

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DE GUERRA
COSMOPOLITA**

LEANDRO MACHADO DOS SANTOS

2011



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DE GUERRA
COSMOPOLITA**

LEANDRO MACHADO DOS SANTOS

Sob a Orientação da Professora Doutora

Roberta Maria Lobo da Silva

Dissertação submetida à banca examinadora
como requisito parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Educação, no Programa de
Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares

Seropédica, RJ

Março de 2011

370.15

S237d

T

Santos, Leandro Machado, 1979-.

Os desafios da educação popular no contexto de guerra cosmopolita / Leandro Machado Santos - 2011.

83 f.

Orientador: Roberta Maria Lobo da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 75-83.

1. Educação popular - Teses. 2. Educação e Estado - Teses. 3. Educação - Aspectos sociais - Teses. 4. Antropologia educacional - Teses. I. Silva, Roberta Maria Lobo da Silva, 1974. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

LEANDRO MACHADO DOS SANTOS

Dissertação submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM ____/____/2011.

Professora Roberta Maria Lobo da Silva, Dra, IM/UFRRJ
(Orientadora)

Prof. Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, Dr., IE/UFRRJ

Prof. Felipe Mello da Silva Brito, Dr., ESS/PURO/UFF

Professora Marília Lopes Campos, Dra., IM/UFRRJ

DEDICATÓRIA

A Marcia e Samella, que durante a construção deste trabalho foram privadas da minha presença e mesmo assim sempre me dedicaram atenção e amor gratuito.

À memória das lutas sociais em todos os cantos do planeta, pois é dela que nos alimentamos todos os dias para continuar lutando, pensando e escrevendo.

AGRADECIMENTOS

A CAPES, por fornecer os meios materiais que possibilitaram a conclusão desta pesquisa.

À Professora Roberta Lobo, pela orientação atenta, pelos diálogos fraternos e pela amizade que certamente já ultrapassa a relação orientador e orientando.

À Professora Marília Campos, pelos debates, pela participação ativa na construção desta pesquisa, pela motivação para a luta e pela valiosa amizade.

Ao grupo de pesquisa “Filosofia e Educação Popular: desafios contemporâneos”, pois os debates travados pelo grupo foram essenciais para amadurecimento de minhas reflexões.

Ao grande amigo Julían Gindin, que dedicou seu tempo a orientar a construção do pré-projeto de pesquisa que me permitiu entrar neste programa.

Aos Professores e Professoras do PPGEduc com quem travei inúmeros debates, e por me apresentarem novos olhares e ampliarem significativamente meus horizontes.

Aos colegas de turma Fernando, Fernanda, Jéssica, Andrea, Rosangela, Rafael, Rosineide, Fabiana, pela amizade e por nosso crescimento coletivo.

A Vera Campos grande amiga.

A Marcia e Samella simplesmente por me amarem.

RESUMO

SANTOS, Leandro Machado dos. **Os desafios da Educação Popular no Contexto de Guerra Cosmopolita**. Dissertação (Mestrado Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ. 2011.

Objetivamos com esta pesquisa refletir sobre os desafios da Educação Popular no contexto atual, que na nossa percepção se expressa em um cenário generalizado de guerra, de estado de sítio planetário. Para ser fiel à perspectiva da educação popular seja na elaboração do pensamento seja na exposição das idéias, optamos pela forma ensaística de exposição de nossas análises, na tentativa de garantir uma relação não-hierárquica na utilização das fontes de pesquisa, que vão de fontes primárias, relatos de experiências às nossas próprias percepções sobre a realidade, em outras palavras, organizamos uma verdadeira coletânea de ensaios sobre o tema. Para tanto, travamos um fecundo dialogo com os teóricos da teoria crítica marxista, especialmente com os pensadores da escola de Frankfurt, dentre outros, com o intuito de garantir o rigor científico de nosso texto. Assim sendo, deve ficar claro que a nossa intenção se restringiu a dar uma modesta contribuição àquilo que se tem pensado sobre Educação Popular no Brasil Contemporâneo, sem a pretensão de esgotar o debate. Pelo contrário, esperamos que nossas reflexões possam estimular outras indagações.

Palavras-chave: educação popular; guerra cosmopolita; educação e luta social; educação e liberdade.

ABSTRACT

SANTOS, Leandro Machado dos. **The challenges of the Popular Education in the Context of Cosmopolitan War**. Dissertation (Master Science in Education). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ. 2011.

We aim with this research reflect on the challenges of Popular Education in the current context, that, in our perception, is expressed in a generalized scenario of war, of state of planetary siege. To be faithful to the perspective of popular education, whether in the elaboration of thought or in the exposition of ideas, we chose the essay form of exposure of our analysis, in an attempt to ensure a non-hierarchical relation in the use of research sources, which go to primary sources, experience reports, to our own perceptions of reality; in other words, we organize a real collection of essays on the topic. To this end, we caught a fruitful dialogue with the theorists of the Marxist critical theory, especially with the thinkers of the Frankfurt School, among others, in order to ensure the scientific rigor of our text. Therefore, it should be clear that our intention was restricted to give a modest contribution to what has been thought about Popular Education in Contemporary Brazil, without pretending to exhaust the debate. On the contrary, we hope that our reflections stimulate other questions.

Key Words: popular education; cosmopolitan war; education and social struggle; education and freedom.

As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte de cântaros; Mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, tem folclore.

Que não tem cara, tem braços.

Que não tem nome, tem número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

Eduardo Galeano

Os Ninguéns

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1º ENSAIO - A HISTÓRIA NO DIVÃ: Reflexões sobre a Memória da Educação Popular no Brasil (1960 / 1980).....	09
2º ENSAIO - EDUCAÇÃO POPULAR NA DÉCADA DE 1990: um breve olhar sobre as ONGs.....	23
3º ENSAIO - ÀS VESPERAS DO CENTENÁRIO: a guerra enquanto pedagogia.....	31
4º ENSAIO - CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO POPULAR NA ERA DA INDETERMINAÇÃO.....	49
5º ENSAIO – EDUCAÇÃO EM SENTIDO AMPLO.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75

INTRODUÇÃO

Em 2005, especificamente no segundo semestre deste ano, fui convidado à participar de um curso de formação política criado a partir de um convênio entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro com a Escola Nacional Florestan Fernandes. Essa não era a única experiência, no campo da formação política no Estado, anos antes já haviam surgido outros cursos, Realidade Brasileira na Universidade Federal Fluminense e Teorias Sociais na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Diferentemente do Emancipações, como ficou conhecido o curso realizado na UERJ, os outros dois estavam focados na formação de quadros, de militantes experientes e atuantes nas organizações sociais no Estado.

Após fazer parte da primeira turma do Emancipações (2005), enquanto educando, passei a compor um coletivo, composto de militantes experientes, estudantes universitários de graduação e pós-graduação e ex-educandos do curso, que era a situação em que eu estava enquadrado, cabe ressaltar que eu já estava na militância a algum tempo (movimentos estudantil, Fórum de Meio Ambiente da Zona Oeste, partido político). No ano de 2007, o coletivo de educadores do Emancipações e o coletivo do Realidade Brasileira se fundem. Lembro, com certa clareza, que a partir dessa junção, surge um dilema, pois um grupo achava que este novo coletivo deveria ser chamado de coletivo de Educadores Socialistas e o outro de Coletivo de Educadores Populares. De certa forma isso era irrelevante, considerando que sendo Socialista ou Popular a atuação do coletivo seria na formação política em todo Estado.

O interessante que ao ser indagado, nenhum dos militantes experientes, estudantes de graduação ou pós-graduação e ex-educandos do curso sabia bem a distinção entre as duas nomenclaturas. No entanto, algo ficava claro tanto uma quanto a outra concepção de educação eram heranças da luta histórica dos oprimidos, no caso da Educação Socialista a alguns séculos, pelo menos desde a Primeira Internacional Comunista, quanto a Educação Popular tratava-se de uma história um pouco mais recente, para ser mais específico a partir das décadas de 1950 e 1960 (LOBO e SANTOS, 2009).

No final das discussões nenhuma das duas opções foram contempladas para denominar a equipe, pois a própria dinâmica histórica, o caráter dos cursos em que atuávamos forjou uma identidade ainda não cogitada, ficamos conhecidos como Coletivo de Educadores do Campo e da Cidade. Hoje, revendo o episódio à distância e com um pouco mais de conhecimento sobre o assunto, percebo que de fato éramos isso, pois nenhuma categoria anacrônica poderia nos classifica, levando em conta que o momento era outro e os sujeitos eram outros - portanto, históricos. Essa nova categoria surgia abarcando as duas experiências históricas, juntamente com as concepções anarquistas de Educação Libertária, tendo em vista que, como proposta inicial, a ideia era que os cursos funcionassem em regime de autogestão, ou seja, sendo completamente pensado e dirigido pelas organizações que faziam parte da empreitada (Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-Terra, Movimento Sem-Teto (ocupações urbanas), Movimento de Trabalhadores Desempregados, Movimentos Feministas, Movimentos dos Povos Tradicionais (quilombolas, indígenas e caiçaras), Movimento Sindical e Movimento Estudantil, além do Fórum de Meio Ambiente da Zona Oeste).

O problema maior foi que as concepções de formação acima citadas só eram conhecidas pela intelectualidade atuante no curso, por algumas organizações e militantes isolados e isso não era suficiente para que ele cumprisse seu papel enquanto espaço de formação para a luta social no Rio de Janeiro, que sempre foi sua intenção. Anos mais tarde essa incompreensão fez com que a precária autogestão fosse substituída pela autocracia de algumas organizações e militantes, que se achavam no direito de definir um conceito

universal de formação. No discurso os cursos estavam passando por um processo de mudança para melhor, pois a nova metodologia que seria adotada já era aplicada a pelo menos 20 anos. A metodologia antiga foi completamente substituída pelo método de formação política do grupo de educadores populares Treze de Maio, que como o nome dizia era herdeiro do que historicamente se convencionou chamar de Educação Popular. Mas uma vez ficava clara a ambigüidade do conceito, pois a metodologia fechada do grupo era tão autoritária quanto os processos de formação burgueses, muito parecido com o que se ensina na universidade pública, inclusive no que se refere a estrutura hierárquica entre educador e educando.

Essa ambigüidade do conceito tem nos incomodado. Talvez seja por isso que organizamos essa coletânea de ensaios para tratar não só do conceito de Educação Popular, mas para compreender as práticas e os desafios dos herdeiros, de fato, daquela Educação Popular que tem seu ponto alto nas décadas de 1950 e 1960, que já contemplava desde a educação escolar, a educação de jovens e adultos, aos processos de formação política, pela música, pelo teatro militante, do cinema militante, dentre outras práticas (MOTA, 2002). É dessa Educação Popular que emerge da compreensão dos oprimidos sobre o mundo, que traz em seu sentido várias vozes, mas permanece fiel a uma compreensão crítica da realidade, e a necessidade de um profundo processo de mudança, que queremos tratar nestes textos.

I

Neste sentido, este é um momento delicado da pesquisa. Dado que neste devido instante somos levados, por uma série inumerável de convenções, no campo da produção do saber, a optar por uma exposição meramente formal dos resultados encontrados até aqui; ou por uma forma de exposição e organização textual que negue todo tipo de neutralidade, que desconstrua a ordem conceitual que anula e relega ao não-cientificismo tudo aquilo que não se enquadra em sua forma definida e legitimada, que despreza e trata como conhecimento inconsciente todo tipo de saber não-acadêmico. Sabendo, no entanto, que dependendo da escolha recairá sobre nós o peso da tradição e das convenções, orientadas pela máxima positivista, que colocam em planos distintos sujeito e objeto, onde os conflitos da história são reduzidos à harmonia metódica das exposições cronológicas como em uma espécie de melodia com notas rigorosamente organizadas em uma sintonia perfeita, palatável e aceitável aos ouvidos conservadores, mas também a um número cada vez maior de espíritos críticos. A negação destas convenções nos levaria, em uma velocidade absurda, do céu ao inferno. Sendo relegados a produzir um pensamento marginal, possivelmente considerado como não-científico (ADORNO, 2008)¹.

Se nos debruçássemos somente sobre a análise da Educação Popular já seríamos, por um vasto grupo de intelectuais da ordem (conservadores e críticos), taxados de anacrônicos. No entanto, as nossas pretensões são maiores, ou seja, ao longo dos últimos dois anos mergulhamos e nos dedicamos a refletir sobre os desafios da *Educação Popular* buscando a validade deste conceito, enquanto práxis social, em um período de refluxo dos movimentos sociais brasileiros que subsidiaram esta experiência na história, de estado de exceção generalizado, de extermínio em massa de seres humanos em todos os cantos do planeta, ou seja, no contexto de *Guerra Cosmopolita*. Entre aproximações e distanciamentos entendemos que a Educação Popular só tem sua validade histórica se observada nesta trama de contradições, rodeada pelo conjunto de tensões que demarcam o nosso tempo, daí a historicidade do conceito. Neste sentido, fica cada dia mais claro que o que os oprimidos viveram até aqui não é nada mais nada menos do que a exceção como regra histórica, da exposição à guerra como experiência cotidiana. Sabendo que da Primeira Grande Guerra do

¹ De acordo com Theodor Adorno (2008; p. 15), “elogiar alguém como *écrivain* [escritor] é o suficiente para excluir do âmbito acadêmico aquele que está sendo elogiado”. Grifo meu.

século passado até os contextos de guerra civil que pipocam pelo globo na contemporaneidade correspondem a um mesmo “*amontoado de ruínas que crescem até o céu*” (BENJAMIN, 1994; p. 226). Esta é, sem dúvida, a justificativa para esta conexão, pois seria displicente de nossa parte desconsiderar que a Educação Popular, como construção teórica e política das classes popular, dos oprimidos ao longo dos processos de luta social (ao menos nas décadas de 1960 e 1980), tiveram a exceção enquanto opositor direto, a exceção da educação e da cultura na década de 1960, a exceção da política durante a ditadura civil-militar, e a exceção da educação, da cultura e da política na contemporaneidade. Nesta última fase, como diria Kafka (1979), em pleno Estado constitucional.

Esse é o nosso dilema. Mas como seria possível estudar e apresentar nossas reflexões sobre Educação Popular, sabendo que esse ‘popular’, para o paradigma dominante, automaticamente tira desse tipo de saber a sua validade científica e social, sem levar em consideração a forma? Ou, de outro modo, como poderíamos pensar a história da Educação Popular sendo que essa educação não está exposta nos livros de história e que sua memória tem sido progressivamente relegada ao esquecimento, melhor dizendo ao ocultamento? Como entender a tradição dos oprimidos a partir dos instrumentos criados e legitimados pela tradição dos opressores? Walter Benjamin (1994), certamente nos diria que isso é impossível, porém, vindo de um pensador marginal isso já seria esperado.

II

Na prática positivista, o conteúdo, uma vez fixado conforme o modelo da sentença protocolar, deveria ser indiferente à sua forma de exposição, que por sua vez seria convencional e alheia às exigências do assunto. Para o instinto do purismo científico, qualquer impulso expressivo presente na exposição ameaça uma objetividade que supostamente afloraria após a eliminação do sujeito, colocando também em risco a própria integridade do objeto, que seria tanto mais sólida quanto menos contasse com o apoio da forma, ainda que esta tenha como norma justamente apresentar o objeto de modo puro e sem adendos. (ADORNO, 2008; p. 18)

Isso porque os detentores da autoridade científica criaram uma série de mecanismos, coercitivos, para garantir a perenidade de seu poder. De Auguste Comte ao padrão Lattes, essas autoridades se empenharam na busca de uma objetividade científica que definisse o científico e o não-científico, pautada na negação do sujeito, e principalmente na negação da relação entre ele e o restante do mundo que seria seu objeto, com o objetivo de garantir a neutralidade tida como sinônimo de verdade (DURKHEIM, 2004). Neutralidade que não se resume aos conteúdos da reflexão filosófico-teórica, mas também à forma de exposição do pensamento, que estabelece os marcos que delimitam não só o objeto e o método das Ciências Humanas e Sociais, como também, e principalmente, os marcos sobre o que é ou não essa ciência, estabelecendo para tanto os critérios de sua verdade. Portanto, para ser considerada ciência, para que o conhecimento produzido seja considerado socialmente válido, de acordo com os pressupostos positivistas, o pesquisador deveria tratar o objeto de estudo (fatos sociais) enquanto coisa, distanciando-se gradativamente do mesmo, livre de preconceitos ou juízo de valor, posicionando-se de forma neutra diante dele, sem manifestar nenhuma reação subjetiva ou objetiva diante do mesmo.

Os ideais de pureza e asseio, compartilhados tanto pelos empreendimentos de uma filosofia veraz, aferida por valores eternos, quanto por uma ciência sólida, inteiramente organizada e sem lacunas, e também por uma arte intuitiva, desprovida de conceitos trazem as marcas de um ordem

repressiva. Passa-se a exigir um certificado de competência administrativa, para que ele não transgrida a cultura oficial ao ultrapassar as fronteiras culturalmente demarcadas (ADORNO, 2008; p. 22)

A ambigüidade deste modo de pensar a realidade não para por aí, considerando que além de separar sujeito e objeto, separa o conteúdo da pesquisa de sua forma de exposição criando uma série de medidas protocolares universais², válidas indistintamente para os mais variados campos da ciência. Neste sentido, é perfeitamente possível que as pesquisas da Física, da Matemática, da Química, da Engenharia Civil ou Elétrica, em nanotecnologia tenham a mesma forma de exposição da Filosofia, das Ciências Sociais, da História ou da Geografia. Desconsiderando que não somente aquilo que cada ciência específica estuda tem suas particularidades, mas que a própria ciência tem características singulares, a exemplo seus métodos de observação. Portanto, ao tratar a formas como meros atributos “*acidentais, o espírito científico acadêmico aproxima-se do obtuso espírito dogmático*” (ADORNO, 2004; p. 19), tendo em vista que coloca em um pedestal, digno de peregrinação, a ‘verdadeira forma’, ou seja, os marcos culturais definidos por onde é possível o trânsito do cientista.

Diante desse breve panorama se nota que a realidade contemporâneas interpela a ciência em suas bases, exigindo um pensar científico não só sobre a realidade, mas sobre a própria ciência, sobre seus mecanismos de difusão e legitimação do conhecimento científico. Considerando que ambas encontram-se encobertas por uma nevoa, que nos impede de enxergá-las em sua profundidade. Portanto, urge pensar sobre o paradigma científico hegemônico, suas implicações na realidade, bem como na possibilidade de constituição de uma nova episteme contra-hegemônica, que contribua com o desvendamento das questões de nosso tempo. Pois, a ciência iluminista “*enquanto ciência do espírito (...) deixa de cumprir aquilo que promete ao espírito: iluminar suas obras desde dentro*” (ADORNO, 2008; p. 24).

Acreditando que a ordem das coisas seguiam integralmente a ordem das ideias, e que tanto a primeira quanto a segunda, em uma lógica platônica, seriam imutáveis e estariam a nossa disposição sempre do mesmo modo, pensar em resoluções teóricas corresponderia diretamente pensar na resolução integral dos fatos em si. Para tanto, era necessário que se construíssem, calcados na dedução e na indução, conceitos universais que respondessem simultaneamente as inquietações do pensamento e aos problemas reais. Esses conceitos seriam válidos eternamente independente do tempo e do espaço, cabendo ao cientista a responsabilidade de enquadrar a realidade estudada dentro deste formato (ADORNO, 2008).

Cada princípio teve seu século, para nele se manifestar (...). (...) para salvar tanto os princípios quanto a história, nos perguntamos por que é que tal princípio se manifestou no século XI ou no século XVIII e não em qualquer outro, somos necessariamente levados a examinar minuciosamente como eram os homens no século XI ou como eram no século XVIII, quais eram suas necessidades respectivas, suas forças produtivas, seu modo de produção, as matérias-primas de sua produção, enfim, quais eram as relações de homem para homem que resultavam todas essas condições de existência. (...) Mas a partir do momento em que se representa o homem como ator e autor de sua própria história, chega-se, por um desvio, ao verdadeiro ponto de partida, visto que se abandonam os princípios eternos de que inicialmente se falava. (MARX, 2007; p.10).

O que se busca com esta reflexão não é a refutação inconseqüente dos conceitos pelos fatos, dado que os conceitos possuem sua validade, mesmo que esta tem suas limitações

² A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) seria um exemplo perfeito, pois regula a produção do conhecimento desconsiderando as particularidades de cada área, instituindo normas técnicas para que os indivíduos e as ciências mais dispares se enquadrem.

espaciais e temporais. A Ideia é que possamos perceber os conceitos em suas múltiplas relações (políticas, econômicas, sociais, culturais, etc.), ou que ele tenha, ao menos, alguma relação com a facticidade. Que a experiência histórica dos seres humanos em sociedade tenha tanta substância, na produção de um conhecimento social, quanto as categorias. Que o transitório, o efêmero, o inconstante, o indigno da filosofia, de acordo com o pensamento platônico, possa ser eternizado em sua transitoriedade, em sua dinâmica histórica, sem que se busque apenas os seus componentes imutáveis, sem que se procure o eterno no transitório (ADORNO, 2008). Que a história dos oprimidos, a sua produção social de conhecimento, marcada pela inconstância, pela descontinuidade, pelas repressões violentas, pelo carrossel infundável de escombros acumulados seja compreendida em sua própria dinâmica, em sua continuidade descontinua. Pois, o desconhecimento deste movimento corresponderia a anulação dessa história em si.

III

Nestes termos, diferentemente do usual, do paradigma dominante na produção do pensamento, buscaremos em nossos ensaios a profundidade da realidade pesquisada sem fragmentá-la, esquartejá-la. Nosso objetivo central é que possamos submeter a Educação popular, enquanto experiência histórica dos oprimidos no Brasil, a tantos ângulos de análise quanto possível a nossa reflexão, sabendo que ao final de cada ensaio teremos somente uma visão parcial sobre o que ela significou, sem a pretensão de encontrar, em momento algum, verdades definitivas ou qualquer certeza livre de dúvida. Assim sendo, deve ficar claro que a nossa intenção se restringe em dar uma modesta contribuição àquilo que se tem pensado sobre Educação Popular no Brasil Contemporâneo, sem a pretensão de esgotar o debate. Pelo contrário, esperamos que nossas reflexões possam estimular outras indagações.

A complexidade do que significa a Educação Popular exigiu ao longo da pesquisa um imenso esforço intelectual, sobretudo, no que diz respeito à definição do quadro teórico utilizado. Portanto, ao longo dos ensaios, para ser fiel à forma que despreza qualquer construção conceitual *a priori*, que exige que a definição dos conceitos se dê ao longo do processo de experiência intelectual (ADORNO, 2008), construímos a nossa colcha de retalhos com pensadores de vários campos da ciência, preservando sempre a nossa aproximação com um vasto grupo de intelectuais alinhados ao marxismo não-ortodoxo, incluindo-se no campo da não-ortodoxia o próprio Marx, bem como Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno, etc. Não esquecendo é claro de um grupo bastante significativo do pensamento crítico brasileiro como é o caso de Roberto Schwarz, Francisco de Oliveira, Paulo Arantes, Marildo Menegat dentre outros. Sem deixar de citar, é claro, as reflexões de Sigmund Freud, essenciais às nossas análises.

IV

Nosso ensaio de abertura representa bem ao que viemos, queríamos deixar claro, de antemão, que o título é muito mais pretensioso do que o conteúdo, isso porque reconhecemos que todo nosso esforço intelectual seria insuficiente para colocar "*A História no Divã: reflexões sobre a memória da Educação Popular no Brasil (1960-1980)*". O objetivo deste ensaio é pensar a memória da Educação Popular a partir de um breve diálogo entre Walter Benjamin e Sigmund Freud sobre o conceito de memória. Problematizando as inúmeras derrotas históricas a que fomos submetidos ao longo das décadas de 1960 e 1980, o papel dos pactos sociais neste processo, considerando que julgamos extremamente necessário aos oprimidos a avaliação deste passado para a construção de um presente diferente. A

rememoração do passado, neste texto, recupera o sentido benjaminiano do termo que não se resume em voltar atrás buscando uma visão dogmática, sacralizada da experiência vivida, mas a uma crítica radical da experiência visando contemplar as lutas contemporâneas com todo o seu material explosivo (BENJAMIN, 1994).

A década de 1980 demarcaria o conceito de Educação Popular a partir da ambigüidade das experiências, pois ao mesmo tempo que podemos notar a efervescência dos movimentos sociais de massa (movimento sem-terra, movimentos de associações de bairro e favelas, movimentos de mulheres, negro, movimentos de defesa dos Direitos Humanos, etc.) temos o surgimento das organizações não-governamentais. Em um primeiro momento estas organizações se limitariam a prestar assessoria tanto às organizações tradicionais de luta (partidos políticos) quanto aos novos movimentos sociais, sobretudo, no que diz respeito à formação política. Esta ambigüidade atravessa a barreira do tempo aparecendo com mais força durante na década de 1990, quando a orientação política hegemônica das ONGs já se resume na pacificação dos conflitos sociais, com as ideias de cooperação, tendo sua prática pautada principalmente pelo assistencialismo. Assim sendo, o nosso foco neste segundo ensaio é analisar a *“Educação Popular na Década de 1990: um breve olhar sobre as ONGs”*.

Como a *“descontinuidade é essencial ao ensaio”*(ADORNO, 2008; p.35), neste momento, sem abandonar o horizonte e deixando a discussão acerca da Educação Popular, no sentido restrito, em suspenso, mergulhamos sobre o contemporâneo com o objetivo de clarear e delimitar os marcos de estamos falando, pois n’*As Vésperas do Centenário: a guerra enquanto pedagogia*, lançar-nos-emos sobre a compreensão da formação (dês) humana que é direcionada aos oprimidos na contemporaneidade, pensando que os contextos de guerra espalhados pelo globo constituem uma proposta pedagogia rigorosa e metodicamente organizada. Na nossa leitura essa formação tem por objetivo eliminar progressivamente a capacidade dos oprimidos, expostos cotidianamente às ações violentas militares e paramilitares, de rememorar a dor e a opressão sofridas, e mais em tornar essa condição traumática a sua normalidade, promovendo não só a ocultação da memória, como também fazendo que os indivíduos, formados por essa pedagogia, identifiquem-se com a violência tornando-se aptos a também realizá-la.

Dito isso, a sedução da discussão conceitual nos toma. E diante de tudo que já tínhamos debatido sentíamos a necessidade de pensar algumas *“Considerações Sobre o Conceito de Educação Popular na Era da Indeterminação”*. Nosso objetivo com este ensaio era traçar um breve panorama sobre o lugar da Educação Popular no Brasil Contemporâneo, pensando seus desafios e potencialidades, em um período da história em que seu conceito passa por uma profunda indeterminação, seguindo uma tendência que orienta a própria política nacional pós-governo Lula, de acordo com Francisco de Oliveira (In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007). Para tanto, buscamos nas reflexões de Herbert Marcuse (1967) sobre a integração dos trabalhadores estadunidenses à ordem do capital, ao longo da década de 1960, alguns elementos para pensar o cerne dessa indeterminação e a nossa integração pela exceção. Considerando que diante da afirmação da *exceção como regra geral* e da ambigüidade dos sujeitos políticos coletivos, a Educação Popular hoje parece estar mais vinculada às ONGs e ao próprio ensino público dirigido às classes populares do que a um instrumento de luta social dos movimentos sociais e da intelectualidade crítica, como foi o caso nas décadas de 1960 e 1970. O que não esperávamos é que no fim da discussão pudéssemos perceber que a indeterminação que ronda a Educação Popular pode ser mais do que uma mera confusão conceitual, pois ao ser confrontado com a realidade o conceito parece ofuscar as relações sociais ao invés de esclarecê-las. A saída que propomos parece bombástica para uma pesquisa sobre Educação Popular. No entanto, garante a nossa fidelidade à dialética, não como método, mas como movimento da história, ou seja, se o conceito não corresponde a

realidade em si, bem como limita os marcos para a crítica social, que abandonemos os conceitos priorizando a análise da realidade e a construção de novos conceitos compatíveis com as experiências vividas, garantindo a sua historicidade.

As questões sobre o que é o homem, como se forma ou como se deforma não estão dissociadas dos desafios impostos pelos processos históricos determinados pela hegemonia da forma-mercadoria como princípio de organização da vida social. Sob esta lente, as reflexões sobre a Educação Popular na contemporaneidade, se é esse o nome que daremos, não podem desconsiderar os fenômenos históricos do fascismo, do stalinismo, da cultura de massas, da guerra fria, das guerras preventivas, bem como o fenômeno da terceira revolução técnico-científica. O *como* os homens devem ser educados implica o esclarecimento anterior do *para quê* eles devem ser educados.

A concretude da vida social na atualidade combina amargamente avanços tecnológicos e processos de dessocialização profunda. Nesta dialética, a história torna-se inábel para manter a venda corriqueira da ilusão do caminho a seguir positivamente, abrem-se fossos irrecuperáveis, multidões segregadas, concentrações aberrantes de riqueza, paralisias mentais em massa, normalidades precárias. Se o termo regressão social ainda abre alguma brecha negativa para manter a ilusão de um progresso possível, ele ao menos permite desnaturalizar a ideologia do capital e apontar a barbárie como elemento estruturante da lógica de expansão do valor.

Nestes termos, em nosso ultimo ensaio nosso desafio é recuperar algumas contribuições no campo da teoria crítica, transitando livremente sobre suas construções e esquemas filosófico-conceituais na tentativa de refletir sobre as potencialidades da Educação Popular na formação do humano, especificamente para a formação de humanos livres capazes de construir a liberdade, potencializando com essa necessidade vital que nos foi tirada, a luta social dos oprimidos, despossuídos em todos os cantos do planeta contra o cenário atual de barbárie, de estado de exceção generalizado, ou seja, da instalação de um estado planetário de sítio (ARANTES, 2007). Isto é, frente às exigências de nossa época de encarar necessidades emergenciais como a preservação da espécie humana e da natureza, como é possível pensar educação sem Ego reprimido, em que os parâmetros de felicidade e liberdade não sejam mediados pela forma mercantil? Talvez nosso próximo desafio esteja em refletir sobre as potencialidades e necessidades de construção de uma “*Educação em Sentido Amplo*”, que seja capaz alargar os processos de formação humana através de uma vinculação orgânica entre educação, estética e política. Como isso vai se chamar, ainda não sabemos. O que sabemos é que inúmeras experiências de formação humana podem subsidiar a nossa construção intelectual neste caminho, são elas: a Comuna de Paris (1871), a criação dos Soviets (1905), os Conselhos de operários e soldados na Alemanha (1919), a República dos Conselhos na Hungria (1919), os Conselhos Operários de Turim (1919-1920), a autogestão na Espanha (1936-1939) ao longo de 33 meses de guerra civil no país, autogestão na Argélia (1962), a República Libertária no México (1911), a Revolução Cubana (1959), a Revolução Sandinista na Nicarágua (1979), dentre tantas outras (CEDAC, 1986). Acrescentaria ainda as experiências de autogestão das escolas modernas/anarquistas³ em São Paulo, no início do século XX e a própria Educação Popular no Brasil, isso significa que nossa reflexão, embrionária é claro, não se resume a meras elucubrações intelectuais que espera adequar a história a seus conceitos, mas possui e corresponde à observações factuais, a experiências realizadas e possíveis.

³ Sobre a história da escola moderna, consultar o acervo João Penteadó vinculado ao Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

A HISTÓRIA NO DIVÃ: Reflexões sobre a Memória da Educação Popular no Brasil (1960 / 1980).

