

Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?

Miguel G. Arroyo*

O tema deste artigo nos remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural. Os coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, de poder-saber. Focaliza-os não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, se fazendo presentes como atores na cena social, política, cultural e na produção de saberes. Reagindo a seu silenciamento.

Vincular ações coletivas, conhecimento e pedagogias supõe o reconhecimento das experiências e ações desses coletivos organizados ou não em movimentos sociais. Ações coletivas na diversidade de campos e fronteiras de luta pelo direito à vida, terra, ao teto e território, à identidade, orientação sexual, memória e cultura, à saúde, educação e dignidade, à justiça, igualdade, às diferenças. Ações coletivas pela emancipação. Pedagogias libertadoras radicais. O foco são os conhecimentos e os processos, as pedagogias 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? (ARROYO, 2003)

Aproximamos-nos do tema nas perspectivas apontadas pelos estudos pós-coloniais, os quais que destacam que na história da formação de nossas sociedades o padrão cognitivo esteve e continua associado ao padrão de poder.

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 perduram 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. Associado ainda a um padrão cognitivo e pedagógico que têm 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 tem sido *con-formados*? Com que contra-pedagogias se *auto-conformam*?

O tema sugere não ficarmos aí e avançarmos. Se o padrão de poder-saber faz parte do padrão político de dominação-subordinação, também em nossa história foram se conformando movimentos sociais, ações coletivas que vem fazendo do conhecimento, da cultura, da memória e identidades um campo de afirmação,

* Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG – Brasil. Doutor em Educação pela Stanford University.

conformação e emancipação. Se o padrão de poder-saber conformou um pensamento sócio-pedagógico para inferiorizar os coletivos populares, esses em suas ações-reações-afirmações inventaram outras formas de pensar-se e de *con-formar-se*, outro pensamento sócio-pedagógico. Outras pedagogias. Uma tensa história com traços peculiares.

Tentaremos focar como 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. Como 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 outras virtualidades formadoras e emancipadoras.

“Ocupemos o latifúndio do saber”

A diversidade de coletivos sociais em suas ações e movimentos vem fazendo do campo do conhecimento um território de ocupação e de disputa. Dão centralidade às estratégias de apropriação e reapropriação crítica do conhecimento acumulado, seja do sistema escolar, da educação básica à universidade, seja abrindo espaços próprios intra-coletivos e inter-coletivos para a produção de conhecimento próprio e de pedagogias próprias. A Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), (SANTOS, 2006), no Brasil e na América Latina, a Escola Nacional Florestan Fernandes do MST e tantos outros espaços se apresentam como alternativas promissoras de conformação de espaços de produção, diálogo, sistematização, tradução de outros conhecimentos e outras pedagogias.

“Ocupemos o latifúndio do saber” tem sido o grito político dos movimentos do campo na aula inaugural dos cursos de Pedagogia da Terra e de Formação de Professores indígenas, do campo e quilombolas. As universidades são pressionadas a abrirem cursos específicos para dirigentes, militantes e educadores. Os diversos movimentos, com destaque ao movimento negro, pressionam por políticas afirmativas de acesso e permanência nas universidades. A nível da educação básica, profissionalizante e de jovens e adultos, repolitizam e radicalizam as lutas que vêm desde os anos 50 pela conformação de um sistema público popular que garanta seu direito à educação e ao conhecimento. Uma luta que vem adquirindo destaque no movimento indígena, quilombola, negro, do campo por escolas em suas comunidades de origem, pelo direito a suas linguagens, memória, história, cultura e sua inclusão obrigatória nos currículos.

Os movimentos na diversidade de suas ações vêm tendo um papel reconfigurante de nossos sistemas educacionais seletivos e excludentes e de suas pedagogias reguladoras, trazendo novos embates ao campo do conhecimento, de sua produção, pesquisa e sistematização. Esse conjunto de ações retoma, mas vai além, as pressões populares históricas em nossas sociedades pelo direito ao conhecimento socialmente produzido. Nesse sentido, as ações populares coletivas contemporâneas radicalizam suas relações históricas com o conhecimento e com seus espaços de produção, sistematização e de acesso. (ARROYO, 2006)

Essas pressões históricas pelo acesso e permanência nos espaços do conhecimento estão sendo redefinidas em aspectos nucleares: de ofertas para os excluídos, passaram a se caracterizar espaços de lutas daqueles mantidos

historicamente fora pela ocupação dos espaços e instituições de dentro, se fazendo co-presentes. De destinatários de políticas distributivas se afirmam sujeitos de pressão por políticas afirmativas. De critérios de mérito, êxito individual em percursos escolares pressionam por critérios de direito e de direitos de coletivos. Políticas afirmativas de direitos coletivos: Educação, direito dos povos indígenas, quilombolas, do campo, afrodescendentes... Não apenas educação direito de um cidadão abstrato. Não apenas escolas públicas abstratas, mas escolas públicas do campo, indígenas, quilombolas, populares, nas comunidades, com as marcas de suas culturas e identidades, com educadores professores arraigados nas comunidades. Não mais políticas, currículos generalistas, mas focados, reconhecendo os diferentes como sujeitos. Nos documentos produzidos nas ações coletivas vai se construindo outra relação com o direito ao conhecimento e aos espaços de sua produção e sistematização. Até outras pedagogias de ensino-aprendizagem.

As tradicionais ênfases: toda criança na escola, educação direito de todo cidadão, escola para todos..., direito ao saber acumulado, à herança cultural, deixam lugar nas ações coletivas por educação do campo, educação indígena e quilombola, a lutas mais radicais: direito ao conhecimento da história, cultura, memória indígena e afrobrasileira, ações afirmativas, cotas, formação específica de educadores, pedagogias e currículos específicos.

O direito dos coletivos ao conhecimento sistematizado nos espaços do sistema é um dos campos de pressão das ações coletivas. Entretanto, os movimentos sociais enquanto novos atores políticos não limitam suas ações no campo do conhecimento retomando as lutas históricas pelo acesso, ocupando os espaços de sua produção. Vão além. Neste texto apontamos algumas das fronteiras onde a relação entre ações coletivas e conhecimento vem adquirindo maior destaque e radicalidade.

Desconstruir a forma como foram pensados os Outros

Os estudos pós-coloniais tem destacado que o poder sobre os Outros 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 eles e que os conformou como Outros passou a ser usado como um dos instrumentos de legitimação da relação política de dominação-subordinação. Constituiu-se e persiste como justificativa de sua inferiorização.

Particularmente o pensamento colonizador e sócio-educativo se alimentam dessa forma de pensar os Outros desde a 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 pólo negativo da incultura, para a cultura, da ignorância para o saber, da irracionalidade para a racionalidade. Conformar na criança educada o adulto civilizado. Esse pensamento sobre 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 configura.

Começemos por uma indagação: esses coletivos segregados, inferiorizados tidos como meros objetos naturais reagem a esse lugar e a essas formas de pensá-los? As questionam e repolitizam? Nessas ações-reações produzem outros conhecimentos, outra racionalidade, outras pedagogias?

Seus movimentos e ações coletivas podem ser vistos como uma reação na medida em que em suas ações se mostram presentes, existentes, incômodos. Mostram-se presentes na arena política, econômica, cultural, pedagógica, nas marchas, ocupações, nas cidades e nos campos. Uma presença coletiva afirmativa em que não se reconhecem, mas contestam as formas negativas, inferiorizantes em que foram pensados. Nessa afirmação como sujeitos existentes, contestam de maneira radical, na raiz, o pensamento que os pensou e classificou como inexistentes, como meros objetos e produzem outras formas de pensá-los.

Por aí suas presenças afirmativas colocam desafios no campo do conhecimento. Sua presença organizada, coletiva em nossas sociedades se tornou tão incômoda por ser presença afirmativa, logo reação a um pensamento que produziu e legitimou seu ocultamento e sua negação como sujeitos, como humanos. Obrigam a conformar outras formas de pensá-los. Os significados de suas afirmações inauguram outro pensamento, que trazem para o debate político-epistemológico. Como tornar visível esse outro pensamento, esse auto-conhecimento e essa desconstrução das formas legítimas de pensá-los? Com que pedagogias? Poderão ser as mesmas com que foram ocultados, inferiorizados? Nos tempos e espaços de encontros, estudos, reflexão essas questões estão postas. Nos seus cursos de Pedagogia da Terra, Formação de professores do campo, indígenas, quilombolas, de ações afirmativas e nos encontros da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) essas questões estão postas.

A centralidade que os coletivos dão em suas ações ao ocupar os espaços da pesquisa, produção, validação do conhecimento, onde se validam as formas de pensá-los pode ser um indicador de que aí pretendem marcar sua presença contestadora das formas de pensá-los. Além de fazer-se presentes de maneiras afirmativas nos campos e periferias se fazem presentes, se afirmam sujeitos de direitos coletivos nos próprios espaços da produção do conhecimento a fim de desconstruir a imagem negativa, de inexistentes em que foram pensados nesse campo. É igualmente significativo que como dirigentes, militantes, educadores dêem tanta importância a reafirmar-se presentes nos cursos de pedagogia, de conformação e reprodução das teorias sociais e das pedagogias que os conformaram. Como se mostrassem que pretendem repolitizar esse pensamento e essas pedagogias que os tem conformado pelo negativo. Ao se fazer presentes carregando suas positivities contestam um pensamento social e pedagógico que se conformou e legitimou nos mesmos processos e relações políticas em que o pensamento sobre esses coletivos inferiorizados foi constituído.

