

EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES E DEMOCRACIA: CONFLUÊNCIAS EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS

Rosalvo Schütz

Resumo

Neste texto, queremos tematizar alguns aspectos da relação entre Movimentos Sociais Populares (MSP) e educação, a fim de explicitar referências emancipatórias que se contrapõem à atual tendência de instrumentalização da educação para fins exclusivamente mercadológicos. Para tanto, fazemos uma análise de pressupostos e de referências legitimadoras da concepção de educação hegemônica no contexto atual, confrontando-os com alguns princípios e com algumas posturas educativas desenvolvidos nos MSP. Novas referências subjetivas, explicitação de estruturas de poder ocultas e a elaboração de novos horizontes de sentido e de futuro, estes são alguns dos elementos que podem ser encontrados e potencializados nesta relação e que são indispensáveis para o fortalecimento democrático da sociedade.

Palavras-chave: Educação. Movimentos Sociais Populares. Fortalecimento democrático

Education, Social Popular Movements and Democracy: Explicit and implicit confluences.

Abstract

In this text, we want to thematize some aspects of the relation between Social Popular Movements (SPM) and education, in order to expose the emancipatory references that are set against the current instrumentalization tendency of the education for exclusively marketing aims. For so much, we do an analysis of presuppositions and of legitimacy references of the conception of hegemonic education in the current context, confronting them with some principles and with some educative postures developed in the SPM. New subjective references, explicitation of obscure power structures and the preparation of new horizons of sense and of future are some of the elements that can be found and increased in these relation and that are essential for the democratic strengthening of the society.

Key-words: Education; Social Popular Movements; Democratic strengthening

Introdução

A possibilidade de estabelecer uma relação entre MSP e educação funda-se na convicção de que a tendência hegemônica dos

atuais projetos educacionais é resultado de um processo histórico e social que foi perpassado por inúmeras lutas e visões diferenciadas. Os sistemas educacionais atualmente existentes, portanto, de forma alguma expressam a totalidade e as variedades destes processos históricos e sociais. Ao mesmo tempo, nenhum sistema educacional pode ficar imune a este processo social mais amplo, uma vez que a educação também é sempre parte constituinte do mesmo processo.

Nesta linha de pensamento, a compreensão dominante de educação corresponde, de modo geral, aos interesses dominantes na sociedade. Enquanto resultado de lutas sociais e, por isso, também expressão específica de relações de poder e de dominação, a compreensão atualmente dominante de educação não pode tematizar certos elementos e certas referências do agir humano, uma vez que nem tudo se coaduna com os interesses que ela representa. Os referenciais de legitimidade, portanto, tanto da concepção dominante de educação como de sociedade, circunscrevem-se dentro de um horizonte comum, apresentado como verdadeiro e que tende a ignorar tudo o que ultrapassa seus limites. Uma perspectiva que queira superar este horizonte deve tematizar justamente aquilo que está para além de seus limites. A partir destes elementos, podem ser descobertas perspectivas capazes de impulsionar, de fundamentar e de apoiar uma outra e mais ampla concepção de educação.

Certamente existem contradições que podem ser evidenciadas dentro e a partir dos próprios sistemas de ensino e que também podem servir de impulsos para uma outra concepção de educação. Um exemplo disso é o fato de que, por mais unidimensional que uma educação possa ser, ela sempre “corre o risco” de contribuir para a maioria e a autonomia dos sujeitos, da mesma forma que todo o trabalho, por mais alienado que seja, é sempre também trabalho vivo e concreto. Aqui, neste trabalho, não vamos nos ater a este aspecto, para poder priorizar a tematização da educação, na medida em que ela pode ser concebida como resultado de lutas sociais. Diante deste propósito, adquire grande importância lançar um olhar mais abrangente sobre o conjunto dos movimentos emancipatórios e libertários para, assim, dentro de um quadro social mais amplo, visualizar confluências, complementaridades e desafios comuns entre estes movimentos e a educação.

Do ponto de vista social, os MSP são, justamente, uma forma de expressão de algo não tematizável e reprimido na dinâmica dominante (WAGNER, 2004). Esta função, todavia, apenas pode ser reconhecida nos MSP na medida em que eles não são compreendidos enquanto anomalias ou desvios a serem corrigidos, mas como

indicativos daquilo que, nas formas normais de institucionalidade, bem como da ordem econômica existente, não pode ser solucionado de forma satisfatória. Eles são, portanto, tanto indicativos quanto motores de mudanças sociais¹ estruturais, explicitam aspectos da vida social que, a depender da ordem existente, não viriam à tona. Na maioria das vezes, suas atividades não podem ser enquadradas dentro das molduras das instituições existentes, pois estão em constante movimento e seu sucesso depende, fundamentalmente, do quanto os objetivos e as mudanças almejadas já estejam sendo vivenciadas na práxis cotidiana, ou seja, do quanto são capazes de se manter organizados fora das referências institucionais existentes. Na medida em que a própria práxis - enquanto uma espécie de laboratório do inédito - é apreendida e refletida, ela mesma se torna um ponto de referência crítica em relação ao conjunto social. A realização dos objetivos de um movimento depende, em grande medida, da forma como acontece o processo de sua organização e mobilização. Também sua própria sobrevivência, enquanto organização social popular, depende fundamentalmente desta capacidade de vivenciar de forma antecipada os projetos de futuro.

A seguir, buscamos explicitar a função da educação e alguns de seus pressupostos, na atualidade globalizada. Logo após, passamos a contrapor esta tendência e seus pressupostos a algumas concepções e referências que surgem da práxis dos MSP.

