

... e a possibilidade de se estabelecer um diálogo com os sujeitos da cultura, de modo a possibilitar a sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. Este processo de construção do conhecimento é entendido como um processo de construção de significado, de modo que o sujeito da cultura possa atribuir sentido às suas experiências e ações, e assim, construir uma identidade cultural. Este processo de construção do conhecimento é entendido como um processo de construção de significado, de modo que o sujeito da cultura possa atribuir sentido às suas experiências e ações, e assim, construir uma identidade cultural.

... e a possibilidade de se estabelecer um diálogo com os sujeitos da cultura, de modo a possibilitar a sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. Este processo de construção do conhecimento é entendido como um processo de construção de significado, de modo que o sujeito da cultura possa atribuir sentido às suas experiências e ações, e assim, construir uma identidade cultural. Este processo de construção do conhecimento é entendido como um processo de construção de significado, de modo que o sujeito da cultura possa atribuir sentido às suas experiências e ações, e assim, construir uma identidade cultural.

... e a possibilidade de se estabelecer um diálogo com os sujeitos da cultura, de modo a possibilitar a sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. Este processo de construção do conhecimento é entendido como um processo de construção de significado, de modo que o sujeito da cultura possa atribuir sentido às suas experiências e ações, e assim, construir uma identidade cultural. Este processo de construção do conhecimento é entendido como um processo de construção de significado, de modo que o sujeito da cultura possa atribuir sentido às suas experiências e ações, e assim, construir uma identidade cultural.

... e a possibilidade de se estabelecer um diálogo com os sujeitos da cultura, de modo a possibilitar a sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. Este processo de construção do conhecimento é entendido como um processo de construção de significado, de modo que o sujeito da cultura possa atribuir sentido às suas experiências e ações, e assim, construir uma identidade cultural. Este processo de construção do conhecimento é entendido como um processo de construção de significado, de modo que o sujeito da cultura possa atribuir sentido às suas experiências e ações, e assim, construir uma identidade cultural.

PART E 1

Que Outros Sujeitos? Que Outras Pedagogias?

... e a possibilidade de se estabelecer um diálogo com os sujeitos da cultura, de modo a possibilitar a sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. Este processo de construção do conhecimento é entendido como um processo de construção de significado, de modo que o sujeito da cultura possa atribuir sentido às suas experiências e ações, e assim, construir uma identidade cultural. Este processo de construção do conhecimento é entendido como um processo de construção de significado, de modo que o sujeito da cultura possa atribuir sentido às suas experiências e ações, e assim, construir uma identidade cultural.



MIGUEL G. ARROYO

OUTROS SUJEITOS, OUTRAS PEDAGOGIAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Arroyo, Miguel G.

Outros Sujeitos, Outras Pedagogias / Miguel G.

Arroyo. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

Bibliografia

ISBN 978-85-326-4448-0

1. Educação – Finalidades e objetivos
2. Movimentos sociais 3. Pedagogia 4. Sociologia
educacional I. Título.

12-10989

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

1. Sociologia educacional 306.43



EDITORA
VOZES

Petrópolis

OUTROS SUJEITOS, OUTRAS PEDAGOGIAS

No texto “Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais” (ARROYO, 2011d), defrontamo-nos com uma indagação primeira: Mas o que aprender dos movimentos sociais no campo da pedagogia? A resposta mais contundente é que os coletivos populares se reconhecem sujeitos de conhecimentos, de valores, culturas, sujeitos de processos de humanização/emancipação. Sujeitos pedagógicos produzindo Outras Pedagogias. Tentemos indagar que questionamentos traz esse autorreconhecimento para o campo da educação?

Outros sujeitos sociais afirmando presenças

Outros sujeitos sociais se fazem presentes em ações coletivas e em movimentos. Até nas escolas/universidades chegam sujeitos outros que nunca chegaram. Trazem e exigem Outras Pedagogias?

A relação entre Outros Sujeitos, Outras Pedagogias fica exposta e afirmada nos encontros dos militantes dos movimentos sociais em dias de estudo, em oficinas da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) ou de tantas escolas, espaços/tempos de formação, estudo, reflexão. Tempos/espacos em que Outros Sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades. Tempos/espacos onde se afirmam Outras Pedagogias de emancipação. Começemos por reconhecer essa relação.

Já na década de 1970 o pensamento social e político nos lembrava da retomada dos movimentos sociais urbanos e do novo movimento operário e novo movimento docente. Novos sujeitos sociais em cena, na arena política. Tempos de reconstruir a história internacional do movimento operário (Thompson, Hobsbawm).

Presenças de Outros Sujeitos em ações coletivas que se tornaram afirmativas no campo, quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimento feminista,

negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidade... Sujeitos sociais, invisibilizados, apenas destinatários de programas sociais compensatórios e de políticas educativas se mostrando presentes, visíveis, resistentes. Em que aspectos essas presenças afirmativas de Outros Sujeitos interrogam as teorias pedagógicas e pressionam por Outras Pedagogias?

Um componente que os movimentos trazem para o pensar e fazer educativos é instá-los a se reeducar para pôr o foco nos sujeitos sociais em formação que se reconhecem e se mostram sujeitos em movimento, em ação coletiva. A maioria das análises sobre eles não os reconhecem sujeitos, mas nos encontros se afirmam sujeitos. Falam mais deles próprios do que das organizações e programas. Até a mídia é obrigada a reconhecê-los sujeitos: “Os sem-teto ocupam as escadarias da prefeitura”. “Os sem-terra acampam frente a fazenda do Presidente”. “Os professores em greve ocupam o plenário da Assembleia Legislativa”. “Líderes sem terra, quilombolas, sem teto mortos, executados”... (notícias de cada dia).

São eles, os novos/velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade.

São os movimentos populares por escola, as mães reivindicando a escola para seus(suas) filhos(as) crianças ou os jovens e adultos exigindo cursos da EJA. É o movimento docente exigindo outros tratos para seu trabalho, para a educação. Às escolas e às universidades chegam outros educandos trazendo outras indagações para o pensar e fazer pedagógico (ARROYO, 2004).

Essa presença foi observada em várias análises e pesquisas. De alguma forma o foco tão centrado nas estruturas, nos aparelhos de Estado e suas políticas teria nos desviado dos sujeitos da ação social. Nos anos de 1980 uma vasta literatura na área social, política e pedagógica traz essa marca: Trazer os sujeitos de volta. Até os títulos das obras se referem a sujeitos. O que pode significar reconhecer essa presença de sujeitos na cena social e pública para o repensar pedagógico?