Disputar os próprios espaços de produção, sistematização do conhecimento, confrontar seus conhecimentos, sua racionalidade, seus critérios de validade com os conhecimentos, a racionalidade, os critérios de validade pensados como únicos, legítimos é algo muito novo nos novos sujeitos sociais. Mudam a direção em que o pensamento educativo popular se conformou: levado dos centros do pensamento válido por intelectuais comprometidos aos espaços criados de conscientização, cultura, educação. Aí nasceram pedagogias radicais. Ao mudarem de direção os coletivos populares se sabem com outro olhar diferente do olhar com que foram pensados, com outros saberes, com outras pedagogias. Se sabem mais feitos e conscientes do que

como foram pensados para ser conscientizados. O movimento que se propõe educá-los vai de cá para lá, o movimento atual dos coletivos populares é de lá para cá. Se fazendo presentes, com uma afirmação positiva no campo, na cidade, na política, nos centros de cultura e de conhecimento. Um movimento de diálogo no reconhecimento.

Nessa presença afirmativa nos espaços de produção do conhecimento e especificamente de produção das teorias e pedagogias sócio-educativas repolitizam o papel que tiveram e continuam tendo na sua produção histórica como Outros. Mas também mostram que esse pensamento, essas teorias e pedagogias trazem as marcas conformantes que persistem das formas de pensá-los como inferiores no pólo negativo para trazê-los para o pólo positivo. Ao pensar assim os Outros, o pensamento se pensou, as teorias e pedagogias sócio-educativas se pensaram e conformaram a si mesmas com a função civilizatória, conscientizadora, libertadora, educativa. Na medida em que os Outros desconstruem as imagens em que foram pensados abrem o caminho para reconformar o próprio campo do conhecimento e das teorias e pedagogias sócio-educativas que se configuraram nessa forma de pensá-los e de pensar-se. Uma contribuição de extrema relevância trazida pelas ações e presenças afirmativas dos coletivos: para repensar-se as teorias e pedagogias sócio-educativas dos Outros terão que repensar as formas como tem sido pensados os Outros, os diversos e os diferentes em classe, raça, etnia, gênero, campo, periferia.

Pensar as relações entre ações coletivas e conhecimento exige adentrar-nos nessa repolitização que como coletivos presentes, afirmativos repõem sobre sua produção na nossa história e especificamente na história da conformação nas ciências sociais e pedagógicas.

Não se reconhecem nas formas de pensá-los

Vejamos algumas formas de pensá-los e conformá-los as 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 freqüentes com que são vistos, sobretudo no pensamento sócio-pedagógico tem sido: marginalizados, excluídos, desiguais, inconscientes.

Conceituá-los como MARGINALIZADOS, marginais, supõe entender que na sociedade uns coletivos estão situados em margens opostas, mas possíveis de serem aproximados através de pontes ou pinguelas. Que a margem, o território de cá pode ser ocupado, conquistado pelos coletivos da outra margem, através de políticas de passagem, do esforço, do êxito nesse percurso. Nessas conceituações cabe esperança e políticas de aproximação. Cabem políticas de passagem. Nessa visão se legitima o pensamento educativo e a diversidade de pedagogias salvadoras dos marginalizados.

A visão dos Outros como coletivos à margem tem sido cara à pedagogia e às políticas sócio-educativas. A empreitada civilizatória, a escola e até as pedagogias libertadoras 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, pedagógica, civilizatória dos marginais.

Entretanto, nessa cultura político-pedagógica as passagens de margem serão condicionadas. Só passam aqueles que se esforçam por sair do pólo negativo, que fizerem um percurso exitoso. O ideal do mérito está tão arraigado que termina 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, inferiores em valores, moralidade, competências, inclusive inconsciência. Consequentemente 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 sócio-educativo que se auto-legitimam em oferecer pontes, percursos de passagem. Um círculo fechado que se vem lastrando na história das políticas e das pedagogias e teorias sócio-educativas. Sem a existência de marginais perdem sua razão de ser. Como quebrar esse círculo fechado?

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 sócio-educativo, suas políticas e pedagogias, que se justificam e realimentam dessa classificação. Se fazem co-presentes 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 se façam presentes em ações coletivas se estão sumidos 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 sócio-educativo 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.

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 através de ações e políticas sócio-educativas 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, 2009)

A categoria explorados no trabalho perdeu impacto e a categoria desempregados porque desnecessários, excluídos, entra na moda. A opressão, exploração foi substituída pela exclusão. Processo semelhante no campo da cidadania prometida,

através da escolarização e da educação crítica, diante do aumento da sub-cidadania, 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. 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 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, oferece ou não vistos, passaportes, ou exterminar aqueles ousados que se atrevem a ultrapassar os muros para sair de seu lugar.

Nesse maior distanciamento entre os coletivos, nessa exclusão até de possibilidades de passagem o pensamento sócio-educativo e suas políticas ainda tem a ousadia de oferecer a escola e uma pluralidade de projetos como inclusivos. Escola inclusiva, políticas, projetos inclusivos vem sendo as propostas de moda. Temos um pensamento sócio-educativo 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. Se sabem 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. 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. Se apresentam 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. Entram de cheio sem esperar nossas pedagogias inclusivas. Nosso pensamento e nossos 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 sócio-educativo e político destabilizações que o obrigam a repensar-se e a repensar sua visão sobre esses coletivos, consequentemente sobre as formas de auto-pensar-se. Nesse sentido, suas posturas indagadoras das formas como têm sido pensados podem ser vistas como tencionadoras do campo do conhecimento e

das políticas e pedagogias. Mostram como o pensamento sócio-educativo e as teorias pedagógicas são condicionadas pelas formas de pensá-los e de tentar conformá-los.

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. Essa conceituação dos Outros desperta a sensibilidade do pensamento sócio-educativo, das políticas compensatórias para suprir as carências e desigualdades das condições de vida desde a infância. A escola se afirma nessa visão como niveladora, como capacitadora para a igualdade nas condições do viver desde a 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 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.

Os Outros em suas ações coletivas não se reconhecem nessas formas de pensá-los como desiguais apenas em condições de vida. Quando defendem a igualdade levam suas lutas mais 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. Os coletivos levam os embates, contestam essas formas superficiais de pensá-los em que se legitimam as formas históricas de classificá-los 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 e apontam políticas e pedagogias das diferenças, afirmativas.

Poderíamos pensar que os coletivos em suas ações e movimentos se contrapõem às formas de pensá-los desde o 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.

Certas pedagogias libertadoras, conscientizadoras, politizadoras, críticas se afirmam 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 Outros 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 sócio-pedagogia até progressista: conscientização, politização, participação... Por aí os coletivos em suas ações e movimentos pressionam por uma repolitização e radicalização do pensamento sócio-educativo progressista. Suas pedagogias são pressionadas a superar os limites de origem em que se enredam: ter como matriz o pensar polarizado dos coletivos humanos.

A produção dos Outros como inexistentes

Em diálogo com os movimentos sociais e suas ações contestatórias do pensamento que os conformou, cientistas sociais e os próprios coletivos buscam outras formas de entender esse pensamento que dê conta da radicalidade política de suas reações.

Boaventura de Sousa Santos (2009) aponta polarizações mais radicais para entendermos a conformação dos Outros. O pensamento moderno (poderíamos incluir a moderna pedagogia) opera em um sistema de distinções visíveis e invisíveis estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade em dois universos distintos, irreconciliáveis: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”.

Um pensamento abissal, muito mais radical do que o pensamento da marginalidade, exclusão, desigualdade, inconsciência, despolitização. “A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente” (SANTOS, 2009, p. 23). Essa produção dos Outros como inexistentes os torna irrelevantes ou incompreensíveis, excluídos de forma radical porque permanecem exteriores à própria forma aceite de inclusão como sendo Outro. Quando se pensam os Outros como marginais, excluídos, desiguais, inconscientes se reconhece sua existência, é possível a co-presença do nós e do outro. No pensamento abissal o lado de cá esgota a realidade relevante, existente. O Nós esgota a existência. “Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética” (SANTOS, 2009, p. 24). Logo, os Outros ao não existirem não são passíveis de serem incluídos, nem reguláveis, nem emancipáveis, nem capazes de estar co-presentes nos mesmos espaços e nas mesmas pedagogias.

Essa impossibilidade de co-presença tem sido um traço estruturante de nosso sistema político, social, cultural e até de educação básica e superior. A distribuição espacial em nossas cidades delimita territórios para o Nós regulados por políticas urbanas, de saneamento, de iluminação, de vias públicas, transporte, posse legal. Territórios de regulação urbana. Os territórios dos Outros vão se conformando em loteamentos clandestinos, ocupações, amontoados humanos sem esgotos, sem água, sem luz, sem direito ao espaço, sem transporte, sem serviços públicos. Sem regulação.

A impossibilidade de co-presença faz parte das políticas, dos espaços e das instituições públicas. Se cria um Sistema de Saúde Único, um Sistema de Educação Pública ou de transporte público, parques públicos, apenas para os Outros onde o Nós não se aproxima, nem disputa a co-presença, cria seus espaços e instituições. Público será sinônimo de espaços e serviços de demarcação da presença de uns coletivos sociais, raciais, não de todos. Onde todos os coletivos humanos não podem estar co-presentes. Os espaços e as instituições reproduzem a não-coexistência, a impossibilidade da co-presença dos Outros. Por aí passam em nossa formação social uma das pedagogias mais “eficazes” em que os coletivos Outros se apreendem invisíveis, irreconciliáveis, do outro lado da linha.

