

# OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DIANTE DA QUESTÃO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA: AS TENDÊNCIAS REAIS E AS NOVAS ILUSÕES REPOSTAS

*César Nunes<sup>1</sup>  
Ronney Feitoza<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O artigo analisa tendências e movimentos sociais e políticos sobre educação e suas matrizes. Debatem-se aspectos das políticas educacionais recentes e contrapõe-se a perspectiva da educação, a partir da exposição da mediação sócio-analítica e política da concepção crítico-dialética. Resgatam-se as bases históricas e silhuetas políticas do conceito de emancipação e suas possíveis interpretações no campo da educação. Apontam-se projetos e possíveis sujeitos, frentes e dispositivos na marcha da sociedade civil brasileira recente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Emancipação política. Filosofia. Escola.

**THE SOCIAL MOVEMENTS AND THE EDUCATIONAL POLICIES REGARDING THE MATTER OF HUMAN EMANCIPATION: THE REAL TENDENCIES AND THE NEW ILLUSIONS REPLACED ANSWERS**

**ABSTRACT:** This paper analyses the tendencies and social and politic movements on education and its matrixes. We debate on some aspects of recent educational politics, contrasting with the perspective of education, departing from the exposition of social-analytic mediation, and politic of critic-dialectic conception. We rescue the historical basis and the politic shapes of the concept of emancipation and its possible interpretations in the

<sup>1</sup> Livre Docente em Filosofia e Educação, Prof. Associado da FE da Unicamp. End.: Av. Bertrand Russell, 801. Cid. Univ. “Zeferino Vaz – CEP: 13083-865 – Campinas, SP. E-mail: [cnunes@unicamp.br](mailto:cnunes@unicamp.br)

<sup>2</sup> Dra. em Educação Popular, Comunicação e Cultura pela UFPB, Profa. da FE da Universidade Federal do Amazonas. End.: Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000. Campus Universitário Aleixo. CEP: 69077-000 - Manaus, AM – Brasil. E-mail: [ronneyfeitoza@yahoo.com.br](mailto:ronneyfeitoza@yahoo.com.br)

educational field. Finally, we identify projects and possible agents, fronts and emancipator devices in the march of the recent Brazilian civil society.

**KEY WORDS:** Education. Political emancipation. Philosophy. School

Qualquer observador atento haverá de perceber a pluralidade de discursos messiânicos sobre a função social da educação, sobretudo nessa estéril conjuntura mundial, e os múltiplos posicionamentos políticos diante do tema. Entre as variadas prescrições receituárias, recentemente revitalizadas, encontra-se a anunciação da questão da revolução educacional. O que podemos entender desse conceito e sua potencialidade política? A resposta a essa questão tem que ser dada frente aos fatos sociais, aos movimentos e universos políticos que a condensam de sentido.

No tocante à avaliação das matrizes de nossa organização educacional e escolar não é de todo uma atitude passadista voltar aos consistentes estudos de Nagle (1976), sobre as matrizes políticas e pedagógicas de nossa tradição educacional republicana: a pendular dialética entre o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. Cumpre lembrar que o legítimo pêndulo de Nagle só se resolve com um outro princípio: a determinação política, que se torna matricial para o esclarecimento das demais disposições. Assim, para a compreensão da potencialidade política e fecundidade epistemológica e didática da proposição de um reconhecimento revolucionário na dinâmica da educação requer-se novamente o retorno à política e filosofia. Não se trata aqui de uma mera consideração demiúrgica, de base idealista, dessa palavra ou propósito pedagógico, trata-se da decifração de sua natureza política e radicalidade histórica. A questão que nos move nos permite perguntar se esse ideal de considerar a educação a grande revolução possível, aparentemente uma unanimidade nacional, seria forte o suficiente para superar a arraigada e eficiente tradição político-pedagógica e teórico-metodológica autoritária que engendra o núcleo de nossa formação política e cultural.

Um primeiro questionamento nos remete às matrizes de nossa organização política. O Estado, classicamente, precede a sociedade. Entre nós a pauta foi quebrada. O arcaico estado português mercantilista constituiu uma marca que atravessa nossa alma cultural, desde a produção de uma feitoria de exploração, pautada na crueldade extrativista e administrativa, abençoada pelas necessidades salvacionistas de uma Igreja tridentina acuada pelo avanço das teses modernas e da configuração religiosa reformista. *La yspada y la cruz iban dizimando la familia selvaje* - cantava Neruda, ecoando ainda hoje nessas selvas, campos e montanhas, chacos e pantanais. Fomos constituídos às avessas

da modernidade, distante de suas grandes linhas, jurados e crismados sob o ideal de sermos apologetas de combate à modernidade. E assim se vê em processos conseqüentes, a reforma pombalina, o conchavo imperial escravocrata, a tradição republicana positivista, num primeiro ciclo determinado pelo modelo econômico *plantation*, pré-capitalista.

E a industrialização do Brasil, como se dá, a partir do conúbio entre o campo e a cidade, parida a *forceps* por um estado beirando o absolutismo, sustentado sobre o crescimento econômico desvinculado de responsabilidades sociais distributivas. Hoje celebramos mais de setenta anos de um modelo de desenvolvimento capitalista, que nos coloca em duas posições distintas: o 10º PIB do mundo e o 69º IDH do planeta, na mesma escala decimal de Namíbia e Suazilândia, com a desproporcional comparação histórica. O Estado Novo, a república populista e a inolvidável ditadura militar completaram o quadro econômico e suas conseqüentes margens sociais.

Num terceiro tempo, de nossa sumaríssima reconstrução de marcos políticos, temos que tomar a distância correta para entender como se tem manejado o processo de integração da economia brasileira ao mundo globalizado, dos capitais internacionalizados, efetivado a partir de 1990. A nossa subserviente integração à era dos capitais, ao tempo da desempregabilidade estrutural, das potentes tecnologias e novas estratégias de poder, da massificação do consumo e da virtualização do conhecimento e da cultura necessita ser desvendada. Nosso terreno é novamente a consideração da organização política, a tensão dos movimentos sociais emergentes e a proposição sempre nova de um processo revolucionário.

Ao procurar debater a educação no nosso país, nós, educadores, podemos cair, não diríamos num erro, mas numa inusitada contradição, de que, pela nossa motivação e compromisso, compreendamos a educação numa perspectiva idealista. O idealismo é uma concepção de método em filosofia que supõe, muitas vezes, que as idéias, as concepções, as representações simbólicas determinem ou condicionem a realidade. Precisamos de algum idealismo, no sentido ético e estético, de recuperar a capacidade de projetar utopias, ainda que reais e históricas. Mas precisamos, também, em momentos como o que estamos vivendo, ter a coragem, muitas vezes dolorida, de apresentar os conflitos, para compreendermos a nossa identidade como profissionais, e deciframos a educação e a escola, qual uma grande esfinge mitológica. No dizer do mitólogo, a esfinge tinha rosto de gente, corpo de leão e garras de águia. Ao ousar uma leitura de tais características poderíamos dizer que a esfinge parecia humana, o rosto era humano, mas era tão animalesca quanto o leão e tão traiçoeira como a águia, e a própria esfinge dizia: *decifra-me ou eu te devoro!*

Essa decifração do nosso tempo e da nossa escola é uma tarefa muitas vezes difícil.

