

## RAÍZES EMANCIPATÓRIAS DA EDUCAÇÃO

ARAÚJO, Geisiane dos Santos<sup>1</sup>  
ROSA, Paulo Roberto<sup>2</sup>  
FELICIO, Munir Jorge<sup>3</sup>

---

Recebido (Received): 24-05-2018 Aceito (Accepted): 08-01-2019

DOI:

Como citar este artigo: ARAÚJO, G. dos S.; ROSA, P. R.; FELICIO, M. J. Raízes emancipatórias da educação. **Formação Online**, v. 26, n. 48, p. 34-50, 2019.

### Resumo

Como atividade especificamente humana a educação contribui para manter ou alterar a concepção de mundo, de vida e de ser humano. Para debater as raízes emancipatórias da educação este texto reuniu as contribuições de Brandão (1991), Freire (2009) e Caldart (2004) como forma de ampliar a compreensão sobre três concepções de educação. A primeira concebe a educação como uma rede de trocas de saber que não depende e nem está adstrita a nenhum modelo de ensino formal. A segunda demonstra que a finalidade última e fundamental da educação consiste num ato de coragem para discutir a vida, onde o ser humano permanece num movimento de busca constante de si. Por fim, ela é concebida como processo de formação de novos sujeitos sociais aos quais almejam construir uma estratégia que rompa o controle e o domínio exercido pelo capital. Conclui-se que a educação é tarefa inconclusa e atinge todas as dimensões da pessoa humana na perspectiva sempre de sua emancipação.

**Palavras-chave:** Educação. Emancipação. Ser humano. Participação.

## EMANCIPATORY ROOTS OF EDUCATION

### Abstract

As a specifically human activity, education contributes to maintain or to modify the conception of the world, life, and human being. To debate the emancipatory roots of education, this text gathered the contributions of Brandão (1991), Freire (2009) and Caldart (2004) as means to deepen our understanding of the three different conceptions of education. The first concept conceives education as a knowledge exchange network, which neither depends nor is attached to any model of formal teaching. The second shows that the sole and most fundamental goal of education consists of an act of courage to discuss life, where it is thought that human being remains in a constant movement in search for oneself. Finally, it is conceived as the process of new social formation that seeks to build a strategy that will break the control and dominance of the capital. It is concluded that education is an unfinished task and it involves every dimension of the human being in the perspective of emancipation.

**Keywords:** Education. Emancipation. Human being. Participation.

## RAÍCES EMANCIPATORIAS DE LA EDUCACIÓN

### Resumen

Como actividad específicamente humana la educación contribuye a mantener o alterar la concepción del mundo, de vida y de ser humano. Para debatir las raíces emancipatorias de la educación este texto reunió las contribuciones de Brandão (1991), Freire (2009) y Caldart (2004) como manera de ampliar la comprensión sobre tres concepciones de educación. La primera concibe la educación como una red de cambios de saber sin depender y sin estar unida a ningún modelo de enseñanza formal. La segunda muestra que la finalidad última y fundamental de la educación consiste en un acto de coraje para discutir la vida en que el ser humano permanece en un

---

<sup>1</sup> Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). E-mail: geisisantos2@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus de Presidente Epitácio. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Presidente Prudente. E-mail: paulorosapp@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Presidente Prudente. E-mail: munirjfelicio@gmail.com.

movimiento de búsqueda constante de sí. Por fin, esta es concebida como proceso de formación de nuevos sujetos sociales los cuales anhelan construir una estrategia que rompa el control y el dominio ejercido por el capital. Se concluye que la educación es una tarea inconclusa y afecta todas las dimensiones de la persona humana en la perspectiva de su emancipación.

**Palabras clave:** Educación. Emancipación. Ser humano. Participación.

## 1 Introdução

Os vestígios históricos são inerentes da própria essência da educação por estarem intimamente conectados os processos educacionais e os processos sociais, tanto na reprodução da existência quanto na sua interpretação. À disposição do mesmo controle exercido em ambos os processos encontra-se uma gama de instrumentos e de estratégias cuja intencionalidade consiste na modificação ou na manutenção do poder de onde emana o próprio controle. Todavia, a educação é uma das invenções humanas eivada de alternativas para sua criação e aplicação, pois, educar é, em última instância, uma das especificidades desenvolvida exclusivamente pelos humanos, como explica Freire (2006, p. 43) ao afirmar que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”.

A educação consiste em atividades humanas, sociais e políticas, simultâneas e imprescindíveis para o processo de transformação da sociedade. Para ampliar a compreensão sobre as raízes emancipatórias da educação esse texto, dividido em três partes, reúne apontamentos com os quais pretende debater as concepções educacionais de Brandão (1991); Freire (2009) e Caldart (2004). A de Brandão por entender a educação como um processo humano e relativo, pois, se ela já foi feita de um modo, pode ser feita de modo totalmente diferente. Para ele a prática educativa consiste numa rede de trocas de saber em que o ensinar-aprender se constitui numa via de mão dupla balizada pela prática da técnica e da reflexão, em que uma lança luz sobre a outra, por isso prática emancipadora.