Até as pedagogias populares, conscientizadoras, críticas têm como destinatários os Outros e não conseguiram co-existir, com as pedagogias escolares, menos ainda para conscientizar os Nós. Temos pedagogias irreconciliáveis até progressistas.

Essas análises trazem indagações radicais para a teoria educativa e para as pedagogias. Qual a força conformadora, pedagógica, do estabelecimento dessas linhas radicais que situam os coletivos humanos em universos irreconciliáveis? Que condenam os Outros ao desaparecimento, à inexistência, irrelevância e impossibilidade de co-presença nos mesmos territórios? No campo das teorias sócio-educativas, da formação-deformação humana e no campo das pedagogias não temos acúmulo teórico nem prático, para entender esses processos tão radicais da história de nossa formação, nem para neles intervir diante de sua permanência. Como, nessa análise, os coletivos e tudo que se dá no outro lado da linha é inexistente, não regulável, nem compreensível e emancipável a teoria pedagógica ficou bloqueada a pensar em processos pedagógicos de destruição dessas inexistências.

A questão primeira para o pensamento sócio-pedagógico não seria como tirar esses coletivos do lado de lá, uma vez que não são incluíveis na linha de cá, porque são exteriores à forma aceite de inclusão. Duas questões prévias para a teoria sócio-educativa. De um lado como tem operado pedagogicamente, como processos conformadores-deformadores essas linhas radicais, especificamente a produção da inexistência de seres humanos. O que é mais radical do que as pedagogias de produção da opressão, exclusão, marginalização, falsa consciência. Em sua rica história, as pedagogias críticas, conscientizadoras, participativas não se adentraram nesses processos tão radicais, abissais de conformação dos Outros como inexistentes.

De outro lado, o que significa alocar os Outros e todas suas formas de viver, ser, pensar, como exteriores à própria forma aceite de inclusão e de reconhecimento sequer como sendo Outro. Produzir seres humanos como não Outros é muito mais radical do que produzi-los como Outros ilegítimos, excluídos, oprimidos, inconscientes. Com que pedagogias foram assim produzidos? Se são persistentes como desconstruí-las? Supõe a produção de outro cânone de pensamento e de conformação. Um cânone muito mais radical em termos pedagógicos ou antipedagógicos. Essas radicais e perversas pedagogias demandam pesquisa, reflexão teórica. Ignorá-las supõe um desperdício empobrecedor para o pensamento sócio-educativo, para as teorias pedagógicas. Com que pedagogias foram produzidos como inexistentes? Qual a força pedagógica de um cânone que não os reconhece nem como oprimidos, mas vai mais longe: não os reconhece sequer como sendo Outro?

Os coletivos em suas ações apontam as tentativas de destruição desse cânone. Se mostram existentes, co-presentes, provocando a reação. Com que processos se

conformaram existentes apesar de decretada sua inexistência? Sobre esses processos conformantes como sendo e se fazendo visíveis pouco tem refletido as teorias pedagógicas, inclusive críticas e libertadoras. Ao se fazer presentes, afirmativos, incômodos obrigam o pensamento sócio-pedagógico a dar destaque a essas pedagogias ou a reagir defendendo-se.

Os embates já estão postos nessa radicalidade que carrega potencialidades pedagógicas novas. Quanto mais se afirmam os coletivos como existentes, emancipáveis, co-presentes nos campos e periferias, na escola e universidade, maior a reação reafirmando sua inexistência. O pensamento abissal se recompõe e os naturaliza e invisibiliza diante das ações coletivas que anunciam que os inexistentes existem, estão presentes na cena política, econômica, cultural, pedagógica. Essa é uma das indagações mais desestabilizadoras que os coletivos repõem para o pensamento moderno: obrigá-lo a reafirmar-se, a se expor e se mostrar abissal. Tão desestabilizadoras que se apressam desde as diversas ciências a reafirmar que os Outros inexistem, provando cientificamente que raça, etnia, classe, camponês, quilombola não existem, que os povos do campo, a agricultura camponesa e seus coletivos são espécies em extinção, que a única saída é o agronegócio. Do Estatuto da igualdade racial em debate no Congresso se retiram os direitos dos povos quilombolas a seus territórios porque não existem, se retiram as ações afirmativas e cotas das universidades públicas e do mercado de trabalho porque a raça não existe. Ocupam os territórios indígenas porque estes povos não existem. Acabam com os cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, indígenas e se impõem vestibulares únicos, currículos únicos porque esses coletivos não existem.

As ações coletivas com que os diversos grupos sociais, étnicos e culturais afirmam sua existência provocam a reafirmação do pensamento abissal que os vê e quer inexistentes. Embates de extrema força educativa, formadora, que tocam no cerne do pensamento moderno social e político. Embates idênticos estão postos no pensamento político educacional: aos movimentos pressionando por políticas específicas de reconhecimento e afirmação dos povos indígenas, do campo, afrodescendentes lhes são oferecidas políticas generalistas, compensatórias, distributivas, não afirmativas, de diferenças.

Por esses confrontos passam e passaram em nossa história os processos, as pedagogias de conformação dos Outros como invisíveis, exteriores à própria forma aceite de inclusão, para que como Outros aprendem a não-ser. Mas também nesses confrontos se dão as pedagogias mais radicais do aprender a ser, mostrando-se sendo, presentes e existentes, incômodos como coletivos. Como esses confrontos questionam o pensamento social e sócio-educativo, suas teorias e pedagogias? Como explorar seu potencial formador nos encontros dos movimentos sociais, nos cursos de formação de educadores, militantes, nos encontros da UPMS? Encontros em que cada coletivo sabe e traz os processos em que foram produzidos como inexistentes e os processos-pedagogias em que se conformaram sendo e se mostrando presentes. Colocar em diálogo, traduzir essa riqueza de experiências será um caminho para o repensar do pensamento sócio-educativo e das pedagogias, inclusive progressistas, para ir produzindo e acumulando outro pensamento e outras pedagogias, de que eles são sujeitos, não meros destinatários.

Das reações dos coletivos situados do outro lado da linha vem outras indagações para o pensamento social e pedagógico: Com suas ações e movimentos reagem a esse

lugar, a essa condição de inexistentes e se mostram presentes com uma presença afirmativa, incômoda, desestabilizadora. Por aí abrem as possibilidades de outras formas radicais de pensá-los. Apontam outras pedagogias com novas virtualidades emancipatórias.

Um dos traços mais pedagógicos de suas ações é não serem silenciosas, ocultas, no outro lado da linha, mas chamativas em marchas, ocupações, carregando seus símbolos, sua cor, seus instrumentos identitários, de trabalho, de luta. Suas presenças são tão visíveis e críveis que a própria mídia os expõe como presentes no lado de cá. Se fazem coexistentes. O próprio pensamento abissal que os jogou do lado de lá, os passa a analisar, condenar como incômodos, co-presentes no lado de cá. O que incomoda e desestabiliza a ordem é que suas ações os façam presentes no lado de cá e com uma presença que quebra as formas de pensá-los como exteriores, não co-presentes. Quais as virtualidades formadoras pedagógicas dessas ações coletivas?

Suas presenças afirmativas e co-presenças adquirem sua relevância formadora, pedagógica de ser uma reação-negação coletiva, vinda dos próprios coletivos, não de fora, à condição de inexistência. Quanto mais eficientes foram os processos de relegá-los à inexistência e a sua exclusão de forma radical porque exteriores a própria forma aceite de inclusão, de presença e de existência, maior a relevância pedagógica das ações coletivas que desconstroem esses cânones. Quanto mais radicais foram em nossa história os processos abissais de recluí-los no outro lado da linha, maiores as potencialidades pedagógicas dos processos de se fazer presentes, co-existent em nossa história. Se as pedagogias que tentaram torná-los inexistentes carregaram virtualidades tão radicais, que virtualidades ainda mais radicais encontrar nas pedagogias com que resistiram a inexistência e com que se produziram sendo e se manifestando co-presentes? Falta ao pensamento sócio-educativo dar a centralidade devida a esses processos tão conformantes de nossa história.

Sem dúvida que essas ações coletivas trazem para o pensamento social e pedagógico indagações específicas de nossa formação histórica – “do Sul” – que não tem vindo e sido postas ao pensamento sócio-pedagógico na história da educação, no pensamento socrático, humanista, ilustrado, moderno, progressista ou crítico. Deveríamos agradecer aos movimentos sociais trazer indagações, ações pedagógicas tão desestabilizadoras que exigem repensar radicalmente as teorias pedagógicas. Pensá-las daqui na especificidade de nossa formação.

Outro traço dessas ações coletivas é que ao se afirmar presentes de forma tão afirmativa exigem políticas afirmativas na diversidade de campos da vida social, econômica, política, cultural, cognitiva. Desestabilizam o campo do Estado, de suas políticas: agrária, urbana, educativa, de emprego, de saúde. Desestabilizam o pensamento moderno abissal, as formas de pensá-los e as políticas e pedagogias de alocá-los e “educá-los”. Os Outros ao se fazer presentes e co-presentes, sair da exterioridade e inexistência em que foram pensados desestabilizam esse pensamento e essas políticas e pedagogias. Nessa desestabilização, contestação, está uma das virtualidades pedagógicas mais radicais a ser reconhecida, pesquisada e refletida e incorporada nos cursos, encontros, de formação, da UPMS, em todo espaço-tempo de diálogo e produção de outros conhecimentos.