Embora não queiramos nos transformar em historiadores calculistas nem em arquivistas de fatos, não podemos deixar de ter a consciência *histórica*, buscar alcançar a consciência do nosso tempo e da nossa época, pela qual passam os caminhos e as possibilidades da nossa profissão e da nossa intervenção social. Lembramo-nos aqui de Sartre, filósofo que no pós-guerra se transformou na consciência trágica do mundo contemporâneo, notadamente do século XX. No seu livro clássico “Crítica da razão dialética” (2002), ele afirma que, para não sermos ingênuos, devemos saber, em primeiro lugar, o que fizeram de nós, pois somos o resultado das aspirações dos nossos pais, da sociedade e do mundo. Em segundo lugar, continua Sartre, é preciso que cada homem escolha e decida o que vai fazer com o que fizeram de si. Este segundo momento seria aquele da afirmação da opção, ética, estética e política, de intervenção no nosso tempo e na nossa história.

Se achássemos que somos unilateralmente determinados pelo passado, seríamos cétricos, pessimistas, porque o passado seria uma roda, uma usina de repetição eterna e uniforme. Mas não somos determinados assim tão peremptoriamente. O passado nos condiciona, temos que conhecê-lo, porque pesa na nossa perspectiva subjetiva, política e social. Mas temos que seguir adiante. Por outro lado, se achássemos que poderíamos mudar o mundo num idílico *amanhã*, sem compreender o peso do passado ou as coordenadas reais do presente, cairíamos na posição ingênua de acreditar que as coisas se alteram pelo nosso bem querer. Mas não é assim. As condições objetivas e as condições subjetivas deverão integrar-se articuladamente, na luta pela superação dos problemas e na luta pela construção das nossas utopias. Muito mais quando se trata de defender as necessárias perspectivas emancipadoras.

Discutir a concepção teórica e disposição política da emancipação humana, em suas relações com a Educação<sup>3</sup>, requer afirmar idéias em torno de um projeto de transformação social e libertações humanas, que se circunscrevem

Entendemos educação em seu sentido lato, como descrevemos em pesquisa anterior (NUNES, 2001): “um fenômeno humano e social, com suas determinações históricas. Educar é produzir o homem, construir sua identidade ontológica, social, cultural, étnica e produtiva. A educação é o campo da ação humana e, conseqüentemente, toda a sociedade ou qualquer grupo social é uma agência educadora. Não se reduz unilateralmente educação à escolarização ou instrução. [...]. Assim, a Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento omnilateral da personalidade, subjetiva e social, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais’ (p. 22; 03, grifo nosso).

em dimensões científicas e políticas. Bobbio (2004) afirma a necessidade de tempos e sociedades produzirem utopistas e militantes, apontando para a nossa realidade que, em sua definição, abriria uma nova etapa na cultura e tradição ocidental denominada de “era dos direitos”. Diferente é a trágica concepção de Hobsbawn (2001) e Mészáros (2004) que retomam a necessidade de uma transformação radical da nossa sociedade para a abertura de uma corajosa possibilidade de mudança de rumos.

De nosso lugar político e epistemológico, alinhavamos algumas teses e proposições na perspectiva do materialismo histórico e dialético, procedendo a críticas à apologia pós-estruturalista, ao argumento do subjetivismo, que vem buscando desqualificar as demandas sociais, atingindo frontalmente os conceitos “clássicos”, como o da emancipação, pela opção reformista como nova síntese histórica.

Para compreender essas dimensões, tomamos como norte o estudo filosófico e histórico da categoria “emancipação”<sup>4</sup> - em seu recorte clássico, até as produções mais recentes - buscando avaliar as possibilidades de contribuições da educação para o processo de emancipação humana plena.

O conceito deriva do latim *emancipare*, relacionando-se ao processo, individual e coletivo, de considerar pessoas ou grupos independentes e representa o processo histórico, ideológico, educativo e formativo, de emancipar indivíduos, grupos sociais e países da tutela política, econômica, cultural ou ideológica (PIZZI, 2005).

Nessa acepção, emancipar-se só é possível, no contexto de sociedades democráticas, congregando a vida em sociedade, usufruindo de direitos civis, políticos e sociais, nos âmbitos individuais e coletivos, o que se desdobra em questões morais e éticas, mais ligadas aos eixos da cidadania formal.

Para Kant (apud RODHEN, 2004), uma conceituação próxima à emancipação seria a da atitude crítica, eixo definidor de uma pessoa livre e autônoma, com posições independentes e exame crítico apurado. O autor traz os conceitos de *maioridade* e autonomia, relacionados ao esclarecimento, para definir critérios emancipatórios, o que só poderia ocorrer em situação de liberdade, propiciada pelo uso da razão e da linguagem, conceitos estruturais do contexto iluminista. A liberdade estaria conquistada, à medida que fossem respeitadas

<sup>4</sup> Conforme apontamos em tópicos anteriores, os constituintes foram selecionados a partir da leitura de textos clássicos e referenciais sobre a categoria emancipação, tendo em conta os termos pelos quais os autores identificavam o viés emancipatório (FREIRE, 1979; 1980; 1991; GRAMSCI, 1982; LESSA, 2002; 2007; MARX, 1843; NUNES, 2003; RODHEN, 2004; SOUSA SANTOS, 1995).

as leis estabelecidas pela razão, através do livre arbítrio humano, onde liberdade e emancipação significariam agir em conformidade com a lei moral que outorgamos a nós mesmos.

Até esse contexto, emancipação relaciona-se mais diretamente ao constitutivo axiológico do que se define por *liberdade*, palavra derivada do latim *libertas* e que consigna correlações políticas, éticas e filosóficas, aproximando-se da expressão que designa o consciente e pleno exercício da cidadania, sendo sua configuração relacionada ao Estado de Direito e aos fundamentos jurídicos, ainda tomados na esfera da institucionalização derivada da sociedade e concepção burguesa de mundo e sociedade.