Desde que superamos o erro de supor que o esquecimento com que nos achamos familiarizados significa a destruição do resíduo mnêmico [relativo à memória] – isto é, a sua aniquilação -, ficamos inclinados a assumir o ponto de vista oposto, ou seja, o de que, na vida mental, nada do que uma vez se formou pode perecer – o de que tudo é, de alguma maneira preservado e que, em circunstâncias apropriadas (quando, por exemplo, a regressão volta suficiente atrás), pode ser trazido de novo à luz (FREUD, 1974; p. 04)

Neste momento de perplexidade generalizada em que a perspectiva de futuro se restringe à garantia da sobrevivência diária - diante da fome, das epidemias, dos desastres naturais, da guerra convencional ou dos inúmeros contextos de guerra civil espalhados pelo planeta – na selva de pedra das cidades e que a imagem do passado parece desaparecer paulatinamente da nossa memória, surge a necessidade de refletirmos sobre nossas experiências históricas, sobretudo as que vivemos até aqui, com o sentido de ressignificar o passado, utilizando todo o seu material explosivo como agente catalisador das nossas experiências no tempo presente (BENJAMIN, 1994), ampliando com isso o nosso horizonte histórico diante das possibilidades de um futuro diferente.

Tais experiências históricas, no entanto, não devem ser, de forma alguma, tomadas em seu significado genérico. Neste texto, a imagem que pretendemos reconstruir se restringe à experiência vivida pelos movimentos sociais brasileiros na construção coletiva de sua própria “leitura de mundo” (FREIRE, 1988), de seu próprio conhecimento sobre o mundo. Ou seja, o que pretendemos com este breve ensaio é pensar a Educação Popular enquanto experiência histórica dos movimentos sociais no Brasil, ao longo das décadas de 1960 e 1980, enfatizando sobretudo o seu potencial político. Consideramos ainda que, na atualidade, este potencial, bem como o próprio conceito de Educação Popular, seu método e, principalmente, suas perspectivas de mudança parecem se esvaziar nas salas de aula superlotadas das ONGs espalhadas pelo país.

Nossa tarefa, nada simples por sinal, consiste, como diria Freud (1974), em voltar no tempo, em sentar no divã a história desta experiência, em regredir suficientemente atrás até que seja possível perceber e recuperar, ao menos teoricamente, parte daquilo que fora deixado, melhor dizendo, “esquecido” pelo caminho. Isto é, tudo aquilo que a sucessão de experiências traumáticas que vivemos desde a contra-revolução de 1964 (Golpe civil-militar) nos fez esquecer. É bom enfatizar que se trata apenas de “esquecimento”, pois em algum lugar da nossa psique coletiva está armazenada a memória desta tradição crítica da Educação Popular, pois como afirma Freud (1974), na nossa vida mental, nada que um dia se formou pode perecer tendo em vista que “*no domínio da mente, por sua vez, o elemento primitivo se mostra tão comumente preservado*” (FREUD, 1974; p.4):

Escolheremos como exemplo a história da Cidade Eterna. Os historiadores nos dizem que a Roma mais antiga foi a *Roma Quadrata*, uma povoação sediada sobre o Palatino. Seguiu-se a fase *Septimontium*, uma federação das povoações das diferentes colinas; depois, veio a cidade limitada pelo Muro Sêrvio e, mais tarde ainda, após todas as transformações ocorridas durante os períodos da república e dos césares, a cidade que o imperador Aureliano cercou com as suas muralhas. Não acompanharemos mais as modificações por que a cidade passou; perguntar-nos-emos, porém, o quanto um visitante,

que imaginaremos munido do mais completo conhecimento histórico e topográfico, ainda pode encontrar, na Roma de hoje, de tudo que restou dessas primeiras etapas. À exceção de umas poucas brechas, verá o Muro de Aureliano quase intacto. Em certas partes, poderá encontrar seções do Muro do Sérvio que foram escavadas e trazidas à luz. Se souber bastante – mais do que a arqueologia atual conhece –, talvez possa traçar na planta da cidade todo o perímetro desse muro e o contorno da *Roma Quadrata*. Dos prédios que outrora ocuparam essa antiga área, nada encontrará, ou, quando muito, restos escassos, já que não existem mais. No máximo, as melhores informações sobre a Roma da era republicana capacitariam-no apenas a indicar os locais em que os templos e edifícios públicos daquele período se erguiam. Seu sítio acha-se hoje tomado por ruínas, não pelas ruínas deles próprios, mas pelas restaurações posteriores, efetuadas após incêndios ou outros tipos de destruição. Também faz-se necessário que todos esses remanescentes da Roma antiga estejam mesclados com a confusão de uma grande metrópole, que se desenvolveu muito nos últimos séculos, a partir da Renascença. Sem dúvida, já não há nada mais que seja antigo, enterrado no solo da cidade ou sob os edifícios modernos. Este é o modo como se preserva o passado em sítios históricos como Roma (FREUD, 1974;p 04).

O mais interessante é que o pai da psicanálise não vai se contentar em construir conjecturas somente com a vida mental dos indivíduos, mas também com a história das sociedades, com o intuito de nos mostrar que, diferentemente da estrutura psíquica, a história guarda suas seqüências relacionando diretamente tempo e espaço, sendo necessário que se sobreponha sempre uma fase à outra, de forma que elas nunca existam no mesmo tempo e espaço simultaneamente. Freud (1974) nos fala ainda que, com a estrutura mental, a preservação da memória não necessita de uma sobreposição de imagens ou fases: dependendo do ângulo e da posição do observador, todas as imagens e fases vão estar sempre disponíveis à observação. A leitura que Freud (1974) faz da história certamente está contaminada com aquilo que Benjamin (1994) chamou incansavelmente de história tradicional, considerando que esta concepção apresenta a história em uma linearidade (unidimensional, a “linha” do tempo) mórbida, como se os sujeitos caminhassem sempre em direção ao paraíso/progresso.

Entretanto, o que nos interessa, neste momento, é compreender que existe uma confluência interessante entre os pensamentos de Benjamin e Freud, sobretudo quando Freud (1974) afirma que, na estrutura mental, toda memória é preservada e, dependendo da posição que o sujeito observador assume no tempo e no espaço, ele poderá fazer uso de cada estrutura, de cada fragmento de memória em seu estado perfeito, mesmo que ela faça parte de um passado longínquo, podendo recuperá-la em qualquer tempo (ressignificando-a, é claro, à luz do presente). Nestes termos, por um processo de rememoração, como nos fala Benjamin (1994), esse(s) passado(s) estará(ao) sempre a nossa disposição para ser(em) reinterpretado(s), recontado(s). A sacada desta dupla ilustre de pensadores judeus é que o passado pode ser resolvido, reapropriado, isto é, que a qualquer momento podemos caminhar em direção aos nossos medos, aos nossos traumas da infância e da juventude, às nossas derrotas, aos nossos erros táticos, aos nossos desvios estratégicos e resolvê-los, para que possamos recomeçar a história de onde paramos, melhor dizendo, de onde as nossas experiências traumáticas nos fizeram parar.

Sabendo, com isso, que todo fio histórico perdido pode ser retomado desde que possamos retornar suficientemente atrás, com ângulos e posições diferentes, sabendo que, até

aqui, a nossa regra esteve marcada pela barbárie, pela opressão, pela violência dos vencedores que contaram e contam a “história oficial”. O que essa versão oficial da história não conta é que, ao longo dessa trajetória, os projetos revolucionários foram impedidos “*por contratendências e por movimentos opostos*” (MARCUSE, 1969; p. 16), estatais ou extra-estatais, lançando mão de mecanismos espirituais de violência (relações econômicas: coerção em estado latente) ou de violência extra-econômica (fisicamente repressivas)⁴.

No Brasil, isso nunca foi novidade, pois até mesmo em nossos momentos de perenidade, a exceção sempre foi a forma reinante de manutenção da governabilidade e, de milagre em milagre, o preço da penitência para os oprimidos, para as classes populares 'nacionais', foi bastante elevado. Golpes de Estado, ditaduras militares ou empresarial-militares, suspensão dos direitos civis e políticos, supressão dos salários, dentre outras, sempre fizeram parte da nossa vida cotidiana, pois aqui o arcaico e o moderno fizeram uma dobradinha perfeita, alimentando um ao outro (OLIVEIRA, 2008). Combinar Estado de exceção e crescimento econômico, trabalho escravo e precarização do trabalho com avanços técnicos e tecnológicos, é nossa especialidade, sendo a forma pela qual o capitalismo se desenvolverá no Brasil. Tanto é que, na atualidade, chegamos a exportá-la alimentando uma *brazilianização* do mundo (ARANTES, 2004). Esse cortejo triunfante dos vencedores, marcado pela universalização da exceção entre os vencidos, continua a percorrer seu caminho, encontrando pela frente várias forças de resistência, trucidadas por uma intensa “repressão agressiva legal e extralegal por parte da estrutura de poder – uma concentração de força brutal contra a qual a Esquerda não possui defesa” (MARCUSE, 1981, p.43) – e que vão ser narradas pelos historiadores da história oficial como “focos dispersos” e sem continuidade de resistência.

Rememorar o passado, como diria Benjamin (1994), voltar suficientemente atrás na trajetória da Educação Popular, nos parece algo extremamente complexo, sobretudo por compreender que, ao longo da história, os oprimidos tiveram inúmeras experiências de auto-reflexão e auto-produção de conhecimento, aliando crítica e vida social. Nestes termos, considerando que a Educação Popular, na perspectiva crítica que trabalharemos neste texto, corresponde à construção prático-teórico-prática, em outras palavras corresponde à práxis política das classes populares *nos* processos e *para* os processos de luta social, conectando produção coletiva de conhecimento com a vida diária dos trabalhadores do campo ou da cidade, articulando produção da existência material, cultura, estrutura psíquica e política. Seria leviano rememorar, sem ao menos citar, as lutas sociais que subsidiaram continuamente esta construção, são elas: a Comuna de Paris (1871), a criação dos Soviets (1905), os Conselhos de operários e soldados na Alemanha (1919), a República dos Conselhos na Hungria (1919), os Conselhos Operários de Turim (1919-1920), a autogestão na Espanha (1936-1939) ao longo de 33 meses de guerra civil no país, autogestão na Argélia (1962), a República Libertária no México (1911), a Revolução Cubana (1959), a Revolução Sandinista na Nicarágua (1979), dentre tantas outras (CEDAC, 1986). Acrescentaria ainda as experiências de autogestão das escolas modernas/anarquistas⁵ em São Paulo, no início do século XX.

⁴ É importante considerar que para Marcuse (1969) tanto a primeira quanto a segunda forma de violência estão condicionadas ao desenvolvimento do sistema mercantil, pois em momentos onde a taxa de acumulação permanece estável a violência se manifesta em estado latente, pouco visível, pois são ofuscadas pelas relações econômicas e alienadas do próprio processo produtivo; em contrapartida, caso a taxa de acumulação tenha um movimento regressivo, ou seja, o sistema social esteja em um processo de crise e a violência espiritual seja insuficiente para conter a insatisfação da massa, a violência extra-econômica seria utilizada de modo mais intenso. Cabe destacar ainda que no desenvolvimento histórico do capitalismo os dois tipos de violência serão utilizados simultaneamente, dependendo de sua vida orgânica.

Para a compreensão ou rememoração da Educação Popular como experiência histórica das classes populares no Brasil, tomaremos como ponto de partida a década de 1960. Essa decisão obedece única e exclusiva a uma exigência metodológica, pois, neste instante, seria impossível realizarmos, garantindo a qualidade e a profundidade da análise, algo mais extenso, o que não nos impede de retomarmos tal reflexão em um momento posterior.

I

As décadas de 1950 e 1960 são, sem dúvida, um marco na história nacional, pois foi naquele momento que as lutas sociais e as mobilizações populares começaram a se identificar e a convergir com os interesses de um projeto de desenvolvimento econômico popular e nacional, pensado desde os anos de 1930 (FIORI, 2003; MOTA, 2002), que gerenciou a produção de idéias e alianças inimagináveis entre campos completamente opostos. No início da década de 1960, o campo nacional-popular, compostos por comunistas, sindicalistas e burgueses nacionalistas, representados pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro) e pelo PTB (Partido Trabalhista do Brasil), chegaram a propor uma série de mudanças no projeto desenvolvimentista conservador, incluindo, ao lado da industrialização do país e da aceleração do crescimento econômico, um amplo leque de reformas que visavam distribuir terra, renda e riqueza, todas elas vetadas pelos conservadores e impedidas pelo golpe empresarial-militar (SCHWARZ, 2005).

Muito mais antiimperialista que anticapitalista, o PC distinguia no interior das classes dominantes um setor agrário, retrogrado e pró-americano, e um setor industrial, nacional e progressista, ao qual se aliava contra o primeiro. Ora, esta oposição existia, mas sem a profundidade que lhe atribuíam, e nunca pesaria mais do que a oposição entre as classes proprietárias, em bloco, e o perigo do comunismo. (SCHWARZ, 2005; p. 12)

De acordo com Roberto Schwarz (2005), o golpe civil-militar de 1964 tinha duas funções bastante definidas: esperava simultaneamente garantir a circulação e maximização do capital no país e ampliar a resistência do continente contra o comunismo. Entretanto, o forte anti-imperialismo restrito do PCB via, em pactos e alianças com os industriais nacionais, a possibilidade de democratização da realidade nacional. O sentimento nacional atravessava de ponta a ponta as estratégias políticas do PC, que mesclava radicalidade na crítica ao arcaísmo representado pelo latifúndio, a política externa imperialista dos Estados Unidos da América e a passividade diante do projeto nacional-popular para o país, idealizado pela burguesia populista. O PCB construiria todo seu programa pautado pela idéia de dualidade entre o nacional e internacional (entenda-se internacional como imperialista), arcaico e moderno, desconhecendo que, na realidade dos países periféricos, o processo de dominação mesclou, com grande sucesso, os interesses e a atuação das frações nacionais e internacionais de uma mesma classe social (OLIVEIRA, 2008).

⁵ Sobre a história da escola moderna, consultar o acervo João Penteadado vinculado ao Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

A ideia de futuro como progresso, essa leitura ingênua e anti-dialética da história que, no início do século XX, preocupava filósofos como Walter Benjamin (1994), era lançada aos quatro ventos pela esquerda nacional como elemento político de unidade, quando não passava de um pacto social de classe. Tratava-se, portanto, de uma deformação populista do marxismo, difundida pelo Partido Comunista Brasileiro, que tomado por uma visão etapista da revolução (sob o clima da III Internacional) e por uma crença cega nos setores industriais-nacionais da burguesia (que pretendiam a ampliação do mercado interno a partir da reforma agrária e uma atuação autônoma no plano da política externa) serviu de instrumento de difusão ideológica da modernização e da democratização entre os trabalhadores, preso a uma concepção de história como progresso inevitável (BENJAMIN, 1994). No entanto, o recuo político do governo populista e esquerdizante de Jango diante da ameaça de golpe seria um verdadeiro tiro no pé dos comunistas do PC, que acreditavam na possibilidade de uma revolução subsidiada pelo Estado e apoiada pelos industriais nacionais. As consequências dessa avaliação foram catastróficas, pois o desmonte da ideia passional e apologética de “povo”, que “*abraçava indistintamente as massas trabalhadoras, o lumpesinato, a intelligentsia, os magnatas nacionais e o Exército*” (SCHWARZ, 2005; p. 14), deu-se de modo extremamente violento, através da intervenção nos sindicatos, do terror no campo, da supressão dos salários, da prisão de professores e estudantes universitários, da dissolução das organizações estudantis, bem como da censura, isto é, da institucionalização do Estado de exceção no país.

O fato do populismo não se estender homoganeamente sobre toda a sociedade garantia que, durante seu desenvolvimento histórico, algumas contradições importantes viessem à luz. Ou seja, ao mesmo tempo em que o Presidente João Goulart estimulava, em suas campanhas, o estudo do marxismo no interior da universidade com o objetivo de formular e fundamentar teoricamente a crítica ao imperialismo, inúmeros professores se mobilizavam em um estudo mais criterioso dos textos de Marx e Lênin, criticando radicalmente a ideia de reforma e o ambiente místico que a envolvia (SCHWARZ, 2005). Os efeitos deste processo sobre a cultura seriam interessantes, considerando que os anos que precederam ao golpe foram marcados por uma certa hegemonia cultural da esquerda letrada⁶ que perduraram nos primeiros anos do novo regime, especificamente até 1969.

No que diz respeito à cultura e à Educação Popular, as disparidades do populismo são ainda mais visíveis, pois aqueles mesmos estudantes, educados no interior das universidades por professores que priorizavam uma reflexão analítica e criteriosa das obras de Marx e Engels, que enfatizavam o seu papel crítico diante das propostas reformistas apresentadas pelo Estado, vão participar da educação de jovens e adultos no interior do país. Utilizando-se do método de Paulo Freire, lançando mão de palavras geradoras, conectavam a prática diária dos sujeitos à necessidade de domínio da cultura letrada para o processo de emancipação, tornando a leitura da palavra uma forma de estender a leitura do mundo (FREIRE, 1988). Nestes termos, o que estava em jogo não era um simples processo burguês de transmissão do conhecimento, mas a conquista política da leitura e da escrita através da tomada de “consciência” do sujeito sobre ele mesmo contextualizado em sua ambiência cultural-psicossócio-histórica (FREIRE, 2007).

Nem o professor, nesta situação, é um profissional burguês que ensina simplesmente o que aprendeu, nem a leitura é um procedimento que qualifique simplesmente para uma nova profissão, nem as palavras e muito

⁶ Estudantes, artistas, uma fração dos economistas e sociólogos, jornalistas, uma parcela racional do clero, arquitetos, etc. Ver Schwartz (2005; p. 08).

menos os alunos são simplesmente o que são. Cada um desses elementos é transformado no interior do método – em que de fato pulsa um momento de revolução contemporânea: a noção de que a miséria e seu cimento, o analfabetismo, não são acidentes ou resíduos, mas parte integrada no movimento rotineiro da dominação do capital (SCHWARZ, 2005; p. 20).

Isso foi capitaneado pela plataforma populista e eleitoreira de Miguel Arraes, na ocasião prefeito de Recife e fundador do Movimento de Cultura Popular. A idéia inicial era alfabetizar e organizar a massa para o processo eleitoral e mobilizar os populares em torno de interesses reais, reduzindo a indigência e a marginalidade nas ruas, criando núcleos de valorização da cultura popular através do teatro, do cinema, das artes plásticas, etc. Na década de 1960, ocorreram diversos movimentos de cultura e de educação popular que, como o MCP, eram incentivados e financiados pelo poder público em conjunto com projetos políticos reformistas, progressistas, comunistas e cristãos, mas uma vez, seguindo uma longa tradição nacional, do Estado funda e tutela a cidadania de cima para baixo. Podemos aqui nos referir aos seguintes movimentos: o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961 por setores progressistas da Igreja Católica, muitos oriundos da Juventude Universitária Católica (JUC), voltado para a educação de jovens e adultos mediante a instalação de uma ampla rede de escolas radiofônicas; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” criada em 1961 pelo prefeito de Natal Djalma Maranhão (Natal-RN), que espalhou comitês de caráter nacionalista a fim de erradicar o analfabetismo; a criação dos Centros Populares de Cultura (CPCs) pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1962, com o objetivo da conscientização popular através da alfabetização de adultos e das oficinas de manifestações culturais.

As manifestações em torno da cultura, ou melhor, da sua utilização enquanto instrumento político-pedagógico, não se restringiam às comunidades rurais do interior do país. As portas de fabricas, as favelas, os sindicatos também eram tomados por apresentações teatrais que problematizavam a situação política do Brasil. O movimento estudantil vivia o seu momento mais ilustre, na compreensão de Roberto Schwartz (2005), como vanguarda política do país. O Teatro de Arena combinou, por exemplo, em seus espetáculos teatrais, arte e educação, política e cultura, de uma forma ao mesmo tempo agradável e didática. De acordo com a interpretação de Roberto Schwarz (2005), o didatismo exagerado retirava dos telespectadores a possibilidade de construção de sua própria interpretação a respeito da obra, impossibilitando em alguns momentos, que cada um tivesse sua experiência subjetiva particular. Essa distensão “contraditória” da forma, do espaço ritual do teatro, torna obra e público compatíveis, isto é, *“poderia diverti-lo e educá-lo, em lugar de desmenti-lo todo o tempo”* (SCHWARZ, 2005; p. 41).

Este conjunto de movimentos de cultura e de educação popular foi fruto de um processo histórico particular em que a perspectiva de construção de uma nação democrática se impunha sobre o tradicional arcaísmo de nossa política pautada pelo clientelismo, pelo patrimonialismo, pelo coronelismo, por um poder autoritário que sempre impediu o surgimento de um espaço público de direito onde as classes populares organizassem suas demandas sociais, políticas e civis. A ideologia do desenvolvimento nacional partia de uma dialética existente entre o arcaico e o moderno, dialética posta na superação do latifúndio, do domínio do imperialismo, do analfabetismo, da submissão política, que materializaria uma realidade pautada na industrialização, na urbanização, na participação política, na democratização da cultura e da educação. Formava-se, na época do Governo de João Goulart, um complexo ideológico que integrava trabalhismo e comunismo, bem como o progressismo cristão em torno de um nacionalismo modernizante com força social e política para formar

jovens e adultos construtores de uma nação democrática, ou seja, de uma nação em que o regime de classes se completaria de fato; uma nação desenvolvida econômica e politicamente, composta por verdadeiros cidadãos (LOBO e SANTOS, 2009). Uma revolução burguesa retardatária, porém passível de realização.

A existência de uma efervescência cultural e estética se converte em método pedagógico, aguçando os sentidos de um homem que não é somente matéria dura e fria, mas que precisa aprender e sentir a realidade, dotado de subjetividade, receptivo e “*necessitando de uma comunicação afetiva da denuncia da realidade e dos objetivos da libertação*” (MARCUSE, 1981, p. 81). O teatro de rua, nas portas das fábricas, o cinema novo, a música, as artes plásticas etc., abrem “*a realidade estabelecida a uma outra dimensão: a da possível libertação*” (MARCUSE, 1981, p.89), no sentido que permite, aos sujeitos em luta (camponeses, sindicalistas, estudantes, professores etc.), projetar e visualizar um universo de possibilidades para além da realidade existente (utopia). Nesse sentido, ao romper o fio da história, a contra-revolução burguesa de 1964 consumou a nossa derrota, sublimou a nossa projeção alternativa e interiorizada da realidade, impossibilitando a sua concretização.

Como diria Freud (1974), a “energia canalizada” pelo golpe civil-militar sobre os sujeitos, individuais e coletivos, promoveu uma imensa fissura e se encarregou de garantir um novo desfecho, trágico por sinal, ao desenvolvimento da história, pois o fio rompido só seria parcialmente recuperado 20 anos depois, em um Brasil onde a revolução burguesa não se apresentava mais como uma possibilidade.

II

Os anos 80 se constituíram, então, num fecundo contexto em que novos atores sociais (...) invadiram a cena política nacional, vocalizando novas demandas, vivenciando novos valores em termos de cultura cívica (...), imprimindo uma nova energia e recriando formas de organização e luta política. Naquele contexto, vimos ressurgir, ressignificar, diversos tipos de movimentos e organizações sociais: movimentos de associações de moradores; de moradores de favelas; o novo sindicalismo que surgia do racha da CONCLAT, com a fundação da CUT; os movimentos negros, de mulheres, de direitos humanos; de estudantes, movimentos culturais diversos, etc. (CAMPOS In: RIZO e RAMOS, 2008; p. 150).

Depois de quase 20 anos de experiências traumáticas, “*de fortíssima repressão, de mão-de-ferro sobre os sindicatos, coerção estatal no mais alto grau, aumentando a presença de empresas estatais (...) abertura ao capital estrangeiro*” (OLIVEIRA, 2008; p. 132), os sujeitos políticos começam a ressurgir no Brasil no fim da década de 1970, especificamente a partir dos anos de 1978 e 1979, a partir do processo de anistia aos presos e exilados políticos (CAMPOS In: RIZO e RAMOS, 2008). Novas reivindicações surgem em torno de velhas demandas. Na esteira dos novos movimentos sociais, como o ecológico, o indígena, o movimento negro, o movimento de mulheres, os movimentos de bairro e de favelas, antigas reivindicações como a construção de creches, a pavimentação e iluminação de ruas ganham expressão e apoio popular (GOHN, 1997; PALUDO, 2001). A dialética, isto é, o movimento da história já havia mostrado que, no Brasil, o arcaico e o moderno se completam, que modernidade e Estado de exceção rimam perfeitamente (OLIVEIRA, 2008), conforme já apontamos em outro momento deste texto.

Com o processo de abertura política nos últimos anos da ditadura civil-militar no Brasil, os movimentos sociais de massa são elevados ao posto de protagonistas da nação (GOHN, 1997). Inúmeras experiências de auto-gestão da vida social vão surgir neste período, no Rio de Janeiro e na Baixada Fluminense, pois a produção comunitária se apresentava como uma saída viável ao *“desemprego, subemprego, baixos salários e, até, discriminação”* (SILVEIRA, 1989, p. 07). A preocupação política destes grupos de organização da vida comunitária consistia em não reproduzir em seus espaços a lógica do sistema capitalista pautado pela exploração do trabalho e pela relação salarial. As primeiras experiências surgem no município de Itaguaí⁷, em 1985, depois de um longo período de acumulação teórica e política, com a realização de encontros, reuniões, congressos e assembléias. O que marca esta forma de organização é o fato da grande maioria dos grupos de produção comunitária serem organizados por mulheres oriundas dos Clubes de Mães que *“não suportavam mais continuar sendo exploradas em subempregos longe de suas casas tendo que deixar seus filhos entregues a própria sorte durante todo o dia”* (AAGP⁸ apud SILVEIRA, 1989; p. 04), enquanto trabalhavam em duras e longas jornadas diárias.

No que diz respeito aos novos movimentos sociais, embora seus documentos oficiais afirmem incisivamente a orientação política *“apartidária”* e autonomia total em relação a outras organizações políticas, na prática, a sua história comum é marcada pela ambigüidade, tendo em vista a intensa atuação, mesmo que de modo velado, dos partidos políticos e da Igreja Católica em seu interior (SILVA, 2008; LOPES In CEPIS, 1996).

Influenciados por um lado pela Igreja Católica, sobretudo pelos setores diretamente ligados à Teologia da Libertação e, por outro, pelas organizações políticas tradicionais, esses novos movimentos sociais surgem com força no Brasil na década de 1980 (GOHN, 1997; SADER, 1988; PALUDO, 2001). No entanto, o processo de fortalecimento destas organizações se inicia ao longo dos anos de 1970 e vai subsidiar o movimento de massas: primeiro, em torno das reivindicações por eleições diretas, o movimento Diretas Já e, posteriormente, pela Constituinte.

Há uma ampliação das classes sociais populares para além do proletariado e do campesinato, às quais se conferia o poder de transformação social. Aos poucos o *“mosaico heterogêneo”* do popular foi sendo descoberto. Nele convivem, lado a lado, o subempregado, o biscateiro, o empregado regular, o bóia-fria, o posseiro, o acampado, o meeiro, a doméstica. Mas também convivem a criança abandonada, o menino e a menina de rua, o idoso desamparado, o doente sem recursos, o adulto não-alfabetizado. Os movimentos sociais populares, entretanto, não podem ser vistos só pela ótica da produção industrial, do trabalho e das carências. Seus contornos também lhe são conferidos pela esfera da religiosidade e da cultura. (PALUDO, 2001; p. 43).

⁷ As experiências de autogestão da vida social não se resumem ao município de Itaguaí, naquele período, pois, pipocava em todo Estado do Rio de Janeiro inúmeras experiências de vida comunitária. Em Nova Iguaçu, por exemplo, os acampados da ocupação de Campo Alegre pensaram e organizaram inclusive uma proposta popular de educação, melhor dizendo, uma proposta popular de escola, que respondesse simultaneamente às suas necessidades políticas e intelectuais de formação, que formasse quadros para a luta social e ao mesmo tempo trabalhadores capazes de prover a sua própria existência individual e comunitária.

⁸ Associação dos Grupos de Produção Comunitária, criada em dezembro de 1988, o objetivo da criação estava centrado na permanência das 138 mulheres em seus grupos, bem como contribuir com a organização popular. Para tanto, realizavam um contínuo processo de formação. Pois, *“para assegurar as características autogestionárias das diversas experiências, é preciso investir na formação de seus agentes. Essa preocupação está sempre presente e é realizada através de encontros, debates e assembléias, onde se fala de economia, cultura, sobre o funcionamento da sociedade, os sistemas políticos e partidários”* (SILVEIRA, 1989; p. 28).

Os movimentos sociais de massa, ainda que pautados pela luta imediata, reivindicatória - Custo de Vida (movimento nacional contra os altos preços dos alimentos-1974-1980), Movimento pelos Transportes Públicos (1976-1982), Movimento pela Saúde (1976-1982), Movimento de luta por creches (1974-1982), Movimento de professores das escolas públicas (1978-1982), Movimento das associações de moradores (fundação da Confederação Nacional de Associações de Moradores em 1982), Comunidades Eclesiais de Base (1972-1980), Movimento pela moradia (1980-1984), Movimento dos desempregados (1983-1984), Comissão Pastoral da Terra (criada em 1974), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (1984), etc. (GOHN, 1997; PALUDO, 2001) -, buscavam enfrentar a exigência de se avançar na formação política e letrada, acompanhados de perto ora pela Igreja, ora pelos setores mais tradicionais da esquerda.

Enquanto esquerda tradicional, representada pela ala progressista do MDB (Movimento Democrático Brasileiro), pelo MR-8, PCB e PCdoB, tinha como foco a concepção de vanguarda: a formação política das massas se dava pela simples adesão às suas concepções políticas, teóricas e ideológicas, desconsiderando o potencial do movimento enquanto sujeito político coletivo. A esquerda católica entendia os movimentos sociais de massa como sujeitos coletivos auto-conscientes, não cabendo, portanto, uma direção determinada pelos “iluminados” do mundo da política. Nestes termos, os setores ligados à Teologia da Libertação pregavam a autonomia dos movimentos de massa e, sobretudo, a autonomia de ideias (SILVA, 2008; LOPES In: CEPIS, 1996).

Essas concepções vão nortear a formação dos movimentos de massa ao longo da década de 1980. O caráter difuso da formação neste período reflete a ambigüidade que atravessava a constituição e vida orgânica destes movimentos e, sobretudo, as concepções difusas que a Igreja Católica ou a Esquerda tradicional tinham de Educação Popular, além da ideia que cada um destes setores tinha dos movimentos de massa.

A relação movimento de massa-partido político pode ser melhor observada e compreendida ao analisarmos a relação movimento de massa e Estado no mesmo período. Considerando a dura repressão desencadeada pelo Estado autoritário sobre as organizações sociais em luta (partidos de esquerda, movimento estudantil, movimento sindical, etc.), os movimentos de massa, a exemplo o Movimento de Amigos de Bairro em Nova Iguaçu (MAB)⁹, converteram-se em espaços de resistência e de reivindicação, onde as organizações postas na clandestinidade poderiam atuar e aglutinar forças em torno de seus objetivos comuns.

No momento pré-Nova República (1978-1984), as divergências políticas e ideológicas eram superadas em função da construção de um bloco unificado contra o Estado. Contraditoriamente, com a dita redemocratização, com a ampliação da liberdade de organização e de expressão, há um refluxo dos movimentos sociais de massa devido às lutas internas dos partidos e suas tendências, bem como da inserção de suas lideranças nos governos municipais e estaduais, abrindo um período de profunda crise. Deste modo, o ciclo de resistência e de reivindicação do movimento se fecha, abrindo-se um novo ciclo baseado

⁹ Já no processo de fundação (1978) do Movimento de Amigos de Bairro de Nova Iguaçu é possível perceber a influência das agremiações partidárias na sua vida orgânica como observa o senhor Bráulio R da Silva, um importante militante e fundador deste movimento: “Neste momento, já tinha 25 associações de bairro em Nova Iguaçu. Formamos uma comissão para elaborar um regimento interno do congresso e estatutos. Eu tinha uma chapa. A D. Teresinha se juntou com o pessoal do PT para fazer outra chapa. Ela era do MDB (...). O PT estava com uma força muito grande e ela ganhou a eleição para o MAB”. Ver MEDEIROS, 2008.

na cooperação e na parceria com as estruturas governamentais em todas as suas esferas (SILVA, 2008) – com todas as contradições que isso traz (alianças, cooptações, imobilismo).