A de Freire (2009) por entender a educação como um processo social inconcluso empreendido pelo ser humano concebido como um ser inacabado. Para ele a prática educativa consiste num ato de coragem para discutir a vida. Interpretar a existência humana é tarefa desafiadora e emancipadora. Aquele que ensina também aprende por estar convencido de que o único ensinamento que ele consegue transmitir não é o que ele sabe, mas o que ele é.

A de Caldart (2004) por entender a educação como um processo político indispensável para as transformações na sociedade a partir dos interesses das classes subalternas. Para ela a prática educativa consiste na formação de novos sujeitos sociais, os quais, apesar de estarem

subsumidos sob o sistema hegemônico capitalista se lançam na busca de alternativas críveis e viáveis para que o ser humano prossiga construindo o futuro e se emancipando no presente.

## 2 A educação como rede de trocas de saber

As análises de Brandão (1991) demonstram que a educação acontece em diversos lugares, não apenas na escola, nem só nas salas de aula e seu alcance não está adstrito em e por um padrão pré-estabelecido. Existem várias formas de educação, sem padrões, sem regras e tempo, pois “a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 1991, p. 26). A educação existe antes mesmo da existência de escolas, manifestada nas trocas de experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Nesse sentido,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1991, p. 7).

Para verificar as diferentes formas de educação, oriundas de cada povo, e verificar também que a escola não é o único lugar de ensinar-e-aprender, Brandão (1991) analisou as formas de desenvolvimento da educação nos povos indígenas. A educação indígena se desenvolve como uma rede de trocas de saber entre os índios mais velhos e seus descendentes. Caso contrário, o índio educado, fora da aldeia em que sua realidade existencial está em pleno desenvolvimento, torna-se inútil e desnecessário para a sobrevivência de seu povo. Portanto, “existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância” (BRANDÃO, 1991, p. 9-10).

Conceber a educação como um recurso de domínio também foi tratada por Freire (2009) ao defender que a prática educativa é sempre ideológica e não ingênua e idealista, pois, questiona ele “em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 2009, p. 86). Na sociedade capitalista o sistema educacional se desenvolve para disseminar a dominância de uma classe. Posicionar-se diante dessa luta de classes é semear a educação emancipadora, pois, “não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (idem, p. 87, grifos do autor).

Mas do que de classe, a educação é tarefa comunitária, de acesso livre e igual dentro e para cada sociedade. Para Brandão (1991) é de fundamental importância que a educação se

desenvolva a partir das necessidades inerentes de cada povo com vistas à realidade de cada região, lugar, tempo e tipo de sociedade a qual está sendo ou será propiciada. Do mesmo modo que pode existir a educação para a liberdade e igualdade, pode existir a educação como instrumento utilizado para dominação e controle. Ou seja, imposta pela classe dominante em sistemas onde há centralização de poder, como no caso do sistema capitalista de produção, onde as pessoas são educadas visando à formação de mão-de-obra para o capital.

Caldart (2004) contrapõe essa prática educativa, com suas amarras ideológicas, àquela que está sendo construída pelas pedagogias do MST. São orientadas por dois princípios: o desenvolvimento da consciência crítica e a concepção de que a luta pela terra é a concretização da luta de classes. O próprio MST com sua história e trajetória consiste no principal sujeito educativo, “o princípio educativo por excelência está no movimento mesmo, no transformar-se transformando, a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo esta a raiz e o formato fundamental de sua identidade pedagógica” (CALDART, 2004, p. 207, grifos do autor).

Brandão (1991) ressaltou também que o conhecimento necessário para se viver não está adstrito na escola, no ensino formal, mas também no cotidiano das pessoas desde o nascimento. No convívio familiar os conhecimentos são repassados dos mais velhos aos mais novos. Esse ensinamento prossegue com a ampliação do convívio em sociedade, onde o saber flui através da socialização, isto é, dos elos de uma geração para outra e, segundo Brandão (1991, p. 14), além de prosseguir e desenvolver o trabalho, ela se instala “[...] dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder”.

Trata-se de uma rede de trocas de saber e se constitui num coletivo de pensamento como quer Fleck (2010). São trocas realizadas seguindo um modelo existente e próprio de cada sociedade, sendo subentendidas como necessárias para garantir a sobrevivência. Portanto,

O saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o saber de guerreiros e esposas; o saber que faz o artesão, o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros tantos especialistas, envolve portanto situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias, onde ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares, acompanhadas de seus profissionais de aplicação exclusiva (BRANDÃO, 1991, p. 20).