As idéias de emancipação e educação produzem fortes raízes na Revolução Francesa e no Iluminismo, quando a educação adquire papel social central, como mediadora dos processos sociais plurais, opostos e ideológicos. Nesse sentido é que Mialaret (1974) afirma que há somente duas *paidéias*, concebidas como ideal filosófico de alcance universalista, congregando a dimensão ética e política e educacional: a *paidéia* de Platão e a *paidéia* de Rousseau. Como sínteses teóricas e disposições ideológicas de produção da hegemonia configuram a cosmovisão antiga, marcada pelas formações sociais e políticas derivadas do escravismo antigo e a mundividência moderna ou burguesa, marcada pelas sociedades de base capitalista.

O Iluminismo traduziu sua idéia de emancipação humana, fundada na ideologia liberal, para a qual a libertação dos indivíduos conduziria à emancipação da sociedade em geral. Contudo, não materializou sua ideologia, pelos limites estruturais de sua cosmovisão política, desencadeando o que Rousseau definiu como as contrições entre uma idéia revolucionária e sua viabilização.

As contribuições de Rousseau são demarcadas pelas condições objetivas do século XVIII, quando a educação burguesa passa a ser controlada pelo Estado e suas proposições incorporam a tese de uma educação autônoma e criativa, como fundamento de seres humanos sociáveis e cidadãos esclarecidos e participativos. A educação passou a ter um sentido crucial, junto com as propostas de saídas individualistas, na disseminação de idéias e comportamentos que justificariam as desigualdades, baseando-se no saber racional, na noção de autonomia e nas relações de subordinação de classe, postos pelo capitalismo emergente, como explicita Mészáros (2004, p. 464):

A nova tendência intelectual surgiu em uma sociedade pós-revolucionária, na qual não mais havia espaço para a idéia da emancipação humana universal - em qualquer sentido significativo do termo - sobre a base de classe original do movimento iluminista.

O Positivismo deu sustentação a este modelo educativo, ao justificar a ordem capitalista e a acomodação das contradições de classes pela via educativa, como forma de não desvelar a dominação de uma classe sobre a outra, através do uso da razão. Contrário ao ideal positivista, Hegel buscou explicar as contradições do ideário iluminista (e sua promessa emancipatória), com sua dialética histórica, que tinha como ápice o denominado dinamismo do Espírito ou Idéia Universal e assim, conforme estudos já assimilados defendeu o Estado germânico, como o estágio mais elevado da vida humana.

O pensamento marxista se confrontou com o axioma hegeliano, ao afirmar que a emancipação era inconcebível dentro da estrutura do “absoluto na Terra” hegeliano. Para Marx, o próprio Estado representava a alienação dos indivíduos sociais em relação ao poder mais abrangente de tomada de decisões (MÉSZÁROS, 2004).

A tese dos interesses coletivos solaparem os caracteres individuais é então rechaçada com tais explicitações, o que torna os argumentos pós-estruturalistas obsoletos e infundados, já que no marxismo, autonomia individual e emancipação humana se complementam, demonstrando os distanciamentos entre o pensamento liberal e o pensamento marxista: o viés de classe social é um dos eixos estruturais do marxismo; a mão invisível do Estado e suas “mediações”, o argumento do liberalismo, para justificar as desigualdades. O liberalismo trata de indivíduos abstratos; o marxismo, de sujeitos concretos.

A concepção de emancipação humana que esposamos, está articulada às proposições de Marx em “A Questão Judaica” (1843), explicitando que só é possível a emancipação humana, com o fim do Estado burguês. Na vigência deste Estado, somente teremos os direitos de cidadania, não os direitos de *hominização*. Marx (1843) amplia a relação para além do que pensava Bauer - quem há de emancipar e quem deve ser emancipado - ao formular a questão: “[...] *de que espécie de emancipação se trata*” (p. 04). Sem negar a importância processual do exercício destes direitos de cidadania, enfatiza:

Não há dúvida de que a emancipação política representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual. [...]. Porém não nos deixemos enganar sobre as limitações da emancipação política. (p. 07, grifo nosso).

Sobre as contribuições do marxismo como um humanismo, para a educação emancipadora, prosseguiremos essas reflexões.

## EMANCIPAÇÃO HUMANA PLENA E EDUCAÇÃO: O VIÉS MARXISTA COMO NEXO

A emancipação proposta pelo marxismo incorpora os valores de sua ética, como a humanização e a educação omnilateral, tendo os grupos populares a missão histórica da auto-emancipação e da emancipação humana universal, que perpassa a cidadania jurídica e as conquistas dos consensos sociais da modernidade, mas que nisso não se esgota. Uma interlocução pertinente advém dos estudos de Iasi (2007), ao relacionar o problema da emancipação humana e da emancipação política, já posto por Marx em seus estudos clássicos em “A questão judaica” (1843).

Isso porque para defendermos as contribuições de uma educação para a humanização, precisamos ter em foco os limites da sociedade burguesa para a emancipação humana universal, considerando as contradições do modelo econômico no qual estamos engolfados. Como então se contrapor à democracia liberal e apontar a emancipação humana plena, como projeto social, considerando ainda certo embotamento de categorias clássicas como a luta de classes, classes sociais, revolução, no cerne dos movimentos?

O Estado burguês dissemina uma compreensão de emancipação como cidadania, tendo mesmo em conta a impossibilidade de esse Estado propiciar o desenvolvimento pleno do sujeito e de uma educação “para além do capital”. Parece-nos que vigora a compreensão restrita aos espaços da moral burguesa, à medida que temos na educação, marcadamente em seus espaços institucionais, reassumido a proposição de conceitos e termos de seu ideário, tais como democracia, igualdade, justiça, ética e cidadania, como sinônimos de uma educação emancipatória. Há marcas da idéia da superação da *menoridade* em Kant, para que os seres humanos cheguem ao nível mais elaborado da consciência e uso da razão; a concepção de ética é próxima de justiça e igualdade e a cidadania, como plenitude dos direitos jurídicos, embora percebamos um grande distanciamento teórico e militante para a compreensão de uma dimensão maior para a emancipação humana.

Pensando em torno das contribuições da educação para a emancipação humana plena, afirmamos persistir um conceito restrito a “cidadania”, conforme situa Lessa (2002). Cidadania é aceita como plenitude de direitos civis, políticos e sociais, como lealdade e exercício de liturgias obrigatórias voltadas a um Estado - Nação e restrita à participação consentida na vida política, relacionando-se a democracia composta pelos lídimos princípios liberais. Porém, no neoliberalismo, o conceito de cidadania situa-se no campo do Direito, muito mais voltado à idéia de emancipação política do que à tese que propõe a emancipação plena.