III

No bojo daquele processo, formou-se o Partido dos Trabalhadores – PT – como organização partidária que, em seus manifestos de formação e em seu primeiro estatuto, se propunha a expressar as vozes então silenciadas dos segmentos populares da sociedade civil. Em sua raiz, o PT se constitui a partir de segmentos do novo sindicalismo, dos setores da Igreja Católica progressista e de diversas organizações de esquerda. Lá, estavam inscritas também algumas bandeiras históricas os movimentos sociais brasileiros, transformadas em diretrizes da construção de um novo tipo de sociedade que favorecesse a emancipação dos trabalhadores e de todos os oprimidos e explorados. No caminho da transformação almejada, a ideia da democracia pela base era pilar fundamental do projeto petista, expressa na constituição de uma dinâmica política através de núcleos de base por local de moradia, por categoria, por local de trabalho e outros. O dinamismo dessa *'construção pela base'* foi responsável pela legalização e pela consolidação do Partido em escala nacional (CAMPOS In: RIZO e RAMOS, 2008;p. 150).

De acordo com Carlos Nelson Coutinho (In: PCB, 1986), o Partido dos Trabalhadores surge como uma alternativa política de esquerda às organizações tradicionais orientadas pelas diretrizes políticas, organizativas e funcionais da Terceira Internacional, baseada no chamado centralismo democrático, que anula as dissidências minoritárias. Segundo ele, essa eliminação das contradições em nome de um suposto consenso promovia com certa recorrência, rachas e fundações de novas organizações, o que promoveria a pulverização das forças de esquerda.

Antigos militantes dos anos 1960, democratas radicalizados, novos movimentos cristãos, intelectuais de esquerda, pequenos grupos remanescentes da velha esquerda – trotskistas ou maoístas (...), o PT não surgiu como uma doutrina e uma linha política definidas (...). O partido nascia estreitamente ligado à sociedade civil, às mobilizações de suas organizações, às lutas minoritárias, às reivindicações libertárias(...). Com forte componente das lutas dos trabalhadores pensando decisivamente, o socialismo foi definido como o objetivo do partido. E, como já em suas origens, as diferentes forças que o compuseram tinha enfrentado a luta contra a ditadura, a democracia aparece como outro forte componente do Partido dos Trabalhadores. (SADER, 1995; P.144/145).

A saída para isso seria a constituição de novas formas de organização política (estimuladora de novas culturas e práticas políticas) que pudessem congregiar não só as convergências, mas também, e principalmente, as divergências sem anulá-las. Nas palavras do próprio Coutinho (2000; p. 31), o desafio dessa nova esquerda era forjar uma estrutura que garantisse, ao mesmo tempo, *“o predomínio da vontade geral e a conservação do pluralismo”*. Eis o papel central a ser desempenhado pelo PT¹⁰, que nas suas várias

¹⁰ Segundo José Genuíno Neto (In: PCB, 1986; p. 32), *“No plano filosófico o PT não tem uma definição, nem no plano ideológico, porque é um partido de massa, aberto, e nele convivem várias correntes filosóficas, desde materialistas dialéticos até cristãos”*.

tendências organizavam desde militantes dos movimentos sociais e sindicais até estudantes de classe média da PUC de São Paulo e do Rio de Janeiro. Engajado na construção hegemônica de um verdadeiro “*bloco histórico novo, fundado nas forças do trabalho, compreendendo a classe operária, os trabalhadores rurais, as camadas médias urbanas, as minorias, etc.*” (COUTINHO In: PCB, 1986; p. 12). Determinado em conquistar o aparelho estatal¹¹, o PT constrói seu estatuto, suas diretrizes organizativas, seu programa¹², pautado pela organização popular em núcleos de base.

A ideia de uma democracia de massa¹³, da ampliação gradual e progressiva dos valores democráticos universais é o ponto nevrálgico da construção de seu programa, pois, na concepção de Coutinho (In: PCB, 1986; 2000), essa seria a única forma de se chegar ao socialismo, dado que a construção da democracia socialista passaria necessariamente, não pela negação da democracia liberal, mas por sua superação. Portanto, o autor vê com bons olhos uma possível aliança entre liberais e socialistas desde que estes liberais estivessem engajados na construção de uma democracia de massas, em outras palavras, “*na articulação organizada entre democracia representativa e democracia de base, capaz de favorecer a projeção permanente do movimento popular no Estado, transformando-o*” (INGRAO apud COUTINHO, 2000; p. 34).

(...) a estratégia da esquerda subordinou a luta sócio-econômica às mudanças políticas institucionais assegurando a hegemonia burguesa. A oportunidade para uma ruptura radical foi despertada e canalizada para uma “transição democrática”, que assegurou a continuidade do modelo neoliberal em seus aspectos sócio-econômicos (PETRAS In: BARSOTTI e RERICÁS, 1998; p. 230).

Sendo assim, a burguesia nacional, aproveitando-se do *pacto democrático* (FERNANDES, 1986), isto é, da política de conciliação de classes, estabelecida entre a classe dominante nacional e amplos setores de trabalhadores, inclusive uma parte relevante da esquerda – que não deixa de fora seus intelectuais -, movimentos sociais e sindicais - durante o período de transição entre o regime empresarial-militar e a implantação da democracia liberal, nos anos de 1980 -, iniciou sua política predatória de desmantelamento, com uma roupagem de reestruturação, da máquina estatal, sobretudo, seus serviços básicos de assistência social (saúde, educação, seguridade social, legislação trabalhista, etc.), que iria fortalecer as bases para a consolidação do neoliberalismo nas décadas seguintes.

¹¹ Isso fica claro nas resoluções tiradas pelo PT, durante o seu V Encontro (1987): ‘É preciso levar em conta que a sociedade brasileira já foi capaz de desenvolver razoavelmente algumas organizações da sociedade civil, que jogam determinado peso na determinação das políticas do Estado. E que o Estado brasileiro, embora tenha se reforçado muito [...], não tem condições de se fechar completamente à participação das classes subalternas em seu interior. Para conseguir consenso e legitimidade para esse Estado, [a burguesia] é obrigada a abrir pelo menos formalmente o Estado a disputa das diversas classes’. Ver Resoluções do V Encontro do PT apud Coutinho (2000; p.28).

¹² Ao ser perguntado sobre a construção do socialismo no Brasil, Lula (naquele momento presidente nacional do PT), responde: A gente está caminhando, está acreditando em uma coisa chamada organização o movimento popular, social, sindical e partidário e a formação política das pessoas. Esses avanços vão fazer a gente vislumbrar a possibilidade de organizar a sociedade para conquistar o socialismo, essa tal de sociedade “perfeita”. Isso depende muito do nível de consciência política e de organização. Nós temos que organizar as pessoas, ao invés de dizer: tem que ser de tal jeito! Nós temos que organizá-las para que descubram qual é o jeito de fazer as coisas. Nós estamos dando uma contribuição nesse sentido, na medida em que está cuidando de organizar a sociedade, a classe trabalhadora, os estudantes, os camponeses, os donas de casa, seja no movimento popular, seja no sindicato. Ver Silva; Neto; Leal (In: PCB, 1986; p. 22).

¹³ Sobre a construção do socialismo José Genuino Neto nos diz que: O poder político, na fase de construção do socialismo, deve ser de plena democracia para as massas e para a maioria, em todos os sentidos: liberdade de reunião, de manifestação, liberdade partidária e sindical, o exercício direto do poder pelas massas, contra o poder da burguesia. Ver Silva; Neto; Leal (In: PCB, 1986; p. 24)

Esse pacto social incisivamente criticado por autores mais radicais como Florestan Fernandes (1986) fez prevalecer, no processo de abertura política, os princípios liberais, pervertidos ao longo do processo de luta em princípios democráticos¹⁴, pois “*a Aliança Democrática mantém-se insensível à essência histórica desse drama político. Empenha-se em comprovar que os compromissos políticos assumidos com o regime ditatorial serão levados até o fim*” (FERNANDES, 1986; p. 109), dado que a estrutura de classe permaneceu inalterada. Este deslizamento semântico, essa transmutação do significado de liberalismo em democracia, na concepção de Paulo Arantes (2004), preservou elementos-chave para a continuidade da dominação burguesa no Brasil: concentração da terra e da riqueza produzida, concentração dos meios de comunicação de massa nas mãos de um pequeno número de famílias, forças armadas e policiais altamente treinadas e preparadas para reprimir os movimentos sindical e social, bem como, para conter a massa favelada em territórios segregados, em períodos posteriores da história.

A marca registrada das transformações do período republicano brasileiro (...) é a da transição social e política morosa arrastada, imediatista e preservadora de conteúdo. Trata-se de um constante realinhamento político conservador, apoiado no transformismo institucional e escorado na intervenção corretiva, geralmente administrativa (burocrático-partidária), policialesca ou manipulativa de opinião pública e, muitas vezes, por via militar. Poderíamos dizer que o realinhamento político conservador é da própria essência das elites dominantes brasileiras e tem sido marca registrada de suas práticas e do processo político por elas encaminhado ao longo deste século. (DREIFUSS, 1989; p. 09)

O refluxo dos movimentos sociais de massa ao longo da década de 1990 dá-nos a dimensão do que foi a redemocratização truncada (transição por cima, revolução passiva) e a consolidação do projeto neoliberal no país, já imerso numa crise econômica sem precedentes, marcada pela explosão da dívida externa no final dos anos de 1980. Deste modo, a redemocratização não passou da consolidação da estrutura de classes no Brasil, agora atualizada e ressignificada em novos termos (produto da modernização conservadora), visto que a hegemonia não se dava mais com base no capital industrial e sim no capital financeiro. A não-compreensão desta mudança qualitativa na história da luta de classes revelou a debilidade da formação dos quadros (e da teoria) da esquerda que, sem uma autocrítica da derrota consumada no pré-1964, demarcaram mais uma vez a crença no fortalecimento da disputa no interior do Estado. Ou seja, a criação de canais de participação popular, a auto-gestão coletiva e a eliminação da estrutura de classes, prescindindo da constituição de uma democracia socialista e possibilitando que todos os sujeitos, individuais e coletivos, tenham o mesmo peso social e voz política, é colocado em segundo plano. Na democracia da Nova

¹⁴ É importante considerar que, de acordo com Bobbio (2005), a forma de governo tende a carregar os traços e orientações da concepção de Estado que se quer construir, ou seja, no Brasil, o fato dos ideais democráticos representativos terem prevalecido diante da possibilidade de construção de uma democracia direta, ao menos em parte, corresponde à prevalência dos ideais da concepção liberal de Estado sobre outros projetos possíveis. A necessidade de ampliação das liberdades individuais em relação ao Estado, no nosso caso depois de 20 anos de ditadura, ou seja, do alargamento progressivo das liberdades do indivíduo, da igualdade jurídica e de oportunidades – que em tese equalizam os pontos de partida e garante as discrepâncias dos pontos de chegada, dado que o ponto de chegada é uma responsabilidade individual, e corresponde diretamente as capacidades de cada um - frente as limitações das tarefas do Estado (tido naquele momento como um ente autoritário e ineficaz) representava um ponto de confluência entre as forças sociais que participavam da trama política. Ver Fernandes (1986). Sobre a análise da relação entre liberalismo e democracia, ver Bobbio (2005) e Tocqueville (1987).

República, isso se resume a um mero reformismo, a uma espécie de maquiagem que dá aparência nova a projetos e rostos bastante conhecidos, e ao mesmo tempo, esvazia todas as expectativas, tendo em vista que as propostas políticas mais ousadas foram expurgadas do imaginário social pelo bloco hegemônico no poder (FERNANDES, 1989).

Considerações finais:

Como diria o velho Marx (1974), a história só se repete como farsa, algo aparentemente comum na história do país. Mesmo com o desfecho trágico que interrompe as mobilizações populares e desmonta as ideias míticas de povo e de progresso inevitável, lançadas aos quatro ventos nos anos anteriores ao golpe empresarial-militar na década de 1960, as mobilizações da década de 1980 recuperam esses mesmos princípios, e a aliança democrática com setores progressistas da burguesia, especificamente com os liberal-democratas, é apresentada como uma saída viável à construção da democracia no Brasil. No entanto, diferentemente dos anos de 1960, quando, sob a influência teórica e ideológica do PCB, havia quase consenso entre as análises políticas e econômicas do período que viam na aliança com a burguesia industrial nacional a possibilidade real de desenvolvimento e democratização da riqueza, de uma revolução burguesa no país, nos anos 1980 isso mudou radicalmente. Importantes pensadores como Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira estavam engajados em desmontar teoricamente a ideia de dualidade entre nacional e internacional, no que diz respeito à dominação e exploração burguesa no Brasil. Estavam interessados em estabelecer uma crítica radical à razão dualista de análise do contexto brasileiro que coloca em esferas separadas de atuação das burguesias nacional e internacional (OLIVEIRA, 2008).

Ambos concordavam que o sonho havia acabado e que a possibilidade de revolução burguesa no Brasil havia ficado em um passado longínquo. As duas décadas de Estado de exceção institucionalizado, fundadas pela contra-revolução burguesa (modernização conservadora) no país em 1964, respondiam simultaneamente às necessidades econômicas e políticas da burguesia internacional - pois a financeirização da economia havia aberto a economia nacional ao fluxo de capital internacional, via a aquisição de empréstimos e investimentos externos (OLIVEIRA, 2008); e pela desarticulação e contenção violenta do movimento de massa que emergiam nos anos anteriores ao golpe -, e aos interesses anti-nacionais e anti-sociais da burguesia nacional. Ou seja, estava claro que na periferia do sistema capitalista o processo de dominação burguesa congrega os interesses de dois setores de uma mesma classe social (FERNANDES, 1972).

Nestes termos, mesmo tendo recuperado parte dos ideais que motivaram e impulsionaram as lutas sociais do período que precedeu o golpe civil-militar de 1964, como os ideais de autogestão, auto-organização e produção de conhecimento coletivo, o recuo das forças sociais (movimentos social e sindical), que se organizaram ao longo das décadas de 1970 e 1980, que mobilizaram seus esforços em torno do movimento pelas eleições diretas ou pela constituinte, bem como por mudanças imediatas não menos importantes, mostra-nos que as análises e os processos de luta ainda eram orientados pela mesma ideia ritual de “povo”, em seu sentido genérico, que agregava movimentos sociais e sindicais, de um modo geral, com figuras como Ulisses Guimarães, Tancredo Neves e José Sarney (latifundiário do Maranhão e eterno defensor da ditadura) em torno da construção de uma sociedade democrática sem alterar a estrutura social de classe.

Os 20 anos de ditadura civil-militar reduziram drasticamente nossa percepção sobre a realidade. Essa percepção reduzida do mundo ofuscou a nossa visão de que uma catástrofe sem trégua se instalara no país, e que a racionalidade irracional do padrão de

desenvolvimento defendido a ferro e fogo pelo modelo ditatorial, teria continuidade com uma roupagem camuflada da livre concorrência e por um padrão de produtividade “*destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas; sua paz, mantida pela constante ameaça de guerra; seu crescimento, depende da repressão das possibilidades reais de minimizar a luta pela existência*” (MARCUSE, 1967, p.14), individual e coletiva.

Sendo assim, é como se nossa formação, marcada por essa sucessão de experiências traumáticas (perseguições, prisões, torturas e mortes), condicionasse-nos a reduzir gradualmente a nossa lista de necessidades¹⁵, os nossos parâmetros de liberdade e felicidade e a duradoura exposição ao “estado de exceção” institucionalizado nos levasse a tratá-lo como regra geral, como algo imutável em qualquer forma de organização social, e não uma exclusividade da forma mercantil, como falara Walter Benjamin (1994). Impedindo-nos de transcender, de ultrapassar os níveis e limites do discurso – liberal, por exemplo -, sobretudo, no que se refere às possibilidades reais de alternativas históricas que se apresentavam diante de nós na fase terminal do regime ditatorial, marcada, como vimos anteriormente, por um intenso processo de mobilização política dos setores populares de nossa sociedade.

Portanto, rememorar o passado, de acordo com Walter Benjamin (1994), não é somente trazer à memória a imagem sublime de um tempo marcado pela glória, pelas vitórias, mas também, e principalmente, pelas derrotas, pelos traumas e avaliá-los coerentemente, reescrevendo a história a luz dos acontecimentos e não como gostaríamos que ela fosse, evidenciando os fatos sem ocultar nem mesmo aqueles que se julga como insignificante. É dolorosamente ter que nomear cada uma das lapides, exumando e identificando os corpos, um a um, mesmo que estes corpos estejam enterrados em covas coletivas. É perceber que a sucessão de derrotas, de traumas, de acontecimentos aparentemente esparsos e desconexos entre si, representam uma única catástrofe e que as ruínas deixadas pelo caminho crescem até o céu (BENJAMIN, 1994). É analisar a história dialeticamente para que não sejamos surpreendidos pelo seu movimento.

EDUCAÇÃO POPULAR NA DÉCADA DE 1990: um breve olhar sobre as ONGs.

No começo dos anos 70, o mundo entrou em uma nova época de globalização, marcada por uma crescente internacionalização do capital - não apenas um mercado global, mas uma produção internacionalizada e até mesmo uma classe capitalista internacionalizada; o crescente poder das

¹⁵Eis as palavras de um poeta visionário: “*Conheço muitos que andam por aí com uma lista do que necessitam. Aquele a quem a lista é apresentada, diz: é muito. Mas aquele que a escreveu diz: isso é o mínimo. Mas há quem orgulhosamente mostra a sua breve lista*”. (Bertolt Brecht. Lista do Necessário).

agências internacionais do capital como o FMI, Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio; rápidos movimentos do capital financeiro, acelerado pelas novas tecnologias da informação; transferências de capitais de economias de altos custos de mão-de-obra para economias de baixos salários- que serve como justificativa para a diminuição de salários e os benefícios sociais em países capitalistas avançados; e um deslocamento da soberania para fora dos limites do Estado-nação. (WOOD In: LEHER e SETUBAL, 2005).

Nas últimas décadas, sobretudo a partir da intensificação do processo de globalização nos anos de 1970 e da implantação do modelo neoliberal, os países da periferia do capitalismo, desde o primórdio, sofreram um verdadeiro desmonte em sua estrutura estatal. No entanto, é importante destacar, que tal desmonte não aconteceu de forma homogênea em todas as esferas e estruturas do Estado, pois à medida em que este se isentava de suas funções sociais, assumia, ou melhor, retomava o seu papel histórico e central de agenciador internacional dos interesses das burguesias locais, agindo como um verdadeiro mascate, seja ofertando os produtos produzidos, por esta burguesia, no cenário internacional, seja aviltando os direitos sociais dos trabalhadores a partir da desregulamentação e flexibilização desenfreadas das legislações trabalhistas nacionais vigentes, dentre outras.

Trata-se como diria David Harvey (2004), de uma caminhada do capital para dentro de si mesmo, que num movimento de auto-consumo queima parte de sua força produtiva na tentativa de se manter de pé. Esse processo metabólico de canalização das energias para o centro do sistema, chamado pelo autor de acumulação por espoliação ou despossessão, realiza –se despossuindo os trabalhadores de uma parcela considerável dos direitos sociais conquistados durante o período de modelo keynesiano. Estabelecendo uma analogia grotesca. No Brasil ao longo do período nacional-desenvolvimentista. Tais mudanças não poderiam ser efetuadas, com tanto sucesso, por outro agente senão o Estado. Portanto, *“a força do Estado (...), converteu-se numa outra, o poder de submeter as normas da reprodução social à lógica do dinheiro, coisa que o mercado por si só está longe de poder fazer sem correr o risco da ingovernabilidade”* (ARANTES, 2004; p. 170).

No Brasil, isso se torna evidente, quando, em fins da década de 1980, mais precisamente em 1988, a CNI (Confederação Nacional da Indústria), lança o documento *“Competitividade Industrial- uma estratégia para o Brasil”* (RODRIGUES, 1998; p. 98), pois este estabelece os marcos e estratégias, inclusive pedagógicas¹⁶, a serem aplicadas pelo Estado brasileiro, com o objetivo de alcançar o tão sonhado crescimento econômico, que de acordo com a Confederação, só seria possível a partir da inserção da economia nacional em um cenário competitivo global. A grande dualidade do documento apresentado pela CNI, é que ao mesmo tempo em que o Estado aparece como figura central para conquista de novos mercados externos, contraditoriamente, ou melhor, estrategicamente, afirma que este mesmo

¹⁶ A convergência entre as análises da CNI e do Estado brasileiro pode ser melhor observada explicitamente na proposta aprovada do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), sobretudo, no que se refere à concepção de desenvolvimento econômico e ao papel da educação nacional neste processo frente à necessidade de reconfiguração na dinâmica da produção na década de 1990, vejamos: *“Tal processo gerara mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população”* (BRASIL, 1993; p. 21).

Estado é anacrônico e incapaz de cumprir tal objetivo sem passar por um profundo processo de transformação (RODRIGUES, 1998).

A reestruturação gerencial do Estado, desencadeada pela privatização inapelável de todas as funções nas quais não demonstra dispor de vantagem comparativa, nada tem a ver com a fantasia paleoliberal de um governo reduzido ao mínimo denominador de sua vocação coercitiva e garantidora do bom andamento dos negócios privados, de resto sempre reafirma em qualquer circunstância histórica. A primazia absoluta dos mercados requer, ao contrário, um Estado forte: no jargão do Banco Mundial, um Estado atuante, não mais um provedor, porém um “parceiro” facilitador e regulador. Quer dizer: trata-se de fato de um Estado mais forte do que nunca, na medida em que lhe cabe gerir e legitimar no espaço nacional as exigências do capitalismo global. (ARANTES, 2004; p.169)

Curiosamente a reforma do Estado era uma demanda que respondia diretamente aos interesses das classes populares e da classe dominante nacionais. Para as classes populares os 20 anos de ditadura civil-militar haviam deixado marcas profundas, e a imagem que permanecia era de um Estado autoritário e violento (SOUZA, 2009), que deveria ser reinventado a partir de princípios democráticos. Aproveitando-se deste ponto de confluência e do *pacto democrático* (FERNANDES, 1984), isto é, lançando mão da política de conciliação de classes, estabelecida entre os liberal-democratas nacionais e amplos setores de trabalhadores – movimentos sociais e sindicais - inclusive uma parte relevante da esquerda, durante o período de transição entre a ditadura empresarial-militar e a democracia liberal, nos anos de 1980, colocou em prática sua política predatória de desmonte, com uma roupagem de reestruturação, da máquina estatal. A aceleração da inflação fortalece este processo, dado que o combate a esta transbordava o campo dos conflitos na ordem do dia, ao passo que exige do Estado uma postura radical, isto é, mudanças drásticas no campo da política econômica. Fernando Collor levaria a cabo tais mudanças pós 1990, *“com desregulamentação o mercado, abertura indiscriminada às importações, perda do controle cambial, financeirização total da dívida interna e externa”* (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007; p. 30).

Em fins dos anos de 1980 e início da década de 1990, o neoliberalismo é introduzido no Brasil sob a égide do discurso ideológico, da ineficiência do setor público, apontando o setor privado como único redentor, *“capaz de levar ao crescimento econômico racional”* (SOARES, 2002), pautado por uma razão egoísta e por uma concepção cada vez mais restrita de cidadania¹⁷ (formal). Estabelece-se o antagonismo virtual entre o estatal e o privado como argumento para o progressivo desmonte do espaço público. Quando, em contrapartida, cabe ao Estado parceiro e facilitador, no seu papel de gerente dos interesses privados, garantir o “leilão” desse espaço público, via concessões ou parcerias público (estatal)-privadas seja às empresas cidadãos seja às organizações não-governamentais. Lançando, com isso, mão de seu *“poder estratégico-gerencial (...)de promover a concorrência entre os serviços públicos (...), descentralizados por contratos de gestão, mais preocupados, portanto, tais “serviços”, com*

¹⁷ Sobre as noções de formação e cidadania, neste período, o trecho a seguir torna explícito os objetivos do Estado brasileiro: *“Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes competências fundamentais requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho: [devendo alcançar] no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais”*(BRASIL, 1993; p. 37).

objetivos e “resultados”, em obter recursos e não em despendê-los” (ARANTES, 2004; p.170).

Esse processo ampliado de corrosão do espaço público é a responsabilidade que cabe à burguesia nacional de diminuir progressivamente o espaço da política, restringindo os espaços onde o debate se realiza. Pois, no cenário internacional – ao menos na periferia do capital - a submissão da política à economia já havia alcançado níveis inimagináveis (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007). O projeto da CNI é que o mercado possa imprimir na sociedade um novo padrão de sociabilidade, calcado na liberdade econômica, na competitividade e nas políticas sociais focalizadas (RODRIGUES, 1998). Portanto, a estratégia ideológica dos neoliberais reside em despolitizar o próprio Estado, maquiando a sua centralidade no processo de acumulação, via espoliação dos direitos sociais conquistados durante o período desenvolvimentista e na contenção violenta dos movimentos oposicionistas.

Nestes termos, a década de 1990, marcada já pelo fim de linha (ARANTES, 2004), ou seja, pelo aborto da ilusão de um desenvolvimento econômico atrelado à redemocratização política nos confins de qualquer periferia, troca as esperanças numa modernização retardatária pelo aceite do desmanche neoliberal, caracterizado pela quebra do tripé nacional-desenvolvimentista calcado nas empresas estatais, empresas privadas nacionais e multinacionais (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007). Tal desmanche se materializa na financeirização da economia, na desindustrialização, na regressão dos direitos sociais e na criminalização da pobreza e dos movimentos sociais. Sujeitos coletivos esvaziados, partidos políticos de esquerda pautados pela lógica parlamentar do Estado neoliberal. As classes populares fetichizadas pela indústria cultural colocam outras demandas sociais, restringindo a democracia ao aumento da capacidade de consumir bens materiais e culturais de massa. O cotidiano das classes populares e seus dilemas não se colocam na ordem do dia, são invisíveis e quando muito aparecem como feixes de luz nos obscuros projetos assistencialistas e eleitoreiros (LOBO e SANTOS, 2009).

A chamada intelligentsia contra-revolucionária a que se referiu Florestan Fernandes, parte dela “pós-marxista”, e, junto com esta, toda uma plêiade de empreiteiros acadêmicos que se nutriu da “modernização conservadora” da ditadura empresarial-militar. Para ofuscar o capitalismo e a luta de classes difundiram ideias como sociedade civil como espaço virtuoso da democracia, da liberdade e da criação, como se o capitalismo fosse algo externo a ela. Um certo uso de noções como “novos movimentos sociais”, ONG’s, Terceiro Setor, Público não-estatal, gênero, raça, multidão, entre tantas outras, compuseram um léxico em que a história e suas contradições não tem lugar. (LEHER In: SADER, 2005; p. 65).

Após 20 anos de intensa repressão por parte o Estado brasileiro, aos sujeitos e organizações políticas, a sociedade civil se apresenta como um espaço privilegiado e virtuoso, capaz de reconstruir os direitos de cidadania que fundam a existência do regime republicano (ARANTES, 2004).

II

Neste contexto, as Organizações Não-Governamentais (ONGs.), conhecidas dos países centrais desde os anos que sucederam a Segunda Guerra Mundial, são introduzidas no Brasil em fins dos anos de 1970 e ao longo de toda década de 1980 (SOUZA, 2009). Em um primeiro momento essas organizações reivindicariam a recomposição das instituições democráticas e serviriam de espaços estratégicos onde se organizariam, com relativa liberdade, militantes sociais de entidades políticas postas na clandestinidade, assim como, atuariam prestando assessoria aos novos movimentos sociais, subsidiando entre outras coisas, os processos de formação, como é o caso da FASE (Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional) (SOUZA, 2009). De acordo com Souza (2009; p. 125) no fim dos anos de 1980 as ONGs se diferenciavam das organizações de assistência e caridade a medida que chamavam, os populares e organizações sobre sua tutela, *“para a discussão sobre questões políticas e econômicas”*.

Nos anos de 1990, mesmo com a decadência do processo histórico no que tange a formação dos sujeitos coletivos, existem ONG's e instituições filantrópicas vinculadas à Igreja Católica e aos Movimentos Sociais que mantêm no horizonte a luta social e política, bem como o fortalecimento do sujeito coletivo. Um exemplo interessante de organização não-governamental com este perfil é o CEPIS¹⁸ (Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae) que em um de seus cadernos de formação dos anos de 1990 afirma: *“os processos formativos e organizativos que se desenvolvem na Educação Popular pretendem revelar e assimilar o caráter histórico do cotidiano e projetar as ações dos grupos populares ao nível da história da luta de classes”*(CEPIS, 1996, p. 38).

O CEPIS surge em 1978 como centro de assessoria político-pedagógica no campo da educação popular, tendo como raio de ação a formação política dos militantes sociais numa perspectiva humanista. Seu surgimento se dá dentro do Instituto Sedes Sapientiae, criado em 1975 pela Madre Cristina Sodré Dória, reafirmando o papel fundamental da Igreja Católica na re-aglutinação dos militantes sociais no processo de abertura política. Se no início sua identificação estava marcada como espaço de resistência à ditadura, nos anos de 1990 resiste ao pensamento único. O Instituto Sedes Sapientiae e seu Centro de Educação Popular (CEPIS) deram apoio, formação política e infra-estrutura para vários movimentos sociais em seu período de gestação no final dos anos de 1970, para sindicatos, prefeituras e movimentos populares nas décadas de 1980 e 1990.

Ao longo dos anos de 1990 o CEPIS atualiza seus métodos e põem em prática a Formação Básica Multiplicadora. A ideia era de formar multiplicadores capazes de subsidiar a formação de outros militantes, em outras palavras, *“é a arte de trabalhadores educarem outros trabalhadores, de fazer com que nossas lutas, conquistas e esperanças cheguem a milhões”* (CEPIS, 1995; p.07), através das 2000 famílias do MST assentadas em Sorocaba no interior de São Paulo; dos ativistas do Sindicato Estadual dos Professores do Paraná; dos militantes do Sindicato dos Metalúrgicos em São Bernardo do Campo. O objetivo desta concepção de formação era que cada trabalhador, que cada assentado ou acampado, sindicalista fosse sujeito da sua própria formação e ao mesmo tempo da formação de seus companheiros de luta (CEPIS, 1995).

¹⁸ Com mais de 30 anos de atuação, o CEPIS se apresenta para nós como uma importante fonte histórica na análise das experiências e concepções que orientaram a produção do conhecimento popular na década de 1990, em especial, sobretudo, por sua compreensão da realidade em um momento - marcado por uma crise global do pensamento marxista -, dos processos de luta, bem como de sua produção intelectual, na produção de cursos, seminários e textos que apontam explicitamente a sua visão de mundo e o referencial teórico em que se baseiam.

III

Agora se fala muito num terceiro setor, em que as empresas privadas assumiram um trabalho de assistência social antes deferido ao poder público. Caber-lhes-ia, deste modo, escolher quais os beneficiários, privilegiando uma parcela da sociedade e deixando a maior parte de fora. Haveria frações do território e da sociedade a serem deixadas por conta, desde que não convenham ao cálculo das firmas. Essa política das empresas equivale à decretação da morte da política. (SANTOS, 2008; p. 67)

Em um momento posterior, no entanto, completa Souza (2009), remando a favor da maré, uma parcela considerável destas organizações – excetuando-se algumas poucas como é o caso da FASE e do CEPIS - assumiriam, de forma terceirizada, um papel assistencialista, administrando serviços sociais antes garantidos pelo Estado, como saúde e educação. Amparadas e alinhadas com o discurso empresarial de que o Estado havia, por seu inchaço (crescimento descontrolado), tornado-se incapaz e ineficiente, devendo ser substituído progressivamente da administração das políticas públicas e sociais (SOUZA, 2009).