A produção dos Outros como sub-humanos

Boaventura de Sousa Santos (2009) nos lembra que a radicalidade maior do pensamento abissal é a negação, a ausência de humanidade para os Outros, ou sua classificação na condição de sub-humanidade. “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (p. 31). É a forma mais radical da produção da inexistência dos Outros: ser condição para que o Nós se afirme como a síntese da existência humana. Os Outros invisíveis como humanos para destacar o Nós como síntese exclusiva da humanidade.

Esses processos históricos tão marcantes em nossa formação tocam de maneira focal na conformação do pensamento sócio-educativo. Teria ele se conformado nessa visão dos Outros como sub-humanos? Em que processos pedagógicos se produzem essa conformação? Um dos traços que o pensamento sócio-educativo ostenta como marca histórica é seu humanismo: educação como humanização, como conformação dos Outros como humanos. Mas qual o referente de humanidade a formar? No nosso pensamento sacrificial não foram os Outros vistos e classificados como sub-humanos para o Nós, ser tido como a síntese da humanidade? Se nos aproximamos as concepções de formação, de desenvolvimento humano, de socialização e aprendizagem, de percursos escolares, de formação-humanização não será difícil constatar que foram construídos nesse referente, síntese de humanidade, o Nós. As ênfases repetitivas da infância, adolescência pobre, negra, favelada, do campo como incapaz de aprender, com problemas de aprendizagem, de condutas, de socialização, de humanização está incrustada em nosso pensamento sócio-educativo como uma premissa. Nos sofisticados mecanismos de avaliação, classificação, os fracassos históricos persistentes são vistos como inerentes à condição dos Outros como inferiores, o que tem operado como mecanismos para destacar a superioridade cognitiva, moral, humana dos Nós.

A teoria educativa, as pedagogias se tem recusado a repensar-se como uma produção articulada a esses mecanismos sacrificiais da humanidade dos Outros para afirmar o Nós como a síntese da humanidade e dos processos de humanização, formação e desenvolvimento humano. Há uma visão linear desses processos nas diversas concepções. As pedagogias formadoras são pensadas a partir de um ponto zero de formação, de de-formação, des-humanidade, para ir conduzindo os Outros a níveis graduais de humanização, formação, desenvolvimento, aprendizagem como humanos, civilizados, culturais, éticos, tendo como referente o Nós humanos, civilizados, culturais, éticos.

Faltam pesquisas e análises que apontem os pressupostos sacrificiais de que essas concepções se alimentam. Como faltam pesquisas sobre como esses pensamentos e essas pedagogias têm contribuído a reafirmar esse pensamento sacrificial da humanidade dos Outros, alocados no ponto zero em humanidade para alocar o Nós na síntese universal de ideal de humanidade, de formação e de desenvolvimento humano. A história desse pensamento, aplicado com traços específicos nos processos de educação, nas pedagogias para formar os Outros, em nossa história desde a empreitada civilizatória, se mostraram ineficazes e antipedagógicas porque não superam o pensamento abissal e sacrificial de que são reféns. Se a educação dos Outros não deixar de ter como referente síntese de humanidade, de formação o Nós, continuará sendo ineficaz e antipedagógica.

Essas formas mais radicais de pensar a conformação dos Outros como sub-humanos trazem outras indagações para as pedagogias. A força pedagógica da elevação dos Nós, a síntese da humanidade tem como pré-condição a classificação dos Outros na condição de sub-humanidade. Na concretude da história da pedagogia as virtualidades pedagógicas das teorias da humanização, da formação e do desenvolvimento humano não vem tanto do Nós como síntese desses processos, mas vem de ter negado aos outros a condição de humanos. Sem essa negação de parte dos coletivos humanos de sua humanidade, sem esse processo sacrificial dos Outros, as teorias pedagógicas perdem seus sentidos conformados em nossa história. Daí a necessidade de colocar os Outros no ponto zero da sub-humanidade, da de-formação para afirmar-se formadoras, humanizadoras. Sem condenação, sem culpa não há salvador nem pedagogias salvadoras.

Os coletivos sociais, Outros, se contrapõem em suas ações e movimentos, não se reconhecem nessa condição de sub-humanidade. Se fazem presentes carregando sua cultura, valores, identidades. Não vão aos cursos de formação vendo-se ignorantes, sem formas de pensar-se e de pensar o real, sem projetos de sociedade, de campo, de cidade, de ser humano. Não se aceitam no ponto zero suplicando dos centros oficiais de educação, de seus educadores e de suas pedagogias que os levem em percursos exitosos da deformação à formação, da des-humanidade à humanidade, da ignorância à aprendizagem. Trazem seus processos de formação-humanização, sobretudo sabem das dimensões pedagógicas formadoras de suas ações coletivas. As pedagogias dos movimentos sociais de que são sujeitos porque humanos pressionam por ser reconhecidas pelo pensamento sócio-educativo e entrar em diálogo.

O que há de mais desestabilizador nesse afirmar-se humanos é contestar que o Nós é a síntese da humanidade. Ao desconstruir os processos de conformá-los como sub-humanos desconstruem a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. Desconstruem as teorias universalistas de formação, desenvolvimento, aprendizagem, humanização que tem por referente o Nós, humanizado, desenvolvido e os Outros sub-humanos.

A questão complicada para esse pensamento sacrificial e para as teorias pedagógicas que dele se alimentam é que não se pode superar a visão dos Outros como inferiores, irracionais, incultos, sub-humanos sem desconstruir o Nós como a síntese positiva, universal dos ideais e ideários de formação, humanização que a teoria pedagógica incorporou. Toda pedagogia que tenta reconhecer que o povo pensa, tem saberes, valores, culturas sem desconstruir o Nós com a pretensão de síntese da humanidade, como o ponto de chegada da existência humana, da formação e do desenvolvimento universal, único tem fracassado. O problema não é só reconhecer que o povo é humano, é gente, mas desconstruir que será humano pleno na medida em que fizer o percurso de formação, humanização, único, universal, de que o Nós é a síntese. Libertar-se desse pensamento sacrificial continua sendo um desafio para a teoria pedagógica inclusive progressista e crítica e até para os movimentos sociais.

Com que pedagogias foram conformados

Os coletivos em sua pluralidade de ações não contestam apenas o lugar do outro lado da linha, onde foram jogados na condição de inexistentes, sub-humanos, pelo pensamento abissal e sacrificial, mostram os processos, as “pedagogias” com que

foram conformados como Outros. A todo modo de pensar os Outros têm correspondido modos, processos de conformá-los e de “salvá-los”, isto é, pedagogias.

Como entender essas pedagogias? A primeira constatação é que tanto a elaboração do pensamento como dos processos para conformá-los e para educá-los estão intimamente estruturados entre si e com a relação política em que se dão. Com a especificidade de nossa formação política, social, cultural.

Essas pedagogias não surgem soltas, nem como ideários da dinâmica interna do pensamento social e educacional, desta ou daquela tendência, deste ou daquele autor. Nem são importadas, frutos de corpos epistemológicos de fora. As formas de pensar a teoria social e educacional e as pedagogias em nossa história estão visceralmente atreladas às relações políticas e às formas específicas de pensar e conformar os coletivos sócio-étnico-raciais, de gênero, dos campos e periferias desde a empreitada colonial. Nesse sentido carregam as marcas conformantes desses coletivos em nossa história. Foram construídas nos mesmos processos em que foram se construindo as formas de pensá-los, alocá-los e sacrificá-los em nossa formação.

Temos uma tradição específica de pensar a educação e suas pedagogias: nascem e se conformam coladas à história do pensamento abissal-sacrificial tal como foi gestado e contextualizado na conformação dos coletivos Outros como inferiores, inexistentes, sub-humanos e na conformação do Nós esgotando a existência e a humanidade. São pedagogias gestadas em processos-contextos-padrões de poder-saber dominantes na formação de nossas sociedades latino-americanas. Há um reconhecimento de que o Movimento de Educação Popular nasceu e se alimenta da especificidade de nossas sociedades latino-americanas. É necessário estender, ampliar essa especificidade a todas as pedagogias de conformação dos coletivos sócio-étnico-raciais, dos campos e periferias em nossas sociedades. Inclusive estende-las às especificidades pedagógicas trazidas pelos coletivos em movimentos.

Nas reconstruções da nossa história do pensamento social e educativo e das pedagogias não são reconhecidos esses vínculos com a especificidade da conformação dos Outros em nossa história. Esta é mostrada como uma herança das idéias e ideais sócio-pedagógicos e políticos da modernidade de que nos apropriamos para modernizar, civilizar os Outros. Até o pensamento sóciopedagógico crítico se vê conformado e inspirado de fora. Na reconstrução da herança do educador Paulo Freire e do movimento de educação popular se dará mais destaque às suas raízes cristãs, humanistas e marxistas, ao pensamento dialético de Marx e ao pensamento cristão-humanista de Emanuel Mounier do que a seu diálogo com os movimentos e ações coletivas, das reações dos Outros à sua opressão e desumanização. Também não se destaca a sua interlocução com o pensamento de Frantz Fanon e com a luta pela descolonização dos países africanos. O pensamento educativo de Paulo Freire e sua pedagogia são uma construção em diálogo tenso com essa herança de fora e em diálogo marcante com a nossa dramática herança de conformação sacrificial dos Outros como oprimidos, inexistentes, sub-humanos.