Significado de educação no interior das relações existentes

Primeiramente, faremos algumas observações a fim de perceber alguns traços fundamentais do significado atualmente atribuído à

¹ Referimo-nos, aqui, a movimentos sociais que, com maior ou menor intencionalidade, buscam mudanças sociais na esfera coletiva. Isto é, que buscam superar situações de opressão, sejam elas de origem política, social, cultural, racial, sexual ou ambiental (SCHÜTZ, 2004, p. 144). Referimo-nos também a uma diferenciação semelhante àquela que R. Schwendter atribuiu às subculturas, ao defini-las como progressivas ou regressivas: “[...] As sub-culturas progressivas [...] são aquelas que se expressam na forma de oposição decidida ao sistema existente e que querem ser compreendidas enquanto tal. [...] As normas, instituições, etc. das sub-culturas progressivas servem para superar e fazer avançar o estado presente da sociedade, gerar um estado de coisas fundamentalmente novo. As normas, instituições etc. das sub-culturas regressivas servem para reabilitar a ordem e as normas de uma sociedade passada, as quais não são mais, ou pelo menos não desta forma, ativas na sociedade atual” (1993, p. 11 e p. 37). (*Tradução nossa. R. S.*) Ao dizermos Movimentos Sociais *Populares* queremos destacar, com o termo Popular, que nos referimos àqueles de caráter progressivo, ou seja, que almejam “gerar um estado de coisas fundamentalmente novo”.

educação, no interior do qual duas tendências reducionistas, apontadas por Dirk Stederoth, podem ser constatadas, a dizer: “[...] a redução de Educação à instrução, e a redução de conhecimento à informação” (2006, p. 02). Estas tendências certamente podem ser compreendidas enquanto elementos orgânicos e constitutivos de um processo social mais amplo. Stederoth mostrou, de forma convincente, que este processo se deixa perceber enquanto uma tendência reducionista e unidimensional, processo no qual, progressivamente, tudo deve ser enquadrado em leis econômicas de abrangência global.

Segundo Stederoth, este processo é orientado por “[...] fins específicos, decorrentes das exigências econômicas da divisão social do trabalho” (STEDEROTH, 2006, p. 13) e as referências de sua legitimação estão delimitadas a esta esfera. Ao restringir o debate acerca da educação ao horizonte da pura concorrência econômico-financeira, certamente sobram poucas saídas deste caminho, que pode, então, apresentar-se como necessário e com pretensões de validade universal. Por isso, torna-se cada vez mais importante explicitarmos os pressupostos deste processo, a fim de não permanecermos aprisionados a este horizonte. A redução, acima referida, legitima-se na medida em que a divisão social do trabalho economicamente exigida se apresenta como referência última e é reconhecida como tendência necessária. Enquanto permanecer o pressuposto de que esta lógica não pode ser estancada, de que está em questão simplesmente a definição da posição que os indivíduos, ou mesmo as nações ou ligas de nações, vão assumir dentro deste processo, então resta pouco espaço para posições críticas, uma vez que os pressupostos legitimadores não são questionados. Este processo pressupõe que o sistema produtor de mercadorias seja a única referência possível para o agir humano ou, pelo menos, a mais importante. E, como nós já sabemos a partir de Marx, a parcela da riqueza socialmente produzida nesta forma de sociedade já é definida pela parcela ou pela posição destinada a cada um no interior das relações de produção², pois este modo de produção “[...] não produz apenas os produtos materiais, mas produz constantemente as relações de produção, no qual estes são produzidos, e com isto também as relações de distribuição” (MARX, 1988, p. 886). Ocorre, portanto, que, à medida que o sistema produtor de mercadorias se afirma de forma mais enérgica

² “Um indivíduo que participa como assalariado da produção, toma parte dos produtos, dos resultados da produção na forma de trabalho assalariado. O parcelamento da distribuição está completamente determinado pelo parcelamento da produção” (MARX, 1975, p. 627).

e agressiva em nível global, como parece ser o caso na atualidade, exigindo uma correspondente divisão global do trabalho, também se fortalece a luta pelas posições no interior destas relações de produção, uma vez que é através delas que são definidas as relações de distribuição. Em uma sociedade em que estas posições são cada vez mais definidas pelo conhecimento, é de se supor que a educação seja considerada um instrumento cada vez mais importante na luta por posições mais privilegiadas no interior das relações de produção e, portanto, de distribuição. Para tirar-lhe este caráter, evidentemente político, ela é relegada à esfera da produção, aparentemente neutra e não política. Assim, o caráter essencialmente político que existe por detrás das decisões que dizem respeito à educação, é camuflado e representa ser um processo politicamente imparcial. O fato de que as decisões políticas, na medida em que são atribuíveis apenas à esfera das relações de distribuição, não tenham significados substanciais, é aqui pressuposto como um dogma pelo sistema social liberal. Isso denuncia, de antemão, os limites do Estado Liberal de Direito (VIEIRA, 2004), pois, na medida em que este é sacrossantemente pressuposto e reduzido a estes limites, a economia, juntamente com suas relações de poder ocultas, ganha um campo livre para desenvolver-se como “quiser” (ROTH,1999). Ao ocultar-se o caráter político da educação, ela aparentemente passa a ser determinada exclusivamente pela esfera mercadológica, considerada não-política.

O que acontece, além da despolitização da sociedade, é também sua desresponsabilização. Isso acontece sempre que uma questão de cunho político consegue ser reduzida à esfera econômica, ou seja, à medida que se exclui uma questão da esfera da decisão pública. É neste contexto que as reduções acima apontadas deveriam ser compreendidas. À medida que acontece um estreitamento do espaço do político, acontece também um processo de desdemocratização, como decorrência do processo de despolitização. Através deste mecanismo, algumas dimensões da sociedade são simplesmente excluídas das decisões públicas e democráticas. Todo tipo de discussão moral sobre estas dimensões, em torno do que seja melhor para a sociedade como um todo, é tendencialmente eliminado, pois o “[...] mercado não conhece moral, esta lhe é essencialmente estranha” (ALTVATER,1990, p. 323).