Outras Pedagogias interrogando as teorias pedagógicas

Que indagações trazem esses Outros Sujeitos para as teorias pedagógicas? Se os educandos são Outros a docência, os docentes poderão ser os mesmos? Questões desafiantes para a educação popular e escolar.

As experiências de educação mais próximas da dinâmica popular tiveram grande sensibilidade para captar a presença dos novos sujeitos. A literatura sobre educação popular, a partir de seu início nos anos de 1960, destaca sua centralidade na ação educativa. Sujeitos em movimento, em ações educativas. A educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos. Pedagogias em movimento.

Paulo Freire construiu sua reflexão e prática educativa, referida sempre aos novos sujeitos sociais, políticos, aos movimentos de jovens, de trabalhadores e camponeses dos anos de 1960/1970, aos movimentos culturais e de libertação dos povos da África e da América Latina. O mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizagem.

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

Seria interessante um estudo que destacasse os estreitos vínculos entre os movimentos sociais e as reflexões pedagógicas de Paulo Freire, do movimento de educação popular e da diversidade de experiências educativas. Na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987), Paulo se refere “aos movimentos de rebeldia, sobretudo de jovens, no mundo atual [...]” e vai tecendo suas reflexões referindo-se constantemente a diálogos e entrevistas com trabalhadores e, sobretudo, com os camponeses e com os diversos movimentos de libertação, de descolonização tão presentes nas décadas de 1960 e 1970. Esse olhar atento de Paulo aos Outros sujeitos em movimento o leva ao encontro com Outra teoria pedagógica: A Pedagogia do Oprimido.

Ao destacar que os próprios oprimidos têm suas pedagogias de conscientização da opressão e dos processos de desumanização a que são submetidos já aponta que eles afirmam Outras Pedagogias em tensão com as pedagogias de sua desumanização que roubam sua humanidade. Por outro lado, ao reconhecer

suas pedagogias reconhece que os oprimidos são **Sujeitos pedagógicos** não destinatários de pedagogias de fora, nem sequer críticas, progressistas, conscientizadoras e menos bancárias. Contrapõe pedagogias, concepções/epistemologias de humanização, libertação e contrapõe os sujeitos dessas Outras Pedagogias. Ao buscar essas Outras Pedagogias nos Outros Sujeitos em ações coletivas e movimentos está reconhecendo que estes são sujeitos de outras experiências sociais e de outras concepções, epistemologias e de outras práticas de emancipação. A diversidade de coletivos, sujeitos em ações e movimentos radicalizam e repolitizam a Pedagogia do Oprimido em pedagogias de emancipação em movimento.

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana. Processos de fecundos encontros que estão se dando entre a pedagogia escolar e a outra infância/adolescência, os outros jovens e adultos populares que ainda que tarde chegam às escolas públicas. Quando a ação educativa escolar ou extracurricular, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos ou de educação popular se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação... se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e prática educativa emancipatória.

Tanto para a pedagogia escolar como para a educação popular a questão primeira será a recuperação dos agentes da ação educativa: infância, adolescência, juventude e vida adulta, trabalhadores, classes, grupos sociais, étnicos, raciais e, sobretudo, a recuperação dos complexos e tensos processos em que estão imersos para sua sobrevivência e afirmação como humanos, como coletivos sem terra, sem teto, sem saúde, sem escola, sem universidade, sem trabalho, sem espaços de um viver digno e justo.

Para a revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo, refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras ou desumanizadoras presentes nos processos sociais e, sobretudo, nos movimentos de humanização e libertação dos oprimidos.

Afirmar Outras Pedagogias desestabiliza as teorias pedagógicas

Destaquemos um primeiro ponto: Os coletivos em movimentos apontam que as teorias pedagógicas não são estáticas, mas participam dos tenso processos históricos de humanização/emancipação, de reação à desumanização/subordinação. As tensões entre esses processos provocam

respostas pedagógicas tensas, contrapostas, contrapedagogias. Podemos constatar pedagogias de humanização/emancipação que se contrapõem às Outras Pedagogias de desumanização/subordinação. Essas tensões vêm de longe na história da colonização/subordinação dos povos indígenas, negros, mestiços, camponeses. Uma história de tentar impor processos “educativos” destruindo os seus processos históricos.

Podríamos falar em pedagogias de dominação/subalternização ensinadas aqui, nas Américas, na diversidade de experiências de colonização, subordinação dos povos originários, dos negros, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, povos das florestas? Poderíamos também falar de pedagogias de resistências, de libertação e emancipação — pedagogias dos oprimidos emergentes nas Américas de que são sujeitos históricos esses coletivos sociais, étnicos, raciais? Pedagogias do Sul que os novos movimentos sociais radicalizam?

O pensamento pedagógico é levado de um lado a se alargar aos processos pedagógicos mais complexos e mais tensos de nossa história. De outro lado é levado a se enraizar, contextualizar nas especificidades dessa história social, política, cultural e também pedagógica. Qual a especificidade do pensamento educacional construído na especificidade da submissão civilizatória dos povos latino-americanos?

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflitivas de dominação/reação/libertação. Os movimentos sociais se afirmam atores nessa tensa história pedagógica. Em sua diversidade de ações, lutas por humanização/emancipação se afirmam sujeitos centrais na afirmação/fortalecimento das pedagogias de libertação, logo sujeitos de contestação/desestabilização das pedagogias hegemônicas de desumanização/subordinação.

Esse reconhecimento dos Outros Sujeitos, outros educandos, dos movimentos sociais como autores de processos/concepções pedagógicas traz sérias interrogações: Seria pretensão que os movimentos sociais se pensem atores que constroem Outras Pedagogias? Como se deu e se dá essa autoria dos movimentos sociais nessa construção na especificidade de nossa história a partir da empreitada civilizatório-educativa colonizadora? Na diversidade de resistências dos povos colonizando e dos coletivos oprimidos reagindo à opressão poderia ser constatada a produção de Outras Pedagogias? Por que a história da pedagogia ignorou esses Outros Sujeitos e essas Outras Pedagogias? Por que

apenas se passa a visão de uma única pedagogia em que diversas tendências se debatem?