Sem essa percepção aguda da visceral relação entre o pensamento e as pedagogias de libertação-emancipação conformado em nossas sociedades latino-americanas e a especificidade das formas de silenciamento, inexistência, sub-humanidade em que foram pensados e alocados os negros, indígenas, quilombolas, caboclos, camponeses, favelados, os pobres, esse pensamento e essas pedagogias

não teriam existido. São pedagogias coladas a essa história sacrificial tão cruel na Colônia e nas nossas experiências de república, de democracia e de cidadania.

O pensamento sóciopedagógico do movimento de educação popular e particularmente de Paulo Freire é inseparável dessa história. Quando descolado perde sua identidade. Se conformou teorizando sobre essa história, inventando pedagogias que tragam como presentes, emancipados os Outros tidos como oprimidos e sub-humanos. Mas também o pensamento conservador e suas pedagogias se conformaram entre nós para legitimar as formas de pensar os Outros e de fazê-los inexistentes, impensáveis, porque não reconhecidos como humanos. Na medida em que os coletivos populares se fazem presentes, se conformando em outras pedagogias mais radicais, passam a exigir o repensar como foram pensados e em que pedagogias inferiorizados.

Tentemos focar com maior atenção estas pedagogias e as contra-pedagogias que os coletivos apontam em suas ações.

A produção dos Outros como inexistentes para o conhecimento

Boaventura de Sousa Santos (2009) destaca dois campos de conformação dos Outros como inexistentes, sub-humanos: “O conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais bem conseguidas do pensamento abissal” (SANTOS, 2009, p. 24). No campo do conhecimento, o pensamento abissal concede à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, entre as formas científicas e não científicas de verdade: os conhecimentos, as ciências que se dão deste lado da linha. Essa concessão desse monopólio de verdade leva a invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam nessa validade de forma legítima de conhecer: os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, afrobrasileiros ou indígenas situados do outro lado da linha. “Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso... Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos... conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem aos cânones científicos de verdade” (SANTOS, 2009, p. 24,25).

Pouca centralidade tem sido dada na teoria pedagógica ao conhecimento enquanto um dos campos mais bem sucedidos do pensamento abissal, da conformação dos Outros como inexistentes. Pouco sabemos do papel pedagógico que leva a concessão ao saber científico do monopólio da verdade em detrimento de conhecimentos alternativos. Como sabemos pouco da força pedagógica de tornar invisíveis os coletivos populares e seus conhecimentos e formas de conhecer, ou dos processos que decretaram seu conhecimento real, histórico como inválido porque fora dos cânones de validade.

Nossas crenças na força pedagógica do conhecimento crítico como conformadora de novos cidadãos, sujeitos críticos, conscientes, instruídos, racionais, participativos se defrontam com essas outras pedagogias muito mais radicais porque mais brutais com que o campo do conhecimento tem operado em nossa história. Com que pedagogias desconstruir no próprio campo do conhecimento, processos que continuam produzindo os Outros como inexistentes para o próprio conhecimento? Ou que proclamam a visibilidade das formas de conhecimento racional, verdadeiro, crítico, consciente relegando à invisibilidade e inexistência os Outros e seus conhecimentos

alternativos porque irracionais, do senso-comum, inconscientes, a-críticos? A questão a ser repensada é se as pedagogias construídas do lado de cá para tirar os coletivos populares da ignorância, irracionalidade, da falsa consciência, não operam também nessas distinções, não partem dessa invisibilidade e invalidade de suas formas de conhecer a serem superadas com pedagogias cognitivistas, conscientizadoras, críticas. Se quando se reconhece que há saberes, cultura, valores, formas de pensar nesses coletivos, apenas são reconhecidos como matéria prima para, ultrapassados, chegar ao conhecimento válido, crítico, consciente.

Reconheçamos que pedagogias que se aproximam dos saberes e da consciência populares tem dificuldade de sair dessas coordenadas em que o conhecimento tem agido na conformação dos outros através de mecanismos tão radicais como a distinção entre o verdadeiro e o falso, o estatuto de validade da verdade, a existência e inexistência, visibilidade e invisibilidade de outros conhecimentos e, sobretudo, de outros sujeitos e outras formas de pensar. Ignorar como e com que pedagogias esses processos tão radicais no campo do conhecimento foram e continuam configurando os Outros deixa sem bases históricas tantas pedagogias bem intencionadas que se propõem instruir, levar as luzes do saber, do conhecimento crítico, da consciência e até do reconhecimento dos saberes populares. Qual a capacidade destas pedagogias para se contrapor àquelas brutais, radicais, abissais e sacrificiais pedagogias que os produzem como inexistentes para o conhecimento?

Os coletivos em suas ações, lutas e movimentos apontam a necessidade de responder com pedagogias mais radicais no próprio campo do conhecimento. Se contrapõem aos condicionantes de sua entrada e permanência e vêm lutando pela sua presença nesse campo, nas instituições de produção-validação do conhecimento. Não para por à prova, nem superar sua ignorância, inconsciência, irracionalidade, nem a inexistência e invalidade de seus conhecimentos e de suas formas de conhecer, nem pra tentar que sejam validados pelos critérios hegemônicos de validade e de verdade, mas trazem seus saberes para serem afirmados, contrapostos como conhecimentos, consciências, formas de pensar alternativos, validados em critérios outros de verdade e validade.

Suas presenças afirmativas, carregando as positivities de sua condição de sujeitos de conhecimentos, de culturas, de valores, de validade de outras verdades se contrapõem à lógica abissal e sacrificial que marcou as formas de pensá-los e de pensar-se o próprio pensamento moderno. A força pedagógica dessas presenças afirmativas está em desestabilizar o próprio campo do conhecimento e de seus critérios de validade que produzem como inexistentes, invisíveis a eles próprios e a suas formas de conhecer. Se as pedagogias brutais no próprio campo do conhecimento operaram para produzir seu desaparecimento como sujeitos de conhecimento as contrapedagogias que eles apontam como eficazes passam, não tanto por mostrar seus saberes, suas culturas mas por tornar-se visíveis, críveis, incômodos como sujeitos de conhecimentos e modos de pensar. Sujeitos de critérios de validade alternativos. Que pedagogias são essas e quais suas virtualidades formadoras? Questões que os coletivos em movimento põem a teoria pedagógica. Do seu reconhecimento e da explicitação de seus significados dependerá repensar a teoria e as pedagogias.

Há um dado a ser destacado nessas pedagogias das ações coletivas; não se limitam a se fazer presentes no sistema escolar, nos centros de produção,

sistematização, validação do conhecimento, se fazem presentes na produção cultural, política, intelectual, pedagógica da humanidade. Reagem ao despojo de seu lugar na história dessa produção.

Aníbal Quijano (2005) nos lembra a articulação dessas lógicas do conhecimento com o padrão de poder. Um padrão de poder-saber ou o padrão de produção, validação de conhecimentos atrelado a um padrão de poder. “Trata-se de uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes e a seus saberes concretos” (p. 247).

Quijano aponta que essa história teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos os povos colonizados, índios, negros, caboclos, foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda, sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural, intelectual da humanidade. O padrão de poder implicava também um padrão cognitivo.

Os coletivos colocam suas ações no campo cognitivo, não apenas na entrada e permanência nos latifúndios do saber. Ocupar o latifúndio do saber é partir de uma constatação; assim como a terra foi apropriada e cercada, a posse legalizada assegurada pela força, expressando o padrão de poder de que faz parte, assim o conhecimento, o padrão cognitivo foi apropriado, cercado, validado, segregado no padrão de poder. Dos coletivos e de suas ações vem uma repolitização do campo do conhecimento, do padrão cognitivo mostrando suas implicações com o padrão de poder que os despojou de suas próprias e singulares identidades históricas e os despojou de seu lugar na história da produção cultural, intelectual e até pedagógica. Como repensar as pedagogias nessa repolitização do padrão cognitivo, do padrão de poder-saber que os coletivos trazem e expõem em suas ações para os embates político-pedagógicos?

Um dos embates é sobre as formas como os coletivos reagem a suas identidades negativas e ao despojo de seu lugar na história da produção cultural e intelectual. Se afirmam com identidades positivas trazendo e defendendo suas formas de pensar o real e de pensar-se, de inventar formas de produção da vida. Defendem seus projetos de campo, de sociedade, de cidade, de universidade. Seus projetos de reforma urbana, agrária, educativa. Saberes, modos de pensar o real, de produzir a vida, de projetos e de políticas que trazem desde seus lugares como contribuição para a produção cultural, intelectual, de políticas e de transformação social. Afirmando seu lugar na produção cultural, intelectual, política, social da humanidade desconstruem seu despojo e os processos e pedagogias que tentaram seu despojo.

Com essas ações coletivas questionam as pedagogias que os prometem fazer parte da história cultural e intelectual da humanidade se aprenderem com nossas pedagogias a ler o mundo, a relação teoria-prática, as didáticas de reflexão crítica, de sistematização, codificação-decodificação, de organização de seus conhecimentos. Se aprenderem a organizar seus saberes e formas de pensar e de pensar-se nos critérios, métodos, didáticas de validação do conhecimento. Suas ações coletivas trazem outros conhecimentos, mas trazem também outras didáticas, pedagogias com outros critérios de validação pedagógica. O que exige reconhecer que as ações coletivas, os movimentos sociais trazem outras pedagogias, outros critérios de pensar, de organizar e sistematizar o conhecimento. De conformar-se. Será possível um diálogo entre essa diversidade de pedagogias?