A função da educação é, assim, reduzida a um instrumento determinado no interior da luta de todos contra todos por uma melhor posição dentro das relações de produção, uma vez que, fundamentalmente, por esta posição, se define a parcela de cada indivíduo na riqueza socialmente produzida. Este é o pressuposto, que

não apenas marca de forma progressiva o sistema de educação, reduzindo-o a mero instrumento na luta por posições no interior do sistema produtor de mercadorias, mas também é confirmado e aprofundado através deste. Em seu fundamento, está a convicção de que, ao adaptar-se e enquadrar-se às exigências econômicas desta racionalidade, a parcela de dinheiro (portanto, riqueza socialmente produzida) seja maior e que este é o elemento determinante na definição da qualidade de vida. Uma melhor qualidade de vida, neste horizonte, só pode ser conquistada com uma melhor posição competitiva individual dentro do sistema produtor de mercadorias.

Esta posição, por sua vez, é essencialmente definida pelo acesso à informação, ou seja, pelo acesso à educação. Não é difícil, portanto, prever uma tendência de reduzir a educação a um sistema de fornecimento de informações que dêem ao educando vantagens competitivas na luta de todos contra todos. Ou seja, em último caso, é a lógica e as exigências econômicas que passam a dar as cartas no sistema educacional. Educação torna-se adaptação - é reduzida à instrução. À medida que esta referência, explicitamente ou não, é aceita, as relações sociais daí decorrentes não terão dificuldade de justificação e, desta forma, nenhuma resistência que não ouse ultrapassar estes limites, poderá contrapor-se à mesma referência. Esta condição permite reduzir a educação a uma mercadoria qualquer, à qual tem acesso quem tem dinheiro para pagar. A tendência de destruição e de eliminação da diversidade de espécies de plantas e animais é um sinal prévio do que poderá acontecer na destruição e na eliminação da diversidade de formas e de concepções educativas, à medida que estas não se adaptarem ou não se mostrarem úteis a esta lógica. Trata-se, portanto, de uma pressão totalitária, referendada em alguns valores e estruturas sociais, que buscam transmitir uma aparência de naturalidade necessária e única, legitimando relações sociais específicas e desiguais.

Na medida em que formação e educação ainda são compreendidas enquanto direito político, as intencionalidades políticas para as quais estão orientadas permanecem, de certa forma, evidentes. Por outro lado, quando relegadas aos mecanismos de mercado, mascaram-se não apenas os interesses políticos aí subjacentes, mas também as desigualdades econômicas e sociais decorrentes, que passam a ser aceitas enquanto tais.

Doravante, apenas o indivíduo, seja ele financiado pelo Estado ou não, será responsabilizado pelas orientações que as instituições de educação e formação, agora compreendidas apenas como oferecedoras de um serviço, tomarão. Através deste mecanismo, a esfera política é

desresponsabilizada e, indiretamente, também a divisão desigual de riquezas socialmente produzidas é justificada. Enquanto a reprodução de desigualdades, intermediada pela educação, puder ser questionada a partir de pressupostos políticos, sempre fica a suspeita de instrumentalização intencional da educação a favor de relações de poder determinadas. À medida, no entanto, que o pressuposto político é empurrado para a esfera das relações de produção, ou seja, abandonado aos mecanismos de mercado, desaparece esta suspeita. A redução da educação a uma simples mercadoria (na qual neutras “pessoas do direito” fazem seus contratos de prestação de serviços) pertence a uma forma de procedimento estratégica na qual toda a visão de mundo liberal vem de carona. Para o sistema liberal, esta redução é de importância estratégica para poder continuar sendo reconhecida sua legitimidade enquanto forma hegemônica de definição e de estruturação das relações sociais. Se a luta por uma educação emancipatória permanecer no simples terreno dos custos e dos pagamentos e limitada a um discurso onde as reivindicações permanecerem restringidas a interesses individuais, então a luta estará quase perdida, antes mesmo de ter sido iniciada.

Referenciais da atual concepção de educação e sua legitimidade

Antes de nos referirmos aos MSP que, segundo nossa convicção, podem ser observados enquanto espaço privilegiado de visualização de aspectos do viver humano excluídos pela processualidade acima referida, gostaríamos de chamar a atenção para alguns aspectos/presupostos aos quais a atual tendência recorre a fim de apresentar-se como legítima.

É digno de nota que as atuais reformas na área da educação - na Europa, os movimentos nesse sentido são mais intensos do que no Brasil - não se apresentam apenas como resultado de uma pressão econômica necessária, mas também se dizem instigadoras da liberdade individual, uma vez que, segundo uma argumentação subjacente em muitos discursos sobre educação, o indivíduo, com sua liberdade e autonomia, deve ser colocado no centro deste processo. Ao se observar mais detalhadamente o significado deste indivíduo que aqui é tomado como referência, percebe-se, no entanto, não um indivíduo histórico e

contextualizado, mas abstrato, isolado e absolutamente autônomo³. O indivíduo pode até continuar sendo financiado pelo Estado, mas não são subsidiadas as tarefas que se apresentam como urgentes no âmbito social e coletivo. “A sociedade não existe”, afirmava paradigmaticamente Margaret Thatcher, anunciando o horizonte a ser seguido doravante por toda a política de inspiração liberal: “a única realidade é o indivíduo”.

Neste sentido, seria possível, até mesmo, falar de uma instrumentalização da liberdade. Mesmo a máxima kantiana, segundo a qual um ser humano nunca deveria ser tomado como um meio, mas sempre como um fim, deixa-se instrumentalizar facilmente, pois a promoção da autonomia individual é aqui apontada enquanto princípio orientador supremo. Em todo o caso, parece que uma exacerbada priorização da idéia de autonomia individual parece ter afastado importantes aspectos da vida social e natural da esfera do tematizável e, assim, também daquilo que pode ser tomado como referência de legitimação e de deslegitimação do agir público. A redução dos seres humanos a seres abstratos, a indivíduos monádicos, vale aqui como um pressuposto (VIEIRA, 2004), sem o qual as referidas medidas não encontrariam reconhecimento pessoal e social. Dito de outra forma, a existência de sujeitos isolados uns dos outros é pressuposta e afirmada como última referência de legitimação, mesmo que este indivíduo, dentro da sociedade de massas, esteja quase totalmente desaparecido. Reconhecido, no entanto, este ponto de partida, está aceita, de certa forma, toda a arquitetura social daí decorrente. A autonomia *deste* indivíduo, que não pode ser considerado a partir de suas conexões sociais, econômicas e culturais, corresponde a uma visão de ser humano na qual pode ser afirmada uma estrutura social niveladora e unidimensional. A partir dessa base, uma determinada visão de mundo