No convívio em sociedade as pessoas obedecem a determinadas regras e estilos de vida, impostos pela própria sociedade como condição de pertencimento. Quando a pessoa pensa é a comunidade que está pensando nela para criar e fazer avançar projetos determinantes do seu futuro, pois, como esclarece Brandão (1991, p. 23) “a socialização realiza em sua esfera as

necessidades e projetos da sociedade, e realiza, em cada um de seus membros, grande parte daquilo que eles precisam para serem reconhecidos como ‘seus’ e para existirem dentro dela”.

No resgate histórico presente nas análises de Brandão (1991) ressalta no desenvolvimento da educação grega a preocupação da prática de ensino agrupando aspectos técnicos separados dos aspectos teóricos. O que é ensinado aos primeiros pastores envolve o trabalho com a agricultura, pastoreio e do artesanato. Os aspectos teóricos ficaram reservados como normas de vida que se ensinava visando a formação de homem livre e nobre, reservada aos habitantes das cidades. Só mais tarde é que surgiu a educação destinada aos meninos nobres cujos pais formavam a elite, já que nessa época a sociedade grega estava dividida entre livres e escravos, nobres e plebeus.

A paideia –educação como correia de transmissão da cultura grega era ensinada entre mestres e seus discípulos a partir da idade de sete anos. Antes disso a criança aprende em casa no convívio familiar acompanhada por escravos domésticos. Dos sete aos catorze anos “aprende com o mestre-escola, a verdadeira educação do jovem aristocrata é o fruto do lento trabalho de um ou de poucos mestres que acompanham o educando por muitos anos” (BRANDÃO, 1991, p.38).

A educação em Roma mais do que na Grécia dependia do aprendizado doméstico para transmitir para a criança e para o adolescente os valores tradicionais consagrados da cultura como obrigação de preservar o saber dos seus antepassados. Nela estão imiscuídos a formação da consciência moral e o devotamento à comunidade, exaltando a austeridade, a vida simples, o amor ao trabalho e a repulsa à ociosidade. “Entre os romanos os primeiros educadores de pobres e nobres são o pai e a mãe” (BRANDÃO, 1991, p.50). Educa-se pelo testemunho e exemplo de vida, no cotidiano e nas tarefas diárias.

A prática educativa era concebida como um processo contínuo e independente da escola, que se exercitava pela troca aprender-ensinar intermediada pela vida. É a vida que precisa ser discutida como entende Freire (2009), como impulso para despertar a curiosidade. E, educação como coragem para discutir a vida, ajuda a revelar também a estrutura social e seu funcionamento como ressalta Caldart (2004) e o direito à terra, ao conhecimento, ao trabalho e, sobretudo, o direito de viver como ser humano e com dignidade.

Essa era a gênese daquilo que hoje se denomina escola. Ela surgiu como um lugar no mercado onde se “vende o saber de ler-e-contar como uma mercadoria [...]. Só depois do advento do Cristianismo, por volta do século IV D.C, é que surge e se espalha por todo o Império a schola publica, mantida pelos cofres dos municípios” (BRANDÃO, 1991, p. 51,

grifos do autor). É essa a concepção de escola que fora herdada em que se estrutura o sistema de ensino até os dias de hoje. Por isso mesmo ela também pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação emancipadora, desde que se disponha a rechaçar qualquer sistema de dominação e submissão.

Com o surgimento da escola, a educação é transformada em ensino, emergindo a necessidade de uma pedagogia para traçar as teorias que irão determinar as práticas de transmissão do saber. Ao mesmo tempo em que se cria a pedagogia da educação, existe um sistema de controle dessa pedagogia, o mesmo sistema que constitui tanto o educador quanto o educando e a escola. Todavia, com o passar do tempo, esses educadores, como verdadeiros especialistas do saber, alteram as formas de distribuição coletivas do saber, bem como o conteúdo a ser transmitido por intermédio de práticas educativas com intenções de obter o controle sobre o processo educativo, como explicou Brandão (1991, p. 32-33, grifos do autor):

[...] um sistema pedagógico controlado por um poder externo a ele, atribuído de fora para dentro a uma hierarquia de especialistas do ensino, e destinado a reproduzir a desigualdade através da oferta desigual do saber, é uma conquista tardia na história da cultura. Em nome de quem os constitui educadores, estes especialistas do ensino aos poucos tomam a seu cargo a tarefa de assumir, controlar e recodificar domínios, sistemas, modos e usos do saber e das situações coletivas de distribuição do saber. Onde quer que apareça e em nome de quem venha, todo o corpo profissional de especialistas do ensino tende a dividir e a legitimar divisões do conhecimento comunitário, reservando para o seu próprio domínio tanto alguns tipos e graus do saber da cultura, quanto algumas formas e recursos próprios de sua difusão.