Os próprios movimentos sociais apontam respostas a essas indagações. Contar essa história única, neutra, apolítica da pedagogia e até sofisticar análises de tendências dentro dessa pedagogia única faz parte das relações políticas em que toda produção teórica se envolve inclusive na história das ideias pedagógicas. As relações políticas de subordinação dos outros povos, dos trabalhadores e de seus movimentos de resistência, exigem ignorá-los na história da produção intelectual, cultural e até pedagógica da humanidade. Relações políticas que exigem ignorar esses coletivos humanos como produtores de saberes, valores, culturas e até de processos pedagógicos próprios de suas lutas por emancipação/humanização.

Há um ponto que os coletivos populares em movimentos destacam ao afirmar-se sujeitos de processos pedagógicos: que na história foram vítimas de ocultamentos, inferiorizações até de sua sofrida história de afirmação de seus saberes, culturas, identidades. De suas pedagogias. Ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas da história das ideias e práticas pedagógicas. Qual a intenção dessas ignorâncias? Perpetuar uma das funções da autoidentidade das teorias pedagógicas hegemônicas: ignorar os saberes, valores, culturas, modos de pensar e de se afirmar e humanizar dos povos colonizados, dos trabalhadores para, reafirmando sua inferiorização, afirmar a função da pedagogia de trazê-los para a cultura e o conhecimento legítimos, para a civilização e a maioridade. Reconhecer que esses povos têm Outras Pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica.

Essa tem sido ao longo da história de resistências às pedagogias colonizadoras uma das funções dos movimentos sociais: desestabilizar a pedagogia hegemônica nas bases de sua autoidentidade; civilizar primitivos, subalternizados.

Entretanto, quando nos colocamos o que as teorias pedagógicas têm a aprender dos movimentos sociais não será suficiente reconhecer seu papel desestabilizador das bases da teoria pedagógica dominante, eles vão além. Assumem uma função construtiva no campo das teorias pedagógicas. Este é um ponto a aprender.

Os movimentos de resistência a toda forma de subalternidade até pedagógica não se limitam a criticar e desestabilizar as bases da pedagogia hegemônica, mas constroem e afirmam Outras Pedagogias. Um processo que se prolonga nos atuais movimentos sociais, nos dias de estudo, nos temas geradores,

nas oficinas da Universidade Popular dos Movimentos Sociais e de tantos centros e escolas de formação. Processos densos de construção de reflexões, saberes, leituras de mundo e de si mesmos. De continuidade de uma longa história de construção de Outras Pedagogias. Processos de que são também sujeitos educadores e educandos nas salas de aula.

A tensa história da construção de Outras Pedagogias

Neste texto nos guia a hipótese de que essa história de construção de Outras Pedagogias vem de longe, está nas origens da história das Américas, e foi e continua a ser um dos capítulos mais tensos e densos na história da empreitada pedagógico-civilizatória da colonialidade e que se prolonga na pós-colonialidade. Os movimentos sociais contemporâneos como que retomam uma longa e persistente história de resistência às pedagogias dominantes e de afirmação de pedagogias de libertação. Retomam e atualizam uma história de práticas pedagógicas oficiais e de práticas contrapedagógicas não reconhecidas, mas persistentes. Práticas pedagógicas de atores sociais em relações sociais de dominação/colonização, de um lado, e de resistência, afirmação/libertação, de outro.

A América e a diversidade de sociedades colonizadas têm sido palco no qual essas tensões entre pedagogias se explicitam. Mas também estiveram e continuam presentes nas tentativas de educar, submeter/explorar os trabalhadores e seus(suas) filhos(as). Um dos capítulos mais tensos e mais fecundos na construção de Outras Pedagogias passa pelas resistências do movimento operário – o trabalho, a resistência operária, o fazer-se da classe operária – afirmados como princípio educativo, como Outras Pedagogias de emancipação/humanização que a pedagogia marxiana e gramsciana afirmaram.

O movimento operário e a diversidade de movimentos sociais ao destacar as contradições presentes nas relações desiguais de poder, de trabalho põem de manifesto as contradições entre as pedagogias de subordinação, consenso e as pedagogias de resistência, de libertação das relações de subordinação e de opressão. Desconstroem a história de uma teoria pedagógica única, neutra, apolítica e mostram que a diversidade de experiências sociais e de sujeitos constroem concepções e práticas educativas diversas e contraditórias. Desconstroem a ideia de que na teoria pedagógica clássica, universal cabem tendências de concepções e práticas diversas, mas não há lugar para Outras Pedagogias. Uma visão ainda presente nos cursos de formação de educadores das escolas.

O campo da teoria pedagógica tem sido um dos mais fechados a reconhecer Outras Pedagogias. Tem sido um território de disputas, mas dentro

da teoria hegemônica, a chamada pedagogia clássica e moderna fechada, há Outras Pedagogias em permanente reação a outras práticas e concepções vindas dos coletivos oprimidos que exigem reconhecimento. Podem ser apropriadas as análises críticas que Boaventura de Sousa Santos (SANTOS & MENEZES, 2009: 16-17) faz ao caráter marginalizador de tantas práticas sociais de conhecimento pela ciência moderna. A pedagogia moderna tem participado dessa supressão, ocultamento de experiências sociais e de conhecimentos e de práticas pedagógicas. Boaventura nos lembra: “De fato, sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projeto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo [...]”. Poderíamos acrescentar, reduziu-se a diversidade pedagógica, ao desperdiçar e inferiorizar processos educativos, de produção de saberes, valores, de humanização dos povos e coletivos decretados seres inferiores, sem saberes ou produtores de saberes inferiores.

A teoria pedagógica moderna continua apegada a essa visão inferiorizante dos educandos, povos a colonizar/educar. Visão que lhe é configurante. Logo sua resistência a reconhecer e incorporar a diversidade de experiências e práticas educativas vindas de seres/coletivos decretados inferiores. Até das infâncias e adolescências populares. Daí essa persistente postura de não reconhecimento. Porque esse reconhecimento representaria quebrar o pressuposto de validade em que se sustenta a teoria pedagógica desde suas origens: levar os ignorantes para o conhecimento, os incultos e primitivos para a cultura e a racionalidade, os pré-políticos para a consciência crítica, política. Na história das ideias pedagógicas seria até pensável reconhecer pedagogias alternativas, mas não produzidas pelos povos pensados incultos, irracionais, sub-humanos ou subcidadãos, atolados na falsa consciência.