Como problema para a relação educação - emancipação humana -, vemos sua impossibilidade numa sociedade de classes, fundada no poder do homem sobre o homem, na dimensão posta por Lessa (2002), pois que a existência da necessidade de políticas para mediar conflitos, significa o quão distantes estamos de uma sociedade emancipada. Novamente as teses marxianas nos auxiliam, pois Marx tratava da emancipação humana, asseverando os limites da emancipação política, diante do Estado liberal, apontando para o problema do Estado como mediador: é este uma das etapas para a conquista emancipadora, mas não esqueçamos, esse não é o fim da questão, como temos visto em muitos discursos, “inebriados” pelo canto das sereias da democracia liberal e suas importantes conquistas em lutas específicas, porém perdendo de foco um dos esteios do marxismo: o humanismo.

Para construirmos a educação pública, popular, democrática, *omnilateral* - “para além do capital” - e que poderá contribuir com a emancipação humana, é mister a proposição corajosa da mudança do contexto, o que exige não só alterar a forma de conceber o Estado, mas “... a necessidade de transformar a sociedade a partir das relações sociais de produção e propriedade” (IASI, 2007, p. 53). Daí a importância dos valores de resistência ao capitalismo, postos no trabalho de educação emancipatória, advinda dos movimentos sociais populares e de experiências exitosas da escola pública popular.

É importante demarcarmos, como Saviani (2007), nossa crença de que na história da educação brasileira, sempre houve momentos de resistência, períodos “contra-hegemônicos”, considerando as tendências ou perspectivas que levam à emancipação ou à conservação, sendo importante avaliar a justa relação entre o que é predominância emancipatória, o que se relaciona às origens das experiências e o que é episódico, ocasional e relacionado às conjunturas de cada modelo.

Desse modo, defendemos um projeto educativo na dimensão posta por Marx, através das iniciativas suscitadas pelos sujeitos emancipadores, relacionando as conquistas no campo da cidadania jurídica e da participação política, mas tecendo críticas aos seus limites, como atestava Marx (1843, p. 5): “... porque a emancipação política não é o modo radical e isento de contradições da emancipação humana.”

Aqui é importante esclarecer que a idéia de emancipação humana, no pensamento marxiano, é vista como “a possibilidade de os seres humanos assumirem o controle da história de maneira consciente e planejada” (IASI, 2007, p. 67), o que implica ter a história como ciência ou, no entender de Paulo Freire, uma história como possibilidade e não em uma visão determinista. Assim, as bases materiais e históricas estão postas, mas os seres-sujeitos podem alterá-las, iniciando sua negação.

Uma educação para a emancipação, portanto, exige a articulação entre teoria, reflexão e práxis, intencionalidade e direção, objetivando partir do núcleo autêntico de uma educação de base popular e seus complexos valorativos, considerando como propusemos em estudos anteriores, que a emancipação enseja

produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos [...] significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a constituir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas. (NUNES, 2003, p. 35-36)

Em que sentido as ações em educação podem ensejar oportunidades históricas de humanização, de formação qualificada e pautar suas intervenções nos valores clássicos da Educação Popular, qualificando o modelo de escola, através da intransigente defesa da escola pública socialmente referenciada e a humanização como horizonte de todas as nossas mobilizações? Quais as possibilidades de a Educação Popular contribuir com seu núcleo autêntico, através de valores e processos pedagógico-culturais, para um *ethos*<sup>5</sup> que advém dessa intenção humanizadora, para o delineamento de uma ética para a educação escolar, na dimensão emancipadora?

Pensando em termos das possibilidades emancipadoras da educação para o século XXI, podemos afirmar que, no Brasil, os consensos sociais mínimos ainda não produziram o entendimento de uma educação plena, como direito e para todos, muito embora se destaquem as lutas internacionais para o reconhecimento deste direito e sua importância para a satisfação das necessidades básicas da população mundial (cidadania/cultura/ melhoria das condições de vida/escolarização).

Como asseveram Saviani (2007), Haddad e Di Pierro (2000) e Fávero (2004), há um desca-minho ainda, entre as pequenas conquistas no plano legal e sua realização, acentuando-se uma história de negação de direitos, consolidando um percurso compensatório. Embora os anos 1990 tenham trazido a promessa e os governos tentem cristalizar o discurso da universalização da educação básica e do enfrentamento do analfabetismo, o acesso à escola pública é uma

conquista para as camadas populares, mas sua permanência e continuidade de estudos precisam de um aparato legal e social de maior monta, tendo em vista os dados apresentados ao longo de nossa pesquisa (FEITOZA, 2008), sobre o tempo de escolaridade média de três anos, sobre os problemas do analfabetismo funcional, persistindo as desigualdades nas regiões norte, nordeste e centro-oeste.

As inconsistências pedagógicas dos finais dos anos 1990 e início do século XXI, como situa Saviani (2007), a edição de um neoconstrutivismo e o discurso da “pedagogia das competências”, a tomar espaços no debate pedagógico, também são fatores que explicitam sobre como a retórica reformista e pós-moderna, funciona junto aos educadores, propensos aos novos e soltos “ventos”, apontando para um pragmatismo sem bases conceituais. A assunção de um discurso (legal e pessoal) fundado na “pedagogia das competências”, no “aprender a aprender”, propõe ajustes na formação para as novas exigências da sociedade, pondo a responsabilidade destas práticas nos indivíduos e não em processos coletivos.

Todos esses aspectos demarcam os limites, tendências e perspectivas de uma educação emancipatória ou compensatória e o século XXI transita por estes caminhos controversos. Há necessidade de novas mobilizações dos movimentos sociais populares, das entidades e instituições vinculadas à educação pública, para que a política educacional implementada siga outro curso, pois também no governo Lula (2003-2006), vimos ações em desacordo com a luta dos educadores e suas entidades, como a não retirada aos vetos do PNE, tendo as ações e propostas para a educação seguido, em sua maioria, as linhas de governos anteriores, com pequenas iniciativas de teor populista, sendo fundamental a reorganização dos movimentos sociais e populares na defesa dos eixos de luta pela escola pública, gratuita e para todos, questões que permeiam a educação brasileira desde os primórdios.

Temos visto que a educação brasileira caminha, em sua história e matrizes, distante da dimensão emancipadora que ensinamos, pois o modelo de escola hegemônico tem sido aquele centrado nos eixos do capitalismo: o lucro, os índices quantitativos, o eixo compensatório. A despeito de genuínas experiências de educação para a humanização, a predominância é de uma escola modeladora, separada das dimensões emancipadoras humanas.

A educação como produção social do homem e processo de *hominização*, tomada em seu sentido lato, nos orienta para pensar os espaços de atuação dos movimentos sociais organizados, tendo a educação humanizadora como horizonte, mas a educação escolar, em sua constituição formal, não deve ser descartada, mas retomada como meta, entendida em seu sentido restrito, como escolarização, espaço institucional produzido pelos homens para a transmissão de sua cultura e legado.