Desta forma, ao longo da década de 1980, vão pipocar por todo território nacional uma quantidade inumerável de *“ONGs com as mais diversas preocupações e especificidades, sejam no campo étnico, de gênero, da ecologia, dos (as) meninos (as) e adolescentes em situação de risco etc.”* (SOUZA, 2009; p. 125).

Seguindo esse movimento, nos anos de 1990, há um deslocamento das experiências de educação popular. Com o esvaziamento das lutas sociais, muitos militantes sociais tornam-se assessores de organizações não-governamentais, atuando nos processos de educação popular enquanto cursos de formação política ou de formação cidadã, muitas vezes desvinculados de um sujeito coletivo em luta. O militante social na condição de assessor poderá realizar um trabalho voluntário ou até ganhar uma ajuda de custos oriunda de recursos vinculados aos projetos de tais organizações com o Estado, com empresas privadas nacionais ou com organizações governamentais ou não-governamentais de outros países (LOBO e SANTOS, 2009). Ou seja, *“nos anos 80, surgem ONGs de forma bastante incipientes, mas com um nome que representava a coletividade e passando a designar um campo de atuação, no qual antigos militantes de esquerda vão encontrar sua inserção profissional”* (SOUZA, 2009; p. 125).

Principalmente a partir da década de 1990 fica evidente a articulação entre trabalho voluntário, participação cidadã e ação solidária a fim de realizar o inquestionável objetivo de promover a defesa dos direitos humanos. Este discurso atravessa o campo governamental e não governamental, incluindo a esfera privada, sempre no sentido de criar ações e espaços criativos que fortaleçam a abstrata e fragmentada sociedade civil. O termo parceria como num passe de mágica dá a liga a conjuntos sociais tão diversos a fim de resolver todos os problemas postos por esta adversa realidade de crise social, que aparece sem origem e sem causa histórica. No bojo deste discurso, o voluntário passa a ser definido como aquele cidadão participativo e solidário que doa seu tempo e seu trabalho para as boas causas sociais.

Arantes (2004) destrincha todo este discurso ideológico indo a fundo nos novos mecanismos do capital que mesclam interesses estatais e privados, como forma de adequação aos imperativos do lucro e do livre mercado. Segundo Arantes (2004), a retraída histórica do socialismo como força moral defensora da vida humana contra o capital possibilitou a apropriação de seu vocabulário (direitos, cidadania, participação) pelo discurso oficial de conservadores e de progressistas engajados na implementação do novo modelo neoliberal. Tal processo provocou uma intensa inversão do sentido das palavras de modo a impossibilitar uma demarcação clara da luta política e das classes sociais em conflito. Sociedade civil deixa de ser o espaço onde a luta de classes se desenrola para se tornar “*um asséptico “núcleo” institucional formado por associações e organizações livres, não estatais e não econômicas, as quais ancoram as estruturas de comunicação da esfera pública nos componentes sociais do mundo*”(ARANTES, 2004; p.173). Nesta perversão conceitual sociedade civil corresponde integralmente ao 3º setor, um espaço harmônico marcado pela integração entre Estado, mercado e a própria Sociedade civil.

(...) de uma hora para a outra “direito” tornou-se privilégio, além do mais em detrimento dos “excluídos”; sujeitos de direitos, usuários de serviços; destruição social virou sinônimo progressista de “reforma”; previdência social, um mal-entendido num país de imprevidentes crônicos; sindicalismo, críspação corporativista; “cidadania”, mera participação numa comunidade qualquer; “solidariedade”, filantropia, é claro; bem público, interesses agregados de grupos sociais; desempregado, indivíduo de baixa empregabilidade; “parceria”, sempre que a iniciativa privada então como iniciativa e o poder público com os fundos etc. (ARANTES, 2004:178)

No que diz respeito ao universo ideológico o que vemos é uma retórica alienante de um equilíbrio quase que natural entre Estado, sociedade civil e mercado. Portanto, é a partir deste processo de reestruturação das funções do Estado, que o trabalho voluntário se torna uma das exigências do processo que envolve empresas-cidadãs e as ONG’s (geradas ou não no seio do Estado), aparecendo como uma contrapartida das respectivas responsabilidades, social e ética, frente a uma sociedade civil carente de “direitos de cidadania”. Na verdade, uma sociedade civil cada vez mais retalhada e disputada para fins privados e políticos. O que se verifica é uma certa conjugação entre trabalho voluntário e lógica mercantil, o que ironicamente é classificado como (...) *a utopia da autoabsorção narcísica própria do confronto concorrencial se resolvendo milagrosamente na coreografia da solidariedade*(...) (ARANTES, 2004, p.181).

Considerações finais:

No horizonte das ONGs orientadas pelo princípio da empresa-cidadã a educação popular se resume a toda prática educativa direcionada aos populares, ou seja, trata-se de uma formação direcionada não somente para os princípios da democracia, mas também e principalmente para o “*estabelecimento de um ambiente de relações educativas democráticas, voltadas para a participação societária, para o engajamento nas distintas estruturas de representação (...)*” (BRASIL, 1993; p.21), fundadas pelos liberais da nova república.

Logo, trata-se de reorientar a formação dos populares de modo que ela responda efetivamente as necessidades do mercado nacional e internacional formando sujeitos, melhor

dizendo, cidadãos habilitados e dispostos a ocupar cargos e funções flexíveis em uma estrutura também flexível. Nesses termos, as ONGs desempenhariam um papel preponderante na formação de um homem de novo tipo, disposto a seguir as regras da sociedade democrático-burguesa, que seja tolerante, solidário e que busque soluções pacíficas para os conflitos sociais. Que afirme a universalização dos valores democrático-burgueses, pautados pela participação política indireta e pelo modelo representativo¹⁹.

Portanto, o novo modelo de desenvolvimento capitalista global, implantado na década de 1990, requer homens e mulheres compatíveis com as necessidades e objetivos do mercado. Deste modo, não surpreende a proliferação de ONG's vinculadas ao Estado e às empresas-cidadãs privadas nas periferias das cidades, tendo como foco de ação a educação popular, ou seja, uma educação que se apresenta como paliativo da precariedade da escola pública (LOBO e SANTOS, 2009).

¹⁹ Segundo Bobbio (2005), a participação política indireta, a forma representativa constitui a base da democracia liberal.

ÀS VESPERAS DO CENTENÁRIO: a guerra enquanto pedagogia.

Que espécie de homens eram estes? De que estavam falando? A que departamento oficial pertenciam? Entretanto, K. vivia em um estado constitucional no qual reinava a paz, no qual todas as leis estavam em vigor, de modo que quem eram aqueles que se atreviam a invadir sua casa?

K. sempre manifestara inclinação para encarar as coisas com a maior ligeireza possível, em acreditar no pior somente quando o pior se apresentar, a não nutrir grandes cuidados pelo futuro mesmo quando tudo tivesse um aspecto ameaçador (KAFKA, 1979; p. 10)

As vésperas do centésimo aniversário da Primeira grande Guerra Moderna – se é que essa data é digna de lembrança - os seres humanos continuam expostos, em todos os cantos do planeta neste exato momento, a uma série inumerável de conflitos armados (Guerra no Iraque; Conflito Árabe-Israelense; Guerra civil no Brasil, na África, etc.). O fascismo, que no período entre guerras, construiu seu Império baseado no mito de Ares, deus da guerra feroz, sangrenta e brutal, marcado pela morte massiva de seres humanos, pelo ódio e pela violência inseqüente; pelo gás laranja e pelas bombas nucleares; pelos campos de concentração, parece nos rodear. Evidentemente não arriscaríamos dizer que o que vivemos neste momento se trate do próprio fascismo, mas sem dúvida de um sentimento profascista (MARCUSE, 1981), alimentado pelo rastro de destruição e morte deixado pelas atuais guerras preventivas e pela eliminação massiva e progressiva dos despossuídos que habitam os territórios segregados da periferia do planeta.

Ao longo do século XX, figuras míticas de nação, pátria e progresso, arregimentaram um imenso quantitativo de trabalhadores (a exemplo, o campesinato alemão) a se lançarem no front de batalha das guerras do século XX – Primeira e Segunda Guerra Mundial - em defesa dos interesses particulares dos comandantes do teatro de operações.

Quando no início da guerra o idealismo foi entregue pelo Estado e pelo governo como uma mercadoria, as tropas tiveram cada vez mais necessidade de requisitar esse material. Seu heroísmo se tornou cada vez mais sinistro, mortal, cinzento como o aço, e cada vez mais longínqua e nebulosa ficava a esfera da qual acenava a glória e o ideal, ao mesmo tempo que se tornava cada vez mais rígida a conduta dos que se sentiam menos como tropas da guerra mundial que como executores do após-guerra. (BENJAMIN, 1994a; p. 67)

Vista como o espetáculo maravilhoso da técnica, aquela velha e quase centenária guerra, elevara os conflitos a um novo patamar, pois a luta de gases prometia às batalhas futuras *“um aspecto esportivo que superará as categorias militares e colocará as ações guerreiras sob o signo do recorde. Sua característica estratégica mais evidente é dar à guerra, da forma mais radical, um caráter de guerra ofensiva”* (BENJAMIN, 1994a; p. 63). Seus idealizadores viam e faziam ver, no cenário trágico do teatro de operações militares, tomado pela névoa de cor laranja, que não estabelece qualquer distinção entre população civil e militares (BENJAMIN, 1994a), a imagem do belo, supostamente expressa na figura do herói que vai ao campo de batalha pelo patriotismo e pela busca da glória, da honra e da imortalidade que somente o campo de batalha poderia lhe conferir.

Além de todas as condecorações e adornos temporais supostamente oferecidos a esses heróis pelo conflito, de acordo com os ideólogos da guerra os mortos em batalha também teriam a sua parcela de recompensa, dado que passariam, no instante imediato em que morressem, de uma realidade imperfeita e temporal a um plano perfeito e eterno. Nestes termos, as abominações, as mortes, a destruição de uma parcela considerável do planeta e dos seres que nele habitam, seriam não só aceitas, mas recompensadas, pois a guerra fora transformada em algo místico, aceitável e grandioso (BENJAMIN, 1994a).

Com seu espírito trágico e visionário Walter Benjamin percebe que a Primeira Grande Guerra do século XX não poderia ser vista como um conflito comum, pois o *“misticismo bélico e o ideal estereotipado de pacifismo se equivalem”* (BENJAMIN, 1994a; p.62), isto é, naquele momento guerra e paz são homônimos, considerando que todo o aparato técnico destrutivo utilizado pela máquina de matar ou pela grande indústria, eram incapazes de esclarecer os homens acerca de questões morais elementares, como a garantia da própria vida humana; ou sobre a existência de outros caminhos possíveis para a paz.

De acordo com o filósofo alemão, todo aparato técnico apropriado politicamente pela estética belicista do fascismo potencializava exponencialmente o nível e as dimensões do conflito correndo o risco de torná-lo interminável. Ou seja, segundo Benjamin (1994a; p. 64), *“a essa altura [em 1930], já deve ter ficado claro que atrás da guerra eterna há uma idéia da guerra ritual e, atrás desta, a idéia da guerra técnica”*.

II

Graças a uma espetacular Revolução nos Assuntos Militares, segundo os *experts*, a guerra tornou-se finalmente um ato cirúrgico limpo, praticamente sem derramamento de sangue – por certo sangue bom e profissional de seus operadores e demais instrumentistas. A guerra do futuro teria enfim se tornado realidade durante a campanha o Iraque. (...) Mas não podemos esquecer que as subseqüentes campanhas do Kosovo e do Afeganistão por muito pouco não alcançaram o ideal *high-tech* da guerra totalmente segura.

Uma guerra cosmopolita só pode ser uma guerra justa. (ARANTES, 2007;p 31)

De fato Walter Benjamin é um visionário. Entretanto, não temos como mensurar a profundidade e o alcance histórico de seu pensamento quando afirma enfaticamente a estreita conexão entre a guerra eterna, a guerra ritual e a guerra técnica – não necessariamente nesta ordem -, mas, de qualquer forma, é impressionante como suas reflexões se aproximam da leitura de nosso tempo, e como o caminho traçado por ele nos serve de referencial para compreender a dinâmica histórica, dada a convergência de suas análises com as indagações e leituras de um campo de intelectuais da tradição crítica brasileira contemporânea, no qual se situa Paulo Arantes.

Em ‘Extinção’, Paulo Arantes (2007) inicia sua análise, recuperando uma reflexão de Cornelius Castoriadis, afirmando que nos encontramos diante da guerra, não pelo fato de que exista a possibilidade ou o perigo iminente de que uma guerra estoure diante nós, alias isso é algo que, segundo ele, desapareceu juntamente com as guerras modernas, pois as atuais guerras, de acordo com seu raciocínio, não são a *“súbita irrupção de um flagelo”* (ARANTES, 2007;p.27), nem mesmo necessita de uma *‘casus belli’*, de uma causa concreta que justifique a irrupção de um conflito armado, pois, trata-se de fato de uma *“categoria muito diferente de guerra, nada menos do que ‘o uso da força para eliminar uma ameaça forjada’* (CHOMSKY apud ARANTES, 2007; p. 26) contra a liberdade da população mundial. A exemplo, a invasão estadunidense ao Iraque. Qualquer aproximação com o conceito de guerra ritual ou mítica trabalhado por Benjamin (1994e) é mera coincidência? Os mitos do heroísmo, do nacionalismo, do progresso deram lugar ao mito da liberdade global e da paz perpétua.

Nestes termos, estar diante da guerra é, nas palavras do filósofo paulista, “*orientar-se em uma situação em que a perspectiva da guerra (nuclear...) passara a ser o horizonte incontornável de nosso tempo, e a recuperação da capacidade política de julgar uma questão de vida ou morte*” (ARANTES, 2007;p.25). A recuperação da capacidade política está condicionada ao desenvolvimento de um aparato bélico altamente destrutivo, no entanto, aparentemente menos destrutivo do que o lançamento da Bomba nuclear, tendo em vista que um único cogumelo radioativo mandaria para o espaço, em questão de segundos, qualquer situação de conflito. Assim sendo, “*a atual revolução tecnológica nos assuntos militares, ao romper com essa lógica inercial, deu a vitória ao lado que primeiro conquistou a capacidade letal por meio o novo arsenal high-tech*” (ARANTES, 2007;p. 28) de eliminar o inimigo sem sua autodestruição.

O gás laranja que Benjamin (1994a) tanto temia é insignificante diante da ameaça de guerra biológica, ou dos caças supersônicos, ou dos gigantescos porta-aviões de nosso tempo. O aparato técnico que aumentava exponencialmente o risco de tornar a guerra algo interminável era apenas uma viagem do filósofo alemão? Pode até ser, entretanto, na atualidade, esses instrumentos militares com precisão cirúrgica garantiram aos vencedores de plantão a capacidade de guerrear sem culpa, pois não estamos mais diante da guerra, mas “*diante da política como continuação da guerra*” (ARANTES, 2007; p. 29). Nessa perspectiva, assim como Benjamin (1994a) via na nação alemã a própria expressão da guerra, Paulo Arantes (2007) vê na nova ordem cosmopolita, na constituição de um estado planetário e na paz perpétua a imagem de uma guerra cosmopolita.

A informação nova não está no fato do sistema capitalista usar de modo recorrente a guerra, ou seja, o seu braço forte como forma de governar²⁰. Considerando que, inclusive nos curtos períodos de perenidade econômica, como por exemplo, na ‘Era de Ouro’ do século XX (pós - Segunda Guerra até o fim da década de 1960), o perigo de que tudo fosse pelos ares por uma explosão atômica garantia o estado de tensão planetário e conseqüentemente a continuação da política, haja vista que toda forma de diálogo tinha como fim último a não utilização do explosivo nuclear. O fato é que nesse caso a política se realizava através do medo, do perigo iminente de um conflito planetário que com um apertar de botões pudesse levar a extinção todas as formas de vida na face da terra, inclusive os vencedores. O que há de novo no nosso momento histórico é que a guerra é apresentada como a única saída possível para o estado de sítio planetário, instalado por mulçumanos terroristas ou favelados cariocas. E a revolução Técnico-científico-informacional ou simplesmente Terceira Revolução Industrial garantiu ao exército planetário a capacidade de guerrear sem que com isso provocasse a sua autodestruição e, ainda assim, garantisse a moralidade de uma guerra limpa, precisa, em nome da liberdade, da felicidade e da paz global (ARANTES, 2007).

Os avanços tecnológicos, neste sentido, ofuscam os efeitos da guerra, diminuindo a visibilidade de seus movimentos, tornando-a limpa, em um duplo sentido, haja vista que aparentemente diminui o derramamento de sangue ‘bom’ e por existir devido a uma necessidade moral, a liberdade como um argumento abstrato de legitimação e legalização formal da guerra travado pelo exército planetário. Trata-se, portanto, de polarizar o conflito entre o bem e o mal, recuperando uma série de mitos do passado para justificar a existência

²⁰Vale lembrar que, Segundo Maquiavel, desde a gênese do Estado Moderno a utilização da força foi um importante instrumento para a garantia da sociabilidade, ou seja, do equilíbrio interno e externo do poder. Nas palavras de Antonio Gramsci (1968; p.15) era necessário buscar o equilíbrio: 1) interno face as lutas da república florentina; 2) o das lutas entre os Estados italianos por um equilíbrio no âmbito italiano; 3) o das lutas dos estados italianos mais ou menos solidários por um equilíbrio europeu.

jurídica e moral do estado de emergência em que nos encontramos. Ressurgem neste cenário, simultaneamente, as figuras do herói, que luta em nome da paz mundial, e do inimigo público número um, que dependendo da região do globo onde a hostilidade é levada a cabo pode se expressar na figura do mulçumano terrorista ou do favelado carioca.

A transferência metafórica de um discurso originário da arena doméstica dos sistemas legais instituídos para o plano da política mundial fez com que milhões de pessoas vissem a nova guerra cosmopolita que se está inaugurando como uma questão judicial de um crime ou castigo, uma questão de polícia enfim, como, aliás, foi dito na primeira hora pelas raras vozes destoantes mais articuladas. (ARANTES, 2007; p. 39).

A guerra justa teria então razões e desfechos justos entre os pares que compartilham o direito internacional, em contrapartida, em se tratando dos transgressores desta ordem, a justiça transmutada em força pode ser levada às últimas conseqüências, sem observar o nível de destruição e morte causados. A garantia de uma ordem jurídica mundial seria a principal atribuição do governo cosmopolita.

III

A crítica de Paulo Arantes (2007) recai sobre os cosmopolitas contemporâneos, por exemplo Habermas e Bobbio, porém, o autor estabelece as devidas conexões entre eles e uma tradição clássica da modernidade que tem em Kant a sua principal figura. A defesa de Kant (2008) gira em torno da constituição de uma sociedade civil universal, amparada nos ideais republicanos (na divisão dos poderes constitucionais), que pudesse progressivamente se contrapor ao estado de guerra, ou a permanente ameaça de que isso venha a acontecer, pois, *“todo os homens que podem influenciar-se reciprocamente têm de pertencer a alguma constituição civil”* (KANT, 2008; p. 23) . A primeira pré-condição para que isso se efetive, é que:

A constituição instituída primeiramente segundo os princípios da liberdade dos membros de uma sociedade (como homens), em segundo lugar segundo os princípios da dependência de todos a uma única legislação comum (como súditos) e, terceiro, segundo a lei da igualdade dos mesmos (como cidadãos) – a única que resulta da idéia do contrato originário, sobre a qual tem de estar fundada toda legislação jurídica de um povo – é a constituição republicana. (KANT, 2008; p. 24).

Ou seja, que exista em cada Estado nacional constituído uma legislação civil que reconheça cada indivíduo como elemento de um povo específico; deve reconhecer a existência de um direito internacional, que regule a relação dos Estados entre si, e; que tanto os indivíduos quanto os Estados, dotados da capacidade de se influenciarem mutuamente, *“têm de ser considerados como cidadãos de um Estado universal da humanidade”* (KANT, 2008; p. 24).

A existência dessa sociedade civil composta por indivíduos e Estados livres daria origem a uma organização federativa de Estados, uma espécie de contrato dos povos entre si, que diferente dos tratados de paz (que são tomados como medidas emergenciais ao estado de guerra) tomaria a *“paz perpétua”* como objetivo comum de todos os contratados. Esta *“Liga*

de Paz”, visa a conservação da liberdade dos Estados e deles entre si, a materialidade desta idéia se manifesta na federalidade, que deve ser estendida sobre todos os Estados, inclusive aqueles não-contratados (KANT, 2008). Neste sentido,

Quando um povo poderoso e ilustrado consegue formar-se em uma república (que tem de ser, segundo sua natureza, inclinada à paz perpétua), então esta dá para os outros Estados um centro da união federativa para juntar-se a ela e assim garantir o estado de liberdade dos estados, conforme a idéia do direito internacional, e expandir-se sempre cada vez mais por várias ligas desse tipo. (KANT, 2008; p. 35).

O curioso é que nas reflexões de Kant (2008), esse movimento de expansão das ligas de paz para as várias partes do planeta corresponde a uma evolução moral, a um movimento inevitável providenciado pelo curso natural das coisas. Esse movimento natural, no qual os seres humanos estão inseridos enquanto seres sensíveis, tende a “*fazer prosperar a concórdia pela discórdia dos homens, mesmo contra a sua vontade*” (KANT, 2008; p.42), ou seja, trata-se de uma ação providencial da natureza em função de uma causa superior a qual desconhecemos, mas que tem como fim último a preservação do gênero humano, a paz perpétua. Dado que sua complexidade transpassa a nossa capacidade cognoscível, os limites da razão humana, a nossa função neste processo consiste em pensá-lo e por analogia aplicá-lo em nossas ações.

Neste sentido, de acordo com Kant (2008; p.45) a ação providencial da natureza “1) *cuidou que os homens pudessem viver em todas as regiões da Terra; 2) os dispersou para todos os lugares através da guerra, (...); 3) pelo exato mesmo meio, obrigou a entrar em relações mais ou menos legais*”. Em cada um dos três movimentos fica claro que para o autor a guerra nada mais é do que uma disposição natural dos indivíduos, e esse conflito do homem consigo mesmo e com outros homens levou a humanidade a formas elementares de organização em sociedade, das quais ao longo da história eles evoluem em direção à afirmação do direito, da paz perpétua e da ordem cosmopolita.

Deste modo, a ordem cosmopolita seria instituída pela necessidade de auto-conservação dos povos, pois caso houvesse um conflito que superasse as possibilidades de solução internas, isto é, inerente a cada Estado em particular, a guerra externa o faria, como um auxílio da natureza à vontade geral.

Fundada na razão, venerada, mas impotente na prática, e precisamente mediante aquelas inclinações egoístas, de modo que compete a uma boa organização do Estado somente (o que contudo está na faculdade dos homens) que um dirija suas forças contra o outro, de modo que umas detenham as outras em seu efeito destruidor ou as suprimam, de sorte que o resultado para a razão redunde como se não estivessem presentes, e assim o homem é cogitado a ser, embora não um homem moralmente bom, contudo um bom cidadão. (KANT, 2008; p. 50).

Portanto, de acordo com a concepção kantiana a natureza, utilizando-se das inclinações dos seres humanos à guerra, tende a equilibrar e eliminar as situações de guerra não pelo enfraquecimento do potencial belicista de cada Estado, mas pela emulação, pelo sentimento e necessidade de se igualar ou superar os outros, ou seja, por uma gradual e progressiva elevação do potencial destrutivo ao extremo. Estaria neste sentimento de competição a principal garantia da paz perpétua.

Neste contexto, a confluência de pensamento entre Kant, Habermas e Bobbio não é mera coincidência, pois corresponde a um instrumental teórico-ideológico que visa justificar as sucessivas expedições punitivas que se espalham pelo globo e ratificar a exceção, de que nos falava Walter Benjamin (1994b), como regra geral. Porém, como regra geral legal e moralmente aceita, dado que quem decide sobre a exceção é a sociedade civil planetária, os Estados contratados, a Liga de Paz. A contradição neste processo é que no exato momento em que se pensa a constituição de um Estado cosmopolita, constituído pelo contrato de Estados livres e federados, cria-se simultaneamente uma definição jurídico-política de estado de exceção (ARANTES, 2007).

Agora surge a questão que concerne ao essencial da intenção à paz perpétua: “o que a natureza faz nessa intenção em relação ao fim, que ao homem a própria razão impõe como um dever, para o favorecimento de sua intenção moral e posto que a natureza dá garantia de que aquilo que o homem devia fazer segundo leis da liberdade, mas não o faz, é assegurado que ele o fará por uma coerção da natureza sem prejuízo dessa liberdade, e isso segundo todas as três relações do direito público, o direito de Estado, o direito internacional e o direito cosmopolita”. Quando eu digo da natureza: ela quer que isso ou aquilo aconteça, isto significa não tanto que ela nos coloca um dever de fazê-lo (pois isso somente pode a razão prática livre de coerção), mas que ela mesma faz, queiramos ou não (...) “o destino conduz quem aceita a arrasta quem não aceita”. (KANT, 2008; p. 49)

Assim sendo, os Estados Unidos da América, como povo virtuoso, poderoso, moralmente evoluído, inclinado à paz perpétua, no mais perfeito sentido kantiano do termo, assume o papel central nesta união federativa cosmopolita, com o intuito de instituir uma ordem jurídica universal e subsidiar outras uniões federativas, independente da vontade dos povos não-contratados, sejam eles indivíduos ou Estados. E a estes rebeldes não-contratados é destinado um tratamento de fora-da-lei. Tendo em vista, que independente de sua vontade, a natureza, utilizando-se das inclinações humanas para a guerra, age de forma coercitiva, subjetiva ou objetivamente, obrigando-os a um enquadramento. As sucessivas guerras após a Guerra do Golfo retratam bem essa realidade, bem como a ocupação do território palestino pelo Estado de Israel, ou incursões policiais-militares nas periferias brasileiras.

Governar através de um estado de sítio permanente é único modo de manter em estado de inércia toda essa massa sobrando, gerada pelo movimento histórico do sistema capitalista, que paira pelo globo, expostas a uma condição insuportável, de conviver com a escassez, com a fome generalizada, com as epidemias e pandemias, com a violência, estando desprovida de qualquer propriedade, até mesmo da propriedade do trabalho - que compõe, juntamente com o capital, a unidade metabólica elementar do sistema social -, estando ao mesmo tempo em contradição com “*um mundo existente de riqueza e cultura, o que pressupõe um grande aumento da força produtiva, um grau elevado do seu desenvolvimento*” (MARX e ENGELS, 2009; p. 50). Governar em estado de emergência é garantir que a dissolução passiva da forma social seja levada a cabo sem nenhuma resistência aos seus efeitos catastróficos, é ter o direito moral e jurídico universal de destruir, de eliminar todos os transgressores da ordem desordenada atual. Ou seja, é ordenar o caos do centro do capitalismo instituindo e garantindo a perenidade do caos periférico, trata-se de canalizar todas as forças, remetendo ao centro do sistema social em fase de dissolução altas cifras de capital acumuladas - com a pilhagem de riquezas (naturais), com a super-exploração da mão-

de-obra, com o narcotráfico e tráfico de armas, etc. - , na tentativa de garantir a sobrevivência da forma de organização social, considerando que suas próprias contradições apontam para o seu limite lógico (MENEGAT, 2006).

IV

No Brasil a organização do centro a partir da propagação do caos na periferia pode ser visto com maior clareza na segregação territorial da pobreza – política adotada em grande parte das metrópoles nacionais-, isto é, na *“estratégia de espacialização da dinâmica de classes”* (MENEGAT, 2006; p. 106). Essa estratégia de segregação, que compõe uma economia básica de distribuição espacial, expressa-se, simultaneamente, de duas maneiras: naturalizando o estado de exceção permanente em que se encontra toda massa sobrando que habita o território segregado, sobretudo a relação violenta a que está submetida e; no *“usufruto dos bens provenientes da superexploração que caracteriza (...) [o Brasil] dentro do regime de concorrência mundial”* (MENEGAT, 2006; p. 104).

A construção ideológica dessa cisão visa confrontar - a partir de parâmetros burgueses socialmente construídos – duas realidades distintas, porém, complementares no desenvolvimento histórico do capitalismo no Brasil, haja vista que a nossa regra, a nossa proposta de desenvolvimento nacional sempre esteve voltada à promoção da coexistência espaço-temporal entre arcaico e moderno (OLIVEIRA, 2008), pois, se por um lado, nesta divisão social do espaço existe um setor minoritário da sociedade que goza das *“condições ideais do regime de concorrência, o que lhe permite afirmar que elas existem e são acessíveis a todos, desde que possuam as qualidades morais necessárias”* (MENEGAT, 2006; p. 106), por outro a sua contra-face, composta por um coletivo infinitamente maior de seres humanos, desqualificados por sua precária formação moral e pela sua incapacidade de se elevar, por si só, ao nível das condições ideais do regime de concorrência, beira a miséria, dadas a escassez de condições materiais e subjetivas básicas à sua subsistência. Portanto,

Os muros da segregação vão desde de reais espaços de distinção nas unidades urbanas, até os argumentos que procuram, sob ilusões construídas num universo comum de valores, fundamentar a separação como destino não compartilhado produzido pelo acaso das escolhas individuais equivocadas (MENEGAT, 2006; p. 106).

Ainda assim, cabe-nos destacar que tanto a segregação social, levada a cabo pelas políticas de planejamento das cidades, quanto os argumentos ideológicos que giram em torno dela são insuficientes para garantir a paz e a segurança dos setores que usufruem das condições ideais do regime de concorrência, pois, assim como o estampido do tiro de fuzil rasga o silêncio, não tão silencioso de suas noites boemias, o projétil que o acompanha estilhaça as vidraças das mansões e apartamentos de luxo. Entretanto, esse mesmo tiro não foi disparado ali, onde o rasgar da noite e o barulho dos estilhaços da vidraça perfurada são dignos de capa de jornal, mas em um ambiente segregado em que o mesmo estampido tem outro significado e onde o projétil que o acompanha tem sempre um alvo certo. Seguido desse movimento mecânico, quase natural o estampido se mistura aos gritos e choro de horror e/ou desespero de quem convive diariamente com essa realidade, de quem sente na pele os reflexos desse modelo cosmopolita de estado de sítio.

É nesse ambiente hostil que o conflito acontece, onde a feiúra da pobreza, os barracos de madeira ou papelão, a falta de saneamento - o esgoto a céu aberto onde transitam crianças e ratos-, a força de trabalho descartada “*após uso intenso ou ao seu excedente como exército industrial de reserva numa época de escassez de trabalho*” (MENEGAT, 2006; p. 108) é convertida no inimigo público número um. Esse é o teatro de operações em que as forças militares, para-militares e traficantes se deslocam e travam entre si um confronto interminável. É a este coletivo de indivíduos que é direcionada a “*tarefa humanitária e moralizadora*”²¹ do Estado cosmopolita e de suas frações locais.