O desenvolvimento da comunicação escrita impulsionou a prática educativa provocando alterações profundas, tanto endógenas quanto exógenas. Enquanto concebida a educação como rede de trocas de saber, a comunicação oral cumpriu plenamente sua função e fornece a essa rede as condições indispensáveis ao pleno desenvolvimento da educação. Como a educação faz parte das práticas sociais, ela sofre todas as influências do tecido social onde está se expandindo, como explicou Brandão (1991, p. 32-33, grifos do autor):

Assim, aos poucos acontece com a educação o que acontece com todas as outras práticas sociais (a medicina, a religião, o bem-estar, o lazer) sobre as quais um dia surge um interesse político de controle. Também no seu interior, sistemas antes comunitários de trocas de bens, de serviços e de significados são em parte controlados por confrarias de especialistas, mediadores entre o poder e o saber.

Para compreender como se deu o desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro, Brandão (1991) analisou a educação na Grécia e em Roma, onde inicialmente a educação era uma questão da comunidade, era uma rede de trocas de saber e consistia das relações interpessoais, até ela ser tornada uma questão de estado. Segundo Brandão (1991), desse

modelo de ensino se originou todo o sistema educacional de várias nações, dentre os quais aquele que se desenvolve no Brasil. “Da maneira como existe entre nós, a educação surge na Grécia e vai para Roma, ao longo de muitos séculos da história de espartanos, atenienses e romanos. Deles deriva todo o nosso sistema de ensino [...]” (BRANDÃO, 1991, p. 35). Para Brandão (1991, p. 36),

Todas as grandes sociedades ocidentais que, como Atenas e Roma, emergiram de seus bandos errantes, de suas primeiras tribos de clãs de pastores ou camponeses, aprenderam a lidar com a educação do mesmo modo como qualquer outro grupo humano, em qualquer outro tempo.

Ao compreender a educação como uma rede de trocas de saber onde estão definidos os padrões de cultura, símbolos, significados e intenções, Brandão (1991) constatou, ao analisar a educação grega, seus ensinamentos profícuos. Para ele,

[...] os gregos ensinam o que hoje esquecemos. A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando (BRANDÃO, 1991, p. 47).

As análises realizadas por Brandão (1991) demonstraram que a educação tem início como uma verdadeira rede de trocas de saber. Essa rede se expande no e pelo tecido social, divulgando conhecimento entre os componentes familiares, bem como, entre os componentes das mesmas profissões ou entre os artífices e oficiais do artesanato. Como a educação é inerente à existência humana, ela poderá contribuir sempre para que o ser humano tenha coragem para discutir sua própria existência, como será visto adiante.

### **3 A educação como ato de coragem para discutir a vida**

Freire (2009) concebe a educação como ato de coragem para discutir a vida, tendo como condição imprescindível a defesa da liberdade e a abertura à vivência democrática desde o início do processo educacional. A educação transforma a pessoa e a pessoa transforma a realidade, por isso ela é emancipadora, na medida em que proporcionar a interconexão entre viver e saber, pois, “*viver o fazer faz o saber*” como entende Brandão (1991, p. 32. Grifos do autor) e, na formação dos sem terra: “o MST como uma *coletividade em movimento* que produz uma referencia de sentido a cada ação, estrutura ou sujeito que constituem o seu cotidiano”, como ressalta Caldart 2004, p. 207. Grifos do autor).

A educação como processo vital garante liberdade e gera autonomia e criticidade entre educador e educando, quando ambos pensam e fazem certo, como esclarece Freire (2009, p. 38): “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’”. Ensinar exige atenção e respeito aos saberes dos educandos.

O docente seguro, para Freire (2009), é aquele que está sempre aberto a novos aprendizados. É curioso, pesquisador, dedicado, estudioso e crítico. Só assim ele se torna um educador a promover emancipação, educação livre e crítica. Ou seja, sempre busca seu aperfeiçoamento profissional, num esforço contínuo de estar cada vez melhor preparado para desenvolver suas atividades educacionais, pois, “a segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência”, como entende Freire (2009, p. 91-92).

Para que de fato os discentes sejam livres e ativos no processo de construção do conhecimento é fundamental o respeito à autonomia. Uma docência emancipadora é aquela que é exercida a partir do respeito da curiosidade de quem aprende. O docente autoritário não reconhece a liberdade do educando, “amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade” (FREIRE, 2009, p. 66).

Quanto mais a autonomia e a liberdade do docente e discente se expandem no processo educacional, mais terão condições de refletir sobre suas existências e impulsionarão uma prática educativa como uma atividade política importante para atuar no processo de transformação da sociedade. Para Brandão (1991, p. 99) “a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade [...], em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade”.

As opiniões, indagações e criticidade dos discentes não podem ser renegadas nas relações educacionais, visto que é inegável a transformação na vida dos docentes a partir do momento em que estes assumem sua função. Desse modo, “não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos” (FREIRE, 2009, p. 96). O importante não é o tipo de pedagogia que se segue, mas o tipo em que se desenvolvem as relações humanas vinculadas às práticas sociais.

A dialogicidade e a autonomia inerentes da educação emancipadora contribuem para o desenvolvimento verdadeiro da educação como ato de coragem para discutir fatos reais.