³ “A ética do ser humano abstrato [...] é o núcleo fundamental do sistema. Dela decorre a noção de que a maximização do interesse individual é o modo ‘natural’ do ser humano se comportar. Confunde-se ‘modo natural’ como ‘modo atual’. Toma-se como natural o que está referido apenas ao indivíduo, descontextualizado, abstratizado. Segundo esta ética, tudo que eu fizer para competir e vencer os outros, e para me proteger contra eles é bom; tudo que eu fizer para atender aos meus interesses individuais ou corporativos contra o interesse dos outros é bom; tudo que eu fizer para acumular mais riqueza, prestígio e poder à exclusão dos outros é bom. Pois meu objetivo é maximizar meus ganhos e a satisfação dos meus interesses, seja eu indivíduo, empresa, nação ou grupo social. O que esta visão falsamente pressupõe é que sou um ser absoluto, isolado e fixo no espaço e no tempo” (ARRUDA, 1998, p. 08). Compare também M. Iasi: “Na sociedade capitalista o foco e núcleo é o indivíduo, como célula isolada e auto-suficiente, em perfeita harmonia com a concepção de ser abstrato, trabalho alienado e propriedade privada” (IASI, 1999, p. 24).

pode afirmar pretensões de universalidade.⁴ Nesta visão de mundo, um diálogo de culturas torna-se pouco provável, pois existem apenas indivíduos abstratos, isolados e uniformizados, que podem apenas ser considerados enquanto pessoas do direito liberal. O “outro” precisa primeiro ser reduzido a esta unidade, e pode apenas surgir como representação. Ele deve, portanto, primeiro abrir mão de seu ser diferente para chegar a ponto de poder dialogar. Na verdade, a partir daí, podem apenas acontecer missões uniformizantes, e não mais diálogos. A educação tende a ir se tornando cada vez mais formatação e cada vez menos instigação e desenvolvimento dos potenciais e das diversidades existentes.

Nesta visão, está pressuposta, mesmo que implicitamente, uma compressão específica da natureza. Se o indivíduo, com sua liberdade específica, enquanto comprador e vendedor de mercadorias, vale como última referência para a legitimação de estruturas sociais e institucionais, então tudo o que se relaciona com qualidades deste indivíduo, enquanto ser vivo não pode mais ser tematizado de forma qualitativa, uma vez que não tem utilidade do ponto de vista instrumental. O ser humano é separado e forçado a viver em dois mundos, um de sua liberdade e autonomia individual e outro de sua sensibilidade, de seus instintos e de suas paixões. A educação é atribuída fundamentalmente à dita formação da “autonomia da razão”, autonomia que, geralmente, se converte em luta contra a sensibilidade, contra a integralidade da pessoa. A separação entre corpo e alma parece ter encontrado uma continuidade secularizada no mundo moderno, e é na base desta convicção que se viabiliza também a separação entre política e economia (SCHÜTZ, 2001). Esta separação é pressuposta pelo sistema liberal e sem ela ele não pode apresentar-se como legítimo. Grande parte de suas políticas educacionais não podem ser justificadas a não ser por este pressuposto.

Bastou apenas transferir a educação à esfera da economia para que perdesse tendencialmente seu potencial crítico, pois está pressuposto dogmaticamente que, nesta esfera, a lei da oferta e da procura é que é determinante, legítima e para todos. Decisões políticas tornam-se desnecessárias e o ser humano, mesmo assim, permanece formalmente igual e livre, embora cada vez mais incapaz para a solidariedade. Aqui, solidariedade, simplesmente, não pode ser tornada um princípio, o que,

⁴ “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2002, p. 70).

de antemão, e por si só, já põe sob suspeita a dita neutralidade desta dinâmica e, ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de uma redefinição da idéia de indivíduo aí pressuposta.

A progressiva transformação da educação em simples mercadoria oculta-se e movimenta-se dentro de um horizonte que, muitas vezes, se funda em convicções e pressupostos não refletidos, que teriam de ser evidenciados, tanto no caso específico da educação como no caso da sociedade como um todo. Geralmente existem, simultaneamente, momentos progressivos e regressivos de reconhecimento, e um pensar coerente deste processo também deveria conter estes dois momentos, ou seja, seria importante tematizar criticamente tanto a concepção de indivíduo/eu quanto as estruturas sociais pressupostas. Esta tarefa certamente é um desafio comum tanto para uma filosofia e uma educação libertadora quanto para os MSP.

Educação na perspectiva dos MSP

Uma educação que se ocupa com a promoção da integridade do ser humano não pode se dar por satisfeita com as reduções e com os pressupostos acima apontados. Ela deverá tender a buscar referências que não sejam idênticas às hegemônicas, a procurar concepções novas e mais amplas. Aqui é que se evidencia um ponto de convergência com os MSP, pois estes movimentos são evidentes manifestações de aspectos reprimidos, não-idênticos, ou seja, “[...] tematizam problemas e contradições que parecem não ser passíveis de solução, ou de solução satisfatória, mediante as formas tradicionais de organização social” (WAGNER, 2004, p. 134) e, por isto, muitas vezes, põem em questão a própria base de legitimação das formas tradicionais de organização social. Mesmo que não se possa afirmar uma complementaridade direta, prática e imediata, entre os desafios dos MSP e uma educação libertária, há, em todos os casos, aportes que se permitem afirmar como modelo conflitual comparável dentro de um horizonte social mais amplo, como vimos acima ao nos referirmos à relação intrínseca entre lutas sociais e educação.