O que cabe aos movimentos sociais populares em geral e aos processos e lutas de demanda por educação, em específico, para a conquista das perspectivas emancipadoras? Que contribuições os movimentos têm ao seu encargo, nas lutas pelos direitos? Aqui voltamos às questões sobre a concepção de emancipação: é esta uma possibilidade plena numa sociedade de classes, marcada pela exploração do homem pelo homem? Ou há espaços no campo da cidadania, que sinalizam para a emancipação?

Para tratar da educação como campo de conquista de direitos e analisar o papel estratégico das possíveis contribuições desses movimentos teremos, necessariamente, que retomar o tema da emancipação plena, como referimos nos estudos clássicos de Marx, temática onde se debruçam marxistas contemporâneos, tratando da ética, da ontologia e do marxismo como um humanismo (GRAMSCI, 1982; LESSA, 2002; LEHER, 2005; SOUZA, 2007; GUIMARÃES, 1998; NUNES, 2006a; IASI, 2007), sendo este nosso referencial.

Reconhecendo, porém, a necessidade de proceder a interlocuções com estudiosos de outros campos traremos para o debate as contribuições de Sousa Santos (1995), que na década de 1990 procedeu a críticas sobre o que cunhou como limites da Modernidade, da ciência e de suas instituições; inferências que ganharam adeptos no campo do pós-estruturalismo. Para Sousa Santos (1995), o espaço dos direitos é um dos pilares da democracia social, mas nele não se esgota como forma de emancipação e deve ter a participação como elemento constitutivo, para contrapor às práticas de regulação. Os “novos movimentos sociais” são a aposta do autor para a emancipação, traduzidos nas lutas por direitos sociais, sexuais, étnicos, dentre outros. Nunes (2006a) caracteriza os contraditos no pensamento de Sousa Santos, de certo modo mitologizados, se pensados para o Brasil, por partirem de uma matriz européia, contrária à visão de que as revoluções na América Latina e no Brasil adviriam do acúmulo de avanços qualitativos, inclusive no campo jurídico, promovendo a transformação qualitativa.

Considerando que o processo colonizatório e a matriz cultural brasileira nos divorciam do acesso às conquistas da Modernidade, nossa análise corrobora

o contexto do que já tínhamos analisado em trabalhos anteriores (NUNES, 2006a), ao enfatizar que estas teses não respondem às condições objetivas do país, cujas leis não apresentam continuidade e, nos limites do século XXI, ainda lutamos para efetivar a educação como direito social, garantindo acesso, permanência, sucesso e qualidade social.

As preocupações com a subjetividade, a regulação pela via da cidadania ou de um Estado mediador, a não democratização das relações sociais devem estar no bojo de um projeto de transformação social, mas não podem ser, ainda, o foco de nossas intenções, diante de um contexto de desigualdades estruturais não resolvidas.

Buscando coerência com as concepções teórico-metodológicas e ético-políticas que professamos, traremos para o foco os eixos fundamentais da ética marxista, no exigente contexto do desmonte dos movimentos sociais organizados, nos finais do século XX e início do século XXI, quando vemos intensificados os recortes subjetivos, em confronto com a organização em torno de lutas gerais e projetos emancipatórios. Pensamos que a educação popular funda-se em alguns dos elementos desta ética, como proposição para a construção de uma sociedade nova, socialista, fundada em uma concepção de homem concreto, social, histórico, enfatizando o lugar da educação como uma das formas de intervenção para a transformação desta realidade desumanizante.

A ética marxista só terá sentido numa sociedade emancipada e, para tanto, Lessa (2002) aponta para a revolução como possibilidade histórica de uma nova síntese. Não defende um determinismo econômico nem um monismo materialista: trata da revolução na história, uma história que se abre como campo de possibilidades transformadoras, sendo o marxismo, portador desta nova concepção de ética e moral. O marxismo, enraizado na história, traz esta dimensão, pois se efetivará pela superação do Estado burguês.

E em que sentido pode contribuir a educação popular, para trazer estes valores para a escola formal? Através do acesso aos bens culturais, um dos elementos apontados por Gramsci para a elevação intelectual das camadas subalternas, ao mesmo tempo, um dos campos primordiais de atuação dos educadores - o campo da cultura, sendo eixo da educação *omnilateral*. A educação omnilateral privilegia o desenvolvimento do valor estético dos objetos para o humano, à medida em que os indivíduos sociais apropriam-se das coisas e com elas se relacionam. A dimensão ética da educação marxista, parte do homem concreto, considerando que a ética tem caráter social, lastro histórico e perfil de classe, como estudo do efetivo comportamento humano. Não há como haver

uma ética no capitalismo, defendida por classes que se antagonizam, sendo a ética a reflexão da ação dos homens, sob circunstâncias históricas.

Essa educação emancipadora é uma “educação para além do capital”, estimuladora da liberdade e da função criadora do trabalho, é uma educação para a emancipação. Vázquez (2007) recupera os eixos dessa ética, ao enfatizar os pressupostos marxistas, da interpretação e a transformação do mundo, imbricados: “*Não se aponta, portanto, toda a teoria, mas sim a que se limita a interpretar; vale dizer; que ao não se integrar no processo de transformação, deixa o mundo como está*” (p. 292).

O *ethos* da educação popular, ocupando a escola formal, poderia advir desses pressupostos: ter o ser humano como nexa da ação pedagógica, diferentemente do que vem acontecendo com a escola formal, onde há lugar para os problemas técnico-pedagógicos, escamoteando-se o ser sujeito para o qual a escola deve existir. Ter o humano como centro requer o trato com os conteúdos, o respeito à sua formação, o bem ensinar e a centralidade no cerne da escola, que é a instrução.

O *ethos* da EP pode refundar a escola que temos, numa tentativa emancipadora? Na mesma linha de Goergen (2005b) pensamos que este *ethos* só se pronuncia efetivamente em um contexto que valorize a dimensão humana, em seus desdobramentos coletivo e social, daí as relações com a Antiguidade Clássica, entre *pólis* e *ethos*, a vida em comunidade como eixo do bem supremo, como propôs Aristóteles.

Mas como valorizar estes elementos, num contexto que prima pelo individualismo e afasta-se do caráter público? No entender de Goergen (2005b), esse é um desafio com o qual a escola pode contribuir, porque:

A emergência do individualismo está diretamente ligada à deserção da res-publica. Narciso busca apenas a si próprio, renuncia a qualquer militância, seja ela religiosa ou política, adere à moda, busca as vantagens pessoais. O narcisismo significa a pro-eminência do tempo presente, da relação consigo mesmo e com seu corpo, sem compromisso com valores sociais e morais. Significa a despolitização em proporções nunca antes vistas, o fim da esperança revolucionária e da contra-cultura, o fim do homo politicus e o advento do homo psicologicus e do homo economicus. Sem projetos capazes de atrair as energias, a res-publica desvitaliza-se e as grandes questões políticas e éticas despertam, na melhor das hipóteses, uma curiosidade similar a de algum evento qualquer (p. 72-73).