Possibilita intervenções no mundo ao conceber a educação como especificidade humana, e, como tal, não é neutra, bem como a maneira humana de existir no mundo também não é e nem pode ser neutra. Por isso a educação deve proporcionar a liberdade e o desenvolvimento total do ser humano.

Quanto mais a prática educativa se mostrar convicta de que a mudança é possível mais ela será emancipadora por formar pessoas demonstrando que educação é tarefa utópica, aquela que almeja alterar parcial ou totalmente a ordem existente. O futuro não é inexorável para a educação emancipadora por formar pessoas protagonistas e independentes. Não forma objetos, mas sujeitos para a História e, “no mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*” reafirma Freire (2009, p. 85-86. Grifos do autor). E, “a educação é maior que o *controle formal* sobre a educação”, como quer Brandão (1991, p. 103. Grifos do autor).

O processo para alcançar a autonomia está fundado na liberdade, cuja vivência exige limites pela decência e pelo respeito. A autonomia exige decisão, ruptura, posicionamento, e, dessa forma, ninguém pode ser autônomo para o outro, bem como o processo para a autonomia vai acontecendo aos poucos, depois de muitas tomadas de decisão, como explicou Freire (2009, p. 107).

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Para que de fato o ser humano viva sua presença no mundo de maneira consistente, não na condição de estar apenas, mas na condição de ‘ser’ no mundo, é fundamental que no processo educativo haja espaço para a fala livre dos discentes. Pois docente não é portador da verdade, mas proponente de um diálogo contínuo e respeitoso, falando e escutando. Ambos, docente e discente, constroem saberes e verdades e ampliam os canais de comunicação. A partir do momento em que o docente democrático escuta seus discentes, verdadeiramente fala com eles. Daí a importância de saber escutar, “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*”, ressaltou Freire (2009, p. 113, grifos do autor).

O espaço e as possibilidades para o desenvolvimento da criatividade do discente é imprescindível à construção de sua personalidade. A padronização oriunda do sistema

mecanicista asfixia a liberdade e a criatividade do discente, obstaculizando sua participação ativa no processo educativo. Uma educação concebida como ato de coragem para discutir a realidade atual proporcionará a devida autonomia para que discentes e docentes não se deixem silenciar através dos métodos de avaliação pedagógica, mas contribuam, de fato e de direito, com o processo de libertação e hominização dos padrões estabelecidos na rede de ensino. Para Freire (2009, p. 116),

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos a liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada.

Rebeldia e resistência são inerentes a qualquer prática educativa emancipadora por ser uma educação ideológica e não neutra, nem ingênua e muito menos pura. “A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado” como quer Freire (2009, p. 146). Reconhecer, como fez Brandão (1991, p. 73), o possível ocultamento do “interesse político de usar a educação como uma arma de controle” para impor os interesses da classe dominante. O enraizamento almejado pela educação do MST para os sem-terra “significa afirmar que ele proporciona a estas pessoas a condição de vincular-se novamente a um passado e a uma possibilidade de futuro” como quer Caldart (2004, p. 67).

São raízes emancipadora da educação que revela verdades e desvenda os alicerces da ordem existente desafiando a intervir nela a fim de desmascarar a ideologia da classe dominante que expande na sociedade a imobilização, o amoldamento e a resignação tentando convencer de que nada pode ser feito para alterar a direção dos acontecimentos. Para Freire (2009, p. 111) é um erro fazer da educação somente reprodutora “da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força da desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência”.

Nesta mesma direção insiste Brandão (1991) de que a tendência do sistema capitalista de propriedade privada dos meios de produção consiste no controle e domínio desses meios e dos modos de pensar. A prática educativa não pode deixar de levar essa tendência em consideração, para poder implantar transformações, pois, “a educação é um dos principais meios de realização de *mudança social* ou, pelo menos, um dos recursos de adaptação das pessoas a um ‘mundo em mudança’” (BRANDÃO, 1991, p. 78. Grifos do autor).

Mundo em mudança é o horizonte diante do qual concebe Caldart (2004) toda a educação como processo de formação de novos sujeitos sociais. É a educação em movimento

desenvolvida nas escolas do MST a recuperar a memória coletiva e a dinamizar a identidade sem-terra que se deseja crítico, protagonista e autônomo. Que ao desenvolver a capacidade técnica para garantir alimentação enquanto luta pela posse definitiva da terra, vai fortalecendo sua visão política e criando condições de estabelecer outra forma de produzir e consumir, sem estar adstrito às leis de mercado.

Diante dos interesses do mercado moderno em expandir, dominando e discriminando operários, só restam duas alternativas à classe trabalhadora: ou aceitam sua subjugação pelos que dominam, como se fossem parte de uma fatalidade sem alternativas, ou enfrentam, inserindo-se na política em favor de uma ordem mais justa e humana. É nessa luta por estar no mundo como ser humano/sujeito e não como coisa/objeto que se mostra a necessidade de uma educação como ato de coragem para discutir a vida, como explica Freire (2009, p. 102, grifos do autor).