Em sua luta pelo reconhecimento, os MSP podem recorrer muito pouco às formas legais de expressão e organização, apesar de seus constantes confrontos e interações com estas formas. Uma conexão entre educação e MSP pode mostrar-se como algo muito produtivo, tanto na perspectiva dos conteúdos, como na perspectiva metodológico-pedagógica. Realmente, não é preciso olhar muito longe na história para

perceber que esta confluência sempre existiu. Se os movimentos sociais podem ser considerados atores sociais ativos de uma sociedade e o sistema educativo como um resultado de processos históricos, então estas confluências, sejam elas explícitas ou implícitas, são inevitáveis e têm caráter constitutivo.

Ribeiro (2004) tem demonstrado, com propriedade, que as lutas, os conflitos e as relações de dominação que os MSP trazem à tona em nível social não ficam sem efeitos no interior das organizações educativas. As lutas dos MSP podem estar aliadas ou em contradição com alguns setores e concepções de educação. Como o sistema educativo geralmente é expressão dos interesses dominantes da sociedade, certamente, na maior parte das vezes, estará em conflito com os movimentos de caráter progressivo. Esta relação constitutiva entre MSP e educação passa, muitas vezes, despercebida, emprestando aos sistemas educacionais uma aparente neutralidade. Aqueles, no entanto, que não se contentam com as tendências imanentes dos sistemas educativos atuais não deveriam ignorar esta relação. Pelo contrário, uma tal relação pode ter o significado de um momento constitutivo e estratégico, principalmente quando se trata de buscar saídas e novas possibilidades diante das pretensões totalitárias destas tendências. À medida que educadores(as) continuarem isolados(as) dos conflitos sociais reais e perceberem-se enquanto sujeitos neutros, portadores de concepções educativas isoladas dos conflitos sociais mais amplos, permanecerão tendencialmente conservadores, por mais que busquem superar esta situação através de práticas diferenciadas dentro dos limites previamente definidos como de sua competência.

Não basta, no entanto, declarar-se insatisfeito com o que está aí, pois também as “[...] circunstâncias são transformadas pelos homens e o próprio educador precisa ser educado” (MARX, 1962, p. 5), como já afirmara Marx em suas “Teses sobre Feuerbach”. Cabe entender, portanto, que uma educação libertadora, inevitavelmente, também é uma práxis social e, por isso, não se pode abrir mão do diálogo com os MSP, enquanto aliados privilegiados desta práxis. Ou seja, para ser emancipatória, a educação precisa ir libertando-se de uma postura de auto-suficiência crítica em relação à sociedade, uma vez que esta capacidade crítica precisa sempre de novo ser aprendida e renovada a partir da realidade. Também os educadores, e não apenas os educandos, precisam ser constantemente educados para esta tarefa e isso só é possível à medida que se percebem e interagem num processo social mais amplo.

A seguir, apresentamos três exemplos de convicções pedagógicas pressupostas por muitos MSP. Em nosso modo de ver, a

partir destes exemplos, evidencia-se o potencial inerente a um diálogo produtivo entre MSP e educação numa perspectiva libertária.

Referência para novas identidades pessoais

Pessoas que se engajam em MSP, tais como os Sem-Terra, os Sem-Teto, os Movimentos de Mulheres ou os de cunho ecológico, racial, etc., muitas vezes, aí envolvem a totalidade existencial de seu ser. São os seres humanos em sua integridade que passam a atuar, a viver e a conviver com contradições externas e internas, esperanças e decepções, sofrimentos e alegrias. Por conseguinte, este é um agir que ultrapassa a ação puramente racional. Neste sentido, pode-se afirmar que o indivíduo é confrontado com seus próprios pré-conceitos e ideologias e tem de conviver com este confronto. Utopias individuais, sentidos da vida, pré-conceitos etc., são repensados e novas possibilidades de relações e de conexões se abrem, assim como são liberadas e desenvolvidas novas formas de sensibilidade. Não são mais os indivíduos abstratos, comparáveis com a generalidade da “pessoa do direito” ou de um simples produtor ou consumidor impessoal de mercadorias que aqui se torna a centralidade, mas um ser humano histórica, geográfica e socialmente situado.

À medida que as pessoas se sentem em um espaço comum, como participantes ativos e, assim, à medida que se percebem conscientemente enquanto iniciadores de experiências cotidianas de esperança, está dada a base existencial necessária para engajamentos progressivos. Sem estas experiências de base, sem a identificação com indivíduos e organizações com objetivos parecidos, ou seja, com a possibilidade de organização e atuação social mais ampla, é muito difícil acontecer uma adesão a propostas libertárias mais amplas. É a partir destas referências existenciais que a indiferença em relação a vivências injustas pode ser superada e engajamentos mais amplos se tornam possíveis. O desejo de um futuro comum e melhor só pode ser construído a partir destas vivências conjuntas de esperança. Elas são indispensáveis à superação da indiferença. Ao que tudo indica, quem não faz experiência alguma com o não-idêntico tende a aceitar, de forma passiva, sua vida como destino.

A legitimidade dos movimentos sociais funda-se neste nível que, geralmente, está ancorado nos subterrâneos dos imaginários sociais e pode ser instigado no interior de diversos campos sociais. Por isso, muitos MSP atuam de forma consciente neste nível de formação, instigando vivências e momentos formativos que contribuam para tal.

Ou seja, para viabilizar este substrato existencial não-conformista, uma espécie de reserva utópica que ajuda o indivíduo a não se acomodar ao que lhe é apresentado como realidade última. O movimento social que não proporcionar este tipo de vivência a seus integrantes não pode sobreviver por muito tempo, podendo até mesmo tornar-se conservador. Uma educação libertadora, certamente, também deveria preocupar-se em proporcionar este tipo de vivências. Especificidades culturais e sociais fornecem aqui um material vital, o *capital social*⁵, a partir do qual estas experiências adquirem identidade e autenticidade. Certamente, a escola pode oferecer espaço para tais vivências, uma vez que ela é também um espaço de socialização e, por isso, de construção ou de desconstrução de valores e de referências vivenciais.