Esse é um dos atrevimentos mais desestabilizadores que vem dos trabalhadores, dos povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, favelados e de seus(suas) filhos(as) ao chegarem às escolas: resistir a se reconhecer subalternos, inferiores, irracionais, incultos. Logo se afirmar capazes de produzir saberes, valores, culturas, modos de pensar. Saberes do trabalho, das resistências. Produtores de experiências humanizadoras, educativas. Pedagógicas.

Disputar a exclusividade do conhecimento pedagógico válido

Os jovens e adultos e até as crianças e adolescentes populares que se fazem presentes nas escolas e os coletivos em ações e movimentos aprenderam

a disputar não só concepções, mas as instituições que legitimam a validade dos conhecimentos e das pedagogias. Disputar as cercas que protegem saberes e pedagogias como legítimos, válidos e segregam outros como ilegítimos.

As pedagogias escolares são as mais cercadas e fechadas a definir critérios rígidos de validade e até de não reconhecimento da validade dos saberes, modos de pensar e de pensar-se, de aprender e de educar-se que os educandos levam às escolas e às universidades. As crianças e jovens populares até os adultos na EJA são obrigados a ocultar suas experiências sociais e as indagações e leituras que levam do trabalho e dessas experiências tão radicais. Até os militantes que vêm de tensas experiências de lutas nos movimentos e que acumularam riquíssimas práticas e concepções pedagógicas são levados a ignorá-las ou, ao máximo, servirão como matéria-prima para despertar o interesse por teorias sérias, científicas. Até os saberes e a criatividade e as autorias docentes são controlados no fazer pedagógico.

Boaventura nos lembra: “A epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de pesquisa, sistemas de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre ciência e os outros saberes [...]” (SANTOS & MENEZES, 2009: 17). A pedagogia escolar sintetiza essa exclusividade rígida do pensamento pedagógico, onde são impensáveis outros saberes e Outras Pedagogias vindas, sobretudo, dos setores descolarizados ou próprias de seres decretados inferiores.

Nesse quadro de exclusividade pedagógica tão institucionalizada resulta politicamente desestruturante que esses seres pensados inferiores, portadores de saberes inferiores se afirmem sujeitos de Outras Pedagogias e de outros saberes e façam desse território tão cercado um campo de disputa política. “Ocupemos o latifúndio do saber.” É pedagógico que resistam aos currículos, às instituições da ciência moderna tão cercadas com a mesma lógica política com que lutam contra as cercas da propriedade privada do agronegócio, que aproximem as lutas pela reforma agrária com as lutas pela reforma educacional. Que articulem as lutas pelo direito a terra, e a vida com o direito ao conhecimento, à escola, à universidade.

O que aproxima essas lutas? A mercantilização da educação e o submetimento da ciência, das instituições do conhecimento à lógica da reprodução do capital e a redução das pedagogias à capacitação para a empregabilidade. Currículos e pedagogias para domínios de competências, avaliações de resultados tornaram as instituições educacionais, os currículos e as pedagogias mais rígidas, mais conservadoras, consequentemente territórios de disputas

políticas, mais acirradas porque mais fechadas aos coletivos populares, aos trabalhadores.

Por outros espaços de invenção de Outras Pedagogias

Os movimentos sociais entram nessas disputas/ocupações dos latifúndios do saber, dos currículos e das próprias concepções e práticas pedagógicas. Os diversos, os pensados como inferiores se fazem mais presentes nas instituições do conhecimento. Entram para ocupá-las e disputá-las. A reação é a maior regulação institucional, pedagógica e avaliativa. Diante desse quadro de critérios mais rígidos de validade dos conhecimentos e de instituições e de pedagogias cada vez mais controladas e cercadas, os movimentos sociais criam seus espaços de produção de conhecimentos e de invenção de Outras Pedagogias. Escolias dos movimentos sociais, Universidade Popular dos Movimentos Sociais, Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), Escolas de Educação do Campo, Indígenas, Quilombolas, Centros de Formação do Movimento Docente...

As lutas têm sido por ocupar as instituições que mantêm a exclusividade do conhecimento, mas também criar seus espaços de produção e diálogos de conhecimentos produzidos na militância. Conseqüentemente, não apenas nas instituições do conhecimento e das pedagogias legítimas se fazem presentes. O que incomoda é que afirmam que há outros espaços pedagógicos, outros saberes e processos de produção de conhecimentos, de humanização fora das instituições que se autoapropriaram da exclusividade do conhecimento e das concepções e práticas pedagógicas legítimas.

Essa afirmação de que há conhecimentos e pedagogias fora, nas lutas sociais, no trabalho, nos movimentos e ações coletivas daqueles pensados como inferiores é o embate mais radical trazido para o embate pedagógico e epistemológico. Essas presenças afirmativas dos inferiorizados e esses conhecimentos de que há conhecimentos lá fora tornam difícil a função de ocultamento desses outros espaços, de outras experiências sociais e de Outros Sujeitos como produtores de conhecimentos e de pedagogias. Entretanto, os critérios legítimos, hegemônicos de validade resistem a reconhecer outros espaços e outros sujeitos pedagógicos. As salas de aula nas escolas e nas universidades são espaços dessas tensões.

Nas pedagogias escolares se avança também no reconhecimento de que com os Outros Sujeitos, outras crianças, adolescentes, jovens e adultos que chegam às escolas e às universidades chegam outros conhecimentos, outras vivências de mundo, logo outras leituras de mundo, de cidade, do campo.

Chegam outras formas de ser/viver a infância, a adolescência, a juventude, logo outras leituras de si mesmas.

Coletivos de docentes/educadores(as) sabem que muitos desses adultos, jovens, adolescentes e até crianças participam em ações coletivas em suas comunidades, em lutas por teto, trabalho, sobrevivência, terra, transporte, escola, posto médico. Participam em movimentos culturais juvenis e se perguntam por seus aprendizados e em que processos pedagógicos aprendem e se formam. Com que Outras Pedagogias esses outros educandos se humanizam. Como incorporá-las nas pedagogias escolares?

Se as lutas por ocupar o latifúndio do saber são uma das estratégias mais desestabilizadoras da exclusividade institucional do conhecimento, será necessário reconhecer que a afirmação que os movimentos sociais, os Outros Sujeitos fazem, de que há outros territórios e outros atores na produção de conhecimentos e de pedagogias, é ainda uma estratégia mais desestruturante.

QUE OUTROS SUJEITOS, QUE OUTRAS PEDAGOGIAS?