V

(...) a política de defesa de matar e massacrar, o adestramento para o genocídio, a normalização de crimes de guerra, o tratamento brutal da vasta população presidiária, acumularam uma alarmante reserva de violência na vida cotidiana. Bairros inteiros das grandes cidades foram abandonados ao crime – e o crime ainda é a diversão favorita nos meios de comunicação de massa. Onde essa violência ainda é latente, verbal ou expressa apenas em atos secundários (como surrar manifestantes), dirige-se primordialmente contra minorias impotentes mas notórias que se apresentam como estranhas criaturas perturbadoras do sistema estabelecido, que têm um aspecto diferente, falam e comportam-se de maneira diferente e estão fazendo coisas (ou são suspeitas de fazê-las) que os que aceitam a ordem social vigente não se permite fazer. Esses alvos são negros e mestiços, (...), os intelectuais radicais. Todo esse complexo de agressão e de alvos indica um potencial profascista por excelência. (MARCUSE, 1981; p.36)

Marcuse (1981) certamente está falando dos Estados Unidos da América (em fins da década de 1960 e início da década de 1970), mas seguramente as suas palavras serviriam para a descrição do nosso momento histórico. A política de defesa adotada pelos defensores da paz perpétua, nos moldes kantianos, sem dúvida mata e massacra populações inteiras, a exemplo a invasão do Iraque; Guantânamo expressa com muita propriedade a normalização dos crimes de guerra; o sistema penitenciário do Rio de Janeiro é marcado pelo tratamento brutal destinado à população carcerária; nos bairros de periferia do Rio de Janeiro e São Paulo o crime organizado (tráfico de drogas, milícias – para-militares -, policiais corruptos) impera, determinando suas próprias leis; a criminalização, o espancamento, a morte são situações que acompanham de perto os militantes sociais brasileiros, sejam eles sem-terra, sem-teto, sem-trabalho; o espancamento de empregadas domésticas, de negros e homossexuais já viraram rotina; e os meios de comunicação de massa veiculam isso como se tudo tivesse em seu devido lugar, narrando a desgraça coletiva, a morte e a destruição de modo lúdico, como se tudo não passasse de um “big brother” a céu aberto.

²¹ A exemplo, a prefeitura do Rio de Janeiro, com o objetivo de tornar a cidade mais receptiva aos turistas e garantir e potencializar a acumulação de capital dos hotéis da orla da cidade, criou o projeto Copacabana que visa retirar do espaço público a feiúra da pobreza, os imorais, representados neste momento pelos meninos e meninas de rua, pelas famílias inteiras que por falta de moradia digna, adotaram as calçadas como residência; ainda a prefeitura o Rio de Janeiro criou o projeto “Choque de Ordem”, com o argumento de que era necessário combater a ilegalidade, removendo do espaço urbano vendedores ambulantes, moradores de rua, favelas inteiras na tentativa de restituição da ordem burguesa instaurando a desordem e o estado de exceção permanente.

Pois, esse sentimento profascista, essa parcela discreta²² de fascismo, que sobrevive ao tempo (quase um século), é inoculada todos os dias nessa imensa massa sobrando que habita os territórios segregados em todos os cantos do planeta, pela longa exposição a situações traumáticas. Dado que a vivência neste ambiente inóspito requer a constituição de um sujeito de novo tipo, isto é, exige que aos indivíduos que habitam o território segregado seja direcionada uma formação que lhe permita tratar com naturalidade, como um movimento espontâneo da natureza a sua condição de miséria e a longa exposição a situações de violência, compreendendo-os como uma parcela de sofrimento necessária, como um sacrifício louvável em nome da constituição da nova ordem cosmopolita e, conseqüentemente da paz perpétua.

Esta administração/ exposição dos sujeitos, individual e coletivamente, a doses sempre crescentes de violência e escassez, chamaremos, a partir deste momento, de “*Pedagogia de Guerra*” (SANTOS In: LOBO, 2010), por se tratar de algo elaborado, criteriosamente pensado pelos administradores do estado cosmopolita em todas as suas frações locais, com maior ou menor intensidade. Essa proposta pedagógica visa simultaneamente ocultar, de modo temporário, a memória da dor e da opressão sofridas e manter em estado de letargia essa imensa massa sobrando, exposta diariamente a condições inimigináveis de violência e pobreza. Certamente neste caso não estamos falando de construção de hegemonia, nos termos gramscianos, de uma mistura de coerção e consenso, mas da impossibilidade dos dominantes de exercer política sem coerção; da incapacidade jurídica do Estado de exercer o monopólio da força pela lei; tendo que manter seus agentes e os aparatos tecnológicos coercitivos em estado constante de vigília (a exemplo, as Unidades de Polícia Pacificadoras- UPPs no Rio de Janeiro).

VI

Pedagogia de Guerra como Formação (Des) Humana na Contemporaneidade: contribuições de Walter Benjamin.

Chegamos ao século XXI, e diante de nossos olhos o “*amontoado de escombros*”, de que nos falava Walter Benjamin (1994b; p. 226), no início do século passado, continua a crescer. Uma catástrofe sem trégua se instalara. O rosto do anjo da história aparentemente já não se volta mais para o passado, para os feridos em combate, para os mortos nas trincheiras. Ao virar as costas para o passado, um imenso espaço vazio aparece em sua frente e o amontoado de corpos trucidados e enterrados em covas coletivas sente sobre sua carne em decomposição o peso da segunda morte. Uma morte pouco convencional, pois ao invés dos canhões ‘krupp’, dos fuzis empunhados pelos soldados hitleristas, das câmaras de gás, das bombas atômicas estadunidenses, a arma de que os vencedores se utilizam nesse momento é o esquecimento, de acordo com Paulo Arantes (2007; p. 90), “*a barreira insuperável de uma alienação*”.

Uma perda de memória coletiva parece tomar conta da humanidade. É como se uma doença degenerativa eliminasse progressivamente a nossa capacidade de armazenar em um banco social de dados quase tudo que vivemos até aqui. Do som das vozes emudecidas do

²² Que carrega na sua constituição genética os traços do original, porém, se aplicada em doses homeopáticas além de não apresentar sintomas visíveis a olho nu, torna os indivíduos imunes, considerando o contato recorrente com o agente patológico.

passado parece não ter restado nem mesmo o eco, pois os oprimidos, os vencidos de hoje parecem não se lembrar das opressões e das derrotas de ontem.

O progresso chegou, sendo acompanhado de perto por um rastro de destruição e morte. Todas as formas de vida sobre a face desfigurada da terra encontram-se ameaçadas de extinção, inclusive nós. Até mesmo o azul celeste, que se mostrava eterno, esconde-se tímido atrás de uma nuvem de resíduos tóxicos poluentes que superaquecem o planeta em uma velocidade absurda.

Nessa perspectiva, a leitura da educação, enquanto formação humana, que pretendemos fazer aqui, passa necessariamente pela leitura de uma realidade marcada pela contradição, por uma história dual, em que opressores e oprimidos estão ligados por um intenso processo de luta social. Ou seja, trata-se de tomar como ponto de partida o “*estado de exceção permanente*” (BENJAMIN, 1994b) a que estão submetidos os oprimidos, para que não sejamos surpreendidos pelo movimento da história.

I

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral. (BENJAMIN, 1994b: 226)

Pensar a educação enquanto formação humana, na perspectiva de Walter Benjamin, é pensá-la em conexão com o mundo e a história, compreendendo os acontecimentos que marcaram as épocas pretéritas como a nossa em sentido contrário, isto é, a contrapelo (BENJAMIN, 1994b). É confrontar, como nos diz Michael Löwy (2005; p. 83):

Duas concepções da história - com implicações evidentes para o presente: a confortável doutrina ‘progressista’, para a qual o progresso histórico, a evolução das sociedades no sentido de mais democracia, liberdade e paz, é a norma, e aquela que ele [Benjamin] afirma ser seu desejo, situada do ponto de vista da tradição dos oprimidos, para a qual a norma, a regra da história é, ao contrário, a opressão, a barbárie, a violência dos vencedores.

Por certo a preocupação de Benjamin em estabelecer uma ruptura entre a história dos oprimidos e dos opressores se dá pelo fato de que na Alemanha, o fascismo, baseado no mito da nação e do progresso, “*tenta organizar as massas proletárias recém-surgidas sem alterar as relações de produção e propriedade que tais massas tendem a abolir*” (BENJAMIN, 1994d; p. 194). A ideologia do progresso associada ao mito da nação converteram os interesses particularistas de uma classe social - preocupada em primeira instância, com a elevação progressiva das taxas de acumulação - em interesses de toda a sociedade, movendo imensas massas ao campo de batalha para lutar em prol do fascismo, considerando que a causa da guerra – que carregava implicitamente os interesses da burguesia alemã – era apresentada explicitamente como uma luta contra a opressão externa, pela libertação do povo alemão das amarras do imperialismo internacional (KONDER, 2009).

No entanto, o autômato (BENJAMIN, 1994b) no qual transformamos a história nos limita a percepção sobre o próximo movimento no tabuleiro. Impede-nos de estabelecer

distinções entre o desenvolvimento da humanidade e o progresso dos conhecimentos e habilidades, de distinguir entre os interesses sociais de toda a humanidade e os fins particularistas de uma classe social determinada sobre todo o conjunto da sociedade.

A ideologia do progresso, como condição inevitável, presente em nossas reflexões permite a perpetuação da regra histórica, que para os oprimidos trata-se de um permanente estado de exceção. Tendo em vista que dessa forma, a partir da continuidade da história dos opressores, da sua sucessão de cortejos triunfantes, cronologicamente organizados, a história dos oprimidos é reduzida a *flashes* desconexos com os quais não há nenhuma identificação (BENJAMIN, 1994b). É como se toda experiência de luta fosse o marco zero na construção de uma consciência que se forja no acúmulo de experiências de luta (Marx, 1974). Pois,

As revoluções burguesas, como as do século dezoito, avançam rapidamente de sucesso em sucesso; seus efeitos dramáticos excedem uns aos outros; os homens e as coisas se destacam como gemas fulgurantes; o êxtase é o estado permanente das sociedades; mas estas revoluções têm vida curta; logo atingem o auge, e uma longa modorra se apodera da sociedade antes que esta tenha aprendido a assimilar serenamente os resultados de seu período de lutas e embates. (MARX, 1974: 21)

A ausência de uma análise dialética da história não nos permite enxergar que por trás do cortejo triunfante dos vencedores está o nosso próprio cortejo fúnebre. Impede-nos de perceber que o desenvolvimento de nossas potencialidades humanas é inversamente proporcional ao nível de desenvolvimento do sistema social gestado e gerido pelos vencedores, pois se trata de um desenvolvimento desigual e combinado²³ em que a manutenção dos primeiros na condição de vencedores requer a maximização da expropriação e a perpetuação da derrota entre os segundos.

Entretanto, a ideia de um progresso imanente nos leva a tratar essa desigualdade nos níveis de desenvolvimento como um anacronismo, quando na verdade elas dizem respeito a uma condição, ou seja, ao seu próprio desenvolvimento histórico. Nas palavras de Marcuse (1981: 13), “*a equação progresso técnico = crescente riqueza social (o crescente PNB!) = servidão ampliada é a lei do progresso capitalista*”.

Em âmbito nacional, essa crítica pode ser vista, concretamente, nas análises de Francisco de Oliveira (2008), que busca compreender o desenvolvimento do sistema capital no Brasil, pensando não a dualidade, mas a complementaridade entre o arcaico e o moderno no processo de acumulação, afirmando a necessidade da permanência de ambos para a manutenção sempre crescente das taxas de lucro. Segundo o sociólogo, é possível notar uma elevação progressiva de extração de mais-valia relativa (a partir da introdução de novas tecnologias, do avanço da ciência e da técnica fruto da Revolução Molecular Digital ou Terceira Revolução Industrial) e simultaneamente a pilhagem de direitos sociais, precarização do trabalho (informalidade, terceirização da produção, trabalho escravo, etc.).

Nestes termos, a terceira Revolução Técnico-científico-informacional, como exemplo avançado da revolução burguesa, progride ao mesmo tempo em que seus efeitos dramáticos se sucedem, pois além de garantir aos operadores do exército planetário, como denominara Paulo Arantes (2007), todo aparato bélico necessário às incursões ‘limpas’, aos bombardeios com precisão cirúrgica, a uma assepsia social sem dor, pois a morte é instantânea, possibilita

²³ Ver LÖWY, Michael. Tradução de Henrique Carneiro. **A teoria do desenvolvimento desigual e combinado**. Artigo publicado na revista *Actuel Marx*. Nº 18/ 1995.

ao capitalista potencializar, momentaneamente, a produção e o lucro, garantindo um tempo maior de sobrevivência a uma forma social sistêmica em fase de dissolução (MENEGAT, 2006).

Deve ficar claro que, de acordo com o filósofo carioca, não se trata de uma dissolução ativa da forma social sistêmica levada a cabo pela massa sobranceira consciente da necessidade de sua própria negação e da negação da formação social atual, mas de uma dissolução passiva em que as contradições históricas inerentes ao próprio sistema são levadas ao seu limite extremo, instalando um cenário de horror, de escassez, de barbárie. Barbárie essa que não pode ser reduzida a uma mera resultante dos contextos de crise social, mas, trata-se de uma manifestação sintomática dos limites de acumulação do sistema capitalista e, conseqüentemente, de sua incapacidade civilizatória (MENEGAT, 2006).

Walter Benjamin sem dúvida apreende esse movimento ainda nas primeiras décadas do século passado ao afirmar, a necessidade de construirmos um conceito de história compatível com a tradição dos oprimidos, pois com a sua imaginação dialética *“com seu olhar melancólico voltado para os mitos da modernização do progresso e do tempo linear”* (BUENO, 2002: 30) percebe as margens do cortejo dos vencedores, as ruínas, os destroços, os fragmentos do cortejo fúnebre dos vencidos. Compreende que, diferentemente das revoluções dos opressores, marcada por uma longa trajetória de sucesso, de êxtase, por uma continuidade mórbida e preguiçosa, as revoluções dos oprimidos:

Como as do século dezenove, se criticam constantemente a si próprias, interrompem continuamente seu curso, voltam ao que parecia resolvido para recomeçá-lo outra vez, escarnecem com impiedosa consciência as deficiências, fraquezas e misérias de seus primeiros esforços, parecem derrubar seu adversário apenas para que este possa retirar da terra novas forças e erguer-se novamente, agigantado, diante delas (...). (MARX, 1974: 21)

Inicialmente Marx (1974) e posteriormente Benjamin (1994b) quando contrapõe, na dinâmica história, a relação assimétrica entre as revoluções burguesas e operárias pretendem nos mostrar que em um contexto de luta social, de relações assimétricas de poder (político, econômico, cultural, ideológico, etc.) entre classes sociais, a mesma lógica é insuficiente e ineficaz para pensar o deslocamento dessas forças na história. Ou seja, embora estejam opressores e oprimidos, unidos em um mesmo contínuo histórico pelo processo de luta social que travam entre si, ambos não devem ser observados pela mesma lente.

Como analogia, buscaremos evidenciar essa relação nas análises do autor de *O Capital*, que ao falar da mercadoria e da geração de valor, estabelece uma distinção entre trabalho complexo e trabalho abstrato. Segundo Marx (1974), a economia política clássica, na tentativa de equiparar quantitativamente trabalhos complexos diferentes, reduz toda sua complexidade a um equivalente universal, o tempo de trabalho, isto é, trabalho abstrato. A abstração dessa forma simples de realização de trabalho está na sua redução ao tempo necessário universalmente válido para a realização de uma atividade determinada, *“não importando a sua forma, o seu conteúdo, a sua individualidade”* (MARX, 1974; p.34), ofuscando completamente as relações sociais por trás de sua realização. Nestes termos, *“o trabalho assim medido pelo tempo, não aparece como trabalho de indivíduos diferentes, antes os diferentes indivíduos que trabalham aparecem normalmente como simples órgãos do trabalho”* (MARX, 1974; p. 34).

Da mesma forma que o trabalho organizado pelo signo de Kronos é qualitativamente esvaziado, pois desaparecem em suas malhas as múltiplas relações sociais, a história organizada e pensada sobre esse mesmo signo tem suas lutas, seus embates, suas contradições e sua dinâmica aprisionadas nos ponteiros dos relógios. Isto é, do mesmo modo que o tempo de trabalho é a existência quantitativa do trabalho, “*o quantitativo de existência do movimento é o tempo*” (MARX, 1974; p. 33), tão simples e vazio quanto o trabalho realizado sobre seu signo. Assim sendo, se tempo de trabalho nada mais é do que geração de valor, o tempo histórico cronologicamente organizado nada mais é do que a existência quantitativa das sucessivas vitórias dos opressores, em contrapartida, a história dos oprimidos é aprisionada em *flashes* como em uma fotografia, imóvel no tempo e no espaço, fadada a envelhecer e desaparecer, incapaz de ser rememorada.

II

Esse de fato era um dos maiores temores de Benjamin, que diante da automação da produção, do surgimento de novas técnicas e tecnologias, da difusão da informação como forma social de comunicação, a narração, ou seja, a arte de rememorar e a própria memória social desaparecessem (BENJAMIN, 1994b). O que surpreende o filósofo é que diante de uma intensa procissão de terríveis experiências, “*a guerra de trincheiras, a experiência econômica da inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes*” (BENJAMIN, 1994b; p. 115), a sua geração não tivesse nada a narrar, pois se viu desamparada e perplexa, “*sem teto, numa paisagem diferente de tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano*” (BENJAMIN, 1994c; p. 115).

O ser humano passa a ser visto como um mero adorno para a ciência e a técnica, haja vista que há uma total separação entre elas e o próprio humano. Essa desconexão, de acordo com Benjamin (1994b), esse patrimônio cultural, separado da nossa prática de vida, da nossa memória, das nossas experiências, não passa de documentos da barbárie que são transmitidos de um vencedor a outro. Portanto, “*essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade*” (BENJAMIN, 1994c; p. 115).

A aceleração do ritmo de vida, pela introdução de máquinas e equipamentos à produção, a labuta das imensas jornadas de trabalho, galvanizaram esse homem com um material frio e liso como o vidro em que nada se fixa. A vida comunitária, a experiência comum; o tempo partilhado entre narrador e ouvinte desaparece por trás da cortina de fumaça negra do carvão ou da nuvem de poeira dos destroços deixados pela guerra. As informações úteis substituem os conselhos que fundam a comunidade da experiência, com isso a narrativa desaparece, diluindo o elo entre passado e presente, apagando completamente os rastros da tradição sobre os indivíduos e dos indivíduos sobre a tradição, eliminando a experiência em benefício da vivência (BENJAMIN, 1994c).

Essa nova forma de comunicação é a informação. (...)

Essa fórmula lapidar mostra claramente que o saber que vem de longe encontra menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos. (BENJAMIN, 1994d; p. 202)

De fato, essa nova forma de comunicação social que Benjamin recebera com inúmeras ressalvas tornou-se a forma social de comunicação reinante. Para essa abordagem

lapidar da realidade, como nas palavras de Benjamin (1994d), o presente é a única abordagem temporalmente válida, e o passado não é mais do que uma peça exótica e intocada de museu.

A crítica que Benjamin constrói sobre a informação recai também sobre a arte, devidamente apropriada pelos vencedores de plantão, especificamente sobre o cinema e a fotografia. Não a qualquer forma de cinema, mas ao cinema falado, pois, segundo ele, a sétima arte, nestes termos, introjetava no homem novas *“percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana”* (BENJAMIN, 1994e; p. 174). Nesse sentido, para o filósofo, o papel pedagógico do cinema estaria na sua capacidade de naturalizar, ou melhor, internalizar a autonomização da técnica sobre o ser humano, como se essa técnica emancipada fosse sua segunda natureza. Convertendo o indivíduo na sua totalidade (corpo e espírito) *“num instrumento ou até em parte de um instrumento: ativo ou passivo, produtivo ou receptivo, nas horas de trabalho ou nas horas de lazer, ele serve o sistema”* (MARCUSE, 1981; p. 22).

A fotografia que em tempos imemoriais guardava a tradição, *“o culto da saudade, consagrada aos amores ausentes ou defuntos”* (BENJAMIN, 1994e; p. 174), repleta de uma aura que *“acena pela última vez na expressão fugaz de um rosto”* (BENJAMIN, 1994e; p. 174), enche as capas dos jornais de massa de nosso tempo com cenas de horror. Da saudade consagrada do passado, parece que só restaram os defuntos.

Segundo uma axiomática moral que remontaria às mais antigas práticas de racionalização e ascese, a estrada real para se armar de coragem, e ir à luta de morte numa guerra, consistiria no emprego deliberado da violência contra o próprio corpo. Ocorre que tal ‘treinamento’ para suportar sem fraquejar dor e sofrimento acarreta alguma coisa como uma certa familiaridade com a violência (...). (ARANTES, 2007; p. 93)

Na contemporaneidade, as preocupações de Benjamin (1994e) se concretizaram. Como se não bastasse o fato de vivermos cotidianamente em um teatro de operações, em um estado planetário de guerra, essa violência gratuita é naturalizada em versões cinematográficas, e pelas repercussões midiáticas da sociedade do espetáculo (ARANTES, 2007). A figura de ‘Tropas de Elite’ altamente treinadas/ especializadas, dotadas de um potencial bélico extremamente destrutivo, passa a integrar o cotidiano das famílias, na ficção e na realidade (ARANTES, 2007).

A tarefa imposta ao aparelho receptivo do homem, em momentos históricos decisivos, são insolúveis na perspectiva puramente ótica: pela percepção. Elas se tornam realizáveis gradualmente, pela recepção tátil, através do hábito. (...) Mas o distraído também pode habituar-se. Mais: realizar certas tarefas, quando estamos distraídos, prova que realizá-las tornou-se na verdade um hábito. (...) A recepção através da distração, que se observa crescentemente em todos os domínios da arte e constitui o sintoma de transformações profundas nas estruturas perceptivas, tem no cinema o seu cenário privilegiado. E aqui, onde a coletividade procura distração, não falta de modo algum a dominante tátil, que rege a reestruturação do sistema receptivo. (BENJAMIN, 1994e; p. 193)

De acordo com Benjamin (1994e), a recepção humana a algo se dá de duas formas, são elas a recepção tátil e a percepção ou recepção ótica. Tratam-se de dimensões diferentes de uma mesma experiência sensitiva. O que significa que a leitura de um indivíduo ou um conjunto de indivíduos está atravessada pelas duas dimensões simultaneamente, dado que ambas são complementares. Entretanto, em alguns casos como o da arquitetura, a recepção tátil, a recepção usual ou habitual se sobrepõe à recepção ótica, haja vista que o contato dos indivíduos com ela se dá menos por uma atenção concentrada e mais por uma observação casual. Nesses termos, a reprodução de suas formas se daria por uma imitação naturalizada e distraída. Segundo o filósofo, a realização de algumas tarefas nos momentos de distração, prova-nos que realizá-las se tornou na verdade um hábito. O que prova que para os seres humanos a experiência visual, embora extremamente eficaz, é insuficiente para forjar nos indivíduos e grupos uma nova ciência da percepção, ou seja, faz-se necessário que a dominante tátil prevaleça no universo da própria ótica. Nesse sentido, para que uma *Pedagogia de Guerra* responda positivamente às expectativas, não bastam que os indivíduos saibam que ela existe, eles devem senti-la no sentido literal do termo.

Se levarmos em conta as perigosas tensões que a tecnização, com todas as suas consequências, engendrou nas massas – tensões que em estágio crítico assumem um caráter psicótico - perceberemos que essa mesma tecnização abriu a possibilidade de uma imunização contra tais psicoses de massa através de certos filmes, capazes de impedir, pelo desenvolvimento artificial de fantasias sadomasoquistas, seu amadurecimento natural e perigoso. (BENJAMIN, 1994e; p. 190)

A vacina social, as doses homeopáticas de fascismo são introjetadas pedagogicamente por uma indústria cultural e pela informação extremamente competente e imbuída da responsabilidade de garantir a moralidade imoral do estado de exceção permanente que assola os oprimidos em todas as partes do planeta, com maior ou menor intensidade. O sucesso desse treinamento, dessa pedagogia sistemática e metodicamente pensada, que inibe o medo, está em capacitar os indivíduos a “*assistir ao espetáculo da violência sem vacilar nem demonstrar qualquer reação emocional ou afetiva*” (ARANTES, 2007; p.93) através do contato diário, na familiarização dos indivíduos com a violência, com as faces desfiguradas, com os corpos estilhaçados por projéteis – de calibre 5.56 mm ou 7.62 mm - ou estilhaços de explosivos cada vez mais modernos, com a destruição de cidades ou países inteiros pela guerra, que estampam os noticiários televisivos e capas de jornais em todo o mundo. Porém, a inoculação da vacina social não se limita à criação de anticorpos resistentes à realidade violenta, dado que capacita os imunizados a “*também exercer a violência sobre alguém*” (ARANTES, 2007: 93), da mesma forma que cria entre o agente da violência e o violentado uma certa cumplicidade.

A população está convencida da necessidade desse confronto. Nos últimos anos houve um crescimento da musculatura do tráfico que a população não suporta mais. As pessoas estão prontas para fazer o sacrifício porque sabem que isso vai melhorar sua qualidade de vida. Durante muitos anos o campo progressivo, a esquerda, associou a ordem pública à ditadura, ao autoritarismo. Hoje sabemos que a ordem pública é a garantia da cidadania. Todos temos que fazer sacrifício pela vitória contra a barbárie. Não há

como fazer omelete sem quebrar os ovos. O próprio presidente Lula disse que o crime não se combate com pétalas de rosa. Eu adoraria que os bandidos se entregassem, que entregassem suas armas pacificamente, mas isso não é possível. Não há outro caminho a ser seguido. (RIBEIRO; DIAS; CARVALHO. In: Justiça Global, 200; p: 10)²⁴

Só tenho a 7ª série e criei cinco filhos. O culpado não é o governo. O culpado somos nós, os pais, que devemos educar nossos filhos. Povo da favela, povo do morro, nasceu um filho de vocês, modele ele desde o berço. A gente não pode esperar chegar aos 14, 15 anos porque já estarão perdidos. Se for do berço, eles serão obedientes, amigos. Jamais vão cair na vida, virar traficantes e deixar toda a sociedade apavorada. (BRITO; CANOSA; MAZZEI. In: O DIA, 2009; p. 04)²⁵.

Sendo assim, no fim da noite quando o choro e o ranger de dentes desaparecem, a opressão, a violência experimentada durante o dia já faz parte de um passado remoto que nos falta à memória, desprovido de qualquer emoção ou afetividade. Nas palavras de Paulo Arantes (2007; p. 93), em uma pedagogia de guerra a formação “*se dá por meio do aprendizado da dor*”, que provoca anestesia, amnésia, ou seja, uma total perda da lembrança da dor sofrida.

A perpetuação da incapacidade de rememorar a opressão vivida é o objetivo esperado por esse projeto político-pedagógico, que tem como componente curricular a ideologia do progresso, a visão linear da história, o tempo vazio de significado e contradições e como método a violência objetiva da fome, da guerra, do extermínio, associada a uma violência subjetiva que se revela em forma de imagens, sons, odores evidenciados - pelos opressores de plantão - para causar pânico e manter em estado de letargia essa imensa massa sobrando gerada pelo sistema social em fase de dissolução.

Considerações finais

O medo da morte violenta nos une nesse momento a Walter Benjamin. A intensa e trágica experiência do fascismo, vivida por sua geração, parece nos rodear. O que para muitos era apenas um acidente de percurso, algo passageiro, uma simples regressão social estende a meia noite do século passado ao atual século. O massacre da população pobre em todas as partes do planeta, a miséria massiva nas grandes cidades brasileiras, a criminalização das organizações sociais em luta em todo país expressam, sem dúvida, um potencial *protofascista* por excelência (MARCUSE, 1981), massificado pelos órgãos de comunicação

²⁴Entrevista do governador do estado do Rio de Janeiro justificando a política de enfrentamento contra o tráfico de drogas, o ‘sacrifício’ ou ‘quebrar os ovos’ significa enterrar seus mortos compreendendo que suas mortes não foram em vão, mas que tem um significado, o bem comum, a paz.

²⁵Essa entrevista foi concedida pela mãe de um policial militar do estado do Rio de Janeiro, morto na queda de um helicóptero da corporação atingido por traficantes do morro dos Macacos na zona norte da cidade, no sábado, 17 de outubro de 2009, durante uma invasão da polícia à favela.

de massa, que, como diria Benjamin (1994d), estetizam²⁶ a política, convertendo uma realidade trágica em algo palatável até mesmo aos mais exigentes e bem educados.

Para Benjamin (1994e; p.195) todos os esforços para estetizar a política convergiam para a guerra como fim último, tendo em vista que, de acordo com ele, “*a guerra e somente a guerra permite dar um objetivo aos movimentos de massa, preservando as relações de produção existentes*”. Talvez esteja aí a explicação para nos encontrarmos hoje em um permanente estado de guerra planetário (ARANTES, 2007).

Levando em conta que o capitalismo esgotou sua capacidade produtiva, pois o planeta é incapaz de suportar uma nova fase de desenvolvimento nestes termos - considerando o elevado nível de destruição social e ambiental até aqui - cabe garantir à política de extermínio mundial um significado afetivo, revesti-la de moralidade, cabe torná-la a única saída possível para a condição de opressão da maioria da população do planeta, canalizando todos os esforços planetários contra as massas sobrantes, tornando-as o inimigo comum, ofuscando a luta de classes e as contradições sistêmicas, eliminando, utilizando todo o seu arsenal *high tech*, fruto da Terceira Revolução Industrial, populações inteiras, sejam eles iraquianos ou favelados cariocas (ARANTES, 2007).

As promessas iluministas de resgatar das trevas da escuridão toda a humanidade na realidade não se cumpriram. O estado de maioridade que garantiria ao ser humano a capacidade de fazer uso autônomo de suas capacidades racionais guiados pelas luzes da ciência (KANT, 2008) nunca se consolidou. Concretamente, o que ocorreu foi a troca de uma treva por outra, pois ao invés da escuridão absoluta, o que nos prejudica a visão nesse momento é o excesso de luz, o excesso de racionalidade de uma ciência instrumental pura (SARAMAGO, 1995), condicionada pela forma social existente.

O século XX nos mostrou bem como isso funciona. Pois, ao mesmo tempo em que a ciência, a técnica e a tecnologia haviam chegado ao nível mais elevado em toda a história da humanidade, cumprindo um movimento inversamente proporcional, a sociedade entrara em uma fase de escassez e barbárie (ADORNO & HORKHEIMER, 1985), conhecendo as desgraças de duas grandes guerras planetárias, os campos de concentração fascistas e stalinistas e os cogumelos radioativos de Hiroshima e Nagasaki. Este mesmo século nos mostraria, ainda, que para o atual sistema social não existe nenhuma contradição entre arcaico e moderno quando se trata de formas acumulação.

A dialética nos reservava ainda mais. “O Breve Século XX”, como denominara Eric Hobsbawn (1995), reservou à humanidade, no pós Segunda Guerra Mundial, desde revoluções socialistas (cubana e chinesa, entre outras), processos de descolonização (na Ásia e África) e perenidade econômica²⁷, ao *apartheid*, ditaduras militares (apoiadas tanto pela

²⁶ A estetização da realidade pode ser notada nas chamadas de primeira página dos jornais de grande circulação, a exemplo, a ‘reportagem’ - se é que isso pode ser chamado de reportagem - de capa do jornal “Meia Hora” de circulação no Rio de Janeiro, direcionado ao público de baixa renda, “Polícia arregaça geral e deixa sete na horizontal”, acompanhado da chamada, vinha uma foto de quatro agentes das polícias civil e militar do estado do Rio de Janeiro, carregando um corpo, ou seja, um dos sete que eles próprios, segundo o jornal, haviam deixado na horizontal. O trocadilho de péssimo gosto para a cena descrita ofusca a imagem e torna lúdico o extermínio da população pobre no estado. (Jornal Meia Hora, 22/10/2009).

²⁷ Faz referência ao período denominado pelo historiador de “A Era de Ouro”, que compreende do pós-Segunda Guerra Mundial à década de 1960 (HOBSBAWN, 1995”).

União Soviética quanto pelos Estados Unidos), ao desemprego em massa, à fome (em todas as partes do globo), às guerras preventivas, à violência generalizada.

De fato (BENJAMIN, 1994b: 226) “*precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade*”, que tenha como ponto central de suas análises o estado de exceção a que estão submetidos os oprimidos ao longo da história, pois então perceberemos que “*noossa posição ficará mais forte na luta*” (BENJAMIN, 1994b; p. 226).