Condicionar que seus conhecimentos produzidos em suas ações e experiências coletivas farão parte da história cultural e intelectual da humanidade se sistematizados, refletidos nas pedagogias e metodologias e ordenamentos válidos terminará reproduzindo a distinção entre pedagogias válidas e inválidas. Admitir que são sujeitos de produções alternativas de saberes, culturas, leituras de mundo, mas a serem encaixadas na validade da forma legítima de conhecer, sistematizar, termina por não reconhecer a produção de pedagogias alternativas. Reconhecer essa diversidade pedagógica e colocá-la em diálogo será uma das funções dos encontros de conhecimento recíproco entre os movimentos sociais e cientistas, pesquisadores, artistas na diversidade de espaços de diálogo. A defesa de “nossas” pedagogias pode fechar esses encontros ao reconhecimento das ações coletivas e dos movimentos sociais atuais como produtores de outras pedagogias.

A conformação dos Outros como fora-da-lei

Outro campo onde se manifesta o pensamento abissal e suas pedagogias é no direito moderno... “Onde este lado da linha é determinado por aquilo que conta como legal ou ilegal de acordo com o direito oficial... o legal e o ilegal são as duas únicas formas relevantes de existência perante a lei... esta dicotomia central deixa de fora todo um território social onde ela seria impensável como princípio organizador, isto é, o território sem lei, fora da lei, o território do ilegal” (SANTOS, 2009,p. 260).

Essa linha abissal que separa o território do direito do território sem lei teve e tem uma força pedagógica na conformação dos outros como fora da lei, fora do domínio do direito, sem direitos, ou no território do domínio do não-direito. Alocar os Outros no território do não-direito significa não reconhecê-los nem tratá-los como sujeitos de direitos. Conformá-los sem direito a ter direitos. Por aí passaram e continuam passando os processos, as pedagogias sacrificiais conformadoras dos Outros: nega-lhes a condição de sujeitos dos direitos mais humanos: vida, terra, território, trabalho, existência, identidade, condição legal. Nesses campos mais básicos da produção da existência são demarcadas as fronteiras do legal ou ilegal. Nesses campos tem sido produzidos como fora da lei.

Por ser demarcado como um território sem lei, a violência contra os coletivos nele alocados será legitimada. O extermínio, o despojo de suas terras e territórios, de suas culturas e identidades, de seus modos de produção da vida tem sido uma prática histórica. Por outro lado toda ação coletiva de existência vinda dos territórios sem lei será condenada como expressão de violência, barbárie. Qual a força conformadora desses processos de violência extrema, de desterritorialização e de extermínio no passado e no presente?

Boaventura de Sousa Santos (2009) argumenta que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial. Continua a reprodução de não-territórios em termos jurídicos e políticos, espaços impensáveis para o primado da lei, dos direitos humanos e da democracia. Territórios de discriminações sexuais e raciais quer na esfera pública, quer na privada, nas zonas selvagens das mega cidades, nos guetos, prisões, nas novas formas de escravatura, no tráfico ilegal de órgãos humanos, no trabalho infantil e na exploração da prostituição (p. 31). Qual a força pedagógica da segregação dos Outros em territórios do não-direito? As teorias pedagógicas pouco sabem dessas pedagogias porque se concentram em pensar, teorizar sobre didáticas

de ensino-aprendizagem escolar e porque estiveram mais voltadas para as pedagogias com que salvá-los, trazê-los para o lado de cá. Nem as pedagogias escolares, nem críticas conseguiram seus intentos porque sabemos pouco da radicalidade deformadora das pedagogias compulsórias de segregação em territórios sem-lei, do não-domínio do direito. Processos e pedagogias que continuam familiares em nosso cotidiano, como que desconstruindo nossas pretensões de vincular educação e direitos, cidadania, conscientização.

A mídia, as ações repressivas, os extermínios, as CPIs do MST, a expropriação das terras e territórios, das línguas, culturas... continuam agindo nessa linha abissal no campo do direito. Toda ocupação de terra, espaços e instituições pelos coletivos sem-direitos será condenada como vinda dos fora da lei, classificadas como invasões, destruições, atos de vandalismo, violências. Distanciando ainda mais as linhas, aprofundando o abismo e a configuração do território sem lei onde continuam alocados e pensados os povos indígenas, quilombolas, favelados, camponeses, negros.

As ações coletivas com sua carga de lutas, ocupações, resistências põem de manifesto que essas têm sido as pedagogias históricas na sua conformação, desterritorialização. A violência, o extermínio, o despojo de suas identidades foram extremamente violentos. Suas virtualidades mais pedagógicas, compulsórias vieram dos processos violentos, nada consensuais. Na conformação dos Outros foram construídas, aprendidas e testadas pedagogias não da conversão, nem sequer do conflito, mas da violência extrema. Essas pedagogias não fazem parte da história da pedagogia? Nos encontros de formação a memória das violências, do extermínio de lideranças, de indígenas, de sem-terra, de jovens nas periferias passou a ser um ritual de extrema densidade pedagógica.

A expropriação de suas terras, cultura, saberes, identidades, foi e continua sendo de extrema violência. Menos por assimilação do conhecimento, da religião, da cultura hegemônica do que pela violenta destruição das bases materiais da produção de sua cultura, conhecimento, identidades. Por aí chegamos a uma das pedagogias mais radicais: as pedagogias da violência, do extermínio ainda vigentes, sofridas pelos coletivos e trazidas nos seus encontros de formação e da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS).

Faltam pesquisas e estudos que tornem visíveis essas pedagogias e sua função sacrificial. Falta dar destaque a esses processos nos tempos de formação. As teorias pedagógicas inclusivas, críticas, participativas, conscientizadoras, não tem destacado essa condição de ilegais, nem tem dado centralidade a suas lutas no campo do direito. Por onde passam suas lutas?

Esses coletivos à margem da lei, da cidadania, dos direitos, trazem ações extremamente novas no próprio campo do direito (SANTOS, 2007). Desconstroem e se contrapõem a um dos direitos mais sagrados ao direito oficial: a propriedade da terra e os mecanismos legais de sua posse. Levam suas ações coletivas a desconstrução da linha abissal, território da lei, vs território do a-legal, mais tensa em nossa história: terra, território, espaço. Obrigam a ações de reintegração de posse, ocupação-reintegração, colocando em disputa o campo do direito nada menos do que no seu cerne, a propriedade. Como que dizendo ao pensamento sócio-pedagógico: se esse é um dos campos de demarcação mais profunda da linha abissal em nossa história e da nossa conformação como outros sem-lei, sem-direitos, aí estabelecemos o campo de

confronto, de aprender-nos sujeitos de direito, redefinindo o domínio do direito nesse campo tão estruturante em nossa conformação histórica: território, terra, espaço.

Essas pedagogias dos Outros, de suas ações e movimentos recolocam as novas pedagogias no mesmo campo radical, abissal em que foram colocados os processos de sua conformação como ilegais. A radicalidade das novas, outras pedagogias que perpassam as ações coletivas adquirem toda relevância e radicalidade de serem a contraposição nos mesmos campos dos processos abissais que em nossa história tentaram pensá-los e conformá-los como Outros. Como que alertando que qualquer pedagogia que se afaste desses campos radicais de sua conformação-resistência-reconformação como coletivos serão ingênuas, de escassa relevância político-pedagógica, porque pensadas para os outros do lado de cá sem lei, para inclui-los no território de cá, o único legal.

A novidade das virtualidades pedagógicas das ações coletivas que vêm do lado de lá é que se contrapõem radicalmente às dicotomias, às linhas abissais que os jogaram no lado de lá como sem-lei, sem-conhecimento, sem validade, sem existência, sem-humanidade e por isso sem-território, sem-terra, sem-espaço, sem-vida, sem-cultura. Falta à teoria pedagógica crítica, progressista reconhecer essas pedagogias, explicitar seus significados político-pedagógicos. Para tal, será necessário começar duvidando de toda pedagogia, inclusive crítica, progressista, emancipatória, conformada do lado de cá, para incluir alguns do lado de lá, os fora da lei.

As virtualidades pedagógicas dessas ações coletivas obrigam-nos a sair do lado de cá, a superar processos, pensamentos, pedagogias que eliminaram o lado de lá e os coletivos do lado de lá como sem-lei, inexistentes, sem racionalidade, sem direitos porque sob o domínio do não-direito.

Reconheçamos que as teorias pedagógicas críticas com toda sua radicalidade são instigadas a colocar-se na radicalidade que esses coletivos e suas ações põem no campo do conhecimento, da teoria pedagógica e do direito. Sua presença incomoda, do lado de cá, coexistindo, em lutas, em um dos campos mais tensos – o direito de propriedade, e nos campos mais disputados em nossa história, território, terra, espaço, essa presença radicalizando esse campo histórico traz dimensões formadoras radicais desestabilizadoras de teorias e pedagogias pensadas em abismos de campos. Apontam que essas pedagogias abissais em que foram conformados os Outros não têm merecido o destaque que tiveram e ainda têm em nossa história, e que as dimensões pedagógicas de suas ações radicais nesses campos continuam não merecendo a centralidade que os próprios coletivos dão como constituintes da força pedagógica de seus movimentos.

Se a teoria e o pensamento pedagógico pretendem se repensar não podem ignorar, desperdiçar essa afirmação dos outros nesses campos tão radicais em que colocam suas lutas e afirmações: sair de sua demarcação territorial como fora da lei, reafirmando a centralidade da demarcação territorial em que foram reclusos pelos processos brutais de desterritorialização, de expulsão de seus territórios, terras, espaços, de conformação como coletivos sem-terra, sem-território, sem-espaço, sem-lei. Ao centrarem aí suas lutas revelam a centralidade dada na nossa história, na história de sua conformação como Outros a essa desterritorialização, ou alocação em territórios sociais do a-legal, do não-direito. Revelam a centralidade de sair desses territórios, mostrar-se, ocupar suas terras, territórios, lugares, afirmando-se sujeitos de outro-legal, outro-direito, outra existência, outra cidadania, outra ética, outra pedagogia.