A deserção das causas coletivas, a atomização dos movimentos sociais, o isolamento social, o culto ao hedonismo nos parecem incompatíveis com as dimensões humanas plenas, ensejadas pelas experiências dos movimentos aqui elencados. E o que cabe à educação, neste contexto? Se pautada nos valores do capitalismo, cabe instrumentalizar as pessoas para a competição, bem ao gosto das determinações do ajuste neoliberal. Somente uma ação que parta da dialética, contrapondo-se às concepções pós-modernas, situadas na lógica individual, pode contribuir para os caminhos emancipadores na educação, através da recuperação dos *“ideais de natureza social e coletiva, fundamentais para a vida feliz de todos”* (GOERGEN, 2005b, p. 92). A tarefa da educação emancipadora é a da resistência, contribuindo para o processo de humanização, através da valorização das categorias do núcleo popular, na disputa pela hegemonia.

Daí a educação ter um sentido histórico de caminhar junto à essas possibilidades de transformação, na revitalização de processos histórico-sociais - a educação contribui, mas não determina as transformações estruturais - tendo as transformações como eixo da reflexão-ação pedagógica, pondo no centro *“o operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre - em síntese, os oprimidos - como sujeito principal do processo educacional”* (FERNANDES, 1989, p. 17). Voltar os olhos para os oprimidos, organizar a escola consciente das necessidades psicológicas, culturais e políticas dos trabalhadores, em suma, este é o projeto humanizador da educação para o século XXI - a formação emancipadora das camadas populares, a democratização dos espaços escolares.

De modo análogo, a escola pública popular pode fundar-se nessa relação pedagógica professor-aluno, a escola unitária, omnilateral, humanizadora, livre, para uma nova ordem *societal*. Os princípios que nos são caros - a educação pública, gratuita, laica, integral e de qualidade social, são os orientadores da escola atual que precisamos consolidar. Pensamos que essa educação para todos, emancipadora, omnilateral, centrada no trabalho e na humanização é a síntese de resistência ao desmonte, e através dela vemos as experiências formativas, escolares e não-escolares, no Brasil e nos países latino-americanos, como afirmam Leher (2007) e Mészáros (2005).

Essa escola “para além do capital” vem surgindo como movimento, como política e organização, relacionando cultura e educação. Para construirmos a educação emancipadora, temos que alterar as regras gerais, considerando que as determinações fundamentais do sistema capitalista são irreformáveis: *“Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”* (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

Assim como Lessa (2002), Mészáros (2005) é imperativo quanto à necessidade de romper com a lógica do capital, para as mudanças estruturais - apenas este dá mais crédito à educação nesse processo. Interessantes as observações do autor sobre as impossibilidades de mudança qualitativa na educação, mesmo pela boa vontade histórica e subjetiva<sup>6</sup> de muitos (caso de representantes da burguesia iluminista), que propuseram reformas, acreditando que era possível limitar uma mudança educativa dentro do mesmo espírito capitalista. Não há como criarmos a educação emancipadora, uma escola regular pública, gratuita, integral, laica, diz Mészáros (2005, p. 35), senão com:

o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

E que fique explícito: essa é uma posição profundamente dialética, não reprodutivista. As críticas ao modelo educativo atual são pautadas na original defesa da contra-hegemonia, dos projetos exitosos que partem de valores de resistência à mundialização excludente. E a educação regular, institucionalizada, pública, conquistada como direito de todos, sendo o grande espaço socializador e formativo das camadas populares, tem servido mais predominantemente à legitimação dos valores do capital, que aos fins emancipadoras e humanistas. Historicamente a escola para o povo foi compensatória, como propunha Locke, uma escola de oficinas, corretiva, para os pobres, uma escola de formação profissional, fundada na coerção e nos trabalhos forçados, diferentemente do que propunha para os “homens da razão”.

Este é um exemplo de que o projeto de escola que serve aos interesses do capital vem mudando na superfície apenas, porque o desenvolvimento capitalista assim exige, mas sua base continua sendo a exploração do homem pelo homem. E estas reformas/mudanças ocorrem em função das metamorfoses do capital - afetando nossas vidas particulares, o projeto de educação geral e a educação escolar em especial, qualificada a escola por Mészáros (2005) como espaço de internalização pelos indivíduos das regras do capital.

<sup>6</sup> Mészáros (2005) ilustra estas intenções subjetivas, com os exemplos de Adam Smith e sua teoria sobre a necessária correção pela via da escola, para os grupos populares e de Robert Owen, que atribuía às mudanças educativas á



Não se pode esperar uma transformação radical por parte da própria instituição criada para a legitimação - mas a escola necessária para as camadas populares, de base humanizadora, deve “*abarcar a totalidade das práticas educativas da sociedade estabelecida.*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45). Como já dissemos sobre o direito à educação, não podemos nos perder do caminho emancipatório, iludidos pelo “canto das sereias” da cidadania jurídico-política. Quais as possibilidades de a educação e o conhecimento efetivamente contribuírem para a emancipação humana, considerando não ser esse o modelo de escola hegemônico? Que “instrumentos de pressão” podem pôr fim à lógica mistificadora do capitalismo?

Entendemos que a escola precisa partir da universalização da educação e da concepção de trabalho como princípio educativo, enfrentando e extinguindo os processos sociais e econômicos que geram o analfabetismo, investindo em níveis elevados de pesquisa científica, formando bem seus professores, congregando os princípios da educação *omnilateral*, superando a igualdade formal pela igualdade real, pela defesa de uma nova ordem *societal*, garantindo a sustentabilidade e as condições de qualidade de vida humana, estendendo-se para toda a vida, respeitando as fases e exigências da vida humana.

Florestan Fernandes escreveu uma vez que “*educar consiste em inventar e reinventar a civilização sem barbárie*”. Trata-se de uma definição paradigmática, daquelas que permanecem vivas em nossa memória e cultura. Pois a educação deveria exatamente constituir-se numa elevação da condição humana, numa altruísta prática de inserção de todas as crianças, adolescentes e jovens no mundo da cultura, da política e do trabalho, aqui tomado em sua concepção antropológica e filosófica, como a expressão da protoforma humana. Educar deveria ser o processo pelo qual cada ser humano apropria-se da cultura e identidade humana já vividas e acumuladas e nele esse novo ser é chamado a dar sua palavra, sua identidade, ampliando essa apropriação pela riqueza subjetiva que cada pessoa encerra. Temos afirmado repetidas vezes que a principal tarefa da educação consiste em *humanizar*, constituir complexos de valores que impulsionem, de dentro para fora, nosso agir moral, social e político.