Originar o verdadeiro estado de exceção consiste em evidenciar a exceção como a nossa norma histórica, em entender os mecanismos de naturalização de uma *Pedagogia de Guerra*. Em enfatizar a capacidade dialética do processo de globalização do sistema capital, de converter, em forma de paródia, atraso em avanço, exportando, por exemplo, nossa forma brasileira e periférica de sociabilidade anti-social e anti-nacional para o centro do sistema, transformando-a no novo modelo global de sociabilidade (ARANTES, 2004). É perceber que a situação de dependência dos países periféricos não se realizava somente pelas pressões externas da burguesia dos países centrais, mas congrega interesses de classe de dois setores (burguesia nacional e burguesia internacional) de uma mesma classe social (OLIVEIRA, 2008), que paira pelo globo visando somente o aumento progressivo das taxas de acumulação de capital.

Nestes termos, perante o processo de dissolução passiva do sistema capitalista, que radicaliza o estado de exceção planetário e coloca em risco de extinção todas as espécies vivas que habitam a Terra, parece que chegamos a uma encruzilhada, pois, diante desse cenário trágico, aqui apresentado, urge a necessidade de pensar em que educação queremos. Nesta encruzilhada da história pelo menos duas possibilidades de formação estão colocadas ao nosso alcance: a primeira, já em prática, mantém a pedagogia existente baseada na guerra, no choque, na violência, no esquecimento que ofusca, melhor dizendo, omite completamente a exceção vivenciada pela maioria da população do planeta e, portanto, é vazia de sentido, de emoção, de afetividade; e a segunda que transpassa a forma social existente e garante aos seres humanos (em primeira instância, a humanidade) que reconstituam os laços de afetividade – progressivamente eliminados pela *Pedagogia de Guerra* vigente - que ressignifiquem a história, que pense suas contradições. Se escolhermos a primeira, podemos nos contentar com uma visão confortável e preguiçosa da história, onde a ideologia do progresso e do tempo sem história dão as regras do jogo, de onde “*os sentidos humanos continuam sendo educados para a integração, a aceitação do existente, a luta direta pela sobrevivência na selva de pedra das cidades*” (BUENO, 2002: 21). Porém, se optarmos pela segunda, a providência inicial é a negação e destruição total da primeira e do sistema social que lhe dá forma, haja vista que este sistema inviabiliza qualquer configuração superior de civilização e vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO POPULAR NA ERA DA INDETERMINAÇÃO.

O objetivo deste trabalho é traçar um breve panorama sobre o lugar da Educação Popular no Brasil contemporâneo, pensando seus desafios e potencialidades, em um período da história em que seu conceito passa por uma profunda indeterminação, seguindo uma tendência que orienta a própria política nacional. Diante da afirmação da *exceção como regra geral* e da ambigüidade dos sujeitos políticos coletivos, a Educação Popular hoje parece estar mais vinculada às ONGs e ao próprio ensino público dirigido às classes populares do que a um instrumento de luta social dos movimentos sociais e da intelectualidade crítica, como foi o caso nas décadas de 1960 e 1970.

Seguindo a teorização de Francisco de Oliveira (In: OLIVEIRA E RIZEK, 2007), que recupera a proposta do marxismo crítico de Walter Benjamin, entendemos a exceção como a forma histórica de governabilidade na sociedade brasileira periférica, que segue um momento de indeterminação profunda, de diluição dos sujeitos políticos e da própria política-subjugada aos ditames do mercado mundial. O aprofundamento da indeterminação a partir do desmanche das linhas de continuidade entre interesses, representação e classes, teria provocado a vitória política e cultural do neoliberalismo.

Pensamos ainda que a instauração desta forma de governabilidade na qual a escassez é apresentada como normalidade - sendo a condição a que está exposta a maioria da população brasileira - exige dos dominadores de plantão a colocação em prática de uma proposta pedagógica que torne a exceção natural; que forme indivíduos e coletividade insensíveis aos reflexos da destruição orquestrada pelo sistema mercantil na atualidade. Sendo assim, nesse *'momento de perigo'*, no sentido benjaminiano do termo, em que a história mostra sua verdadeira face, mediante os efeitos nocivos da atual crise do capital, somos obrigados a sair dessa *"visão confortável e preguiçosa da história como progresso ininterrupto"* (LÖWY, 2005. p: 65) e pensar na construção das condições de resistência a este panorama.

Portanto, dedicar-nos-emos, neste breve ensaio a pensar o conceito de Educação Popular frente à formação (des) humana que é dirigida às classes oprimidas, melhor dizendo, à imensa massa sobranete que habita os territórios segregados no Brasil. Entendendo esta (de) formação humana como uma *pedagogia de guerra*, destinada a forjar neste imenso coletivo, desde a infância, verdadeiros soldados prontos para morrer na guerra que se instalara nas principais metrópoles do país; para aceitação do extermínio massivo; para a normalização do *estado de exceção como regra geral*.

Tal proposta pedagógica tem como método a longa exposição, dos sujeitos que habitam os territórios segregados, a uma sucessão de experiências traumáticas, na expectativa de que a energia desencadeada sobre eles no momento do trauma possa ocultar, mesmo que temporariamente, a memória da dor e da opressão sofridas. Em outras palavras, a perpetuação da incapacidade de rememorar a opressão vivida é o objetivo esperado por esse projeto político-pedagógico, que tem como componente curricular a ideologia do progresso, a visão linear da história, o tempo vazio de significado e contradições e como metodologia a violência objetiva da fome, da guerra, do extermínio, associada a uma violência subjetiva que se revela em forma de imagens, sons, odores evidenciados - pelos opressores de plantão - para causar pânico e manter em estado de letargia essa imensa massa sobranete gerada pelo sistema social em fase de dissolução. Trata-se, portanto, de narrar a desgraça, a morte, a destruição total de forma lúdica e aceitável, isto é, de tornar as condições e os limites inimagináveis de destruição a nossa experiência diária (SANTOS In: LOBO, 2010). Nesta perspectiva, as reflexões sobre a atualidade da Educação Popular não podem desconhecer que essa realidade trágica corresponde ao desenvolvimento histórico da forma mercantil.

II

Ao longo da década de 1960, Herbert Marcuse, em inúmeros trabalhos e debates, fala-nos de uma tendência, nos países de capital avançado de seu tempo, à integração do trabalhadores, da classe oposicionista – de acordo com a teoria marxista clássica, ao sistema capital. Tal integração à lógica sistêmica é intermediada pelo desenvolvimento industrial e, consequentemente, por uma série de conquistas e concessões, como o direito à oposição, à liberdade de pensamento, à autonomia do movimento operário, à simples resposta capitalista às suas necessidades materiais e intelectuais. Pois, *“nas condições de vida crescente, o não-conformismo com o próprio sistema parece inútil”* (MARCUSE, 1967; p. 24), sobretudo, quando o que está em jogo são as vantagens econômicas e políticas, reais ou artificiais, que apontavam em um horizonte próximo.

Como fruto desse movimento, do progressivo desenvolvimento da técnica e da tecnologia na sociedade industrial, bem como de sua capacidade de responder às necessidades da classe oposicionista, aparentemente cega diante das conquistas e benesses que a atual forma social podia lhe oferecer, o que se tem é, na percepção de Marcuse (1967; p.23), *“uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática”*. Em outras palavras, diante das virtudes do sistema mercantil os trabalhadores, identificados com tal projeto, reduzem a oposição, substituindo a luta pela libertação das amarras do capital, por uma luta diária pela existência, reduzindo gradual e progressivamente as suas necessidades humanas de liberdade e felicidade.

Quando esse ponto é atingido, a dominação – disfarçada em afluência e liberdade – se estende a todas as esferas da vida pública e privada, integra toda oposição autêntica, absorve todas as alternativas. A racionalidade tecnológica revela o seu caráter político ao se tornar o grande veículo de melhor dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para defesa desse universo. (MARCUSE, 1967; p.37).

A obrigação de responder à necessidades cada vez mais intangíveis, externas e artificiais, faz com que os operários das décadas 1960 e 1970, nos países do centro do capitalismo – particularmente no Estados Unidos que é de onde Marcuse fala-, submetam a sua liberdade e felicidade, assim como a busca de ambas, à técnica e à produtividade do trabalho biológico, perpetuando simultaneamente o trabalho alienado e a manipulação de necessidades. Trata-se de criar o universo, melhor dizendo um campo com limites políticos, econômicos, sociais, etc., onde o discurso e a “disputa” se desenvolvam. Sabendo sempre que o nível de mudança, isto é, de reformas não alteraram a estrutura orgânica do sistema social em vigor.

Nos países centrais o sucesso dessa invenção, ou seja, da demarcação do campo onde se desenvolve o debate político, dos limites onde se encerram os discursos (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007), foi garantido pelos trinta pomposos e dourados anos da Era de

Ouro (pós 2ª Guerra Mundial – meados da década de 1960), pelas virtudes do consenso keynesiano, que nas palavras de Paulo Arantes (2007), empurrou para a periferia a memória da exceção vivida no período anterior. No Brasil, um ilustre e gigantesco representante dessa periferia, onde a exceção longe de ser memória sempre fora a regra, o clímax, ou melhor, a era das invenções, manifesta-se em forma de milagre realizado durante a ditadura, que “*promoveu uma aceleração na transformação das forças produtivas, logrando um crescimento econômico que elevou a média da expansão capitalista nos últimos cinquenta anos*” (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007; p. 17), comandado por uma coalizão de forças internas, composta pela burguesia nacional e subsidiada pelo proletariado urbano, recentemente alocado na indústria.

O milagre durou pouco, porém, foi pago com uma dura penitência, tendo em vista que se apoiou em um profundo processo de abertura ao capital internacional e, conseqüentemente, em um pesado endividamento externo. Pois, “*foi na ditadura que se formou o tripé desenvolvimentista empresas estatais – empresas privadas nacionais – empresas multinacionais*” (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007;p.20), direcionando robustas cifras ao pagamento da dívida externa, “*subordinando a acumulação interna de capital ao movimento internacional do capital, retirando a centralidade das decisões internas*” (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007;p. 20). Trata-se, portanto, de uma economia nacional altamente financeirizada. Nas palavras de Francisco de Oliveira (In: OLIVEIRA E RIZEK, 2007; p. 25), “*a ‘financeirização’ do capitalismo, a forma específica da mundialização do capital (...), abriu as comportas dos sistemas monetários e financeiros de cada capitalismo nacional*”. A mundialização pela dívida foi a opção dada aos países da periferia do sistema mercantil, juntamente com a presença marcante das empresas multinacionais.

Dáí em diante (anos de 1970 e 1980), o trânsito planetário de capital volátil proporcionou, por um amalgama formado pela financeirização do capitalismo e trabalho barato das regiões periféricas e remotas do globo, à classe que o detém a capacidade de “*extrair mais-valia no momento do uso da força de trabalho sem o constrangimento da era industrial*” (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007; p. 26), haja vista que garantiu simultaneamente a volatilidade e virtualidade da própria classe, da linha de montagem, melhor dizendo do processo produtivo, bem como e principalmente do próprio capital para qualquer parte do planeta - em que seja possível a produção e maximização de valor sem os entraves da legislação ou dos movimentos oposicionistas - em um curto espaço de tempo.

Tal é a contra-revolução de nosso tempo. Sociabilidade plasmada na época do trabalho como categoria central, do trabalho fixo, previsível a longo prazo, base da produção fordista e do consenso welfarista, dançou. Apesar das eternas relações assimétrico-defasadas com a política, há poucas dúvidas de que o impacto sobre esta última um dia chegaria, e talvez seja este o cerne da indeterminação. (OLIVEIRA In; OLIVEIRA e RIZEK, 2007;p. 27)

A invenção, a delimitação do trabalho como categoria central, como campo onde a disputa política se encerra, capaz de definir previamente a trama política e as forças de oposição pela função que cada uma ocupa no processo produtivo, foi aparentemente para o espaço, trazendo conseqüências trágicas para a política e principalmente para as forças de oposição. No Brasil, dáí em diante um novo regime de acumulação primitiva, iniciado por

Fernando Henrique Cardoso e levado às últimas consequências por Lula, privatizando as empresas estatais que compunham o tripé desenvolvimentista, pilhando riquezas naturais; expropriando e capitalizando direitos sociais, via flexibilização da legislação nacional; e uma desenfreada escalada de violência contra a massa sobrando que habita os territórios segregados e não se enquadra na nova forma de acumulação.

As consequências para a política não poderiam ser mais devastadoras. A relação entre classes, interesses e representação foi para o espaço; a possibilidade de formação de consenso tornou-se uma quimera, mas, num sentido intensamente dramático, isso não é o anúncio do dissenso e não gera política. As relações são difusas e indeterminadas. (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e RIZEK,2007; p. 38).

O que pode ser melhor observado durante as eleições presidenciais de 2002, pois o cenário de indeterminação instalado reflete a total dissolução²⁸ tanto dos sujeitos políticos quanto da própria política. Isso pode ser visto pela aproximação entre os projetos/plataformas “políticas”, das três principais coalizões que disputavam as eleições nacionais, dado que todos se comprometiam, direta ou indiretamente, em dar prosseguimento ao projeto neoliberal iniciado por FHC, em versões mais ou menos ortodoxas. Ainda assim, as três coalizões estavam obstinadas em construir um vasto campo de forças, ignorando inclusive e principalmente o antagonismo de interesses e posições sociais entre eles. O exemplo marcante fica expresso na composição da coalizão vencedora, comandada por Lula e o PT (Partido dos Trabalhadores), que congregava desde a CUT (Central Única dos Trabalhadores) e a maioria de seus milhares de sindicatos e associações de classe – sendo, naquele momento, a principal central sindical do país-, o PCdo B (Partido Comunista do Brasil) aos setores mais conservadores do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), como é o caso de José Sarney e Renan Calheiros, e o PL (Partido Liberal). (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007)

Acreditamos que nesse momento, intermediado por Lula e o PT – figuras forjadas no calor das lutas sociais das décadas de 1970 e 1980 – a tendência à integração, de que falava Herbert Marcuse (1967), entre capital e trabalho no país atinge seu auge²⁹. O ponto alto desse processo acontece em 2005, quando em meio a crise político-econômica em que o governo mergulhara, a burguesia nacional mostra sua ambigüidade, pois ao mesmo tempo que seus setores engajados na política parlamentar exigiam a saída do presidente eleito em 2002, a burguesia econômica compactua para preservá-lo dado o sucesso de sua política econômica ortodoxa. Paralelamente a aristocracia sindical se converte em megainvestidores e astutos administradores de fundos de pensão³⁰(ARANTES, 2007). A convergência entre os interesses

²⁸ Neste processo o PT (que ao invés de ser diluído dilui) atua como um imenso buraco negro atraindo para o seu interior organizações sociais múltiplas, com ideologias e objetivos diferenciados (movimento sindical, movimento popular urbano, movimento popular rural, etc.), dissolvendo, em seu interior, as divergências, construindo um falso consenso.

²⁹ Cabe destacar que ao afirmar que em 2002 o processo de integração entre trabalhadores e capital tenha atingido seu auge no país, com a chegada de Lula e do PT à presidência da república, não descartamos ou ignoramos a importância do Populismo neste processo, das alianças entre PTB e PCB durante o governo de João Goulart, na década de 1960, entre outras experiências vividas ao longo de todo século XX que poderíamos enumerar.

³⁰ De acordo com Paulo Arantes (2007, p. 280), “No campo popular, o capitalismo dominante empurrou os gestores sindicais dos grandes fundos de pensão na direção do bloco açambarcador da riqueza social, na condição de megainvestidores interessados em políticas de juros e de securitização da dívida pública, Lei de

econômico e político, tanto da aristocracia sindical quanto da burguesia econômica, na manutenção da estabilidade do governo Lula reflete um esvaziamento do debate político, que restringe a atuação da sociedade “civil” *“aos arranjos locais e localizados, enquanto as operações políticas se tornam ‘reserva de caça’ das grandes empresas e do mercado”* (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007; p. 42).

Marcuse (1967) nos fala que essa integração se dá pelo progressivo aumento da capacidade do sistema social em garantir, aos trabalhadores, a satisfação das suas necessidades. Entretanto, *“a intensidade, a satisfação e até o caráter das necessidades humanas, acima do nível biológico, sempre foram condicionados”* (MARCUSE, 1967; p. 26), ou seja, produzidos historicamente. Nestes termos, são superimpostas ao indivíduo e à coletividade um infindável número de falsas necessidades com o intuito particularista de reprimi-lo e perpetuar *“a labuta, a agressividade, a miséria e a injustiça”* (MARCUSE, 1967; p. 26).

Estranhem o que não for estranho.
Tomem como inexplicável o habitual.
Sintam-se perplexos ante o cotidiano.
Tratem de achar um remédio para o abuso.
Mas não esqueçam
de que o abuso é sempre a regra.

(Bertolt Brecht. A exceção e a regra).

O interessante no cenário nacional é que após 25 anos (desde 1980) de estagnação e desindustrialização (ARANTES, 2007), de privatização das empresas estatais, do progressivo aumento do desemprego³¹, da flexibilização e precarização do trabalho – da dissolução da relação salarial (OLIVEIRA, 2008), o estado de exceção permanente parece ditar os marcos em que as respostas às necessidades se movem, não somente às falsas e artificiais, mas também e principalmente às biológicas e vitais. Pois, a visível incompatibilidade entre as necessidades e sua satisfação expõe cotidianamente a maioria da população do país a uma situação traumática de conviver com a exceção com regra geral (MARCUSE, 1981).

Considerando-se o fato de que as necessidades humanas são historicamente construídas, sejam elas reais ou artificiais, a virtude do sistema mercantil em sua versão periférica reside em sua capacidade de condicionar os indivíduos e a coletividade à exceção permanente (BENJAMIN, 1994) como necessidade, em outras palavras, em estabelecer como parâmetro existencial para a massa da população oprimida a fome, o desemprego, a insegurança. Trata-se de orientar a vida não à busca do prazer, da felicidade, da liberdade, mas a minimização do desprazer, da infelicidade, da opressão (MARCUSE, 1981).

A tradição dos oprimidos nos ensina que o estado de exceção em que vivemos é na verdade a regra geral (BENJAMIN, 1994; p. 226).

O subdesenvolvimento finalmente é a exceção sobre os oprimidos: o mutirão é a auto construção como exceção da cidade, o trabalho informal como exceção da mercadoria, o patrimonialismo como exceção da

responsabilidade fiscal incluída”.

³¹Taxa de desemprego em 2002, segundo Francisco de Oliveira (In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007) era de aproximadamente 8%. Ainda segundo o sociólogo (OLIVEIRA, 2008), em abril de 2003 só na Grande São Paulo, esta mesma taxa chegara a casa dos 20%.

concorrência entre os capitais, a coerção estatal como exceção da acumulação privada (OLIVEIRA, 2008; p. 131).

Assim sendo, diferentemente da integração dos trabalhadores ao capital levada a cabo nos países centrais, ao longo da Era de ouro do capital, onde os trabalhadores eram integrados devido ao aumento da capacidade da forma social sistêmica em prover suas necessidades crescentes, como defende Herbert Marcuse (1967), a integração dos trabalhadores ao capital na periferia se sustenta na satisfação de necessidades orientadas para uma trajetória descendente, isto é, em minimizar a dor, o sofrimento e o desprazer. Sendo a sua manifestação sintomática recente, o programa bolsa família como o exemplo perfeito de integração dos trabalhadores pela exceção.

Diferentemente de uma aristocracia sindical que adere voluntariamente a tal projeto, pois vê nele a possibilidade de um aumento progressivo da acumulação de capital via fundos de pensão ou pela ocupação de cargos públicos, a massa sobrando em seu conjunto é compelida à aderência, pelo duradouro processo pedagógico de que falamos no início, que reduz os parâmetros de felicidade e liberdade à minimização do sofrimento e a ausência de encarceramento. Assim sendo, é necessário que tratemos a exceção em toda sua complexidade e profundidade, pois é perfeitamente aceitável que se prefira lidar diariamente com Unidades de Polícia Pacificadora do que com policiais fardados, milicianos e traficantes despejando projeteis de 7.62 ou 5.56 mm sobre suas cabeças; que se reivindique os empregos gerados pelas obras do Plano de Aceleração do Crescimento ao desemprego massivo. De certo modo eu não gostaria de tratar esse processo como mera cooptação, mas como um momento de sucesso da *Pedagogia de Guerra* que depois de um longo período de exposição dos indivíduos a escassez, à fome, à violência, à ausência de moradia, à ausência de emprego, instituiu como parâmetro de felicidade uma série de medidas paliativas, como se cada problema exigisse apenas um tratamento sintomático proporcionado: pelo PAC, UPAs (Unidades de Pronto Atendimento), PRONASCI (Programa Nacional de Segurança com Cidadania), UPPs (Unidades de Polícia Pacificadora), ProJovem, ProUni (Programa Universidade Para Todos), etc.

III

Os anos 1990 foram marcados pelo fim de linha, pelo aborto da ilusão de um desenvolvimento econômico atrelado à redemocratização política nos confins de qualquer periferia, troca as esperanças numa modernização retardatária pelo aceite do desmanche neoliberal das estruturas construídas ao longo do período desenvolvimentista. A privatização quase que total das empresas estatais caracteriza a quebra do tripé nacional-desenvolvimentista calcado nas empresas estatais, empresas privadas nacionais e multinacionais (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007), deslocando para as últimas o centro de acumulação e decisões em nível nacional. Tal desmanche se materializa na financeirização da economia, na desindustrialização, na regressão dos direitos sociais e na criminalização da pobreza e dos movimentos sociais. Sujeitos coletivos esvaziados, partidos políticos de esquerda pautados pela lógica parlamentar do Estado neoliberal, orientados por uma concepção política que despreza as devidas conexões entre classes, interesses e representatividade.

O PT, a CUT, dentre outras organizações sociais que reivindicavam a representação das classes populares, compactuam projetos e trocam figurinhas com organizações patronais sobre os rumos do país, buscando coalizões cada vez mais amplas (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007). As classes populares fetichizadas pela indústria cultural colocam outras demandas sociais, restringindo a democracia ao aumento da capacidade de consumir bens materiais e culturais de massa. O cotidiano das classes populares e seus dilemas não se colocam na ordem do dia, são invisíveis e quando muito aparecem como feixes de luz nos obscuros projetos assistencialistas e eleitoreiros.

Pensar a atualidade da Educação Popular no Brasil exige uma reflexão acerca da profunda indeterminação em que estão imersos, tanto os sujeitos que a realizam quanto o próprio conceito. Em primeiro lugar, trata-se de uma indeterminação dos sujeitos políticos, como dissemos nas páginas anteriores, diluídos na contemporaneidade pela crise da sociedade do trabalho, que durante o Estado de Bem-Estar Social polarizou a luta política entre trabalhadores e capitalistas.

A dissolução do tripé desenvolvimentista, sobretudo, a partir da privatização das empresas estatais (empresas de telefonia, uma parte considerável da Petrobras, em presas de energia elétrica e mineração), por Fernando Henrique Cardoso, colocou em uma situação delicada as associações e sindicatos que haviam se desenvolvido e tinham vida orgânica no interior dessas estruturas, pois agora todas as discussões e reivindicações deveriam ser dirigidas às multinacionais preocupadas única e exclusivamente com a maximização das taxas de lucro, tendo total liberdade.

Reforma da carreira dos funcionários públicos, pesados ajustes de salários, uma às vezes sutil e muitas vezes declarada modificação o estatuto do trabalho, que buscava desregulamentá-lo e deixar ao mercado a resolução de litígios e contratos, emoldurando num discurso que apropriava antigos temas das reformas, anulando o dissenso, privatizando a fala e destruindo a política, o período FHC completou a sua promessa de superar a era Vargas (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007; p. 31).

A financeirização da economia e a automação limitaram gradual e progressivamente a utilização de trabalho vivo no processo produtivo, reduzindo os postos fixos de trabalho e, conseqüentemente o número de trabalhadores empregados e organizados em associações de classe, detonando, por exemplo, a força dos sindicatos (OLIVEIRA In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007). *“Através desse desmanche a sociedade brasileira se desconfigurou, sem que soubéssemos sequer apontar quais os sinais de uma nova configuração”* (SANTOS In: OLIVEIRA e RIZEK, 2007, P.293), anulando com isso a polarização da luta histórica entre trabalhadores e patrões. Considerando que, dadas algumas particularidades, até a década de 1980 o conceito de Educação Popular esteve atrelado a essa polarização, torna-se mais perceptível a origem dessa indeterminação conceitual.

Nos anos de 1990, há um deslocamento das experiências de Educação Popular, ao menos no que diz respeito à práxis política das organizações sociais em luta. Pois, com o esvaziamento das lutas sociais, muitos militantes sociais migraram para os quadros das organizações não-governamentais, restringindo sua ação política a cargos administrativos e a assessoria destas mesmas organizações, atuando nos processos de educação popular enquanto cursos de formação política ou de formação cidadã, muitas vezes desvinculados de um

sujeito coletivo em luta (SOUZA, 2009). O militante social na condição de assessor poderá realizar um trabalho voluntário ou até ganhar uma ajuda de custos oriunda de recursos vinculados aos projetos de tais organizações com o Estado, com empresas ‘*cidadãs*’ privadas nacionais e internacionais ou com organizações governamentais ou não-governamentais de outros países. Isso torna o processo de formação nestas organizações algo asséptico, acima interesses de classe – ao menos em tese, no discurso a espera de redenção dos setores dominantes-, descomprometido com a formação, porém engajado na deformação política dos indivíduos das classes populares sobre sua tutela.

De acordo com Paulo Arantes (2004), a partir da década de 1990 fica evidente a articulação entre trabalho voluntário, participação cidadã e ação solidária a fim de realizar o inquestionável objetivo de promover a defesa dos direitos humanos. Este discurso atravessa o campo governamental e não governamental, incluindo a esfera privada, sempre no sentido de criar ações e espaços criativos que fortaleçam a abstrata e fragmentada sociedade civil, que é transmutada em um espaço harmônico em que dialogam a própria sociedade civil, o mercado e o Estado. O termo parceria como num passe de mágica dá a liga a conjuntos sociais tão diversos, na maioria dos casos contraditórios, a fim de resolver todos os problemas postos por esta adversa realidade de crise social, que aparece sem origem e sem causa histórica. No bojo deste discurso, o voluntário passa a ser definido como aquele cidadão participativo e solidário que doa seu tempo e seu trabalho para as boas causas sociais.

Nestas perspectiva, categorias vinculadas à luta histórica dos trabalhadores são apropriadas pelo discurso ideológico dos dominantes e, diante da retraída histórica do Socialismo, direitos, cidadania, participação, sociedade civil como já apontamos acima, passam a compor o amplo campo semântico do discurso oficial de conservadores e progressistas engajados na implantação e consolidação do neoliberalismo. Tal processo provocou uma intensa inversão do sentido das palavras impossibilitando uma demarcação clara da luta política e das classes sociais em conflito na sociedade mercantil. *“Daí o vácuo ideológico em que foi precipitada a luta das classes e das nações pela riqueza capitalista, devolvendo-nos ao “espantoso deslizamento semântico” que arrastou consigo os derradeiros fragmentos do discurso anti-sistema”*(ARANTES, 2004, p.189).

A consolidação deste campo discursivo alienante, pautado por uma harmonia ideológica entre sociedade civil, Estado e mercado, demarca o processo de reestruturação das funções sociais do Estado (ARANTES, 2004). O trabalho voluntário se torna uma das exigências do processo que envolve empresas-cidadãs e as ONG’s (geradas ou não no seio do Estado), aparecendo como uma contrapartida das respectivas responsabilidades, social e ética, frente a uma sociedade civil carente de “direitos de cidadania” e a um Estado anacrônico, inchado e incapaz de proporcioná-la.

Deste modo, não surpreende a proliferação de ONG's vinculadas ao Estado e às empresas privadas nas periferias das cidades, tendo como foco de ação a educação popular, uma educação que se apresenta como paliativo da precariedade da escola pública.

Considerações finais.

Este, sem sombra de dúvida, é um momento complicado para a Educação Popular, enquanto instrumento de luta social das classes populares, sobretudo, pelo fato de que a invenção, a delimitação do campo em que ela se realiza parece se desfazer como um castelo de cartas e as organizações sociais tradicionais vinculadas às lutas dos trabalhadores (a UNE – União Nacional dos Estudantes – que atuou com os CPCs Centros Populares de Cultura na década de 1960 -, CUT – Central Única do Trabalhadores, ou o PT – Partido dos Trabalhadores ao longo da década de 1980) que amparavam seu desenvolvimento em um período anterior da história nos parecem integradas à ordem do capital.

Em contrapartida, um imenso desafio se apresenta em seu horizonte, de abandonar, como dito no início, essa visão confortável e preguiçosa da história de progresso como condição inevitável, como se tivéssemos um encontro marcado com o futuro, ao mesmo tempo urge a necessidade de rompermos com a relação dogmática que temos com o passado, pois essa relação tem tirado desse ilustre passado todo o seu brilho e material explosivo, anulando a sua capacidade de contribuir com a explosão do contínuo histórico (BENJAMIN, 1994). A idéia de futuro como algo maravilhoso nos impede de perceber que no instante exato do encontro, ele se apresentou como algo extremamente destrutivo, violando o corpo - imprimindo sobre ele uma imensa jornada de trabalho – e desfigurando a alma, arrancando dela toda magia de um novo possível, apresentando como horizonte uma idéia mórbida de continuidade. Continuidade da fome, das epidemias, da guerra cosmopolita, da exceção generalizada.

Um contexto planetário de guerra, de catástrofes sociais e ambientais assolam a humanidade. Na periferia do globo habita uma multidão segregada e sitiada pelas forças armadas do estado cosmopolita que administra a guerra (ARANTES, 2007). Essa administração não se resume somente ao gerenciamento, mas também, e principalmente, à sua moralidade, tendo em vista que esta não é uma guerra como todas as outras, seu objetivo é a liberdade e a paz mundial. É claro que esta paz não se estende aos palestinos sitiados por Israel, aos insurgentes iraquianos contrários à ocupação estadunidense de seu país, aos imigrantes latinos nos Estados Unidos e muito menos aos favelados cariocas ou paulistas, dado que a liberdade do mundo depende de seu ostensivo controle armado. A essa massa sitiada é direcionada uma formação que deforma o indivíduo, que imprime em cada um, individual e coletivamente, a necessidade de sobreviver em meio a guerra, subjugando o instinto primitivo de liberdade e busca do prazer

Nestes termos, ao que nos parece a Educação Popular ao visualizar a luz vermelha de uma década perdida à sua frente, estacionou. Tomada pela cegueira que contaminou seus históricos condutores não consegue sair do lugar³². O que não significa que seu nome não seja lançado aos quatro ventos das salas de aula superlotadas das ONGs ou escolas públicas de todo país, mas que nestes espaços o seu significado enquanto instrumento de libertação e emancipação, como conexão orgânica entre teoria e prática nos e para os processos de luta social parece se esvaír, como na imagem de um militante que, após inúmeras batalhas travadas, a gravidade dos ferimentos o levam a sangrar, porém, o bravo guerreiro, visivelmente desfalecido, resiste a morte.

A indeterminação pela qual passa o conceito de Educação Popular diante da indeterminação política, da dissolução dos sujeitos políticos históricos instituídos pelo marxismo legal, sindicatos e partidos políticos tradicionais – administradores de centros sociais, ONGs ou fundos de pensão-, ao que nos parece é fruto da incompreensão de que ela

³² Analogia à obra de Saramago, “O ensaio sobre a cegueira”. Ver Saramago (1995).

há muito tempo se desprendeu dessa forma de organização, migrando para movimentos sociais que organizam despossuídos de todo tipo, sem-terra, sem-teto, sem-trabalho.

Portanto, manter o conceito de Educação Popular como algo indeterminado, como algo difuso, como uma atribuição das escolas públicas ou das ONGs, é uma estratégia política daqueles que reivindicam a posição de representantes históricos dos oprimidos. Em contraposição, a recuperação do potencial político deste conceito é um desafio a ser travado por quem o faz existir na prática cotidiana, no processo de construção de uma nova sociedade, embaixo da lona preta, nos prédios ocupados, nas assembléias de trabalhadores desempregados espalhados por todo país³³.

