

No trabalho alienado, onde as reais relações sociais de produção estão ocultas pelas históricas construções de poder de um grupo hegemônico, o trabalho, ao invés de ser realização, se transforma em subordinação, exploração, opressão.

O sentido do trabalho na sociedade capitalista é o de produzir com fins mercantis, para obtenção do lucro por aqueles que são os donos dos fatores e meios de produção. Para isso, necessita sustentar uma lógica de democracia para o êxito, para a individualização da produção e para a concorrência entre firmas e entre sujeitos.

Mas, como a história não é somente a história dominante, e sim a complexa rede em que se enredam múltiplos processos construídos e vividos no cotidiano

concreto, o que se encontra, no atual mundo do trabalho, é uma complexidade de sentidos e vivências.

Se, na lógica capitalista atual, se vive a supremacia do trabalho alienado sobre o trabalho apropriado como categoria central pelos próprios trabalhadores, na visão superadora de emancipação do ser social, como ser humano em comunhão com os demais seres, que se pretende consolidar na história da educação como prática da liberdade³, o trabalho deve retomar o sentido de realização, porque pertencente a quem o produz.

Trabalho formal, trabalho informal, trabalho na esfera pública, trabalho na esfera privada, trabalho doméstico, trabalho da mulher, trabalho infantil, trabalho manual, trabalho intelectual, entre outros, são algumas categorias específicas dentro dessa gama complexa que ora se vive, em pleno século XXI, respaldada na consigna do trabalho assalariado livre.

É com base nessa vivência concreta do mundo do trabalho que os seres sociais, ao sobreviverem e se realizarem, enquanto tais, a partir de expressivas formas e conteúdos, o trabalho se torna um princípio educativo.

Como princípio educativo, o trabalho é fruto tanto das experiências acumuladas ao longo da história pelos seres sociais, quanto do devir. Para que haja uma transição entre o que se teve, se tem e se pode vir a ter, esse trabalho como princípio educativo deve ser, minuciosamente, estudado.

No estudo, se parte do concreto vivido e se reflete, historicamente, sobre as múltiplas possibilidades de desenvolvimento deste, para que as opções políticas sejam efetivadas. Por isso o trabalho, aliado ao conhecimento sistematizado, abre espaço à ciência e tecnologia.

Enquanto o trabalho produz renovados processos de ressignificação do vivido, ele reproduz, na história, o protagonismo de todos aqueles que, nas suas particulares áreas, contribuem para o desenvolvimento da totalidade dos fenômenos histórico-sociais.

Toda técnica é fruto do conhecimento sistematizado a partir da prática de alguém. Todo conhecimento é fruto da prática reflexiva empregada por alguém. Por isso como processo educativo o trabalho é práxis.

É nessa relação permanente entre o que somos e o que podemos ser que o trabalho se renova e se refaz. E, assim como novas técnicas surgem, tanto inovando o que se tem, quanto criando o que ainda não se tem, são necessários pensares renovados sobre a ética e a moral que permitem a convivência a partir da busca da harmonia, ou não, entre os seres e destes com a natureza.

Como princípio educativo, o trabalho é fundamento das relações sociais. Produzir para outros enquanto se produz para si mesmo, é a tônica do seu sentido ontológico e histórico. Mas, ao se falar de produção, se entra no econômico sem prescindir das demais funções do ser social que não se reduz ao *homo economicus*.

Esse princípio educativo, ao ser estudado, tem que ser entendido na sua complexidade e tensão históricas, pois o trabalho e seu sentido são o que está em disputa na lógica do poder da intervenção através da política.

³ Sobre o conceito de liberdade ver: Caio Prado Jr. (1999) *O que é liberdade: capitalismo x socialismo*. Editora brasiliense, coleção Primeiros passos, n. 6, 15a. edição.

Ao longo da sociedade capitalista de produção que nos tocou viver, ele ganhou um sentido, uma lógica sobre os demais sentidos possíveis de serem protagonizados e se reduziu ao que não se deve reduzir: ao seu valor estritamente econômico.