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates “ideológicos” que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana.

Saber respeitar as ideias e escutar o discente não significa que o docente deverá concordar com a leitura de mundo deste, ou usar como estratégia para manter uma relação simpática com ele. Saber escutar a leitura de mundo do discente “é a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (FREIRE, 2009, p. 122-123, grifos do autor). Por sua vez, “o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 2009, p. 123).

A competência profissional do docente crítico consiste na confirmação do educando como sujeito de conhecimento e como arquiteto de sua própria prática educativa. “É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá-la’ ou ‘domesticá-la’” (FREIRE, 2009, p. 124). Esse modelo de ensino, pautado na autonomia e liberdade do discente dentro da escola, contribui para que a educação se transforme cada vez mais em ato de coragem para discutir a vida. Percebe-se, assim, a importância da educação como enorme processo formador de novos sujeitos sociais, como será analisado a seguir por intermédio das contribuições de Caldart (2004).

#### 4 A educação como processo de formação de novos sujeitos sociais

Ao conceber a educação como processo de formação de novos sujeitos sociais, Caldart (2004) demonstra a minimização de todo sistema educativo, cuja proposta encontra-se adstrita a transmitir saberes e habilidades demandadas pelo sistema produtivo cujo controle lança suas raízes nas leis de mercado. Para essas leis de mercado o ser humano exerce a função de peça ou engrenagem a serviço do capital ao priorizar a eficiência, a eficácia, a produtividade e os resultados produtivos. A pessoa é mais um recurso a serviço do capital, pois ela vive para trabalhar. A lógica capitalista deteriora as condições de vida da maioria, tanto no que se refere a sua cultura quanto à subsistência; fornecendo-lhes uma formação que atenda às demandas do capital e o estritamente necessário para reproduzir a força de trabalho.

Essa concepção de educação é desumanizadora e não promove emancipação por ser impulsionada por projetos a atender apenas aos interesses da reprodução do capital e praticada contra o ser humano e a serviço dos donos do poder e da economia. Ela é mais um produto do mercado e que está a venda. “Vale como um instrumento cujos segredos se programam nos gabinetes onde estão os emissários dos intermediários dos interesses políticos postos sobre a educação” como defende Brandão (1991, p. 93-94. Grifos do autor)

Uma postura crítico-reflexiva através de uma educação comprometida com a formação de novos sujeitos sociais rompe com a lógica da acumulação capitalista e fortalece os processos de formação humana na perspectiva de que um novo mundo é possível, como explica Caldart (2004, p. 17):

Vivemos em um tempo de novas sensibilidades para questões que se referem aos processos de formação humana e à relação entre a pedagogia e o cultivo de valores, entre educação e humanização. Exatamente porque estamos em um momento da história em que o ser humano aparece em perigo; então, estamos sendo convocados a fazer algumas escolhas decisivas sobre como será o futuro da humanidade, de todos nós.

Para Freire (2009) a educação é tarefa inconclusa que auxilia a formação de um ser humano também em processo de acabamento. É formar pessoas para serem protagonistas e independentes e não treiná-las e, muito menos adestrá-las para que o capital a explore em sua força de trabalho. Ao contrário, é inseri-la num permanente movimento de procura, na aceitação do diferente inconcluso, pois, “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2009, p. 55)

A concepção de educação como processo de despertar a curiosidade auxilia em grande medida a construção de novos sujeitos sociais e implica em empreender as experiências que se

colocam nas perspectivas resgatadoras da identidade, da cultura e dos valores de sujeitos sociais historicamente subjugados pelo capital. Caldart (2004, p. 17) alerta que “há valores, saberes e afetos de outra ordem, produzidos bem ao nosso lado, ou entre nós. É preciso ficar atento, porque eles podem ser as bandeiras de luta que decidiremos empunhar neste novo século, nesse novo tempo da história”. Diante dos atuais enfrentamentos no campo de construção de projetos concorrentes de reordenação social, se destacam as formas de resistências desenvolvidas pelo campesinato.

Historicamente ele sempre se preocupou com a formação dos seus quadros de militantes investindo, o quanto possível, em educação. O protagonismo do campesinato se manifesta na luta e na resistência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) cuja pedagogia tem sua gênese na história do MST concebido como seu sujeito educador fundamental e principal, como enfatiza Caldart (2004, p. 18-19):

O que estou propondo neste trabalho é que olhemos para a história da formação deste novo sujeito social chamado Sem Terra, buscando enxergar nela uma pedagogia, ou seja, um modo de produzir gente, seres humanos que assumem coletivamente a condição de sujeitos de seu próprio destino, social e humano.