Neste sentido, como conclusão inicial ao que me parece a Educação Popular vive na contemporaneidade o que a economia política que se pretendia crítica vivera em períodos anteriores. Deixe-me explicar melhor, no debate que Marx estabelece com Proudhon, em *'A Miséria da Filosofia'*, ele reconhece a validade da sua contribuição para a compreensão da forma social sistêmica, assim como, na maioria de sua obras, reconhece a contribuição dos economistas da economia política clássica, especificamente David Ricardo e Adam Smith. Entretanto, o cerne da questão de Marx a Proudhon é que se os marcos da sua reflexão são instituídos pela economia política, pelas suas formas fetichistas, nestes termos, a possibilidade de transformação se dará dentro limites previamente definidos. Nas palavras de LuKács (2003; p. 87),

Essa ilusão fetichista, cuja função consiste em ocultar a realidade e envolver todos os fenômenos da sociedade capitalista, não se limita a mascarar seu caráter histórico, isto é, transitório. Mais exatamente, essa ocultação se torna possível somente pelo fato de que todas as formas de objetividade, nas quais o mundo aparece necessária e imediatamente ao homem na sociedade capitalista, ocultam igualmente, em primeiro lugar, a categorias econômicas, sua essência profunda, como forma de objetividade, como categorias de relações entre os homens; as formas de objetividade aparecem como coisas e relações entre coisas.

O que significa que a simples explicação, compreensão e descrição de seu desenvolvimento histórico, como fenômenos que se manifestam na sociedade capitalista são insuficientes, considerando que estão amparados por categorias eternas e imutáveis instituídas pelos teóricos e ideólogos da sociedade existente. Olhar a realidade por essa lente é algo, no mínimo problemático, pois ao invés da realidade o que se vê são apenas as categorias, idéias e pensamentos que a dizem representar. Nestes termos, cabe-nos avaliar se aquilo que temos como Educação Popular, hoje, é indeterminado simplesmente por existir uma mera confusão conceitual, ou se esse conceito ofusca as inúmeras relações sociais travadas em torno dele, isto é, será que o debate que temos travado quando nos referimos à Educação Popular, em sua grande maioria, não está condicionado às categorias, idéias e pensamentos instituídos pela forma social existente (reorganizada na virada do século XX/XXI)? Caso a resposta seja positiva, assim como Marx, ou Lukács, proponho é que deixemos as categorias, fortalecendo a compreensão da realidade concreta onde os escombros da economia, da política, da cultura e da subjetividade humana apresentam limites e possibilidades de transformação das relações humanas.

³³Sobre os sujeitos da Educação Popular no Brasil contemporâneo. Ver Lobo e Santos (2009).

EDUCAÇÃO EM SENTIDO AMPLO

Basicamente três questões universais têm motivado a reflexão e a construção filosófica desde tempos imemoriais: Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Toda produção científica e filosófica até aqui esteve engajada em respondê-las. Entretanto, dada a

complexidade das questões, qualquer resposta parcial seria ineficaz e insuficiente para alcançar toda a sua profundidade. Na mesma direção as questões sobre o que é o homem, como se forma ou como se deforma, na contemporaneidade, estão intimamente associados aos desafios impostos pelos processos históricos, determinados pela hegemonia da forma-mercadoraria como princípio de realidade e organização da vida social.

Sob esta lente, as reflexões sobre a Educação Popular na contemporaneidade não podem desconsiderar uma série inumerável de acontecimentos históricos – o fascismo, o stalinismo, a cultura de massa, as guerras mundiais, a guerra fria, as guerras preventivas e, em tempo, as ocupações policiais militares nas favelas do Rio de Janeiro - que atravessam não só a educação, mas marcam de forma profunda indivíduos e sociedade nas múltiplas relações travadas ao longo da vida.

Ao mesmo tempo não podemos nos esquecer das experiências históricas libertadoras, libertárias, emancipatórias e autogestionárias, que diante da atual forma de organização social correspondem a relampejos que iluminam o presente (sem nenhuma conotação com o iluminismo) e aparecem na história oficial como flashes efêmeros e desconexos, como nos lembra Walter Benjamin (1994), todavia neste breves momentos os seres humanos foram vistos e se viram enquanto humanos, como seres livres, relativamente emancipados e felizes, levando em conta as potencialidades do sujeitos diante do mundo e da história.

Talvez o problema central deste ensaio seja pensar em *como* os seres humanos devem ser educados, mas não só isso, para que devem ser educados. Na tentativa de refletir sobre esta questão bastante específica recuperaremos alguns aspectos teóricos, filosóficos, históricos e, sobretudo, políticos que motivaram e motivam as reflexões no campo da teoria crítica, buscando nas obras do próprio Marx, mas também nas contribuições no campo da teoria crítica marxista, bem como nas análises psicanalíticas de Sigmund Freud alguns elementos importantes que contribuam para a teorização aprofundada acerca da Educação Popular no momento presente.

Para tanto, transitaremos livremente sobre as teorias do campo do pensamento crítico na tentativa de refletir sobre as potencialidades que Educação Popular apresenta para a formação do humano contemporâneo, especificamente para a formação de seres humanos livres, no cenário atual de barbárie, de estado de exceção generalizado, ou seja, diante da instalação de um estado planetário de sítio (ARANTES, 2007).

I

Dialética da Educação em seu Sentido Restrito

Costumeiramente, nos debates públicos, nos programas de televisão, nas conversas informais ouvimos inúmeras afirmações de que a solução para os problemas que a humanidade enfrenta está na educação, no sentido restrito da educação escolar. Por outro lado, um grupo afirma que esta é uma responsabilidade muito grande para a escola e transferem, ou melhor, estendem a tarefa de educar também para a família. Diante disso algumas questões são colocadas para reflexão: Será que a educação nesta perspectiva pode cumprir alguma tarefa redentora, humanitária? É possível formar seres humanos integrais em espaços tão restritos?

Atualmente quando nos referimos à educação direcionamos nossa atenção quase integralmente para a escola, pois é nela que o conhecimento elaborado e a razão fluem. Isso porque, educação como sinônimo de razão foi a grande promessa da modernidade, dos iluminados, considerando que era a partir da junção entre educação escolar e moral que o homem passaria de sua condição desprezível de minoridade à condição de maioridade, desenvolvendo suas capacidades e habilidades de fazer uso autônomo de suas funções racionais. No entanto, isso só seria possível se a educação fosse uma prática asséptica, isenta

sobretudo de orientações políticas, o resultado seria uma humanidade racional, feliz e autônoma (KANT, 2008).

O que se percebe um século depois é que educação e razão de fato são sinônimos, o que não se esperava é que o conceito de razão assumisse um caráter tão dúbio e genérico. O que ficou claro é que se educação e razão são sinônimos, educação e liberdade, emancipação são conceitos completamente distintos. Gostaríamos de esclarecer desde já que, neste texto, não só a educação como todas as práticas e relações sociais existentes não possuem uma natureza positiva. Seu movimento rumo a uma inclinação positiva ou negativa depende objetivamente da correlação de forças e projetos em disputa, isto é, de política, de luta social. Assim sendo, a educação, considerando todas as contradições apontadas na “Pedagogia da Hegemonia” de Lucia Neves (2005), mostra-se um instrumento vital para a consolidação de projetos hegemônicos e contra-hegemônicos.

O nosso ponto de desencontro é que para a autora a contradição pode emergir no seio da própria instituição escolar desde que haja sujeitos imbuídos de vontade política para levar adiante projetos contra-hegemônicos, contribuir com processos de mudança, neste caso existiria na educação escolar algumas potencialidades que deveriam ser exploradas. A limitação desta conclusão está em menosprezar relação simbiótica existente entre o modelo de acumulação vigente e os processos de educação.

Mészáros (2008) nos mostra que sem mudanças significativas na forma de organização da vida social é impossível pensar em mudanças profundas na forma de educar. Isso porque a lógica global do sistema social, no que se refere à sociedade em sentido amplo e a educação em sentido restrito, admite mudanças pontuais, pequenas reformas, porém de modo algum suportaria algo mais significativo que colocasse em questão a sua própria regra geral, ou seja, a produção de mercadoria de forma sempre crescente.

Nesta concepção, o autor (MÉSZÁROS, 2008), diz-nos que obedecendo a essa lógica perversa que o atual sistema imprime sobre os indivíduos e sociedade, nos quatro cantos do planeta, é inconcebível pensar que a educação escolar cumpra qualquer tarefa humanitária de distensão da autonomia ou da liberdade de criação. Isso pelo fato de que o capitalismo, desde sua gênese, tem empenhado todas as suas energias justamente no movimento inverso.

Tal movimento pode ser melhor percebido, não somente nos processos educacionais em sentido restrito, mas em seu sentido amplo (no trabalho, na vida afetiva, na produção de cultura e arte, na produção de modo geral) – considerando que para István Mészáros (2008) educação corresponde a todas as relações e práticas sociais em que o sujeito está envolvido direta ou indiretamente do momento do nascimento até a morte – no que se refere à progressiva redução dos seres humanos a trabalho abstrato, a tempo de trabalho, a mercadoria supérflua, descartável, dependente e aprisionado à lógica que o reduz na tentativa de alongar a sua eterna sobrevivência (MARX, 1977).

Os resultados teóricos e políticos das abordagens que reduzem o sentido da educação à escola, mesmo evidenciando suas contradições e limitações, e ao mesmo tempo mostram suas potencialidades, porém se encerram nelas, visa – mesmo não intencionalmente, se é que em alguma coisa exista imparcialidade – esvaziar, enfraquecer os múltiplos espaços de formação com que nos deparamos cotidianamente. Pois, o monopólio do saber pela escola torna todas as relações que travamos com outros humanos fora do espaço escolar inúteis ao aprendizado, como se nada fosse construído de racional, pois tais relações estariam mediadas por um conhecimento elementar, pouco elaborado, não-metodológico, irracional. Neste contexto, notamos que existe uma grande disparidade e contradição entre o que acontece no “chão da escola” e os documentos oficiais, pois segundo os documentos a escola ou melhor a educação escolar, deveria garantir a existência dialógica com outras práticas sociais formativa, isto é, com nossa experiência cotidiana.

Essa lógica hierárquica não está preocupada com o que é de fato racional ou irracional, verdade ou mentira, realidade ou abstração, mas com o poder de determinar os limites e os estatutos da racionalidade, da verdade e da realidade presente nas relações sociais em cada momento histórico. Nas palavras de Michael Foucault (2010) a preocupação daqueles que detém o poder, não está na manutenção do poder por ele mesmo, mas em definir os marcos da realidade e da verdade (científica), considerando que aquele que o define delimita os marcos em que o debate se desenrola, mesmo que se trate de marcos ilusórios.

Nos nossos dias é perfeitamente racional que diante de inúmeros avanços tecnológicos e técnicos, de uma produção sempre crescente de mercadorias, um número cada vez maior de seres humanos vivam na escassez, convivendo diariamente com o desemprego, com o horror da morte violenta, das epidemias e pandemias e da fome. Só para lembrar, muitos de nossos intelectuais e organizações sociais³⁴ foram surpreendidos com o desfecho trágico reservado para o fim do século passado e início deste. Isso por acreditar em uma posituação da vida social, da história e de seu movimento, a dialética. Como se na realização de tal movimento o espírito absoluto estivesse a nossa espera. Entretanto, a normalidade de nosso tempo está *“marcada por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo (...) um impulso de destruição, que contribua para aumentar ainda mais o perigo de que toda civilização venha explodir”* (ADORNO, 2003; p. 155).

Essa coexistência harmônica entre educação, razão e escassez é explicada nas objetivas palavras de Karl Marx (2009; p. 122) *“Os filósofos apenas interpretam o mundo de diferentes maneiras”*, como se interpretação descompromissada da realidade contribuísse de alguma forma com a compreensão mais profunda da realidade ou ainda com mudanças significativas em seu interior. Neste caso, a educação escolar na contemporaneidade nada mais é do que uma transmissão asséptica de conteúdos, somada a uma narração vazia de fatos, sem problematização, sem reflexão e sem nenhum compromisso com mudanças mais amplas.

Nesta perspectiva, cabe recuperar um autor um tanto esquecido no campo da esquerda, Louis Althusser (2010), que nos diz que a educação, assim como todas as instituições formais e não-formais ligadas ao Estado burguês, desempenhariam um papel vital para a difusão de seus valores, formas de vida e de sua visão de realidade, de sua ideologia. Ao que nos parece estaria exatamente aí a necessidade de tornar a educação escolar a educação em si, de torná-la o único espaço em que a razão flui, e ao mesmo tempo decretando como irrelevante à formação do humano e irracional o restante do mundo. Isso só acontece porque existe uma conexão simbiótica entre os processos educacionais em sentido restrito e a manutenção e difusão da forma social em sentido amplo (MÉSZÁROS, 2008).

Entendendo que se para Marx (1998; p. 13) o *“Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns a toda burguesia”* e para Florestan Fernandes (1968) a democracia brasileira não passa de uma autocracia burguesa, pelo fato de esta se apropriou de tal maneira do Estado e de suas estruturas que em alguns momentos ambos se confundem. Neste caso, é inconcebível pensar que das instituições ligadas a esta estrutura truncada que determina e acompanha de perto a ordem das mudanças (FERNANDES, 1968) qualquer possibilidade de formação humana para além dos projetos estabelecidos se apresente para nós como uma realidade viável. Este talvez seja o principal ponto de encontro entre Marx e Bakunin, uma total descrença na estrutura estatal e instituições correlatas,

³⁴ O exemplo mais marcante desta perplexidade e do otimismo diante da história pode ser notado quando o governo Lula adota uma postura ortodoxa de governo ainda no primeiro mandato, naquele momento, todo um vasto campo da esquerda parece sem chão, por não acreditar que aquele governo, fruto de uma luta histórica dos trabalhadores, seria sua maior decepção início do novo milênio.

entendendo, contudo, que a relação entre eles tinham mais nuances do que pretendemos tratar neste breve texto.

II

Formação Capitalista em Sentido Amplo

Diferentemente do paradigma atual, na perspectiva apresentada nas páginas anteriores, trataremos a partir de agora do processo de formação (des) humana capitalista em sentido amplo, isto é, educação enquanto prática cotidiana dos seres humanos em sociedade (MÉSZÁROS, 2008).

Isso porque este restrito coletivo que faz uso integral do Estado burguês e de suas instituições, que exige e detém o monopólio da educação escolar, que define os marcos da razão, da verdade e da realidade, não se contenta com a formação restrita proporcionada pela escola, sobretudo por suas limitações espaciais e temporais, portanto, faz uso diário de práticas pedagógicas múltiplas e dispare, nos mais variados ambientes e relações sociais, com o objetivo de garantir a continuidade ampliada de difusão de práticas e relações sociais fetichizadas, seja entre crianças – desde os primeiros anos de vida – ou entre os velhos até o momento da morte, pois seus intelectuais, assim como os nossos sabem que *“a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”* (FREIRE, 1997; p.11).

Sendo assim, é imprescindível que a criança, ainda nos primeiros anos de vida, antes mesmo de qualquer contato com a cultura letrada, reconheça, a partir de uma breve visualização, os slogan de uma lanchonete Mcdonald, ou uma boneca Barbie, ou uma miniatura de carro da marca Ferrari e ate mesmo a farda ou a viatura do BOPE (Batalhão de Operações Especiais da Policia Militar do Estado do Rio de Janeiro), do mesmo modo é interessante ao sistema que as telenovelas provoquem encanto em jovens (Malhação, por exemplo) e adultos por difundir cotidianamente em horário nobre, formas de vida completamente distintas e incompatíveis com a condições de escassez em que vivem uma parcela significativa dos brasileiros. Neste processo ampliado de formação de que o capital faz uso, marcado pela artificialidade da forma mercadoria, a industria cultural assume papel de destaque (ADORNO, 2002), tendo em vista que sua estratégia de propagação de imagens e sons não encontram barreiras e até mesmo os espaços sagrados são profanados.

Em tempo, gostaria de registrar o relato de uma importante pesquisadora³⁵ no campo da educação indígena, pois esta breve narração deve nos dar uma dimensão da profundidade deste processo. A alguns anos em várias aldeias guaranis da região de Parati e Angra dos Reis, no Estado do Rio de Janeiro, foi implantado um projeto do governo federal que visava levar aos indígenas acesso à energia elétrica e aos recursos midiáticos. Na ocasião foram instalados, gratuitamente, televisores e antenas parabólicas para todas as famílias. Entretanto, em algumas aldeias existia o costume de que todas as noites os mais velhos da tribo se reunião com os mais jovens para lhes transmitir, a partir de uma narrativa no sentido benjaminiano do termo, os ensinamentos, as lendas, a língua guarani, dentre outras. Após a instalação dos televisores os mais jovens e as mulheres preferiam permanecer em suas casas, pois a narrativa dos velhos já não eram tão atrativas quanto antes. A celebre frase de Marx (1998; p.14) *“tudo que é sólido desmanda-se no ar, tudo que é sagrado é profanado”* nunca fez tanto sentido.

Sendo amplamente observado e estudado por Marx (2004) este contínuo processo de redução do humano á mercadoria, esse fetiche do valor não se mostra como algo novo, pois surge ainda nos primórdios do sistema capitalista, porém manifesta-se na atualidade de forma

³⁵ Andrea Salles, pesquisadora do Pró-índio e mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ).

mais destrutiva, ampliada e profunda. Pois, se para Marx (2004) a redução dos trabalhadores em mercadoria já era algo trágico (na incipiente Primeira revolução Industrial), a concretização de suas projeções no contexto da Terceira Revolução Industrial ou Revolução Técnico-Científico-Informacional se mostra ainda mais assustador. Considerando que diferentemente das jornadas, no século XIX, de trabalho de até 18 horas diárias no processo de produção, da necessidade burguesa de capital variável, trabalho vivo para a realização do valor, no momento presente, com o desenvolvimento da técnica, da tecnologia e da informação, suas previsões assumem uma face assustadora, pois o que era indispensável à valorização do capital constante se tornara uma mercadoria cada vez mais dispensável, supérflua e passível de eliminação (MENEGAT, 2006). Ao mesmo tempo que aumenta sua capacidade produtiva, o sistema, aliena os populares, ou melhor, a massa de supérfluos das condições mínimas de existência, tendo em vista que inclusive a natureza fora dominada até mesmo em sua estrutura genético-molecular³⁶, expropriando o ser humano do que Marx (2004) chamou de seu corpo inorgânico – que apresenta-se diante deste dispensável coletivo de seres humanos como um elemento estranho, tão estranho quanto o resultado de sua própria atividade.

Por conseguinte, essa atividade que rebaixa o seu executor ao nível de mera mercadoria (inferior a todo aparato tecnológico atual), que segundo Karl Marx (2004; p.114) “*não pertence à sua característica*”, que impede o livre desenvolvimento das capacidades físicas e mentais do sujeito, pois canaliza todas as suas energias vitais para a produção sempre crescente de valor, essa atividade estranha e exterior aos próprios sujeitos, na condição de propriedade de outro, é lançada aos quatro ventos como elemento de sua emancipação e garantia de cidadania e dignidade pelos processos de formação (intra e extra-escolares), quando na verdade é “*uma atividade dirigida contra ele [sujeito], independente dele, que não lhe pertence*” (MARX, 2004; p.115 – grifo meu). Esta atividade abstrata e estranha ao sujeito lhe é apresentada como sua ação espontânea, como uma necessidade vital, em contrapartida, “*a atividade espontânea da fantasia humana, do cérebro e do coração humano reage independentemente como uma atividade estranha, divina ou diabólica, sobre o indivíduo*” (MARX, 2004; p.114), enquanto algo externo e monopólio de mentes ilustradas.

A edificação prática de um mundo objetivo, a manipulação da natureza inorgânica, é a ratificação do homem como ser genérico lúcido, ou seja, um ser que avalia a espécie como seu próprio ser ou se tem a si mesmo como ser genérico. Sem dúvida, o animal também produz. Ergue um ninho, uma habitação, como as abelhas, os castores, as formigas, etc. Mas só produz o que é absolutamente necessário para si ou para seus filhotes; produz somente sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz quando se encontra livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade de tal necessidade; o animal apenas se produz a si, ao passo que o homem produz toda natureza; o seu produto pertence imediatamente a seu corpo físico, enquanto o homem é livre diante do seu produto. O animal constrói apenas segundo o padrão e a necessidade da espécie a que pertence, ao passo que o homem sabe produzir de acordo com o padrão de cada espécie e sabe como aplicar o padrão apropriado ao objeto; assim o homem constrói também em de acordo com as leis da beleza. (MARX, 2004; p. 117)

³⁶ O exemplo mais gritante deste processo está na monopolização das sementes transgênicas pelos grandes laboratórios mundiais.

Enquanto mercadoria passível de negociação todas as potencialidades humanas são esvaziadas, esgotando todas as suas atividades em uma ação inconsciente e irracional de garantia de sua própria sobrevivência, regida pela necessidade de manter sua existência física, neste exato instante o humano age instintivamente como uma fera irracional, motivado pura e simplesmente por suas necessidades fisiológicas, incapaz de contemplar a beleza e de imaginar outro meio de vida, pois as características que distinguem os seres humanos dos demais animais a lucidez, a consciência e a liberdade de realização se encerram no trabalho alienado, considerando que este *“inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser lúcido, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio de existência”* (MARX, 2004; p. 116).

A contradição maior é que a este humano animalizado, coisificado é reservada uma ínfima parcela de seus impulsos instintivos, dado que estes inconscientemente, porém não irracionalmente, buscam a satisfação de necessidades primeiras, a fome, a sede, o sono, etc. Nas palavras de Erich Fromm (2004; p.38),

Todas essas necessidades fisiologicamente condicionadas podem resumir-se a noção de uma necessidade de autoconservação. Estas constituem aquela parte da natureza humana que deve satisfazer-se em todas as circunstâncias e que forma, portanto, o motivo primeiro da conduta humana.

No entanto, no lugar de uma satisfação egoísta é colocado, ou melhor, o indivíduo é induzido a pensar que sua dimensão instintiva está cheia de sentimentos altruístas. Considerando, sobretudo o fato de que estes instintos “maus” podem ameaçar as bases da própria civilização (FREUD, 1977). Nesta direção, rumo à superação de todas as vicissitudes instituais do sujeito, a educação ocupa papel de destaque. Tendo em vista que o requalque desta estruturas possui duas dimensões uma interna e outra externa ao sujeito. Como fator externo *“a força exercida pela educação, que representa as reivindicações de nosso ambiente cultural, posteriormente continuada pela pressão direta desse ambiente”*. (FREUD, 1977; p.07). Um detalhe interessante é que este empenho do Estado, através da educação não somente escolar, em tornar os sujeitos passivos, altruístas, não tem por finalidade a eliminação da maldade, em aboli-la da civilização, mas em monopolizá-la.

A ideia deste procedimento é tornar o ser humano suscetível à cultura, neste caso o recalque, a renúncia de suas necessidades instintuais acontece desde os primeiros dias de vida, pois deste depende a continuidade da civilização. Este recalque, este processo de alienação do sujeito de si mesmo é tão profundo que, *“em última instância, pode-se supor que toda compulsão interna que se faz sentir no desenvolvimento dos seres humanos foi originalmente – isto é, na história da humanidade – apenas uma compulsão externa”* (FREUD, 1977; p. 07). Em outras palavras, os recém nascidos ainda hoje herdaram uma parcela significativa, um acentuado grau de tendência à conversão de instintos egoístas em sociais, em culturais, a outra parcela ele recebe ao longo de sua vida nos múltiplos espaços de formação inclusive, e principalmente através da escola. Isso porque o ser humano não é despejado somente as pressões de seu ambiente cultural imediato, mas também *“a influência da história da cultura dos seus ancestrais”*(FREUD, p. 07), e é na difusão desta história que a escola ocupa papel de destaque, sendo assim cabe observar que a influência desta memória ancestral, no sentido abordado por Freud, tem a função de condicionar as gerações do presente. Uma abordagem muito parecida pode ser vista nas reflexões de Walter Benjamin (1994) sobre o conceito de história, quando este afirma que a dogmatização do passado pode anular as experiências do presente.

Se para Freud (1977) essa é uma necessidade de todos os tipos de sociedade, no que diz respeito a forma mercadoria este processo assume outra perspectiva, e uma dimensão ainda maior considerando que a interiorização da cultura alcança seu limite extremo, a ponto

do sujeito individual se confundir integralmente com a forma social, isto é, a ponto da forma social se torna a sua segunda natureza, condicionando, restringindo o olhar do sujeito de si mesmo e sobre os outros. O mais grave é que em casos extremos, como é o nosso, ao visualizar a própria imagem refletida no espelho o que se vê é somente a segunda natureza (MARX, 2004). As múltiplas relações com nossa natureza inorgânica desaparecem e o que resta é uma forma distorcida, abstrata e vazia que atravessa e condiciona uma parte significativa de nossas relações e percepções acerca da realidade.

III

Dialética existente entre o Princípio de Realidade e o Princípio do Prazer no Processo de Formação Capitalista

Dando continuidade ao nosso debate problematizaremos, a partir de então, sobre a forma como a educação capitalista no sentido amplo atua até mesmo na redução de nossos instintos mais primitivos, a ponto de poder-se *“supor que toda compulsão interna que se faz sentir no desenvolvimento dos seres humanos foi originalmente – isto é, na história da humanidade – apenas uma compulsão externa”* (FREUD, 1977; 07), em outras palavras, a ponto de podermos supor que todas as nossas fontes de prazer podem ser na verdade construções artificiais ou que nosso Princípio de Prazer nada mais é do que um reificado Princípio de Realidade.

Na década de 1960 Herbert Marcuse (1969) falava aos estudantes da Universidade Livre de Berlin Ocidental das inúmeras possibilidades históricas que estavam colocadas no horizonte da humanidade, para ser fiel à dialética ele aponta ao menos duas. Vendo seu momento histórico com uma sobriedade surpreendente, o autor, percebe que os avanços técnicos e tecnológicos, de um modo geral, tornava o reino da liberdade uma possibilidade real, considerando que os avanços no campo da produção seriam suficientes para a liberação, ao menos parcial, da humanidade para atividades livres, criativas e lúdicas, permitindo ao humano a ampliação do tempo criativo, sendo não mais regido pela simples necessidade de subsistir.

Na contramão deste movimento ele percebe que ao invés de liberdade, ao progresso técnico e tecnológico estava vinculado a intensificação da repressão e da ausência, quase que total, de liberdade. Retomando a lucidez e o espírito crítico e trágico dos frankfurtianos, Marcuse (1981), percebe que este intensificado processo de regressão ao barbarismo, o aprisionamento coletivo não se tratavam de um acidente de percurso, de uma recaída temporária da forma sistêmica, mas correspondia a verdadeira face do sistema de organização social. Em outras palavras, o autor, chega a conclusão de que o processo de dominação ampliado só se realiza em sociedades que alcançaram o ápice do progresso científico, técnico e tecnológico, isto é, no apogeu da civilização.

Marcuse (1981; p.27) observa ainda que *“quando as realizações materiais e intelectuais da humanidade parecem permitir a criação de um mundo verdadeiramente livre”*, aquilo que conhecíamos como mundo estava próximo de se tornar um inferno, pois ainda que as transformações materiais fossem suficientemente capazes de subsidiar um profundo processo de transformação, a sua apropriação em nome do progresso técnico e dos dominadores de plantão aumentava exponencial e progressivamente o processo de dominação, limitando as liberdades humanas, afirmando o reino da necessidade sobre o reino da liberdade (MARCUSE, 1969), ou melhor, o princípio da realidade sobre o princípio do prazer (1981).

Em *‘Eros e Civilização’*, fazendo uma análise criteriosa da obra de Sigmund Freud, Marcuse nos mostra que para o criador da psicanálise a coexistência entre princípio da

realidade e princípio do prazer eram incompatíveis, pois a afirmação do primeiro exigiria a negação total do segundo e vice-versa. Ou seja, segundo Freud (1974), a afirmação do Ego, em seu estado primitivo, movido por uma busca ilimitada, pelo princípio do prazer seria incompatível com a civilização, tendo em vista que o estado de sociedade imprime limites institucionais, morais, culturais, etc., ao sujeito em sua busca que *“por um lado, visa a ausência de sofrimento e de desprazer; por outro, à experiência de intensos sentimentos de prazer”*(FREUD, 1974, p. 08).

Em seu estado primitivo, as necessidades fisiológicas de prazer do Ego encontravam respostas internas. Nesta perspectiva, a satisfação desses desejos era encontrada no próprio sujeito, isto é, a necessidade e a sua satisfação compõe a mesma unidade metabólica tendo em vista que ambas eram intrínsecas ao ser. Assim sendo, o Ego não teria que se submeter a algo externo, eis o princípio do prazer (FREUD, 1974). *“O princípio do prazer, sob a influência do mundo externo, se transformou no mais modesto princípio da realidade”*(FREUD, 1974, p.09).

“A civilização começa quando o objetivo primário – isto é, a satisfação integral de necessidades – é abandonado” (MARCUSE, 1981, p.33), ou seja, a medida que o Ego abandona seu estado primitivo, que amadurece e se choca com a realidade é obrigado a submeter a satisfação de suas necessidades a fontes externas. *“O princípio do prazer irrestrito entra em conflito com o meio natural e humano. O indivíduo chega à compreensão traumática de que uma plena e indolor gratificação de suas necessidades é impossível”* (MARCUSE, 1981, p.34). O que significa que o Ego passa a reconhecer o mundo exterior quando este se torna uma fonte de prazer, entretanto, neste momento o Ego está vulnerável, pois corre o risco de ser reificado, coisificado, reduzido a algo que não é mais ele mesmo, subjugado, ou melhor, capaz de subjugar suas necessidades e respostas fisio-biológicas a necessidades e respostas externamente criadas, condicionando seu prazer a elas, eis o princípio da realidade (FREUD, 1974). Essa reificação progressiva do Ego é perfeitamente compreensível, pois diante de um cenário em que as fontes de sofrimento assumem dimensões cada vez mais abrangentes, e que as pressões sobre o indivíduo são elevadas a milionésima potência, não espanta que ausência de sofrimento tenha o mesmo efeito que felicidade e que não-encarceramento seja considerado liberdade.

Freud (1974) via no princípio da realidade, na civilização, um profundo mal-estar, pois seu amadurecimento exigia a anulação progressiva das necessidades instintivas do sujeito, submetido a uma sucessão de experiências traumáticas, repressivas, isto é, para ele a noção de uma civilização não-repressiva é impossível. A repressão das liberdades ou de sua busca dá origem a um indivíduo auto-reprimido e a sua *“auto-repressão apóia, por seu turno, os senhores e suas instituições”* (MARCUSE, 1981, p.37). Essa repressão faz com que a ideia que esse ser auto-reprimido tenha de liberdade, felicidade seja na verdade e simplesmente o ato de cotidianamente escapar da infelicidade ou do sofrimento.

Marcuse (1981) concorda parcialmente com Freud. Acredita que a formação social atual, regida por uma forma mercantil que reifica os sujeitos e as relações por ele travada reprime o Ego no sentido que canaliza, substitui a busca da felicidade pela simples busca da própria existência, ou seja, para Marcuse (1981) a repressão inconseqüente dos desejos tanto no desenvolvimento filogênico quanto no desenvolvimento ontogênico é uma característica específica de nosso tempo histórico, do capitalismo moderno. Nestes termos, onde Freud (1974) vê um tremendo mal-estar, Marcuse (1981) vê um imenso potencial dialético, dado que o princípio de realidade, estrutura fundamental da civilização, do mesmo modo que oprime, que reifica o Ego, pode contribuir para a sua total liberação. Pois, com o estabelecimento da civilização, isto é, com a afirmação do princípio de realidade o ser humano *“esforça-se por obter o que é útil e o que pode ser obtido sem prejuízo para si*

próprio e para o seu meio vital. Sob o princípio de realidade, o ser humano desenvolve a função da razão: aprende a examinar a realidade” (MARCUSE, 1981, p.34).