As ações dos coletivos desterritorializados, ou reclusos em territórios do domínio do não-direito pressionam nossas pedagogias por ir além, entendendo que não reconhecer os territórios de vida dos Outros como territórios de direitos tem sido a forma mais brutal de destruí-los. Das pedagogias e das políticas se exige des-demarcar esses territórios de vida como fora da lei, como sob o domínio do não-direito. Por aí apontam suas pedagogias nas ações coletivas contra a sua territorialização nesses espaços. Como dar centralidade a essas pedagogias nos tempos de estudo e de formação? Essas pedagogias exigem ser assumidas como conformantes de nossa história.

A subversão material de sua vida cotidiana

As pedagogias mais eficazes nos processos de destruição de seus saberes, suas identidades, de sua produção como inferiores, sub-humanos, da produção do despojo de seu lugar na história da produção cultural e intelectual passam pela subversão material de sua vida cotidiana. Ao destruir, afetar a produção da vida dos coletivos são afetadas na raiz as capacidades humanas, os saberes colados a essas formas de sua produção. São destruídas as formas ancestrais de viver, de produção da vida humana, das identidades e dos saberes. As especificidades e diferenças tão marcantes de suas formas de viver são destruídas e submetidas a formas novas, trazidas pelos colonizadores. Processos que continuam com a chegada compressora das formas de produção capitalista, da monocultura, do agronegócio que invadem, destroem as formas de produção material dos agricultores, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta e dos campos. Processos a que são submetidos os povos das periferias urbanas, na subsistência mais nos limites, em vilas miséria e favelas, espaços sub-humanos. Processos que passam pelo desemprego, a sobrevivência, a fome, a miséria massificada.

Ao destruir a vida cotidiana e impor um modo único, homogêneo de sua produção as outras formas de vida são submetidas ou destruídas. Homogeneizando, submetendo e destruindo toda outra forma de viver, tentam homogeneizar toda forma de pensar, de produção de conhecimentos, culturas, identidades. As pedagogias mais “pedagógicas” nesses processos de despojo de seus saberes e de seu lugar na produção cultural e intelectual passaram e continuam passando pelo despojo das formas ancestrais de fazer, produzir a vida em sua materialidade. Por aí inferiorizam, despojam seu lugar na produção de cultura, saberes, valores, identidades. Os desenraizam de seu chão cultural, identitário e os segregam em territórios que pretendem sem-lei, sem cultura, sem saberes e sem valores. Sem identidades próprias.

A tendência das análises desde a pedagogia progressista tem concentrado os processos de despojo intelectual e cultural no ocultamento, destruição de saberes pela inculcação, catequização, pelos currículos alienados, a-críticos, pela inculcação da consciência falsa e até pelo silenciamento de suas memórias, histórias saberes e culturas. Esses processos tiveram e têm extrema centralidade e atualidade. A escola, a mídia, os catecismos religiosos e os seculares da modernidade se entendem como aparelhos ideológicos de despojo, ocultamento, marginalização, dos outros saberes dos Outros. Entretanto, essa ênfase tem levado a privilegiar pedagogias críticas dos processos de inculcação, das falsidades internalizadas na consciência falsa dos catequizados, oprimidos, escolarizados. Como contraposição têm sido privilegiadas pedagogias conscientizadoras, esclarecedoras. As metodologias de conscientização,

politização constituem uma rica herança na diversidade de projetos de educação-conscientização-politização dos coletivos populares assumidos como tarefa libertadora por inúmeros grupos, programas de educação popular, vindos, de intelectuais, educadores, igrejas, ONGs...

Entretanto, e talvez por essas ênfases, a sensibilidade para as virtualidades pedagógicas dos brutais processos destruidores de produção da vida e da imposição de um modo material único de realização do sobreviver não tem merecido a atenção devida. Essas pedagogias, não obstante, tem sido as mais eficientes porque mais brutais e sacrificiais. Os produtos mentais, conscientizadores, através de catecismos, discursos, inculcações de outros saberes, culturas e universos intelectuais e simbólicos, adquirem força pedagógica porque colados a formas brutais de subversão material da vida cotidiana pela sua standardização, pela perda de formas de sociodiversidade coladas às especificidades das formas de fazer a vida. Esses processos destrutivos se revelaram os mais eficazes pedagogos na destruição de saberes e na produção do despojo de seu lugar na história cultural e intelectual. Quando a cotidianidade do viver é subvertida se subvertem identidades, memórias, culturas, saberes porque se subvertem as ações, experiências coletivas e as relações sociais que as informam e dão significado. Um padrão de poder-saber-destruição das bases do viver.

A pergunta se impõe: Se essas pedagogias tem uma longa história na expropriação de saberes, culturas, identidades como aconteceram e como continuam acontecendo nesses brutais, históricos e persistentes processos de desterritorialização dos diversos coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos, florestas, morros, favelas. Como essas pedagogias se reproduzem na expropriação da terra e do território, na destruição da agricultura familiar, na destruição de espaços de moradia nas periferias, na perda da sociodiversidade, no desemprego, nas permanentes migrações e êxodos a que são condenados. Nos brutais processos de desenraizamento de qualquer lugar. Milhões de nômades, na diáspora como traço conformante dos Outros.

Torna-se urgente pesquisar mais como se deram e continuam se dando processos de ocultamento e mais, de destruição, homogeneização das formas de viver e de produzir a existência. Como na medida em que se destrói a rica diversidade de experiências se empobrecem os processos de produção de saberes, de modos de pensar. Como se destroem ricas formas de sociabilidade, de relacionamentos, de transmissão e aprendizado dos costumes e das tradições, dos valores e do universo simbólico, na medida em que se impõe um modo único de realização do viver. Sobretudo na medida em que se precarizam as formas básicas do viver como humanos, se negam as possibilidades de um viver digno de seres humanos. Com essas "pedagogias" são produzidos como sub-humanos.

O pensamento abissal e sacrificial foi traduzido em processos e pedagogias de produção dos coletivos do lado de lá em inexistentes, ausentes, invisíveis, incompreensíveis mais do que inconscientes, marginais, excluídos, desiguais. Essa produção da inexistência se dá pela destruição das bases de seu viver-ser em territórios, espaços, terra, processos de produção do viver-ser. Daí que a questão da terra e dos territórios tenha tido extrema relevância pela sua expropriação. Como a expressão máxima da destruição dos coletivos, do sacrifício de sua humanidade, de sua visibilidade e existência. A persistência da questão da terra na história de nossas formações e a tendência a sua radicalização em tantas ações coletivas mostra como a persistência das pedagogias abissais e sacrificiais continua operando pela destruição

das bases materiais da possibilidade do viver-ser desses coletivos. Só nos tornamos visíveis, existentes em espaços, territórios, terra. Desterritorializar os Outros para torná-los inexistentes, invisíveis foi a empreitada político-pedagógica mais perversa em nossas sociedades.

O que significou uma história civilizatória colada a destruição da diversidade das formas de viver? O que significa hoje de anti-pedagógico e anti-civilizatório a destruição das formas de produzir a vida na agricultura familiar, a destruição dos territórios indígenas e quilombolas invadidos, dos espaços das comunidades periféricas tão precarizados, de sua infância e juventude tendo que atrelar seu sobreviver ao trabalho infantil, à droga, à exploração sexual, a formas tão brutais, nas incertezas e nos limites do cada dia? Nas experiências tão precoces do sofrimento e da morte? Se impõe pesquisar e saber mais, juntos com esses coletivos, por onde passam essas “pedagogias” destruidoras, sacrificiais de seus saberes e identidades porque destruidoras de suas formas de produção do viver-ser, da terra, do território, do espaço.

Se a esses processos tão “pedagógicos” de subversão, destruição das formas de vida, da materialidade do sobreviver contrapomos apenas pedagogias conscientizadoras, inculcadoras, críticas dos saberes alienados não conseguiremos subverter essas virtualidades tão eficazes que mostram carregar a subversão brutal da formas de viver. Haveria outras pedagogias mais radicais?

As Pedagogias das lutas por território, terra, espaço

Os movimentos sociais em suas ações coletivas apontam para outras pedagogias politicamente mais radicalizadas. De um lado, apontam para a desconstrução do pensamento abissal, sacrificial ao afirmar-se sujeitos políticos, de cultura, de saberes, de racionalidades. Não pararam no ponto zero, no estado de natureza, de pré-humanidade como foram pensados. Ao mostrar e afirmar sua humanidade roubada nas fraturas sociais, nas múltiplas e refinadas segregações põem de manifesto que resistiram e reinventaram formas de recuperação e preservação de seus saberes, culturas, valores, identidades, memórias. De outro lado, articulam essa preservação às lutas históricas de resistência a expropriação de seus territórios, terras, espaços, a reinventar suas formas de produção material da existência, das sociodiversidades e intersubjetividades coletivas nos espaços re-ocupados. O nuclear dos movimentos sociais é a luta pela terra, pelo trabalho, o sobreviver, o espaço, o território, pelas formas básicas de produção da vida cotidiana. Por aí passam as virtualidades pedagógicas de suas ações e movimentos.