A história social do campesinato nacional está repleta de episódios dos mais diversos, em que a luta coletiva pela posse da terra é condição desses sujeitos ao engendramos os seus destinos no processo de invisibilização que sofreram e continuam sofrendo por caminhar na contramão da história. O campesinato suscita, de um lado, por sujeitos ativos e engajados com a causa do MST, enquanto, de outro, a sua própria constituição atua decisivamente na formação de novos sujeitos sociais que acreditam numa outra forma de organizar a atual ordem existente.

Como exemplo, tem-se o trabalho de base desenvolvido pelo MST e que precede as ocupações de terra, bem como na formação dos integrantes do movimento e de seus filhos e filhas – os Sem-Terrinha. A relação e a importância da escola no contexto do MST são destacadas por Caldart (2004, p. 19) ao afirmar que:

A reflexão aponta como o movimento pedagógico que forma os Sem Terra não cabe na escola, mas a inclui como uma dimensão cada vez mais importante, exigindo dela que volte a olhar-se como lugar de formação de sujeitos humanos, em um processo educativo que fica mais rico quando se sabe que nem começa nem termina nele mesmo.

O MST com uma dinâmica pedagógica própria requer uma transformação postural da escola, que vá ao encontro dos interesses do campesinato de formar sujeitos sociais ativos e autônomos. A ação pedagógica do movimento, consorciada à formação escolar, irão conferir cultura própria aos seus integrantes, permeada de valores característicos daqueles que lutam e

anseiam por acesso à terra, onde possam criar e manter sua família com dignidade e sonhar um futuro melhor para si, para os seus e também para o país. São esses traços culturais específicos que permitirão ao movimento expandir-se e marcar sua atuação na jornada da luta pela terra.

A história social do campesinato nacional demonstra sua dinâmica na luta pela terra e pela Reforma Agrária, e pelo desenvolvimento de valores culturais que são vivenciados no enfrentamento da luta de classes diante do capital. A vivência desses valores culturais constitui uma dimensão imprescindível do processo de formação dos novos sujeitos sociais. A cultura que Caldart (2004, p. 38-39, grifos da autora) pretende compreender

[...] no processo de formação dos sem-terra pelo MST é, pois, aquela que, por se produzir na dinâmica de um movimento social, ou de uma luta social, diz respeito bem mais ao *extraordinário* do que ao *cotidiano*, entendido este no sentido daquilo que se repete todos os dias, dos costumes mais estáveis, rotineiros. A dinâmica de uma luta social que se desenvolve durante um certo período de tempo, como tem sido a luta pela terra e pela Reforma Agrária feita pelo MST, também passa a ter um cotidiano, mas se trata de um cotidiano que exatamente rompe ou pelo menos retrabalha certos padrões ou certas tradições presentes naquele chamado *modo cotidiano de vida*.

Pensar uma educação integral comprometida com a formação de novos sujeitos sociais atualmente, faz-se necessário repensar os padrões pré-estabelecidos nas instituições de ensino. Os quais tornam as práticas educativas um mero rito de transmissão de conteúdos que inibem a criatividade dos discentes e, por conseguinte contribui para a alienação e a domesticação dos discentes e docentes. Daí a importância da educação como processo dinâmico de formação de novos sujeitos sociais impulsionada pela construção de uma rede de troca de saberes em que o docente e o discente se falam, se respeitam e aprendem e ensinam a cada um pensar por si, como ressalta Caldart (2004, p. 42, grifos da autora) em relação ao MST:

Penso que nada fortalecerá mais o Movimento hoje, do que se saber, se pensar, – o movimento – como parte de um processo histórico mais longo, amplo e complexo, e como enraizado em uma cultura que projeta um mundo, ou um tipo de organização da sociedade que ainda não existe, mas cuja ideia resiste no imaginário de um povo que não sucumbiu ao domínio da ideologia do ‘fim da história’ e do chamado ‘pensamento único’.

A escola como aparelho ideológico do Estado como entende Althusser (1980), amplia os conflitos sociais e as relações desiguais de poder, interferindo no conteúdo e na intencionalidade do que se ensina. Conceber outra estrutura escolar com a concepção de educação como processo de formação de novos sujeitos sociais promoverá debate para o amadurecimento de outra teoria pedagógica com novos desdobramentos como salienta Caldart (2004, p. 43):

[...] elementos de teoria pedagógica que dão sustentação a uma abordagem das ações educativas presentes nos movimentos sociais, e que concebem a educação como um processo de formação humana, necessariamente vinculado às práticas sociais, à História e à cultura.

Formar novos sujeitos sociais implica transformar as estruturas sociais, pois, os processos educacionais e os processos sociais se imbricam e são interdependentes. Portanto, torna-se imprescindível analisar a sociedade desde as suas raízes constitutivas, assim como analisou Caldart (2004) a raiz do MST. A saber: “o MST é um movimento que tem sua raiz nas lutas do campesinato brasileiro, e que foi gestado com a participação da Igreja, especialmente daquela presente na atuação da Comissão Pastoral da Terra – CPT” (CALDART, 2004, p. 45). Isso quer dizer que, é somente a partir de uma abordagem histórica de como as sociedades foram constituídas e de suas características próprias que surge a possibilidade de se cogitar as transformações dos seus sujeitos.