A presença de Outros Sujeitos nos remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural. Remete-nos também a suas crianças e adolescentes. Os coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, de poder/saber. Fazendo-se presentes não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, e se fazendo presentes como atores na cena escolar, social, política, cultural e na produção de saberes.

Reagindo a seu silenciamento

Mostram-se presentes, existentes, reagindo a seu silenciamento e ocultamento. Reagindo às formas de ser pensados e tratados, de ser subordinados nas relações de poder, dominação. Os grupos sociais, étnicos, raciais, carregam para seus movimentos e para as escolas vivências de como foram pensados e alocados na ordem social, econômica, política, cultural e pedagógica. Vivências de resistências. De aprendizados. Vincular Outros Sujeitos com Outras Pedagogias supõe indagar quem são esses Outros na especificidade de nossa história e reconhecer com que pedagogias foram inferiorizados e decretados inexistentes, mas também com que pedagogias resistem e se afirmaram existentes ao longo dessa história. Na diversidade de presenças os Outros Sujeitos são eles e elas tal como feitos e tal como se fazem. As Outras Pedagogias são, de um lado, essas brutais pedagogias de subalternização e, de outro, as pedagogias de libertação de que são sujeitos.

Onde se manifestam esses Outros Sujeitos e criam Outras Pedagogias? Na pluralidade de ações coletivas, de organizações populares, de trabalhadores da educação, da saúde, dos campos e periferias, nas lutas dos diversos movimentos sociais. Seus(Suas) filhos(as) se fazem presentes nas escolas e universidades, nas

ruas, no movimento adolescente/juvenil. São os outros educandos que trazem outras indagações pedagógicas à docência. São os outros docentes se organizando, mobilizando e inventando outro fazer educativo. Para se manifestar privilegiam ações: Ações coletivas na diversidade de campos e fronteiras de luta pelo direito à vida, à terra, ao teto e território, à identidade, orientação sexual, ao conhecimento, à memória e cultura, à saúde, educação e dignidade, à justiça, igualdade, às diferenças. Ações coletivas pela emancipação, como pedagogias libertadoras radicais.

O foco central são os conhecimentos e os processos, as pedagogias que contestam e que nessas ações coletivas emancipatórias os seus sujeitos produzem. Contestam o pensamento em que foram produzidos? Trazem suas experiências e interpretações? Repolitizam o campo do conhecimento? Em que aspectos? Trazem o foco para Outras Pedagogias em que se afirmam sujeitos sociais, políticos, culturais?

Contestam o pensamento em que foram inferiorizados

As teorias e práticas educativas operam com formas de conhecer, mas pressupõem formas de pensar o conhecimento e de pensar os sujeitos sociais. Sobretudo, de pensar e tratar os Outros nos padrões de poder, nas relações de trabalho, de produção, de apropriação/expropriação da terra, da renda, dos direitos. O padrão de saber, de pensar os outros e de pensar-se o Nós está atrelado ao padrão de poder, de dominação/subordinação dos outros povos, raças, classes na especificidade da nossa história a partir da empreitada catequética até a empreitada da educação pública popular. As crianças, adolescentes populares carregam às escolas formas de pensá-los atreladas a seu lugar, deles e de seus coletivos de origem, ao padrão de poder. As suas resistências como coletivos são a essas formas de pensá-los e aloca-los nesses padrões de poder/subordinação. São tentativas individuais e coletivas de se libertar dessas formas de pensá-los e de submetê-los. Há históricas tensões nesse padrão de poder/saber que os movimentos sociais retomam e radicalizam.

Os confrontos no campo do conhecimento, dos valores e saberes, das culturas e identidades, das cosmovisões e dos modos de pensar fazem parte da formação de nossas sociedades. Perduram como um campo de tensões políticas na diversidade de fronteiras, ações coletivas e movimentos sociais. Tensões que se perpetuam como uma constante histórica, política, porque o padrão de poder foi e continua associado a um padrão de saber, de conhecimento, associado a um padrão de classificação das culturas, dos saberes e racionalidades (QUILIANO, 2005). Associado ainda a um padrão cognitivo e pedagógico que tem operado como padrões de classificação social, étnica,

racial, de gênero, de hierarquizações e bipolaridades cognitivas dos coletivos humanos: coletivos primitivos, irracionais, incultos, selvagens, ignorantes, segregados do poder *versus* coletivos racionais, cultos, civilizados, detentores do poder/saber. Com que pedagogias de dominação têm sido *con-formados*? Com que Outras Pedagogias se *autoformam*?

O tema sugere não ficarmos aí e avançarmos. Se o pensamento em que foram produzidos como inferiores faz parte do padrão de poder/saber e do padrão político de dominação/subordinação, também em nossa história foram se constituindo movimentos sociais, ações coletivas que vêm fazendo do conhecimento, da cultura, da memória e identidades um campo de afirmação, formação e emancipação. Se o padrão de poder/saber conformou um pensamento sociopedagógico para inferiorizar os coletivos populares, esses em suas ações/reações/afirmações inventaram outras formas de pensar-se e de *formar-se*, outro pensamento sociopedagógico. **Outras Pedagogias.** Uma lensa história com traços peculiares, que exigiu ser reconhecida constituinte da história da educação e da história das teorias pedagógicas.

Essas tensões são repostas, repolitizadas na atualidade pela diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero e orientação sexual dos campos e periferias em suas ações e movimentos que incorporam pedagogias e saberes acumulados por outras ações e movimentos de educação, emancipação. Mas vão além. Os campos de suas lutas os obrigam a inventar processos e pedagogias com outras radicalidades e virtualidades formadoras e emancipadoras. Há uma história de tensões entre pedagogias, no padrão de poder/saber, domínio, libertação. Essas formas de pensar os Outros estão incrustadas no pensamento educacional. Como crianças, adolescentes, jovens ou adultos populares serão pensados como inferiores ao chegarem às escolas e universidades, ao ser reprovados porque com problemas de aprendizagem ou de condutas, valores.

Nos encontros, oficinas, dias de estudo os militantes põem de manifesto essas tensões. Mostram que carregam vivências de opressão, segregação, de tratos inferiorizantes. Mostram também como desconstruem as formas como foram pensados e os processos/pedagogias com que foram tratados como inexistentes, inferiores, sub-humanos. Explicitam e reagem a esses processos/pedagogias de subalternização. Nessas reações afirmam Outras Pedagogias de emancipação. Como reagem às formas como foram pensados, con-formados e classificados como inferiores?