A partir deste ponto de vista pessoal, que adquire seus contornos básicos a partir de necessidades concretas das pessoas, viabilizam-se aportes críticos mais amplos: vale dizer que somente depois que as pessoas rompem a indiferença diante de relações injustas é que se torna possível um processo de formação da consciência crítica (IASI, 1999), ou seja, do engajamento e da atuação para além daquilo que é demandado pelo sistema social.

Aqui, poder-se-ia falar de diferentes momentos na formação de uma tal consciência que, em todos os casos, aponta sempre para um processo orgânico, progressivo e aberto e que ultrapassa o caráter exclusivamente racional-consciente, embora também não possa acontecer sem ele. O fato de alguém perceber uma injustiça, e de indignar-se por causa dela, ainda não significa que passará a ter uma práxis social e individual diferenciada da que vinha tendo até então. E, mesmo que isso aconteça, esta práxis pode ficar restrita a ações individuais como ações violentas, simples apelos ou outras formas de revolta individual. Além disso, mesmo que não permaneça restrita ao nível individual, pode permanecer no nível de posturas puramente morais ou ficar comprometida apenas com exigências corporativas, sem mexer nas raízes estruturais desta situação. À medida, no entanto, que acontece uma ação conjunta com outras pessoas, acompanhada de reflexão, não permanecendo restrita ao simples criticar da realidade, mas à simultânea construção de novas perspectivas, inicia-se um processo de práxis

⁵ Referimo-nos aqui ao conceito de Capital Social utilizado por Robert D. Putnam (1996, p. 177): 'A cooperação voluntária é mais fácil numa comunidade que tenha herdado um bom estoque de capital social sob a forma de regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica. [...] O capital social facilita a cooperação espontânea'.

revolucionária. Este processo é constantemente intermediado pela reflexão coletiva e, ao mesmo tempo, fortalece os indivíduos em seu processo de humanização enquanto seres livres. Uma condição para que isso ocorra é a intermediação do grupo. Sem um espaço comum de socialização, o indivíduo dificilmente pode quebrar suas correntes. Certamente, isso não é um processo linear, e as pessoas não se tornam críticas como que por um passe de mágica, pois isso exige um processo pedagógico que, ao mesmo tempo, é um processo prático de libertação. Colocar em movimento uma tal processualidade, que distingue e instiga níveis diferenciados de reflexão e engajamento, possui um grande potencial emancipatório no interior dos sistemas educativos. Como isso deveria ser viabilizado na prática, é uma questão ainda em aberto. Uma postura da qual não se pode abrir mão, no entanto, é a de que a educação deveria ser compreendida antes como um processo de socialização em vez de formação de indivíduos isolados a competir uns contra os outros.

Com relativa facilidade, deixa-se perceber que a compreensão de ser humano, visualizada e pressuposta na práxis dos MSP, é a de um ser social, um ser de relações que está em constante relação consigo mesmo, com a natureza e com a sociedade, e não a de um ser isolado e des-situado. Isso leva tanto a uma leitura diferenciada da história como a outros horizontes de projeção social, uma vez que a interpretação do passado, assim como a compreensão de sua situação presente está em estreita relação com as perspectivas utópicas formadas e vice-versa. Desta relação circular entre passado e futuro, depende a organização metodológica que se torna concreta e explícita no processo, pois “[...] o método é, na verdade, a forma exteriorizada da consciência, que se manifesta no agir” (FREIRE, 1972, p.71). Este processo pode ser compreendido como essencialmente pedagógico e aponta para uma perspectiva orientada para um futuro diferenciado, transcendendo as relações existentes. Que perspectivas utópicas e que leituras do passado se deixariam visualizar por detrás da maioria dos métodos, das organizações de espaço e de poder de nossas instituições e práticas educativas?

Na medida em que as relações sociais são percebidas como algo mais amplo do que o simples resultado da concorrência no interior da economia capitalista, é atribuída uma gênese social ao eu, abrindo novos horizontes para si e para a sociedade. A própria individualidade passa a ser percebida enquanto alicerçada em relações sociais. Aqui, a afirmação de Axel Honneth parece ser acertada, ao dizer “[...] que um sujeito pode se compreender como uma pessoa única e insubstituível, tão logo sua forma específica de auto-realização é reconhecida, por parte

dos parceiros da interação, como uma contribuição positiva para a comunidade” (HONNETH, 2003, p. 144). Isso levado a sério, certamente, tem profundas consequências para um processo de libertação, o que Paulo Freire parece ter intuído: “Um revolucionário se reconhece mais por esta crença no povo, que o engaja, do que por mil ações sem ela” (FREIRE, 2002, p. 48). É evidente que uma tal confiança também é um tema desafiador na relação professor/aluno.

3.2 Explicitar relações ocultas de poder

Os MSP estão em uma situação de confronto constante com as instituições existentes, desde o supermercado até a escola e o Estado. Em suas práticas, sempre de novo se confirma a suspeita de que estas não são instituições neutras e que, portanto, a simples mudança de posições de atores no interior delas não leva a mudanças na lógica de funcionamento. Isso vale de forma especial para o Estado Liberal de Direito e para a Economia de Mercado. O desvelamento e o confronto com estes mecanismos, seus correlatos e interfaces, apresenta-se como uma importante tarefa. A desmistificação destas instituições é também um desafio comum para a educação e os MSP. Ocupar espaços no interior destas estruturas pode, portanto, adquirir uma função pedagógica estratégica. Esta oportunidade, no entanto, é desperdiçada sempre que a ocupação dos espaços de poder vira um fim em si mesmo.