Os coletivos em movimento repõem e radicalizam os confrontos históricos no campo do conhecimento, dos valores, das culturas e identidades, das cosmovisões, dos modos de pensar porque radicalizam as lutas pela vida digna e justa e por suas formas de objetivação, territorialização.

É significativo que ao lutarem pelo direito ao conhecimento, sempre colam essas lutas na ocupação dos espaços, das estruturas, dos territórios do conhecimento e a criar espaços próprios, alternativos. Como lutam pela vida, ocupando a terra, espaço de produção da vida. Traduzem o direito à vida, identidade, cultura, tradição, aos saberes em ocupação dos territórios, de sua produção: a terra, o espaço, os territórios quilombolas, indígenas, de moradia. Ao lutarem pelo direito à educação, ao conhecimento, à herança cultural operam na mesma lógica: “Ocupemos o latifúndio do

saber” passou a ser o grito político dos militantes-educadores que chegam aos cursos de Pedagogia da Terra, de Formação de Educadores indígenas, quilombolas, do campo. Ocupar os espaços do conhecimento tem movido as lutas pelo acesso e permanência na universidade dos jovens negros em suas ocupações, pressões por ações afirmativas, cotas. Como tem sido as lutas históricas dos movimentos urbanos por espaços de proteção para seus filhos(as) nas escolas.

Essa territorialização dos direitos ao conhecimento está presente nas lutas por escola básica, das creches aos cursos de EJA, para os jovens, adolescentes e crianças populares. Os movimentos sociais urbanos carregam uma longa história de lutas por escolas nas ocupações, loteamentos, vilas e favelas. As mesmas lutas se dão nos campos, quilombos, territórios indígenas: escola do campo no campo, escolas indígenas e quilombolas nos territórios. Um dos capítulos de luta dos movimentos do campo é por escolas públicas nos assentamentos e até nos acampamentos dos sem-terra. Uma das formas de tentar enfraquecer essas lutas é adiar a construção de escolas públicas nos assentamentos e considerar como ilegais as escolas itinerantes dos acampamentos. A presença física da escola como espaço, organização, fortalece o direito à terra ocupada como a presença da escola itinerante fortalece os acampados em suas lutas pela terra. A negação ou adiamento da presença da instituição escolar enfraquece os movimentos porque desterritorializa suas lutas pelo próprio conhecimento.

O recente movimento contra o fechamento de escolas, contra a nucleação e o transporte dos alunos a centros fora dos seus territórios é movido por essa territorialização do direito à educação ou por vincular as escolas a suas comunidades, a suas formas de vida, de produção de suas existências, a sua visibilidade e de seus territórios e das formas materiais de estar e produzir. A presença material, física da escola reforça seu lugar, sua existência e visibilidade. Sua condição de humanos. Não ter escola ou fecha-la e levar os filhos para outro lugar é sacrificar sua existência como comunidade humana, mais um mecanismo de tornar a comunidade inexistente, invisível. Desterritorializada.

Ocupar os espaços, os territórios, as instituições como escolas, universidades, “os latifúndios do saber” é uma pedagogia formadora que se contrapõe à histórica exclusão desses espaços, instituições de produção do conhecimento e da existência. Pedagogias que se contrapõem às pedagogias que conformaram esses coletivos como inexistentes, sem lugar, sem território, sem instituições públicas, sem-escola, sem-universidade, sem-teto, sem-terra. Às perversas virtualidades pedagógicas de torná-los inexistentes por que sem-lugares contrapõem as pedagogias de luta por lugares. Nesta tradição de lutas, as ações coletivas por escola, por universidade carregam mais significados do que lutas por letramento, habilidades, saberes críticos, competências, certificados escolares. Os significados mais radicais vêm de serem mais uma das lutas por espaços, territórios. Nessa direção podemos ver na negação do acesso e permanência dos coletivos populares à escola, à universidade mais do que como negação das competências e saberes escolares críticos e vê-la como a negação do direito a espaços, territórios instituídos. Direito à existência e co-presença nos territórios sociais, de cidadania e, sobretudo, de vida digna, humana.

A racialização da conformação dos Outros

Além da desterritorialização tão desestruturante da conformação das identidades dos Outros, Aníbal Quijano (2005) chama nossa atenção a idéia de raça como critério básico de classificação e inferiorização dos coletivos humanos. A questão da terra e da raça permeia a formação social, econômica, política, cultural e pedagógica em nossas sociedades, especificamente nos modos de pensar e conformar os outros como inferiores, sub-humanos. Converter a diversidade racial em padrão de superioridade-inferioridade humana, intelectual, cultural, moral tem sido em nossa história um dos mecanismos pedagógicos mais perversos e persistentes.

A idéia de raça, em seu sentido moderno, foi constituída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre conquistadores e conquistados. A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu identidades sociais novas com uma conotação racial. “Na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com-constitutivas deles, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 228).

Se a raça e a identidade racial se constituíram em um instrumento de classificação, de dominação, de conformação dos Outros, porque as teorias pedagógicas, inclusive críticas, libertadoras, não tem dado a centralidade histórica e pedagógica que elas tiveram e tem em nossa formação? A conformação das categorias de superioridade-inferioridade, de dominação subordinação-opressão passam pela classificação racial. “A idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação”. Aí radica uma das forças conformadoras pedagógicas radicais de desconstrução-construção de identidades e de naturalização das supostas inferioridades-superioridades. Os padrões de poder, de saber, de trabalho, de territorialização passam a ser e continuam racializados. Raça, trabalho, conhecimento, poder se reforçam mutuamente. As teorias pedagógicas, de formação, aprendizagem foram construídas atreladas aos padrões racializados de poder, conhecimento, trabalho.

Resulta preocupante que esses processos tão estruturados e reforçados não ocupem o lugar de destaque nas pesquisas, nas teorizações e nas pedagogias nem sequer progressistas, críticas. O próprio movimento de educação popular se limitou a uma caracterização dos Outros como povo, ignorando ou secundarizando as identidades históricas produzidas sob a idéia de raça e os processos brutais e persistentes dessa configuração racializada. É urgente repor a centralidade histórica conformadora dos Outros que a idéia de raça teve e tem em nossa formação. Pesquisar a diversidade de processos em que opera, inferioriza, desconstrói identidades singulares essa racialização dos padrões de trabalho, conhecimento, cultura, poder estruturantes de todas as nossas relações sociais. Entender mais esses processos tão persistentes e tão desumanizantes deveria ser uma tarefa do pensamento sócio-pedagógico e da história da educação. Vai sendo acumulada uma rica produção sobre essas “pedagogias”, porém ainda não reconhecida na produção pedagógica legítima. (ARROYO, 2007)

O movimento negro em sua diversidade de ações e fronteiras de luta repõe a centralidade da raça e da identidade racial em nossa formação. Suas pedagogias

passam pela desconstrução do caráter racista que perpassa os padrões de poder, de saber, de trabalho, de segregação territorial, de sua redução a uma identidade negativa, racial, inferiorizada.

Suas ações coletivas são pedagógicas ao desocultar a perversidade de sua conformação como raças inferiores. Expõem como e porque reduzidos à nova identidade racial, colonial, negativa, índios, negros, todos esses povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas e foram despojados de seu lugar na história da produção cultural e intelectual da humanidade. Daí em diante, carregando essa identidade racial negativa seriam nada mais do que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores (QUIJANO, 2005, p. 249). Se por aí passaram os processos brutais de sua conformação, no ato de revelá-los e desconstruí-los se dão processos pedagógicos de outra conformação positiva da identidade racial.

Suas pedagogias passam, sobretudo, por reafirmar suas identidades coletivas singulares, históricas que esses padrões racializados não conseguiram destruir. Passam por se contrapor aos processos brutais de tentar despojar-lhes de seu lugar na produção cultural, intelectual, moral da humanidade e especificamente de nossa história. Mostram sua rica produção. Se contrapondo afirmando-se, ocupando lugares, territórios do trabalho, do poder, do conhecimento, da cultura, se afirmam sujeitos de conformação de outras pedagogias interraciais.

As ações dos coletivos afrobrasileiros, quilombolas, indígenas, do campo revelam que toda pedagogia que ignore e silencie o peso da questão racial na conformação dos Outros não dará conta dos processos racializados que conformam a cultura social, política e pedagógica brasileira e latinoamericana, nem contribuirão nos processos formadores, libertadores, pedagógicos que esses coletivos estão pondo em nossa dinâmica social.

Na riqueza de ações coletivas estão sendo construídos outros conhecimentos, outras formas de pensar os Outros e o Nós e outras pedagogias de conformação de Outros sujeitos sociais, políticos, humanos. Diante dessa rica diversidade de saberes e de práticas, de sentidos e de intenções transformadoras e, sobretudo, de sujeitos coletivos em movimento reinventando outras pedagogias, a tradução intercultural-pedagógica poderá ajudar a construir a inteligibilidade recíproca, a busca de convergências e de superações. Esta vem sendo uma das tarefas da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS). A UPMS corresponde, dentre outros espaços, a descoberta e valorização dessas outras pedagogias.

Referências bibliográficas:

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, p. 28-49, 2003.

ARROYO, Miguel G. Los movimientos sociales y la construcción del derecho a la educación. In: SACRISTAN, J. Gimeno (Org.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Ed. Morata, 2006.

ARROYO, Miguel G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-130.

ARROYO, Miguel G. Los colectivos depauperados repolitizan los Currícula. In: SACRISTAN, J. Gimeno (Org.). *Curriculum y el significado de la educación*. Madrid: Ed. Morata (no prelo).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Ed. Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade popular dos movimentos sociais. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.