Gaudêncio Frigotto, um dos intelectuais mais importantes do Brasil na área da educação e trabalho, sustenta essa necessidade de se perceber a tensão dialética ao longo da história quando afirma que:

(...) o trabalho, processo pelo qual o homem entre em relação com as condições objetivas de sua produção, e por sua ação – conjuntamente com os demais homens – transforma e modifica a natureza para produzir-se e reproduzir-se, fundamento do conhecimento humano e princípio educativo, transfigura-se – sob as condições capitalistas – numa mercadoria força de trabalho, trabalho assalariado. De elemento que possui a peculiaridade histórica do ser homem, isto é, de elemento que constitui o devir humano, reduz-se a uma ocupação, um emprego, uma ação alienada. E o homem, que é ao mesmo tempo natureza, indivíduo e, sobretudo, relação social, que pelo trabalho não só faz cultura, mas faz a si mesmo, fica reduzido a uma abstração – *homo economicus* racional – cujas características genéricas, universais e a-históricas são a racionalidade, o individualismo e o egoísmo (FRIGOTTO, 1989, p. 217-218).

A escola pública, regida pelo princípio educativo do trabalho, tem na educação profissional sua base de sustentação primeira, ao assumir o compromisso com a potencialização do criativo nos seres sociais que ali se encontram, para produzir uma melhoria de vida no contexto em que vivem.

A educação para o trabalho e o trabalho como princípio educativo, ambos, por serem históricos, têm de ser capazes de sistematizar o conhecimento, para construir o novo, ou potencializar o velho, recriar.

A escola, aberta para a educação profissional, ao dar o sentido do trabalho, explicita as múltiplas potências com as quais lida. Entre elas se destacam:

1. Potência de ação criativa;
2. Potência de ação reflexiva;
3. Potência de ação relacional;
4. Potência de ação político-social;
5. Potência de ação cultural;
6. Potência de ação do prazer.

D. SOBRE A CULTURA:

Poetas niversitário,
Poetas de Cademia,
De rico vocabularo
Cheio de mitologia;
Se a gente canta o que pensa,

Eu quero pedir licença,
Pois mesmo sem português
Neste livrinho apresento
O prazê e o sofrimento
De um poeta camponês.

...

Eu nasci aqui no mato,
Vivi sempre a trabaiaí,
Neste meu pobre recato,
Eu não pude estudá.
No verdô de minha idade,
Só tive a felicidade
De dá um pequeno insaio
In dois livro do iscritô,
O famoso professô
Filisberto de Carvaio.

...

Depois que os dois livro eu li,
Fiquei me sintindo bem,
E ôtras coisinha aprendi
Sem tê lição de ninguém.
Na minha pobre language,
A minha lira servage
Canto o que minha arma sente
E o meu coração incerra,
As coisa de minha terra
E a vida de minha gente. (...)
(Patativa do Assaré – aos poetas clássicos)

A cultura, como expressão relativa ao cultivo, é a história manifesta dos homens em suas relações sociais. É a forma e é o conteúdo, a partir dos quais os seres humanos produzem sua existência material-espiritual em cada época.

Como produção material no tempo, a cultura é o espaço de várias manifestações simbólicas, cuja representação depende do grupo que a protagoniza.

É por isso que, no horizonte das histórias dentro da história, e dos múltiplos sentidos e perspectivas do trabalho ao longo dela, a cultura ganha sua significação também no plural.

A diversidade cultural, determinada pelas particularidades históricas vividas por cada grupo social, em cada contexto específico, é o que determina, concretamente, os códigos, símbolos, que manifestam os sentidos deste viver.

A produção dos valores, das crenças e das práticas está vinculada ao exercício cotidiano do *poder ser* entre sujeitos de distintas orientações na vida.

Nas culturas, a cultura ganha sua dimensão do diverso. Universo em que diferentes sujeitos, com opções próprias – sociais-políticas-sexuais –, definem os conteúdos simbólicos e objetivos do seu caminhar, fazedor, pela história.

A cultura, da mesma forma como nos anteriores elementos constitutivos do humano – sujeito de esperança, história e trabalho – é um espaço em que tensões ora dialógicas, ora despóticas, ocorrem. Uma sociedade pode, ou não, estar voltada para a unidade do diverso. A capacidade de ao conviver com a diferença, respeitá-la, enquanto se potencializa como ser, e poder ser, diferente.