E é o desenvolvimento da razão que o faz distinguir entre o que é bom e mau, útil ou inútil, verdadeiro e falso, em outras palavras, *“torna-se um sujeito consciente, pensante, equipado para uma racionalidade que lhe é imposta de fora”* (MARCUSE, 1981, p. 34). Esse Ego ordenado realiza sua descarga motora na *“alteração apropriada da realidade: é convertida em ação”* (MARCUSE, 1981, p.35). No tempo em que Marcuse está refletindo, bem como no momento presente essas potencialidades racionais - considerando a ambiguidade do conceito, como já discutimos-, é direcionada para uma ação reificada, para trabalho alienado, para a manutenção do sistema mercantil, de suas instituições e de sua estrutura de dominação. Entretanto, esse Ego ordenado poderia ser utilizado, canalizando toda sua acumulação excessiva de estímulos contra a própria forma mercantil e, conseqüentemente contra a sua própria repressão. Recuperando, por exemplo, a ideia de liberdade e felicidade ocultas em uma memória distante, porém, sempre passível de recuperação (FREUD, 1974; BENJAMIN, 1994).

De acordo com Marcuse (1967, p.04), *“as aptidões (intelectuais e materiais) da sociedade contemporânea são incomensuravelmente maiores do que nunca dantes”*, no entanto, ao invés da liberação do sujeito à filosofia, à arte de modo geral, à política, etc., o que se tem é um aumento incomensurável da repressão e da dominação, ou seja, todas as aptidões intelectuais e materiais servem, na verdade, para garantir que os tentáculos da sociedade industrial alcancem os lugares e sujeitos em todos os cantos do planeta.

Nestes termos, o desenvolvimento humano é inversamente proporcional à capacidade produtiva da atual forma de organização social, a medida que nosso Ego reificado – que desconhece quase que completamente seus instintos primários – passa a ser um fragmento reificado de um princípio da realidade que não se auto-conhece, reduzindo, com isso, nossa percepção, nossas necessidades (inclusive a fisio-biológicas), resumindo à minimização da dor, do sofrimento, do desprazer cotidiano, na mesma medida em que reduz a nossa visão de liberdade ao não-encarceramento.

Essa percepção reduzida do mundo ofusca a nossa visão de que uma catástrofe sem trégua se instalara em todas as partes do planeta, pois a racionalidade irracional do atual modelo de sociedade, que é pautado pela livre concorrência e por um padrão de produtividade *“destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas; sua paz, mantida pela constante ameaça de guerra; seu crescimento, depende da repressão das possibilidades reais de minimizar a luta pela existência”* (MARCUSE, 1967, p.14), individual e coletiva. Sendo assim, é como se nossa formação, marcada por essa sucessão de experiências traumáticas, condicionasse-nos a reduzir gradualmente a nossa lista de necessidades³⁷ e a duradoura exposição ao “estado de exceção” nos levasse a tratá-lo como regra geral, algo imutável em qualquer forma de organização social, e não uma exclusividade da forma mercantil, como falara Walter Benjamin (1994). Impedindo-nos de transcender, de ultrapassar os níveis e limites do discurso, sobretudo, no que se refere às possibilidades reais de alternativas históricas.

Essa capacidade de que é dotada a sociedade industrial de conter a transformação social – eliminando-a inclusive e principalmente do imaginário social como uma perspectiva possível -, de reconciliar forças sociais materiais e teoricamente opostas encontra sustentação no sucesso da difusão ideológica das maravilhas do progresso técnico e tecnológico, bem como, na sua capacidade de integração, ainda que marginal, de um número bastante reduzido de sujeitos destinados a gozar das benesses do regime de concorrência. Pois, a existência

³⁷Eis as palavras de um poeta visionário: *“Conheço muitos que andam por aí com uma lista do que necessitam. Aquele a quem a lista é apresentada, diz: é muito. Mas aquele que a escreveu diz: isso é o mínimo. Mas há quem orgulhosamente mostra a sua breve lista”*. (Bertolt Brecht. Lista do Necessário).

predominante de interesses aparentemente unificados, como a preservação e o desenvolvimento das instituições, da grande indústria e dos ínfimos ganhos proporcionados pelo sistema capital promove uma falsa ilusão de que uma transformação qualitativa, rumo ao comunismo, ao socialismo, ao regime de autogestão, seria possível sem a total explosão da forma social vigente (MARCUSE, 1967).

Naquele momento era perfeitamente compreensível que os trabalhadores se sentissem seduzidos com as benesses proporcionadas pelo sistema social, especificamente por dois motivos: em primeiro lugar, pelo simples fato de o desenvolvimento sistêmico havia promovido melhoras significativas na vida dos trabalhadores; e em segundo lugar porque capital e trabalho biológico compunham uma unidade metabólica, dado que a geração de valor no interior do sistema exigia a utilização de trabalho vivo em seu processo de produção. Demonstrando temporariamente as limitações do progresso técnico e tecnológico na maximização da produção de valor na sociedade industrial.

A contradição do progresso técnico e tecnológico, da automação, quase que total da produção, na sociedade contemporânea, reside no fato de que ao mesmo tempo em que necessita de uma utilização sempre crescente de energias mentais e nervosas, do trabalho dos técnicos, tecnólogos, cientistas e etc., para operar e criar robôs cada vez mais sofisticados e dotados de capacidades meta-humanas, o número de trabalhadores nas fábricas tem sido reduzido a níveis inimagináveis.

Neste sentido, as potencialidades técnicas de que falava Marcuse (1969), aos estudantes da Berlim Ocidental, em meados de 1967, não passaram de potencialidades, pois as transformações geradas pela Revolução Técnico-Científico-Informacional, naquele momento já em curso, maximizaram as forças destrutivas e repressivas da atual forma social. O que o progresso técnico e tecnológico da sociedade industrial reservara à humanidade foi a continuidade das necessidades repressivas que ela mesma cria e satisfaz. A exemplo, em um momento como o nosso em que o trabalho biológico perde gradual e progressivamente o seu valor, sendo substituído por um vasto aparato técnico e tecnológico, cada posto de trabalho é tido como uma mercadoria de luxo, como algo raro e até mesmo exótico na atual fase do desenvolvimento histórico do sistema capital (MENEGAT, 2006).

O progresso técnico e tecnológico da sociedade industrial, sem dúvida alcançou suas pretensões. A liberação dos seres humanos da atividade laborativa no interior do processo produtivo está a caminho, despossuindo os trabalhadores, até mesmo da propriedade do seu próprio trabalho, algo já previsto por Marx (2009) gerando uma imensa massa de descartáveis, supérfluos e elimináveis que vêm com um misto de perplexidade, sua situação de miserabilidade, e com encanto (difundido pela indústria cultural) o luxo daqueles que usufruem das maravilhas do regime de concorrência.

Quanto à liberdade e a satisfação das necessidades vitais, das necessidades de autoconservação, como nos fala Freud (1974) ou Erich Fromm (2004), parecem desconhecidas para as sucessivas geração que nasceram, foram formadas, coisificadas e desumanizadas pelo domínio da repressão e da escassez elevada a milionésima potência pelo sistema capitalista. O que tem de mais grave nesta perspectiva de formação é que ao longo do processo, contínuo e crescente, foram sendo retirados do humano as características que os distinguem dos outros animais, a necessidade de liberdade, a autonomia, a criatividade e de realização de atividades livres (MARX, 2004).

IV

Por uma nova Antropologia

Sob as condições da sociedade industrial avançada, a satisfação está sempre ligada à destruição. A dominação da natureza está ligada à violação da

natureza. A procura por novas fontes de energia está ligada ao envenenamento do meio ambiente. A segurança está ligada à servidão, o interesse nacional à expansão global. O progresso técnico está ligado ao controle e à manipulação progressiva dos seres humanos. (MARCUSE, 1999, p. 148).

Pensar a Educação sob a ótica de Herbert Marcuse é pensá-la como um referencial necessário à constituição de uma Nova Antropologia, uma nova visão do humano. Trata-se entre outras coisas de pensar a Educação no sentido amplo, que integrem na formação do humano todas as relações sociais travadas pelo sujeito ao longo da vida – inclusive a escola, de negar e contradizer o princípio de realidade reificado, que reifica o Ego oferecendo-lhe necessidades e satisfações externamente forjadas; realizar a crítica das forças destrutivas de produção, que com seu elevado aparato técnico e tecnológico obscurecem as medidas de compensação, aumentando a satisfação de necessidades materiais e culturais de um grupo cada vez mais seletivo de indivíduos em troca da destruição e do consumo progressivo de seres humanos e da natureza; enfim, porque ergue toda a força da tradição do romantismo anticapitalista e do marxismo ocidental contra a formação humana que condiciona os sujeitos individuais e coletivos à aceitação da exceção e da violência como regra geral, subvertendo as necessidades vitais de liberdade e felicidade em não-encarceramento e paliativos diários ao sofrimento e a dor. (MARCUSE, 1969).

Para Marcuse, essa nova antropologia se expressa no surgimento e desenvolvimento tanto teórico quanto prático de necessidades vitais de liberdade, porém, de necessidades vitais que ultrapassem os limites da liberdade de consumo e exploração do humano pelo capital, que não esteja fundada nem limitada pela escassez de meios materiais e espirituais de existência, e muito menos sobre as exigências do trabalho alienado, mas que possa expressar, de fato, todas as potencialidades do humano e que não o reduza à forma mercadoria .

Mas como fazer surgir ou desenvolver essa necessidade vital em indivíduos que parecem lhe desconhecer completamente, inclusive em suas estruturas instintivas primárias, considerando que mesmo suas necessidades instintivas primárias foram produzidas artificialmente? Ou seja, em que medida é possível desenvolver no plano da percepção, isto é, em uma dimensão estética a negação da repressão e da escassez quando as gerações em formação nunca conheceram a sua contraface? Este um dos dilemas de nossa época no que tange à formação do humano. Freud (1974) nos diria que é um erro afirmar que o resíduo mental inerente à liberdade foi totalmente aniquilado. Será que este resíduo existe apenas a partir de uma vivência do indivíduo, ainda que parcial e precária? De forma alguma. As psicologias individual e social não são coisas distintas, como afirma Marcuse em *Eros e Civilização*, e sim dimensões que se entrecruzam continuamente. Portanto, por mais que as gerações que estão sendo educadas na contemporaneidade não tenham conhecido, ou melhor, vivido a liberdade em seu sentido literal, este resíduo está circunscrito nas estruturas que compõem a psique social. Visto que essa psique não se encerra na atual forma de organização social, altamente repressiva e alienante, mas contém resíduos de todas as formas sociais e projetos de sociedade anteriores, mesmo aqueles que foram barrados pelas forças da oposição violenta do atual sistema.

Porém, esse resíduo oculto pela forma-mercadoria, essa necessidade orgânica de ser livre, emancipado, feliz, só poderá ser recuperado por uma Educação que se comporte como uma verdadeira arqueologia da história, como dizia Walter Benjamin, pois para que seja encontrado é necessário que se escave o máximo possível, melhor dizendo, que se regrida até a experiência traumática inicial que o ocultou. É preciso voltar à Comuna de Paris, à Guerra Civil Espanhola, à gênese da Revolução Russa, aos movimentos de emancipação do século

XX, aos movimentos juvenis de 1968, ao Brasil pré-1964, precisamos exumar e chorar os mortos de Auschwitz e das ditaduras militares, para que possamos recuperar a capacidade de chorar pelas crianças palestinas e iraquianas mortas pela guerra, ou pelas brasileiras mortas pelas incursões policiais e pelo tráfico de drogas nas favelas, é necessário avaliar o que deixamos para trás, o que foi perdido, melhor dizendo, esquecido pelo caminho, o que nos foi tomado.

V

Educação e Liberdade

Antes de terminar gostaríamos apenas de narrar algumas experiências históricas, sem dogmatizá-las, simplesmente no sentido de reavivar a memória, já que tanto para Freud (1974) quanto para Benjamin (1994) esses resíduos estão armazenados em algum lugar. Essa narração trata de Educação obviamente, não no sentido fundado pela modernidade e tão criticado neste texto, mas de Educação em sentido amplo, de formação humana, no sentido mais profundo que a palavra humano possa ter.

A primeira experiência narrada corresponde ao que os revolucionários da Comuna de Paris (1871), chamaram de educação. Ainda nos primeiros dias da Comuna, após o levante operário de 26 de março de 1871, a educação, que anteriormente estava aos serviços da Igreja e completamente subordinada aos desejos e anseios da burguesia, passara por profundas transformações. Sob a responsabilidade de Édouard Vaillant, militante e dirigente da 1ª Internacional Comunista, a escola deixara de ser um espaço restrito aos filhos da burguesia parisiense e passa a estar aberto a toda população, livre das influências religiosas e obrigatório a todas as crianças (COGGIOLA, 2001).

No entanto, as medidas educacionais não se restringiram somente à educação escolar, pois no sentido mais amplo, a Comuna, proclamava o fim da divisão entre trabalho manual e intelectual, o fim da opressão das crianças pelos adultos e das mulheres pelos homens. Ainda assim, orientava a criação de cursos para a juventude ao mesmo tempo em que garantia a autonomia da arte e dos artistas tanto em relação à Igreja quanto em relação ao governo. Com isso pipocaram por toda Paris inúmeros comitês destinados a discutir arte e revolução. Foram criadas ainda bibliotecas populares com a finalidade de promover debates públicos. O objetivo primeiro da educação durante os dias de Comuna era garantir, não só as crianças, mas aos trabalhadores, de modo geral, uma formação integral, com o intuito de educar seres humanos livres e autônomos (COGGIOLA, 2001).

Além da Comuna de Paris, que é herdeira das lutas sociais na Europa do século XIX, especificamente na França pós 1848 (MARX, 1974), outras experiências pedagógicas evidenciaram o papel das práticas e relações sociais na formação do humano. Dentre as inúmeras gostaríamos de falar brevemente sobre a Revolução Espanhola (1936 – 1939).

A Revolução Espanhola emerge no contexto da Europa como uma reação ao levante fascista e golpista do exército espanhol contra o governo democraticamente eleito. Segundo o Anastácio Bernal (In: INSTITUTOS DE ESTUDOS LIBERTÁRIOS, 2006), dentre as forças sociais que saíram às ruas em defesa da ordem democrática o destaque foi para os anarquistas e comunistas. Porém, o autor nos diz que as reações populares foram na verdade fenômenos imprevisíveis e espontâneos. O que não significa que este espontaneísmo tenha surgido naturalmente, mas é fruto de várias décadas de educação libertária levada a cabo pelas Escolas Modernas do Professor Francisco Ferrer y Guardia e seus correligionários, bem como do convívio direto da população com os militantes anarco-comunistas e da difusão entre as massas da ideia de que qualquer transformação social só seria possível por meio da educação e da cultura.

Mas qualquer educação seria capaz de catalisar estas transformações? De fato os revolucionários estavam certos que não, mas somente uma educação inseparável da ideia de revolução social, considerando que seriam as profundas transformações sociais que garantiriam a existência de uma experiência educativa nova. O princípio fundamental da proposta era a formação de seres humanos livres, tendo em vista que a educação, para os revolucionários, só teria sentido se fosse desenvolvida para e na liberdade tanto dos humanos quanto dos métodos e objetivos. Sendo assim, o processo de avaliação, se é que podemos chamar assim, consideraria como eficiência do ensino a elevação do nível de autonomia dos educandos.

Isso porque a nova educação exige um ambiente livre da opressão, das relações de autoridades, da hierarquia de conhecimento, da exploração econômica, da lógica egoísta do sistema, que promove uma educação seletiva, parcial e atrofiante ao humano. Em contrapartida, a educação libertária, levada a cabo durante a Revolução, visava o desenvolvimento integral das potencialidades de cada indivíduo, levando em conta suas inclinações pessoais, porém, proporcionando coletivamente toda uma gama de conhecimentos científicos, literários, artísticos, bem como uma formação moral fincada na ideia de autogestão, de liberdade e solidariedade.

(...) queremos homens capazes de evoluir incessantemente; capazes de destruir, de renovar constantemente os meios e renovar-se a si mesmo, homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que nunca se sujeitem ao que quer que seja; dispostos a aceitar sempre o melhor, felizes pelo triunfo das novas idéias e que aspirem a viver vidas múltiplas em uma única vida (FERRER Y GUARDIA In: INSTITUTO DE ESTUDOS LIBERTÁRIOS, 2006; p. 68).

Mas quem garantiria tal formação? Que instituição, pessoa ou profissional seria responsável por este processo? Resposta simples para perguntas complexas, ninguém isoladamente seria capaz de tamanha façanha, para os revolucionários a educação seria uma função do grupo social, pois só experimentando simultaneamente o mundo em todas as suas faces seria possível formar o ser humano integral. Os revolucionários educaram, autoeducaram-se e foram educados na gestão coletiva da vida social (só Aragão tinha no período 300.000 associados em regime de autogestão), nos sindicatos (responsáveis pela construção de novas escolas, da seleção e preparação dos novos professores e do transporte dos estudantes), nas bibliotecas e museus (abertos a todos), nas conferências e conversações culturais, nos cursos e centros profissionais, nas palestras livres para divulgação de obras artísticas e literárias, nas festas culturais, nos passeios dominicais e na própria nova escola (BERNAL, In: INSTITUTO DE ESTUDOS LIBERTÁRIOS, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Por fim, cumpre dizer que, a sociedade do capital ao metamorfosear a necessidade vital de ser livre em necessidades artificiais e exteriormente criadas, ao reprimir a fantasia humana, bem como a capacidade subversiva de projetar uma outra forma de sociabilidade torna as gerações contemporâneas reféns de um sujeito automático que as coisifica permanentemente, seja na família, na escola, no trabalho, no lazer, nas relações de afeto. Neste sentido, a tarefa principal da Educação Popular na atualidade é a negação desse ser humano reificado, alienado, reprimido, ou seja, se lemos o mundo antes da palavra (FREIRE, 1997), e se educar e ser educado é viver a vida em suas múltiplas dimensões do nascimento à morte (MÉSZÁROS, 2008), o desafios da Educação Popular é que ela se torne a própria

forma de educar, para que não somente os jovens da atual geração e das que virão, mas para que todos os seres humanos sejam capazes de elaborar uma compreensão do mundo e da sociedade em que vivemos, bem como uma autocompreensão da capacidade de ser livre, *demasiadamente* bela e humana.

Nestes termos, ao que nos parece, depois de uma leitura detida da obras acima citadas, e das experiência narradas é que a atividade vital do ser humano é a liberdade, a autonomia, a atividade livre, e isso não se manifesta sob o regime da necessidade, mas sobre a liberação do humano de qualquer necessidade, ou seja, no reino da liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1) Referências bibliográficas Introdução:

ADORNO, Theodor W. O Ensaio como Forma. In: ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. Tradução Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2008. (Coleção Espírito Crítico).

ARANTES, Paulo Eduardo. **Zero à esquerda**. São Paulo: Conrad Editores do Brasil, 2004.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas).

CEDAC³⁸. **As Lutas Operárias, Autônomas e Autogestionárias**. Rio de Janeiro: CEDAC, 1986.

DURKHEIM, Émile. **AS REGRAS DO MÉTODO SOCIOLÓGICO**. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

LOBO, Roberta; SANTOS, Leandro M. dos. **Os Sujeitos da Educação Popular no Brasil Contemporâneo**: experiência histórica e reatualização da promessa. Trabalho apresentado no IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana. Rio de Janeiro: 16 a 19 de novembro de 2009.

KAFKA, Franz. **O Processo**. Tradução Torrieri Guimarães. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Tradução Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **A MISÉRIA DA FILOSOFIA**. Tradução Paulo Roberto Banhara. São Paulo: Escala, 2007. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. Volume 77)

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)**. São Paulo: Ática, 2002.

OLIVEIRA, Francisco. Política numa Era de Indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba (orgs.). **A Era da Indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007.

2) Referências bibliográficas ensaio 1:

ARANTES, Paulo Eduardo. **Zero à esquerda**. São Paulo: Conrad Editores do Brasil, 2004.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas).

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2005.

³⁸ Centro de Ação Comunitária.

CAMPOS, Marília. Caminhos onde Reencontrei Paulo Freire. In: RIZO, Gabriela; RAMOS, LÍlian (Org.) **Um encontro com Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Arco-Iris/EDUR, 2008.

CEDAC³⁹. **As Lutas Operárias, Autônomas e Autogestionárias**. Rio de Janeiro: CEDAC, 1986.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Debate continua**: Opinião sobre a aliança das esquerdas. In: PCB. Socialismo e Democracia. São Paulo: Alfa-Omega, julho/setembro; nº 11; ano III, 1986.

_____. **Contra a Corrente**; ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

DREIFUSS, René. **O Jogo da Direita**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional**. SP: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. **Que Tipo de República**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FIORI, José Luís. **O Vôo da Coruja**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da Esperança - Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido - 14º Ed.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Edição Standard brasileira das obras psicológicas, 1974. Versão digitalizada disponível em: www.opopssa.info/livros/freud_o_mal_estar_na_civilizacao.pdf

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

LOPES, Paulo R.C. Notas sobre Educação Popular In: CEPIS. **Reflexões Sobre Educação Popular**. São Paulo: CEPIS, 1996.

MARCUSE, Herbert. **Contra-Revolução e Revolta**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **O fim da utopia**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **A ideologia da sociedade industrial**. Tradução Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **O 18 Brumário**. Tradução Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MEDEIROS, Lonilde Servolo de. (Org.) **Bráulio Rodrigues da Silva: Memórias da Luta pela Terra na Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro: EDUR, 2008

³⁹Centro de Ação Comunitária.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)**. São Paulo: Ática, 2002.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista; O ornitorrinco**. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial/ Camp, 2001.

PETRAS, James. América Latina: a esquerda, passado e futuro. In: BARSOTTI, Paulo e PERICÁS, Luiz Bernardo(Orgs). **América Latina: histórias, idéias e revoluções**. 2ª edição. São Paulo: Xamã, 1998; p.: 230.

SADER, Eder. **Quando Novos Personagens Entram em Cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.

SADER, Emir. **O Anjo Torto: esquerda (e direita) no Brasil**. São Paulo; Brasiliense, 1995.

SANTOS, Leandro M. dos; LOBO, Roberta. **Os Sujeitos da Educação Popular no Brasil Contemporâneo: experiência histórica e reatualização da promessa**. Trabalho apresentado no IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana. Rio de Janeiro: 16 a 19 de novembro de 2009.

SILVA, Percival Tavares. **Origem e Trajetória do Movimento de Amigos de Bairro em Nova Iguaçu (1974-1992): relação vanguarda-base-massa: uma práxis política e educativa**. Rio de Janeiro: FGV, 2008. (dissertação de mestrado).

SILVA, Luís Inácio da Silva; NETO, José Genuíno; LEAL, Leovegildo Pereira. **Opiniões sobre o Socialismo: o debate continua**. In: PCB. Socialismo e Democracia. São Paulo: Alfa-Omega, julho/setembro; nº 11; ano III, 1986.

SILVEIRA, Artur Messias. **Autogestão Gota a Gota: trabalho dos grupos de produção comunitária**. Rio de Janeiro: CEDAC, 1989.

SCHWARZ, Roberto. **Cultura e Política**. SP: Paz e Terra, 2005.

TOCQUEVILLE, Aléxis. **A Democracia na América**. Tradução Neil Ribeiro da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1987. (Biblioteca de Cultura Humanista, nº 4).

3) Referências bibliográficas ensaio 2:

ARANTES, Paulo Eduardo. **Zero à esquerda**. São Paulo: Conrad Editores do Brasil, 2004.

CEPIS. **Reflexões sobre a Educação Popular**. SP: Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae, 1996.

----- **Formação Básica Multiplicadora.** São Paulo; CEPIS, 1995.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993- 2003).** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1993.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia.** Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Que Democracia?** São Paulo: artigo publicado no encarte do PT/novembro de 1984.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo.** São Paulo: Loyola, 2004.

LEHER, Roberto. Universidade e Marxismo. In: SADER, Emir. **Pensando um outro Brasil: análises de conjuntura (Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Educação Popular).** Volume II. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2005.

LOBO, Roberta; SANTOS, Leandro M. **Os Sujeitos da Educação Popular no Brasil Contemporâneo: experiência histórica e reatualização da promessa.** Trabalho apresentado no IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana. Rio de Janeiro: 16 a 19 de novembro de 2009.

OLIVEIRA, Francisco. Política numa Era de Indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba (orgs.). **A Era da Indeterminação.** São Paulo: Boitempo, 2007.

RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria.** São Paulo: Autores Associados, 1998.

SANTOS, Laymert. Brasil Contemporâneo: Estado de Exceção? In: OLIVEIRA, Francisco; RIZEK, Cibele Saliba. **A Era da Indeterminação.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2008.

SOARES, Laura Tavares. **Os Custos Sociais do Ajuste Neoliberal na América Latina.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Dileno Dustan Lucas. **Movimentos Sociais, ONGs e Educação; um estudo de caso.** São Paulo; Ideia e Letras, 2009.

WOOD, Ellen Meiksins. Trabalho, Classe e Estado no Capitalismo Global. In: LEHER, Roberto e SETUBAL, Mariana. **Pensamento Crítico e Movimentos Sociais: diálogos para uma nova práxis.** São Paulo: Cortez, 2005.

4) Referências bibliográfica ensaio 3:

ARANTES, Paulo Eduardo. **Zero à esquerda**. São Paulo: Conrad Editores do Brasil, 2004.
_____. **Extinção**. São Paulo: Editora Boitempo, 2007. (Coleção Estado de Sítio).

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985

BUENO, André. **Formas da Crise**: estudos de literatura, cultura e sociedade. Rio de Janeiro: Editora Graphia, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Teorias do Fascismo Alemão**: sobre a coletânea Guerra e Guerreiros, editada por Ernest Jünger. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet 7ª edição. São Paulo; Editora Brasiliense, 1994a. (Obras Escolhidas)

BENJAMIN, Walter. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. **Teses sobre o conceito de história**. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª edição. São Paulo; Editora Brasiliense, 1994 b. (Obras Escolhidas).

_____. **Experiência e Pobreza**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª edição. São Paulo; Editora Brasiliense, 1994 c. (Obras Escolhidas).

_____. **O Narrador**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª edição. São Paulo; Editora Brasiliense, 1994 d. (Obras Escolhidas).

_____. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª edição. São Paulo; Editora Brasiliense, 1994e. (Obras Escolhidas).

BRITO, Bartolomeu; CANOSA, Marco Antonio; MAZZEI, Maria. **Retaliação o tráfico apavora moradores da zona norte**: em desabafo, mãe faz alerta a famílias. Rio de Janeiro: O DIA, 21 out. 2009. (página 04)

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Cia. das letras, 1995.

KAFKA, Franz. *O Processo*. Tradução Torrieri Guimarães. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KANT, Immanuel. **À Paz Perpétua**. Tradução Marco Zingano. Porto Alegre: L&PM, 2008.

_____. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. **Resposta à pergunta**: o que é esclarecimento? Disponível em:
<http://geocities.yahoo.com.br/eticaejustica/esclarecimento.pdf>. Acesso em dez/ 2008.

KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio; uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

MARCUSE, Herbert. **Contra-Revolução e Revolta**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MARCUSE, Herbert. **Contra-Revolução e Revolta**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. Tradução Álvaro Pina. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MENEGAT, Marildo. **O olho da barbárie**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006. (Coleção Trabalho e Emancipação)

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista; O ornitorrinco**. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

RIBEIRO, Camila; DIAS, Rafael; CARVALHO, Sandra. Discursos e práticas na construção de uma política de segurança: o caso o governo Sérgio Cabral Filho (2007 – 2008) In: JUSTIÇA GLOBAL. **Segurança, Tráfico e milícias no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2008.

SANTOS, Leandro Machado dos. **Crítica da Educação em Walter Benjamin: formação humana em uma Pedagogia de Guerra**. In: LOBO, Roberta (org). **Crítica da Imagem e Educação: reflexões sobre a contemporaneidade**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

5) Referências bibliográficas ensaio 4:

ARANTES, Paulo Eduardo. **Zero à esquerda**. São Paulo: Conrad Editores do Brasil, 2004.

_____. **Extinção**. São Paulo: Editora Boitempo, 2007. (Coleção Estado de Sítio).

BENJAMIN, Walter. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. **Teses sobre o conceito de história**. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª edição. São Paulo; Editora Brasiliense, 1994 a. (Obras Escolhidas).

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio; uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

LUKÁCS, Georg. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A ideologia da sociedade industrial**. Tradução Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista; O ornitorrinco**. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Francisco. Política numa Era de Indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba (orgs.). **A Era da Indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Laymert. Brasil Contemporâneo: Estado de Exceção? In: OLIVEIRA, Francisco; RIZEK, Cibele Saliba. **A Era da Indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Leandro Machado dos. Crítica da Educação em Walter Benjamin: formação humana em uma Pedagogia de Guerra. In: LOBO, Roberta (org). **Crítica da Imagem e Educação: reflexões sobre a contemporaneidade**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

_____; LOBO, Roberta. **Os Sujeitos da Educação Popular no Brasil Contemporâneo**: experiência histórica e reatualização da promessa. Trabalho apresentado no IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana. Rio de Janeiro: 16 a 19 de novembro de 2009.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUZA, Dilenio Dustan Lucas. **Movimentos Sociais, ONGs e Educação**; um estudo de caso. São Paulo; Ideia e Letras, 2009.

6) Referências bibliográficas do ensaio 6:

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Indústria Cultural e Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (coleção Leitura).

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ARANTES, Paulo. **Extinção**. Coleção Estado de Sítio. São Paulo: Boitempo, 2007.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas).

BERNAL, Anastácio Ovejero. Anarquismo Espanhol e Educação In: Instituto de Estudos Libertários. **Educação e Revolução na Espanha Libertária**. São Paulo: Imaginário, 2006. (Revista Educação Libertária; nº01; 3º quadrimestre de 2006)

BRECHT, Bertolt. **Ontologia poética**. Tradução Edmundo Moniz. 3ª edição. Rio de Janeiro: editora Elo, 1982.

COGGIOLA, Osvaldo. **A Comuna de Paris, a Escola e o Ensino**. São Paulo: Revista ADUSP, nº 24; dez/2001.

FERNANDES, Florestan, 1920-1995. **Sociedades de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro : Zahar, 1968.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. A Renovação da Escola. In: Instituto de Estudos Libertários. **Educação e Revolução na Espanha Libertária**. São Paulo: Imaginário, 2006. (Revista Educação Libertária; nº01; 3º quadrimestre de 2006)

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em Três artigos que se completam**. 34ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Edição Standard brasileira das obras psicológicas, 1974. Versão digitalizada disponível em: www.opopssa.info/livros/freud_o_mal_estar_na_civilizacao.pdf

_____. (1915) Reflexões para os tempos de guerra e morte. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 14). Rio de Janeiro: Imago, 1977. versão digitalizada disponível em: www.opopssa.info/livros/freud

FROMM, Erich. **El Miedo a la Libertad**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Disponível em: <http://geocities.yahoo.com.br/eticaejustica/esclarecimento.pdf>. Acesso em dez/ 2008.

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. O fim da utopia. In: **O fim da utopia**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **A ideologia da sociedade industrial**. Tradução Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____. Ecologia e crítica da sociedade moderna. In: LOUREIRO, Isabel (org.). **A grande recusa hoje**. Tradução Isabel Loureiro e Robespierre de Oliveira. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A dimensão estética**. Tradução Maria Elisabete Costa. Lisboa: Edições 70, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Tradução Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Tradução Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MENEGAT, Marildo. **O olho da barbárie**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A Nova Pedagogia da Hegemonia In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.