Quando consideramos a identidade da escola pública em nossa sociedade e tradição política percebemos o quanto essa escola esteve longe daquele ideal humanizador. A escola brasileira, em sua larga trajetória institucional e histórica, sempre se traduziu em agência de aculturação dominante, seja na proposta religiosa, seja na função atribuída pelo estado, seja pela concepção hegemônica em nossa cultura e realidade. Prevalece a idéia e representação da escola como instituição preparatória para o trabalho, como agência de treinamento para a qualificação usual necessária para se integrar, como mão de obra disponível, o

mercado do trabalho. Processos sociais e debates acalorados sobre a educação no Brasil não foram suficientes para superar essa premissa comum: escola é agência de preparação para o sucesso no trabalho. Mesmo na atual realidade das corridas internacionais pela apropriação tecnológica de ponta, requeita-se a tese de que as escolas e institutos tecnológicos, preparatórios ou de aperfeiçoamento, trazem consigo a redenção do subdesenvolvimento e a resolução das mazelas sociais.

Todavia, cumpre destacar, não tem sido assim nas sociedades que fizeram radicais revoluções e transformações de base. O sistema educacional, sobretudo sua constituição basilar, tem sido considerado como tempo de humanização, cuidado, assistência e dedicação à infância, à adolescência e juventude. Esses grupos sociais de distinção etária receberiam, pelo Estado e com a gestão da sociedade, as condições institucionais, culturais, educacionais e afetivas para se desenvolver como sujeitos humanos, numa escola e educação voltada para a potencialização dessa condição humana coletivamente. Sobretudo numa sociedade como a nossa, que atravessa um processo crítico, ético e político, seria muito oportuno o estudo e proposição de novos modelos pedagógicos e novas finalidades sociais para a educação e a escola. O cuidado para com a infância, adolescência e juventude, esse é o nosso penhor para o futuro.

Temos que reconhecer que condições políticas levaram a isto, e decidir o que fazer com o que fizeram de nós. Os últimos vinte e cinco anos são partes de um conceito de “tempo curto” ou conjuntura, mas não podemos deixar de lançar sobre esse período um olhar de investigação e esperanças, uma boa inspiração para a consideração da educação, pois nesses anos o movimento da sociedade civil brasileira fez muito mais do que se pode atribuir genericamente. Nos últimos vinte e cinco anos, manifestaram-se outros sujeitos coletivos na sociedade civil brasileira, na recuperação do conceito de “sociedade civil” a partir da significação posta em Gramsci (1982), e a escola que quiser ser humanizada e humanizadora, tem que enxertar nesta marcha histórica o seu projeto pedagógico.

Num país que nunca respeitou as *crianças*, há retratos da infância abandonada por toda nossa história, desde os “meninos-língua”, passando pelos “Meninos de Engenho”, pelos “Capitães da Areia”, os “Pixotes”, os trombadinhas, os pivetes, os “Zé pequenos” das Candelárias ou das “cidades de Deus”, buscamos produzir uma nova identidade com a produção do Estatuto da Criança e do Adolescente, marco jurídico da defesa da condição de cuidado ao adolescente e à criança, embora talvez levemos mais algumas décadas para praticá-la e socializá-la organicamente.

Num país que nunca respeitou a *mulher* - a violência, maus-tratos e o frio assassinato de mulheres era sinal de amor ou de anacrônicas defesas de uma suposta honra patriarcal e covarde, próxima ao que se tem por mais perverso em nossa cultura, com a permanente propaganda ideológica materializada em produtos e músicas de baixo valor que dizem “se te pego com outro te mato, te mando algumas flores e depois escapo”. Para o contraponto a essa tradição machista, sexista e patriarcal há que se considerar a penosa e corajosa produção de redes de cuidado, defesa e assistência à mulher, desde a organização das delegacias de defesa da mulher, casas de abrigo para assisti-las, estruturas de emancipação, pesquisas de gênero, coordenadorias da mulher em prefeituras e governos estaduais. A mulher hoje representa 51% do eleitorado, 52% do contingente universitário, 68% da educação brasileira. Ocupa um espaço indelével na economia, na política e no trabalho, e haverá de transformar o sistema ocupacional, com uma determinação política que venha a superar o machismo e os estereótipos.

Num país que nunca respeitou o negro, fizemos leis anti-discriminatórias e leis de integração - emergenciais, algumas - fizemos políticas de reparação e cotas, promovemos o debate, ainda que saibamos da exigüidade das políticas de integração. Num país que nunca respeitou o *portador de necessidades especiais*, criamos comissões de defesa, grupos de inclusão no trabalho, equipes multidisciplinares atuantes, e uma política de inclusão na escola, que precisa ser melhorada, mas é muito melhor do que a segregação totalitária que havia algum tempo atrás. Num país que destruiu o meio-ambiente, destruiu as florestas e poluiu rios, em sua matriz econômica dominante temos que registrar que fizemos a Eco-92, o Código Ambiental Brasileiro, construímos comissões, acionamos o Ministério Público, os Conselhos municipais, estaduais e federal, demarcamos terras indígenas, áreas de desenvolvimento sustentável, áreas de proteção a mananciais. Hoje, pela primeira vez, cuidar do meio ambiente é uma realidade.

Num país que pouco respeitou o *idoso* - que se constituiu numa etapa da vida onerosa e descartável para as estruturas operativas e consumistas da sociedade de hoje -, fez-se o Estatuto do Idoso, o que é um avanço em termos culturais e jurídicos modernos. Vimos resgatar-se hoje a concepção de que a verdadeira democracia se faz com a convivência de diferentes pessoas, com diferentes maturidades etárias, psíquicas e sociais. Num país de violência e discriminação sexual vimos nascer uma nova cultura dos *direitos sexuais*, da orientação sexual como direito humano inalienável, da participação de formas de viver e amar com os mesmos direitos tanto para os heterossexuais quanto para os homossexuais e outros sujeitos e formas de expressão e vivência de

sua sexualidade. Cultura e legislação avançam nesses campos nos últimos anos. Humanizar os saberes significa transformar todo o conhecimento que temos, em códigos e proposições educacionais, para que a criança entenda a vida, aproprie-se dos elementos humanizadores e integre-se plenamente à cultura.

Mantivemos até aqui nossas convicções de que a mais importante instituição da sociedade é a escola. Na escola aprendemos a ética, a base dos valores, reconstituímos a nossa identidade histórica e a essência de nossa natureza humana, assimilamos o conhecimento e a cultura, e quanto mais as sociedades evoluem tanto mais destacam a importância da escola para consolidar e garantir as conquistas sociais, culturais e tecnológicas para todas as gerações.