A cultura na esfera da negação dos vários *poder ser e dever ser* foi, ao longo do tempo, ocupada por uma lógica de dominação que enquanto se fez como poder, destruiu o diverso e diferente encontrado.

Para isso, a cultura dominante conquistadora de territórios alheios programa suas táticas de perpetuação do poder: fragmenta, manipula, consolida valores e códigos ético-morais e, com isto, rotula o diferente como um ser cujo comportamento é questionável, sempre e quando não atue dentro da lógica programada.

Desta negação do *poder ser* para a imposição do *dever ser*, emana a relação direta entre cultura e ideologia. Um território disputado no jogo do poder, para a consolidação objetivo-subjetiva de formas comportamentais de cada época.

A ideologia, enquanto capacidade de instituição de uma forma de perceber e ser na relação social com o outro, é a força propulsora da diferença. Diferença através da qual reforça a visão de mundo do vitorioso.

A ideologia, sob a ótica dominante do modo de produção capitalista para concretizar seus códigos e símbolos relacionais, necessita de uma ética e de uma moral dominantes que validem seu caminhar ao longo da história.

Na ideologia da classe dominante de cada época e cada contexto, a cultura dominante, negadora das múltiplas culturas que ocorrem no mesmo espaço, gera a construção dos estereótipos sociais dos sujeitos: cultos-ignorantes; força masculina-sensibilidade feminina, acadêmico-popular, erudito-popular, pobre-rico, entre outros.

Sem essa fragmentação, a lógica de manutenção e prolongamento do poder de um grupo sobre o outro não se dá ao longo do tempo histórico vivido.

A fragmentação é o resultado de uma lógica de poder que necessita da cultura para instituir objetivamente, suas raízes subjetivas, de consolidação dos códigos sociais.

Mesmo a representação social dos diferentes tipos de trabalho, significados sob a ótica da cultura hegemônica, transforma o diferente em um *ser menos*, frente a outros seres, de acordo com o posto em que se ocupa.

Como exemplo temos a consolidação social dos dominantes e dos subalternos: o suposto *ser mais* dos donos do capital, dos gerentes, dos altos escalões das grandes empresas, dos políticos gestores, e dos doutos consagrados na ótica moral vigente – direito e medicina –, em detrimento do *ser menos* dos catadores de lixo, dos vendedores ambulantes, dos trabalhadores informais, das empregadas domésticas, e dos moralmente consagrados como peões da produção.

A hierarquização do mundo do trabalho é reflexo de uma manifestação cultural particular, que transforma em comparável aquilo que é diverso no humano: seu sentido e sua realização da vida ao longo da história.

No espaço escolar também são verificadas manifestações desta natureza estereotipada: professores *mais* preparados-professores *menos* preparados (compa-

ráveis pela titulação); alunos fracos-alunos fortes no desempenho; os melhores, bem-sucedidos, os primeiros das salas, os aprovados nos concursos – cada vez mais disputados, tanto no setor público, quanto no privado – e os não tão bem-preparados, os reprovados, os sem formação para.

Ao longo de seu caminhar pela educação brasileira e mundial, Paulo Freire sustentou que essa lógica opressora de estar sobre o outro, negando seu permanente *estar sendo*, tem como princípio básico quatro elementos constitutivos e indissociáveis: o que oprime necessita: conquistar, dividir, manipular e invadir culturalmente.

Sem esses elementos o grupo que detém o poder – mas não o tem para sempre, dado o movimento tensionador na história que são as disputas –, não consegue controlar a produção do diverso em uma sociedade que somente funciona se sua base for a da homogeneização, padronização do viver, do sentir, do ser para o trabalho alienado.

As células em que os seres humanos transitam como espaços de produção de vida, estão todas impregnadas de suas respectivas ideologias. Por isso se movimentam no horizonte do cultivar, de acordo com suas bases materiais-espirituais concretas de ação.

Os partidos, as escolas, as famílias, as assembleias populares, os conselhos dos bairros, estão todos fortemente centrados em pontos de vistas específicos sobre a história. A tal ponto que podem tolerar o diverso, mas daí aceitá-lo como diferente, é outra história.

O resultante desta projeção é, ou a *invisibilidade* sobre o viver-existir do outro, quando é diferente econômica-social-cultural-politicamente de mim, ou a violência. Implantação de juízos de valores – estereótipos – sobre a conduta e opção dos demais sujeitos, como superiores e/ou inferiores dentro do mesmo convívio social.