A estrutura educativa contemporânea nas escolas, bem como seus conteúdos privilegia o saber voltado à instrução – ao acúmulo de informação e de conhecimentos. Por sua vez, uma educação como processo de formação de novos sujeitos sociais, está pautada em uma prática educativa que prioriza a construção de valores e a convivência democrática e igual entre os sujeitos. A experiência histórica na construção de sua pedagogia fez o MST agregar em sua luta pela terra a força de seus gestos, a postura de seus militantes e a riqueza criadora de seus símbolos. Ele reorganiza a rebeldia social através da resistência do campesinato, cuja raiz é utilizada em suas práticas educativas como explica Caldart (2004, p. 45-46, grifos da autora):

A raiz camponesa do MST tem a ver especialmente com a dimensão dos lutadores sociais do campo, misturando na herança pessoal da maioria dos seus integrantes os traços do que podemos chamar do *modo cotidiano de vida camponesa*, com elementos fortes da tradição de conservação e ao mesmo tempo de rebeldia social. Isso quer dizer que, na formação dos sem-terra, há um processo de tensionamento cultural que implica em uma reapropriação e ao mesmo tempo em uma recriação da sua própria raiz.

A prática educativa acompanhada pela necessária reflexão histórica da educação desenvolvida pelo MST, que traz em seu bojo a preocupação com o coletivo, com o exercício real da cidadania na sociedade como um todo. Através dessa prática educativa,

A sociedade olha para o MST tentando enxergar o que falta a ela mesma, em um tempo caracterizado pela desumanização, pela degradação moral e por uma sensação de caos social. A miséria social tem se desdobrado em uma miserabilidade espiritual ou ética, igualmente desumanizadora e carente de forças sociais que a contraponham, sendo capazes de *reacender esperanças* nas pessoas. O tempo do MST é o tempo do domínio quase exclusivo do capitalismo no mundo, tempo da ideologia do ‘fim da História’, mas tempo também em que as contradições próprias do modelo social

centrado no mercado começam a ficar tão agudas que não podem mais ser escamoteadas (CALDART, 2004, p. 48, grifos da autora).

As referências culturais que se têm pelos movimentos são consequências da forma própria de cada comunidade ou grupo de pessoas existir. Significa dizer que os movimentos sociais não se objetivam em produzir cultura pura e simplesmente. Mas também há essa preocupação. “Essa preocupação tanto com a preservação da memória como com o fortalecimento dessa simbologia da luta perpassa todos os processos de formação e de educação desenvolvidos pelo MST, enquanto prática mas também enquanto reflexão teórica” (CALDART, 2004, p. 54).

A educação concebida como processo de formação de novos sujeitos sociais deverá formar sujeitos de direitos, fundamentada nos princípios e valores que dignificam o ser humano. Pois, “o que está em questão, afinal, é ajudar, desde múltiplas e diferenciadas práticas sociais, a buscar mais dignidade à condição humana, rompendo com a lógica deste tempo de tanta barbárie, de tantas iniquidades e de tanta miserabilidade humana, como vivemos hoje” (CALDART, 2004, p. 62). Refletir sobre a identidade é sumamente relevante para compreender que o processo educativo transcende a escola e tampouco se restringe a uma disciplina ou área do conhecimento. Como os processos educativos estão além do que a escola propicia, é preciso pensar educação além da escola, mas reconhecendo sua importância como espaço para a formação de novos sujeitos sociais.

## 5 Considerações finais

Uma educação que se quer autêntica vigia, constantemente, sobre os seus métodos e suas práticas para consolidá-las numa pedagogia sendo o diálogo, sua gênese principal, pois, a comunicação ao instaurar nova relação humana, inicia a elaboração da tão necessária consciência crítica e inovadora. Uma educação que incite coragem ao propor - como sua própria essência - a reflexão do ser humano sobre si mesmo, sobre sua história, sobre sua responsabilidade e sobre sua incompletude. Assim como o ser humano, a educação é tarefa inacabada e sempre em processo de superação a produzir utopia e construir um olhar para a vida e o mundo, visando projetar um futuro na certeza de que tudo pode ser diferente do que atualmente é.

A educação molda o ser humano para atuar numa determinada sociedade e para ela, por isso, todo processo educativo atinge todas as dimensões da pessoa humana na perspectiva de sua emancipação. As raízes emancipatórias da educação advindas das análises de Brandão

(1991); Freire (2009) e Caldart (2004) contribuem para elucidar a importância da educação que proporcione ao educando e ao educador às experiências do debate e da análise dos problemas para lhes propiciarem condições de verdadeira participação. De inserção na realidade, numa tentativa constante de mudança de atitude: da continuidade para a criatividade.

## Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FLECK, L. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GORZ, A. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.