Não se reconhecem nas formas de pensá-los e de segregá-los

Essas persistentes formas de pensá-los como inferiores para submetê-los ao padrão de poder, de trabalho, de expropriação da terra, do espaço, do

conhecimento, da cultura trazem para o pensamento social, político, pedagógico a necessidade de dar maior centralidade às formas históricas de pensá-los seja nas salas de aula, seja nas políticas sociais, educativas. Com que concepções são pensados? Como primitivos, violentos, incultos. Que identidades, formas de nomeá-los persistem nas concepções de educação, nas didáticas, ou como reprovados, defasados no sistema escolar ou como reprimidos nas suas lutas por direito a terra, teto, territórios? Secundarizar, ocultar essas formas de pensá-los faz parte dos estreitos vínculos entre o padrão de poder/saber que se perpetua. Se reconhecem nossas formas de pensá-los ou resistem?

Os estudos pós-coloniais têm destacado que o poder sobre os outros povos e grupos sociais se conformou sobre um saber sobre esses Outros. Pensados como objetos naturais, em estado de natureza, primitivos, selvagens, o poder/saber poderia submetê-los ou ignorá-los como inexistentes, inferiores, pré-humanos. O pensamento que se conformou sobre os povos colonizados e que os conformou como inferiores passou a ser usado como um dos instrumentos de legitimação da relação política de dominação/subordinação. Constituiu-se e persiste como justificativa da inferiorização da diversidade de coletivos populares.

Particularmente o pensamento colonizador e socioeducativo se alimentam dessa forma de pensá-los a partir da empreitada colonizadora assumida mais tarde nas repúblicas e democracias como empreitada educativa, civilizatória pelos sistemas de educação e de instrução pública. Pensamento legitimado pelas teorias pedagógicas e a educação escolar como o percurso do polo negativo da incultura para a cultura; da ignorância para o saber; da irracionalidade para a racionalidade. Conformar na criança educada o adulto civilizado. Essa forma no Nós civilizado pensar os Outros como objetos naturais e as dicotomias inferiorizadoras entre primitivos e civilizados persiste nas formas de pensar as crianças e adolescentes e seus coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, das periferias e dos campos. Persiste como o pensamento que os con-figura e os aloca no seu lugar na ordem social, econômica, política e cultural. Até na ordem pedagógica.

Vejamos algumas formas de pensá-los e conformá-los às quais reagem como coletivos. Em suas ações reagem às formas parciais, superficiais de sua classificação que ocultam os processos mais radicais de sua inferiorização e segregação, como coletivos humanos. As categorias mais frequentes com que são vistos, sobretudo no pensamento sociopedagógico, têm sido: **marginalizados, excluídos, designais, inconscientes**. Formas de pensá-los e classificá-los que ocultam formas históricas mais abissais e sacrificiais de segregá-los.

Não se reconhecem marginais

Conceitua-los como **marginalizados, marginais**, supõe entender que na sociedade uns coletivos estão situados em margens opostas, mas possíveis de serem aproximados por meio de pontes ou pinguelas. Que a margem, o território de cá pode ser ocupado, conquistado pelos coletivos da outra margem, por meio de políticas de passagem, do esforço, do êxito nesse percurso. Nessas con-cepções cabem esperança, políticas de aproximação e de passagem. Nessa visão se legitima o pensamento educativo e a diversidade de pedagogias sal-vadoras dos marginalizados.

A visão dos setores populares como coletivos à margem tem sido cara à pedagogia e às políticas socioeducativas. A empreitada civilizatória, a escola e até as pedagogias salvadoras carregam essa identidade: oferecer percursos, passagens para sair da ignorância, da incultura, da tradição pré-política, da pobreza para a civilização, a cultura, a consciência política, o progresso, a ascensão social... Uma imagem incrustada em nossa cultura política, pedagó-gica, civilizatória dos marginais.

Entretanto, nessa cultura político-pedagógica as passagens de margem serão condicionadas. Só passam aqueles que se esforçam por sair do polo negativo, que fizerem um percurso exitoso. O ideal do mérito está tão arraigado que ter-mina operando diante dos fracassos como mecanismo de confirmação da sua condição de marginais porque preguiçosos, sem valores de esforço, de êxito para saírem da outra margem. Ou sem consciência de estarem nessa margem.

Outra condição é que a passagem será individual. Os indivíduos, não os coletivos, serão capazes de fazer percursos se se afastarem dos seus coletivos sócio/étnico/raciais, dos campos e das periferias incapazes de percursos de passagem como coletivos porque lhes é inerente serem indolentes, inferior-mente as políticas de ir tirando indivíduos de seus coletivos marginais nunca acabarão. As imagens dos coletivos como marginais terminam sendo funcionais a realimentar políticas e pedagogias e o próprio pensamento socio-educativo que se autolegitimam em oferecer pontes, percursos de passagem. Um círculo fechado que se vem lastrando na história das políticas e das peda-gogias e teorias socioeducativas. Sem a existência de marginais perdem sua razão de ser. Como quebrar esse círculo fechado?

As teorias pedagógicas oficiais giram nesse círculo fechado, mas não fal-tam tentativas de educadores, de formuladores de políticas de quebrar esse círculo. Os próprios “marginais” em seus movimentos quebram esse círculo fechado ao não reconhecer-se marginais.

Os coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos e periferias assim classificados reagem a essa visão de marginais, não se identificam com esse termo e trazem ações indagadoras desestabilizadoras para o pensamento socioeducativo, suas políticas e pedagogias, que se justificam e realimentam dessa classificação. Fazem-se copresentes na ordem social, ocupam as margens de cá, os territórios, terras, espaços, instituições sem ter passado pelas pontes, pinguelas, sem ter-se submetido a percursos exitosos. Surpreendem as formas de pensá-los. Como é possível que sem passar por nossos percursos civilizatórios, conscientizadores, façam-se presentes em ações coletivas se estão submersos na inconsciência, na ignorância, no senso comum, na falsa consciência?