Uma função parecida pode ser atribuída aos MSP no que diz respeito à sociedade como um todo, pois, através de suas exigências e atividades, tornam-se visíveis aspectos obscuros das relações de poder existentes na sociedade, trazendo-as novamente para a esfera do decidível. Deste modo, pode-se afirmar que, através de suas atividades e ao inverso da des-politização acima referida, acontece uma politização correspondente da sociedade onde atuam os MSP, ampliando e fortalecendo democraticamente a sociedade. Como afirma, acertadamente, A. Melucci: “Os movimentos produzem reformas e instigam novas elites do sistema político e do mercado, enquanto servem ao mesmo tempo para desvelar e desmascarar relações de poder” (MELUCCI, 1999, p. 130).

Neste sentido, a existência de MSP não pode ser percebida como uma patologia da sociedade, um defeito no sistema, mas como um sinal das capacidades democráticas de uma sociedade, e a revelação de suas utopias sociais, ou seja, dos sonhos e dos anseios coletivos historicamente reprimidos. Numa sociedade totalitária, os MSP não são possíveis enquanto tais, pois são tratados como patologias e suas

reivindicações são reprimidas e neutralizadas através de mecanismos internos dos sistemas. Uma educação que não consegue dialogar (mesmo que seja criticamente) e que desqualifica as temáticas geradas e explicitadas pelos MSP tende a alinhar-se com tendências não-democratizantes. Necessidades e desejos sociais reprimidos podem, então, ser instrumentalizados⁶ por tendências políticas conservadoras.

3.3 Elaboração de um horizonte de futuro com sentido próprio

Como ressaltou A. Honneth, para que os desejos de um indivíduo encontrem reconhecimento social, ele deve primeiro poder antecipar/projetar uma comunidade correspondente, na qual as realizações de seus desejos tenham um lugar garantido. O indivíduo “[...] tem de, caso queira realizar as exigências de seu 'eu', poder antecipar uma comunidade, na qual seja possível requerer a realização do desejo equivalente” (HONNETH, 2003, p. 132). Por isso, o indivíduo tem de buscar uma sociedade mais abrangente em vez de uma sociedade limitada. Este aspecto relativo a um futuro aberto, que já pode ser observado no nível da individualidade, também se deixa demonstrar na sociedade como um todo, através do papel dos MSP. Para os movimentos libertários, assim como para uma educação libertária, a realidade nunca pode ser concebida como uma situação “[...] da qual não existe saída, mas apenas como uma situação limitadora, que pode ser mudada” (FREIRE, 1972, p. 45). Sem esta condição, parece difícil atribuir sentido para a vida pública ou tornar possível e desenvolver qualquer forma de agir ético, moral ou substancialmente democrático. O significado político e social de vivências sociais, no entanto, apenas parece possível à medida que haja a oportunidade de interação ativa em vivências, reflexões e instigações baseadas na esperança de uma vida e mundo melhor. Sem isso, a indiferença estará de rédeas soltas, pois, sem a construção de um sentido mais amplo, com muita facilidade, todos os outros aspectos se diluem no existente. A insegurança com o futuro e a falta de sentido crescente de grande parte da juventude e, mesmo de projetos educacionais, certamente é motivo mais que suficiente para um

⁶ Horkheimer já chamou atenção especial para isto: “No fascismo moderno a racionalidade atingiu um palamar no qual ela não se satisfaz mais em simplesmente reprimir a natureza; a racionalidade agora explora a natureza na medida em que incorpora em seu próprio sistema os potenciais rebeldes. Os nazistas manipulavam os desejos reprimidos do povo alemão” (HORKHEIMER, 1974, p. 118).

forte diálogo da educação com esta dimensão tão fortemente presente nos MSP.

4- Sobre o diálogo entre educação e movimentos sociais

Assim como, segundo Marx, o relacionamento entre homem e mulher pode ser tomado como um indicativo do grau de humanização de uma sociedade⁷, também a relação, seja em nível global ou local, entre MSP e educação, é um indicativo da capacidade de resistência e de superação das tendências reducionistas em curso. Sem esta relação instauradora de referências entre Educação e MSP, muitos esforços por um mundo melhor podem fomentar, a longo e médio prazos, movimentos conservadores. Uma educação que não seja capaz de dialogar com o não-idêntico, o qual os MSP evidenciam de forma privilegiada, tende, diante da constante pressão para a concorrência, a ir adquirindo um caráter totalitário semelhante a sua estrutura social correspondente. Se uma sociedade totalitária não permite a existência de MSP, a existência de bandeiras e de relações com os MSP, na educação, certamente são indicativo e parâmetro da qualidade democrática de uma sociedade. A respeito de como este diálogo deveria acontecer, existem muitos exemplos e instigações. A responsabilidade de cada um em cada realidade histórica e concreta, indubitavelmente, é de fundamental importância. Deveria, no entanto, este diálogo adquirir um caráter social e processual, ou seja, ser tomado como princípio metodológico e educativo com interfaces nos diversos momentos, fases e atividades educativas, não se restringindo, portanto, a atividades isoladas e pontuais, a fim de que esta responsabilidade não fique restrita ao simples apelo moral a indivíduos. Se este tipo de apelo fosse suficiente, a educação se bastaria a si mesma. Instigações por parte dos MSP não parecem faltar, embora estes também teriam de clarear qual poderia ser a importância da incidência e do diálogo com e nos sistemas e políticas educacionais. Também parecem não faltar espaços de socialização de crianças e adolescentes, onde isso seria possível, sendo a escola a primeira a ser mencionada. Certamente nós, educadores, ainda precisamos ser educados a fomentar uma tal processualidade. Sair para

⁷ "Em tal relação, revela-se portanto de modo sensível, reduzida a um fato observável, até que ponto a essência humana se tornou para o homem (*Mensch*) em essência humana do homem. A partir de semelhante relação, é possível apreciar todos os níveis de formação do homem. [...] a relação do homem (*Mann*) à mulher constitui a relação mais natural do homem ao homem" (MARX, 1964, p. 191).

além dos muros das escolas e universidades e assumir nossas fraquezas e limites é o primeiro e indispensável passo, a fim de estabelecer um diálogo produtivo e, quem sabe, desencadear uma prática educativa emancipatória. De forma alguma, no entanto, isso pode significar o desprezo dos potenciais específicos de nosso ser educador(a) e das instituições existentes, para contribuir com uma processualidade social ampla, na qual desde sempre estamos inseridos enquanto tais. Pesquisar, explicitar, fomentar e instigar espaços sociais que estejam sendo manifestações do não-idêntico e, a partir daí, estabelecer relações e implicações com a educação, certamente requer algo mais do que correr atrás de demandas institucionais e sociais apresentados pelo existente. O que está em jogo na questão da relação entre educação e MSP não é apenas o caráter emancipatório da educação, mas o caráter democrático e libertário da própria sociedade.