A cultura, portanto, nos remete necessariamente ao tema do cuidado e de sua forma e conteúdo ao longo do caminhar – histórico – humano. Cuidar é a capacidade de, ao estar junto, não estar sobre. É um conduzir-se com apreço à diferença, sem se negar, nem negar o outro.

O cuidar, nas relações sociais entre os seres humanos e destes com a natureza, evidencia se a ordem do progresso é a da harmonia ou a da selvageria cometida por seus protagonistas.

Como sustenta Leonardo Boff (2000), cuidar é um modo de ser no mundo, cuja consciência está para o princípio constitutivo do ser social – unidade do diverso –, ou a transformação deste princípio em elementos de dominação – o poder negador da unidade.

Através do cuidar, ao longo da história, podemos verificar, não só o sentido do trabalho e da perspectiva do mesmo, como realização humana. Na medida em que a potência de ação para ser mais do humano, que via trabalho pode gerar uma melhoria de sua condição, é reduzida a ser menos, ser sobre o outro, o cuidar revela sua faceta particular: o descuido.

O descuido não é apenas o avesso do cuidado. O descuido é uma produção concreta de dominação sobre a vida em geral e do outro que faz com que alguns poucos definam o sentir-viver e agir de muitos por determinados tempos históricos.

O descuido é, no horizonte de sentido vivido, a consolidação de uma lógica de poder adestradora, cujo elemento constitutivo é a dominação-opressora. Dominação esta que para ser mantida necessita de instaurar, através da cultura, múltiplos mecanismos de negação do outro: a realização de vários *não*. O não diálogo, a não participação, a não liberdade, a não democracia, o não sentir a partir de outra lógica que não a dominante burguesa.

O descuido, elemento constitutivo do humano na sociedade capitalista que o individualizou para ter nele a célula propulsora de sua ação – a de fazer lucro através da realização do trabalho para outros – reforça a consolidação de uma construção histórica sobre o êxito e o sucesso desde a inclusão dos sujeitos no que se tem e não no que se pode ter.

O universo múltiplo das culturas, quando separado via fragmentação dominante do poder hegemônico, para perpetuação de um grupo sobre o outro, transforma as particularidades e riquezas dos grupos que constituem o *ethos* social, em potências de ação realizadas de forma individual. Ou seja, no mesmo universo, a totalidade, agora compartimentada, reforça a escola do índio, a escola do negro, a escola burguesa, a escola do campo, a escola da cidade, entre outras.

O descuido, reino da ação do poder intencional de um grupo sobre o outro, não tem no outro uma potência da ação coletiva de todos, nem sua própria razão de *ser com* e sim *ser sobre*.

Neste protagonismo para fazer o outro se sentir e ser menos reina a lógica da invisibilidade dos grupos hegemônicos sobre os grupos com menores ascensões no poder institucional.

O cuidar que nos permite, ao estar com outro, a exploração da potencialidade para sermos mais, não foi implementado ao longo dos últimos 510 anos de (in)civilização via conquista para potencializar o encontro.

A conquista de territórios habitados por culturas próprias, protagonizadas por seres sociais donos de seus próprios processos e destinos, provocou desencontros. E instituiu com isso a violência. A violência, como fenômeno sociocultural não está só no uso das armas de fogo.

A violência se verifica no uso concreto de várias armas: controle material-privado da riqueza e renda, controle do mundo do trabalho, linguagem, e outros tantos mecanismos de poder consolidados ao longo da história pós conquista em nosso continente: mando, adestramento, concorrência, isolamento, prisão.

O descuido do humano com os seus pares e com a natureza tem se revelado na capacidade do próprio ser humano protagonizar a barbárie – social-econômica-política e cultural – sob a qual vive.

O bárbaro não é aquele que é diferente. É aquele que, supostamente evoluindo para melhorar a condição de vida de todos, fez o caminho contrário da involução. Revolucionou as bases cotidianas do seu fazer sem cuidar dos demais seres humanos, da natureza, dos outros seres.