Com essas ações coletivas desconstruem conhecimentos, formas de pensá-los e de “educá-los”. Terminam mostrando a fraqueza de um pensamento socioeducativo conformado em classificações dicotômicas dos coletivos humanos. Os próprios coletivos situados à margem e aos quais se prometem políticas e pedagogias de passagem nos advertem de que as formas de pensá-los e de segregá-los foram e continuam muito mais brutais e radicais. Que as políticas e pedagogias terão de partir dessas radicalidades históricas. Terão de repensar-se nos cursos de formação, no recontar a história do pensamento educacional, das didáticas, dos currículos até da identidade docente. Qual a função da escola? Qual o nosso ofício? Trazer o povo, os marginais para a margem de cá?

Não se reconhecem como excluídos

Outra categoria com que o pensamento social e educativo os tem pensado e tratado é **excluídos**. Diante do aumento do número de marginais, no desemprego, na sobrevivência, no trabalho informal e diante da massificação da pobreza e da miséria em nossas sociedades, a categoria marginal perdeu sentido. As promessas de tirá-los da marginalidade via percursos escolares exitosos ficaram promessas vazias. As esperanças que essas pedagogias carregavam de possibilidades de reverter a marginalidade por meio de ações e políticas socioeducativas distributivas foi perdendo força. As distâncias entre os coletivos da margem de cá e aqueles da margem de lá se tornaram mais profundas, apesar do aumento de sua escolarização e de sua presença nas instituições públicas (ARROYO, 2010).

A categoria explorados no trabalho perdeu impacto, e a categoria de sempregrados porque desnecessários, excluídos, entra na moda. A opressão/exploração foi substituída pela exclusão. Processo semelhante no campo da cidadania prometida, a partir da escolarização e da educação crítica, diante do

aumento da subcidadania, da cidadania condicionada à educação, a categoria de excluídos do trabalho, da cidadania, da participação política passou a ocupar o centro das análises sobre os Outros subalternizados. A exclusão como o princípio para entender sua produção e as políticas inclusivas como remédio. As pedagogias de inclusão, participação são inventadas do lado dos incluídos para prometer incluir os excluídos.

O termo exclusão, excluídos, escola, políticas e pedagogias inclusivas passou a ser incorporado como uma categoria com maior poder explicativo da produção dos coletivos diferentes em desiguais. Um termo mais forte do que marginais e que pretende dar conta de que a separação entre os coletivos sociais é mais radical. Não é apenas de margens, mas separados por muralhas, muros. As margens e as fronteiras são aproximáveis, os muros, muralhas são impeditivos de tentar passar. Construídos pelos coletivos que estão dentro, para impedir qualquer tentativa de passagem dos de fora. São os de dentro que se defendem e defendem seus territórios, cercando-os de muralhas e cercas. São eles que se dignam abrir as fronteiras, oferecer ou não vistos, passaportes, ou externar aqueles ousados que se atrevem a ultrapassar os muros para sair de seu lugar. O termo excluídos, tão na moda, reflete a autoconsciência que têm aqueles que os excluem.

Nesse maior distanciamento entre os coletivos, nessa exclusão até de possibilidades de passagem o pensamento socioeducativo e suas políticas ainda têm a ousadia de oferecer a escola e uma pluralidade de projetos como inclusivos. Escola inclusiva, políticas, projetos inclusivos vêm sendo as propostas de moda. Até no MEC, a Secretaria da Diversidade (Secad) virou Secretaria da Inclusão. Temos um pensamento socioeducativo construído nessa dicotomia exclusão/inclusão. Uma característica é ser um pensamento conformado de dentro do muro para os coletivos pensados fora.

É significativo que os próprios coletivos pensados como excluídos não usem esse adjetivo para nomear-se e identificar-se. Não se aceitam pensados nem como marginais, nem como excluídos. Nem defendem os projetos e pedagogias de inclusão, escola, currículos inclusivos; nem lutam para que sejam mais eficientes, com mais recursos, que os incluam logo a todos. Sabem-se produzidos e inferiorizados em processos sociais, políticos, culturais e até pedagógicos bem mais radicais. Consequentemente suas ações são mais radicais.

Em suas ações coletivas não se propõem superar a exclusão nem acelerar sua inclusão na ordem social, política, cidadã, hegemônica. Nem incluídos no projeto de sociedade, de cidade ou de campo, de relações sociais de produção e de trabalho. Nem pedem pedagogias, projetos de suportabilidade da exclusão.

Suas ações contestam o sistema social e não pedem para se integrar, ser nele incluídos, nem para ser capacitados para merecer a inclusão. Apresentam-se conscientes e capazes de conformar outro projeto de campo, de cidade, de relações de poder, de sociedade, que não os conforme no lugar em que são pensados e alocados. Entram nos embates sobre reforma agrária e urbana, sobre o direito ao trabalho, à terra, vida, moradia, escola, universidade. Entram de cheio, sem esperar as pedagogias inclusivas. O pensamento e os rituais de passagem são contestados.

Essa postura dos coletivos em ações e movimentos não se reconhecendo como marginais, nem excluídos e contestando as políticas e pedagogias de inclusão trazem para o pensamento socioeducativo e político desestabilizações que o obrigam a repensar-se e a repensar sua visão sobre esses coletivos, consequentemente sobre as formas de autpensar-se. Nesse sentido, suas posturas indagadoras das formas como têm sido pensados podem ser vistas como tensionadoras do campo do conhecimento e das políticas e pedagogias. Mostram como o pensamento socioeducativo e as teorias pedagógicas são condicionadas pelas formas de pensá-los e de tentar conformá-los. Aliás, as formas de pensá-los são construídas à medida dos limites das formas de tratá-los ou nos limites das políticas. Políticas de inclusão é o máximo a que o Estado pretende chegar a uma inclusão subalterna.

Não se reconhecem como desiguais

Outra categoria para identificá-los também é contestada: **os desiguais**. Aqueles coletivos que engrossam as desigualdades de nossas sociedades são desiguais. Os coletivos pobres, na linha da miséria, revelariam não tanto que o pensamento os separou em margens, muralhas, fronteiras, mas se reconhece que os tornou desiguais, porém apenas desiguais em condições de vida, de emprego, moradia, saúde, escolarização, letramento, nível de renda. Desiguais inseridos dentro da sociedade, da ordem desigual. Já inseridos em uma hierarquia social.

Essa conceituação dos Outros subalternizados desperta a sensibilidade do pensamento socioeducativo, das políticas compensatórias para suprir as carências e desigualdades das condições de vida a partir da infância. A escola se afirma nessa visão como niveladora, como capacitadora para a igualdade nas condições de viver a partir da infância. Qualidade da educação pública para garantir a igualdade social. Toda criança na escola, bons desempenhos no domínio de competências de leitura e de cálculo, alfabetização na idade certa, nivelarão as condições de vida e os Outros, desiguais serão iguais a Nós.