REFERÊNCIAS

ALATVATER, Elmar. Vernetzung ungleicher Partner. NGOs und Gewerkschaften in der Kampagne für 'Codes of Conduct'. In: KLEIN, Ansgar; LEGRAD, Hans-Josef; LEUF, Thomas (Org.). *Neue soziale Bewegungen. Impulse, Bilanzen und Perspektiven*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1999.

ANDRIOLI, Antônio Inácio; SANTOS, Robinson dos. Educação, Globalização e Neoliberalismo: o debate precisa continuar!. *Revista Latino-Americana de Educação*. Disponível em: <http://www.rioeoi.org/deloslectores/905Santos.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2006.

ARRUDA, Marcos. *Globalização e América Latina: oportunidades e desafios*. Rio de Janeiro 1998. Disponível em: <http://www.socioeco.org/por/oficinasSES.htm>. Acesso em: 17 ago. 2006.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A juridificação da liberdade – os Direitos Humanos no Processo da Globalização*. (Manuscrito). Porto Alegre, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Rowohlt, 1972.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HONNETH, Axel. *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003.

HORKHEIMER, Max. *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*. Frankfurt. M. 1974.

IASI, Mauro Luís. *Processo de consciência*. São Paulo 1999. Disponível em: <<http://www.pagina13.com.br/processoconsciencia Mauroiasi.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2006.

MARX, Karl. Manuscritos económico-filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (Organização, tradução e prefácio de Marcelo Backes), 2007.

MARX, Karl. Das Kapital III. In: *MEW*, v. 23, Berlin: Dietz Verlag, 1988.

MARX, Karl. Einleitung zur Kritik der Politischen Ökonomie. In: *MEW*. 13.Bd., Berlin: Dietz Verlag, 1975.

MARX, Karl. Ökonomisch-philosophische Manuskripte (1844). In: *MEW Ergänzungsband*, Berlin: Dietz Verlag, 1973.

MARX, Karl. Thesen über Feuerbach. In: *MEW*, v. 3, Berlin 1962.

MELUCCI, Alberto. Soziale Bewegungen in komplexen Gesellschaften. Die europäische Perspektive. In: KLEIN, Ansgar; LEGRAD, Hans-Josef; LEUF, Thomas (Org.). *Neue soziale Bewegungen. Impulse, Bilanzen und Perspektiven*. Opladen/Wiesbaden: Westdetscher Verlag, 1999.

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

RIBEIRO, Marlene. *Movimentos sociais e educação: uma relação necessária*. Espaço Pedagógico. Passo Fundo, v. 11; n.1, p. 25-33, 2004.

ROTH, Roland. Neue soziale Bewegungen und liberale Demokratie. Herausforderungen, Innovationen und paradoxe Konsequenzen. In: KLEIN, Ansgar; LEGRAD, Hans-Josef; LEUF, Thomas (Org.). *Neue soziale Bewegungen. Impulse, Bilanzen und Perspektiven*. Opladen/Wiesbaden: Westdetscher Verlag, 1999.

SCHILLER, Friedrich. *Schriften zur Philosophie und Kunst*. Augsburg. Goldmann, 1959.

SCHMIDT-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie*. Bochum: Germinal-Verlag, 1988.

SCHMIDT-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Die Praxis und das Begreifen der Praxis. Einführende Bemerkungen zu den Thesen ad Feuerbach von Karl Marx*. Kasseler Philosophische Schriften, v. 13. Kassel: Gesamthochschul., 1985.

SCHMITT, Carl. *Der Begriff des Politischen*. Berlin: Ducker & Humblod, 1991.

SCHMITT, Carl. *Legalität und Legitimität*. Berlin: Ducker & Humblod, 1980.

SCHWENDTER, Rolf. *Theorie der Subkulturen*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, 1993.

SCHÜTZ, Rosalvo. Potencialidades Pedagógicas dos Movimentos Sociais Populares. In: *Movimentos sociais e democracia*. Cívitas, v. 4, no.01. Porto Alegre, 2004. p. 143-158.

SCHÜTZ, Rosalvo. *Die abstrahierende Dynamik der modernen Gesellschaft. Konsequenzen für die Beziehungen der Menschen untereinander und mit der Natur*. Peter Lang: Frankfurt a. M., Berlim, Viena, Bruxelas, Nova Iorque e Oxford, 2007.

STEDEROTH, Dirk. *Ihre Exzellenz auf dem Weg von PISA über Bologna nach GATS. Eine Bildungs-Safari* (Texto não publicado. Apresentado em 2006 na Universidade de Kassel por ocasião do Congresso “Bildung und Moral”, promovido pela Universidade de Kassel em conjunto com a Universidade de Passo Fundo - UPF)

WAGNER, Leoni. Serviço Social e movimentos sociais – uma não-relação? In: *Movimentos sociais e democracia*. Cívitas, Porto Alegre, v. 4, n. 01. 2004, p.133-141.

VIEIRA, Luiz Vicente. *Os movimentos sociais e o espaço autônomo do “político”*. Edipucrs: Porto Alegre, Coleção Filosofia 167, 2004.

Rosalvo Schütz - doutor em Filosofia pela Universidade de Kassel, Alemanha. Foi pesquisador (Prodoc/Capes) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, e atualmente é professor de filosofia na UNIOESTE.

E-mail: rosalvosch@terra.com.br

Submetido em março de 2008 | Aceito em janeiro de 2009