Nessa direção, ousamos convocar a produção de um horizonte onde seja possível buscar superar a educação para a subserviência e para o trabalho alienado, para a assimilação de um conceito e prática de cidadania tutelada e de consumismo sem sentido. A Educação Emancipatória que defendemos é, ao mesmo tempo, processo e produto, nascido e conquistado num projeto de muita determinação participativa e coletiva, resultante de muitas e densas lutas de educadores e educadoras. Enquanto processo é a ação diária, nas escolas, nas aulas, nas reuniões, para fazer valer os princípios da igualdade, da convivência fraterna, da reciprocidade, da solidariedade ativa, da significação gratificante da necessidade e do desejo, do amor e da solidariedade, para a promoção de um mundo mais justo, mais igualitário, portanto, mais humano. Enquanto produto é o espaço novo da educação do homem e da mulher emancipados, altruístas, ativos, que aprenderam e sempre aprendem a viver junto aos seus semelhantes, na empreitada da formação e da produção social, da cultura à economia.

Como educadores somos tributários de uma determinada função política na comunidade humana. Nós, educadores e professores, idealizamos e buscamos produzir, no concreto da escola e da educação, um mundo de homens e mulheres emancipados, capazes de assumir a tarefa inalienável de serem sujeitos de seus destinos, de suas necessidades e possibilidades históricas, éticas, estéticas e políticas.

Os que professam a crença e determinação na emancipação como princípio político e projeto revolucionário igualmente deverão saber traduzir a emancipação ao nível das demandas reais da educação e escola, como diretriz administrativa e pedagógica, como trilha inspiradora para organizar o trabalho pedagógico e escolar e como diretriz para reger a vida como um todo, para além das fronteiras da escola. Formar o homem para a vida e para a sociedade radicalmente

democráticas e para a produção da cultura da emancipação é a determinação da educação e da escola voltada para a formação integral da pessoa, a partir da consideração da infância e da condição da criança. Estamos vivendo um momento de profunda afirmação de novos sujeitos históricos e políticos, e a criança e a infância são proeminentes vanguardas desse novo horizonte possível.

Entre os mais destacados objetivos da educação contemporânea, com certeza situa-se a necessidade de construir ideais éticos e estéticos que proporcionem a construção de uma nova sociedade e cultura. Nessa direção, a proposta de construção da estrutura educacional da emancipação nacional insere-se como uma das mediações essenciais para essa conquista. O direcionamento da educação básica atual dentro dos determinantes institucionais inspirados na ideologia neoliberal conduz a educação a uma mera qualificação técnica ou profissionalizante, marcadas pela lógica da competição, do acúmulo material e do sucesso mercantil. Nesta perspectiva, a estrutura da educação emancipadora, que é a expressão desse ideal educacional e escolar para todos, deverá pautar-se pela construção da novidade ética, da preparação de novas formas de equidade, na formação da autonomia e a solidariedade.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. (Orgs.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.

FEITOZA, Ronney. Movimentos de educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular no Amazonas: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação popular emancipação humana: matrizes históricas e conceituais na busca pelo reino da liberdade. In: REUNIÃO DA ANPED, 28, 2005. GT6 Educação Popular. 2005.

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 79).

\_\_\_\_\_. *Ética e educação. O que pode a escola?* In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Orgs.). *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005b.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

\_\_\_\_\_. *Concepção dialética da história*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. v. 12.

GUIMARÃES, Juarez. *Democracia e marxismo: crítica á razão liberal*. São Paulo: Xamã, 1998.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Escolarização de jovens e adultos*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

HOBBSAWN, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

IASI, Mauro Luis. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LEHER, Roberto. *O público como expressão das lutas e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública*. Disponível em: <<http://www.outrobrasil.net>>. Acesso em: 28 out. 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação popular como estratégia política*. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes. (Org). *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

LESSA, Sérgio. *Marxismo e ética*. *Revista Crítica Marxista*, Campinas, n. 14, 2002. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/D\\_SLessa.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/D_SLessa.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. *Lukács. Ética e política: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política*. Chapecó: Argos, 2007.

MARX, Karl. *A questão judaica*. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1843/questaojudaica.htm>>. Acesso em: 06 jul. 2005.

- MÉSZÁROS, István. Ideologia e emancipação. In: \_\_\_\_\_. O poder da ideologia. Tradução Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- \_\_\_\_\_. Para além do capital. Rumo á uma teoria da transição. Tradução: Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. - São Paulo: Boitempo Editorial, 1995.
- \_\_\_\_\_. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- \_\_\_\_\_. O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI. Tradução Ana Cotrim; Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MIALARET, G; DEBESSE, M. Tratado das ciências pedagógicas. São Paulo: Ed. U-NESP/EDUSP, 1974. v. 1.
- NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.
- NUNES, César. Educar para a emancipação. Florianópolis, SC: Sophos, 2003.
- \_\_\_\_\_. Matrizes e perspectivas históricas da educação popular no Brasil: práticas de resistências e emancipação frente ao processo de exclusão do mundo globalizado. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR DO AMAZONAS, 2, 1997, Manaus. [Trabalhos apresentados...]. Manaus: UFAM, 1999 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. Filosofia, educação e emancipação: fundamentos éticos para uma prática política transformadora na sociedade brasileira do século XXI. Revista de Educação, São Paulo, v. 4, n. 04, nov. 2001.
- \_\_\_\_\_. A educação como trincheira da emancipação política e cultural. In: SEMINÁRIO ESTADUAL, 1, 2006, Manaus. Movimentos sociais, educação de pessoas jovens e adultos e emancipação: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas. Manaus: UFAM, 2006(a). Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. Economia, Educação e Sociedade: Matrizes Políticas e Estigmas Culturais da Administração Escolar no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 36-53, ago. 2006(b). Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art6\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art6_22e.pdf)> Acesso em: 03 jul. 2007).
- PIZZI, Jovino. O desenvolvimento e suas exigências morais. Disponível em: <<http://www.ucpel.tche.br/filosofia/vol1/desenvolvimento.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2005.
- RODHEN, Valério. O Criticismo Kantiano. In: REZENDE, Antônio (Org). Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação. 12. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- SARTRE, Jean-Paul. Crítica da razão dialética: precedido por questões de método. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira; apresentação da edição brasileira, Gerd Bornheim. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).
- SOUSA SANTOS, Boaventura. (Org). Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1995.
- SOUZA, Antônio Carlos de. Fundamentos da ética marxista: a crítica radical da sociedade capitalista e as mediações políticas para a construção da emancipação humana. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da práxis. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. Ética e marxismo. In: BORON, Atilio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Recebido em: fev./2008

Aprovado em: abr./08