Assim são justificadas as políticas distributivas, compensatórias. Um pensamento que se pensa progressista, igualitário.

O pensamento progressista igualitarista se alimenta do pensar/locar os subalternizados apenas como desiguais. As formas de pensar os desiguais, as desigualdades correspondem às formas de pensar o Estado, suas políticas como corretoras das desigualdades. Destacam-se as desigualdades possíveis de serem corrigidas por meio de políticas/programas ou cujos resultados são passíveis de ser avaliados, quantificados, gestionados nos limites do Estado. Visões reducionistas das desigualdades e dos Outros pensados/feitos desiguais, tendo o Nós como parâmetro de igualdade.

Reduções frequentes. Ver as desigualdades como carências e os desiguais como carentes, de condições de vida, de emprego, de moradia, de saúde e renda, levam a políticas supletivas de carências. Ver as desigualdades como problema moral, de falta de valores, de hábitos de trabalho, de sustentabilidade ou como falta de educação levará a políticas moralizadoras para superar as desigualdades. As formas de pensar os outros sujeitos sociais coincidentes: desiguais pelas carências, pela falta, logo as políticas do Estado se legitimando, suprimindo carências para a igualdade.

As formas mais radicais de pensar, explicar e intervir nas desigualdades estão se diluindo e simplificando ao reduzir as desigualdades a carências, a exclusão. Uma forma de substituir políticas de igualdade por políticas/programas de inclusão ou de suplência de carências. Há uma intencionalidade política nesses processos de descaracterizar as desigualdades, de reduzi-las a dimensões mais leves, passíveis de correções leves, por exemplo: toda criança na escola, alfabetizada na idade certa! E as desigualdades serão superadas.

Os Outros em suas ações coletivas não se reconhecem nessas formas de pensá-los como desiguais apenas em condições de vida ou em valores. Quando defendem a igualdade levam suas lutas mais a fundo, igualdade no ser, no viver, no ser reconhecidos como humanos, não desiguais porque inferiores, sub-humanos. Nessas desigualdades mais radicais foram produzidos porque diversos, em raça, etnia, gênero, orientação sexual, campo, periferia. Desigualdades mais radicais do que nas condições de vida e nas carências morais. Os coletivos levam os embates, contestam essas formas superficiais de pensá-los em que se legitimam as formas históricas de classificá-los e as políticas e as pedagogias de tratá-los e educá-los. Apontam outras formas de pensá-los mais radicais. Se sua diversidade social, étnica, de gênero está na base de sua desigualdade nas condições sociais de vida, como membros desses coletivos reagem a políticas e pedagogias compensatórias, distributivas, moralizantes e apontam políticas e pedagogias das diferenças, afirmativas.

Mostram-se conscientes, politizados

Poderíamos pensar que os coletivos em suas ações e movimentos se contrapõem às formas de pensá-los a partir do pensamento sócio/educativo/político, inclusive progressista? As categorias familiares a esse pensamento para nomear os coletivos populares têm sido **inconscientes**, **pré-políticos**, **tradicionais**, **pré-modernos**. As divisões e polarizações não seriam de territórios, margens, muros nem desigualdades nas condições de vida, nem na diversidade étnica, racial, de gênero ou território, nem sequer de humanos e sub-humanos, mas apenas e fundamentalmente de conscientes/inconscientes, politizados/despolitizados. Porque inconscientes e despolitizados ou sumidos na consciência falsa, em crenças, tradições, misticismos, na consciência do dominador, opressor, passaram a ser marginais, excluídos, desiguais, segregados, oprimidos e ainda inconscientes dessa condição. Consequentemente passivos, subcidadãos, massa de manobra dos conchavos políticos.

Certas pedagogias libertadoras, conscientizadoras, politizadoras, críticas partem dessa visão do povo para se afirmar com a função de tirá-los desse estado de inconsciência e de falsa consciência, de des-politização para levá-los à consciência crítica, política, participativa, cidadã. É significativo que os movimentos sociais mais radicais não se reconhecem nessas categorias nem nessas “pedagogias”, trazendo indagações desestabilizadoras sobre essas formas progressistas, críticas, de pensá-los e tratá-los. Elas são vistas como pedagogias também do lado de cá, do Nós, conscientes, politizados para eles, nem sempre impostas, prontas, mas até construídas com sua participação. A própria inclusão participante dos coletivos populares é explorada como conscientizadora e capacitadora para a participação política, cidadã.

Os coletivos em suas ações se chocam com essas “pedagogias”, deslocam o foco da participação para a luta, o conflito, a ocupação, a proposta de outra política agrária, urbana, educativa, de outra escola, outra universidade, outro projeto de campo e de sociedade, outras relações políticas. A radicalidade de suas ações mostra a superficialidade de categorias cultuadas do lado de cá, da sociopedagogia até progressista: conscientização, politização, cidadania crítica, participação... Por aí os coletivos em suas ações e movimentos pressionam por uma repolitização e radicalização do pensamento socioeducativo progressista. Suas pedagogias são pressionadas a superar os limites de origem em que se entredam: ter como matriz o pensar polarizado dos coletivos humanos. Pensar o povo sumido na falsa consciência.

Há uma intencionalidade nessa diversidade de formas de pensá-los: legitimar as formas de tratá-los e autolegitimar as agências, instituições sociais, políticas e culturais, suas ações, programas e políticas. Autolegitimar as relações

de Estado e grupos subalternizados. Nas resistências desses grupos a essas formas de pensá-los e de tratá-los reagem e contestam as formas de pensar-se o Estado, suas instituições, políticas e programas. Tensões carregadas de aprendizados, que levam a afirmar-se presentes, existentes, conscientes e resistentes a essas formas tão superficiais de pensá-los.

Essas formas de pensar os grupos populares que se fazem presentes nas escolas, nos campos, nas cidades, em ações coletivas e movimentos têm legitimado as orientações de políticas, as teorias pedagógicas, as didáticas, os currículos e a docência. Na medida em que esses outros destinatários dessas políticas e didáticas não se reconhecem nessas formas de pensá-los, as políticas, as teorias pedagógicas, as diretrizes, os currículos e a ação docente deixam um vazio de legitimidade. Para onde avançar?