O descuido humano, *logos* (estrutura do sentido, razão), promoveu um tipo específico de *pathos* (capacidade de sentir), a partir da lógica particular, privada e privativa, de um *ethos* (habitat humano), negador do(s) outro(s).

A escola e a política da educação, em sua raiz pública, vivem essa tensão entre o horizonte potencializador do *ser mais* e o horizonte reprodutor negador do *ser mais*.

A escola, como célula de produção de renovados espaços de criação constitutivos do humano, é tensionadora e tensionada: nela se encontram processos complexos entre desejos e projetos para se *ser mais*, ou se *ser menos*.

Por esta razão, em Freire a escola aparece como um território concreto de ação entre sujeitos políticos, conscientes de sua possibilidade aberta para *serem mais*, e dos limites da realização concreta disto.

Para retomar um sentido de totalidade que permita a escola potencializar os encontros, incluindo nestes o convívio social para além dela, alguns elementos da cultura devem ser explicitados:

1. cultura como unidade do diverso – síntese de múltiplas determinações;
2. cultura como participação, dialogicidade e construção coletiva;
3. cultura como realização no e do trabalho;
4. cultura como história;
5. cultura como sentido e sentir comunitários;
6. cultura como representação social;
7. cultura como projeção e realização dos sonhos.

4. Considerações finais sobre o diálogo proposto

Estes quatro conceitos fundadores da educação popular nos remetem a algumas perguntas-chave que devem abrir qualquer reencontro de nós como classe para si e contra qualquer mecanismo que a sufoque, cale, oprima:

1. Qual o sentido da educação que se tem e que se quer?
2. Qual o meu papel como educador, educadora, frente ao que se tem e o que se quer?
3. Como me posiciono politicamente, tanto na ação, quanto na reflexão pautada sobre o que se tem e o que se quer?
4. Existe a necessidade de, ao nos reconhecemos, refletirmos e agirmos juntos, pensarmos em um projeto que nos leve para além do que se tem, e insti-tua o que se quer enquanto classe? Se sim, o que queremos como classe que vive do trabalho, mas que não se reconhece no que se tem, e deve potencializar se realizar enquanto realiza o que se quer?

Este texto trouxe algumas pistas de como, ao retomarmos a caminhada juntos, não aniquilarmos nossa potência de ação como arquitetos da esperança. Mas a forma e o conteúdo a partir das especificidades de cada local, estado, região, nação, imprimem particularidades essenciais para a compreensão da totalidade dos processos vividos-refletidos.

O mesmo conceito e a mesma intenção podem culminar em práxis diversas, conforme o espaço, o tempo e a história vivida pelos sujeitos da ação de cada local. Mas nem por isso devem se tornar (in)diferentes em sua diversidade.

A visibilidade do diferente imprime à diversidade um ritmo de inclusão, de solidariedade, de afetividade de classe, no até então espaço de invisibilidade, opressão, distanciamento ditado pelo capital sobre o trabalho.

A unidade do diverso é que deve ser retomada como palco de produção coletiva do histórico processo de produção para si, da classe que ao desencarnar de sua herança da opressão materializa seu viver em um novo horizonte de sentido possível.

Referências Bibliográficas

- BETTO, F. *Desafios da educação popular*. São Paulo: Cepis, 2007.
- BLOCH, E. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. Tomo I, II, III.
- Boff, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- CALDARTI, R. *Pedagogia do movimento sem terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. 9a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogía del Oprimido*. 54a. edição. México: Siglo XXI editores 2002.
- FREIRE, P. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI editores, 1984.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza*. 4a. edição. México: Siglo XXI editores, 1999.
- FREIRE, P. (1996). *Política y Educación*. México: Siglo XXI Editores, 1996.
- FREIRE, P. e NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 3a. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade na escola improdutiva*. 4a. edição. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- FROMM, E. *El corazón de los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HOBSBAWM, E. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KOSIK, K. *A dialética do concreto*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1986.
- MELO NETO, J.F. *Dialética: uma visão marxista. Extensão Universitária, Autogestão e Educação Popular*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
- MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PRADO, C. J. *O que é liberdade: capitalismo x socialismo. Coleção Primeiros Passos*, n. 6. 15a. edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2001.

Recebido em 25 de maio de 2010.

Aprovado para publicação, em 08 de junho de 2010.