
IGUALDADE, JUSTIÇA E LIBERTAÇÃO: A CERCA E OS CAIXOTES

Marcela de Marco Sobral¹
Marcélia Amorim Cardoso²

RESUMO

Propõe uma reflexão a partir das ideias dos contratualistas Hobbes, Locke e Rousseau em relação à cidadania e à educação, buscando analisar ações educativas legitimadas por instituições e as práticas emancipatórias promovidas pelos movimentos sociais, considerando a existência de um lado, da coerção disfarçada de direito e reproduzida nos espaços escolares legitimados e por outro, da emancipação promovida pelos movimentos sociais. Sugere um desdobramento a partir de uma imagem que circulou nas redes sociais instigando o debate sobre igualdade, justiça e liberdade. Neste cenário contemporâneo ainda há pronunciamentos legitimadores de práticas coercivas e também emancipatórias, apontando que no cerce do debate está a mesma preocupação e questões colocadas pelos filósofos contratualistas.

Palavras-chave: Contrato Social. Educação. Cidadania. Movimentos Sociais.

EQUALITY, JUSTICE AND LIBERATION: THE FENCE AND THE CRATES

ABSTRACT

A reflexion based on the ideas of the contractualists Hobbes, Locke and Rousseau that analyzes educational initiatives legitimized by institutions and the emancipatory practices put forth by social movements, taking into account, on the one hand, the disguised coercion of the right, as reproduced in scholastic settings, and on the other hand, the emancipation advanced by social movements. It suggests certain ramifications based on an image that was circulated through social networks and proposes a debate on liberty, equality and justice. At present there still exist declarations aimed at legitimizing coercive practices, as well as liberating ones; in other words, the core concerns and questions are the same that were put forth by the contractualist philosophers.

Keywords: Social Contract. Education. Citizenship. Social movements.

IGUALDAD, JUSTICIA Y LIBERACIÓN: LA CERCA Y LOS CAJONES

RESUMEN

Se propone una reflexión a partir de las ideas de contractalista de Hobbes, Locke y Rousseau en relación con la ciudadanía y la educación, se trata de analizar las acciones educativas legitimados por las instituciones y prácticas emancipatorias promovidas por los movimientos sociales, teniendo en cuenta la existencia de una mano, la coacción disfrazada de ley y

¹ Doutoranda em Educação (PPGEDUC/UFRRJ). Mestre em Educação Ambiental (Universidade dos Açores). Coordenadora do Projeto de Pesquisa Revitalização do Núcleo da Economia Solidária da UFJF /CNPQ.

² Doutoranda em Educação (PPGEDUC/UFRRJ). Mestre em Educação (UERJ). Professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

reproducido en los espacios escolares legítimos y, por otro, la emancipación promovida por los movimientos sociales. Sugiere un desenrollado de una imagen que circuló en las redes sociales incitando el debate sobre la igualdad, la justicia y la libertad. En este escenario contemporáneo todavía hay que legitimar pronunciamientos de coercitiva y también las prácticas emancipatorias, señalando que el cerce del debate es la misma preocupación y preguntas planteadas por los filósofos contractualistas.

Palabras clave: Contrato Social. Educación. La ciudadanía. Los movimientos sociales.

INTRODUÇÃO

As linhas aqui desenhadas expressam as reflexões sobre a educação e demandas populares construídas durante a disciplina homônima ministrada pelo professor Ahyas Siss, no primeiro semestre de 2016, no Curso de Doutorado em Educação do PPGEDUC/UFRRJ – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. As temáticas da disciplina envolveram a relação entre Estado, sociedade e educação a partir de múltiplos olhares, assim como também as lutas sociais por educação na sociedade contemporânea. O objetivo deste texto é abordar elementos constitutivos da noção de cidadania a partir do contrato social e os veículos inculcadores de normas sociais tidas como elementos de troca na relação entre a ação humana e o Estado, apontando práticas escolares como repercussivas desta ação e práticas não escolares como ressonantes opositoras. Para isso, buscamos analisar a partir das premissas apontadas pelos contratualistas algumas normatizações escolares vigentes contrastadas às práticas educativas não escolares presentes nos movimentos sociais, trazendo uma imagem que circulou as redes sociais que fomentou pronunciamientos no debate sobre igualdade, justiça e liberdade, revelando como as formas de normatização que as instituições e as relações econômicas e sociais imprimem nas pessoas (e por elas são consentidas). A tirinha ilustra a tentativa de três meninos negros de assistir a um jogo de baseball, provavelmente sem pagar a entrada. Em uma sequência de situações em que caixotes são dispostos, as palavras: justiça, igualdade e libertação são vinculadas a cada uma.

As normas sociais produzidas e reproduzidas principalmente em práticas escolares normatizam uma série de regras e comportamentos esperados e assumidos como elementos agregadores para o exercício da cidadania prescrita no contrato social. Em contrapartida, movimentos sociais, por exemplo, produzem práticas sociais e educacionais emancipatórias que polemizam tais preceitos.

A partir das ideias dos contratualistas, sobre a liberdade e a socialização na condição política de cidadão, o texto discorre sobre conceitos de cidadania, entendendo a estreita relação entre cidadania e educação, construída socialmente. Os preceitos políticos de Hobbes, Locke e, principalmente, Rousseau, são chamados para incitar um diálogo com os movimentos sociais e seus elementos educativos presentes nos espaços de luta e reivindicações, pensando em liberdade e cidadania enquanto elementos análogos nas ideias, porém distintos na prática.

As premissas da noção de cidadania pensadas pelos filósofos sugerem um conjunto de direitos assegurados pelo Estado e de deveres cumpridos pelos cidadãos, contudo o alcance das ações estatais nem sempre atingiu a todos da mesma forma acertando em cheio o ‘pacto’ proposto nesse acordo de ‘harmonia’ social, despertando a organização de movimentos sociais de ações reivindicatórias e, dentre os direitos preescritos e não atendidos, a educação é pauta nas mobilizações ao mesmo tempo em que se autoconstitui enquanto elemento social e formativo dos sujeitos durante o processo.

Em questão se colocam a liberdade e a educação enquanto aspectos humanos presentes na sociedade que, por seus aspectos incompatíveis ao discurso civilizatório, se contradizem, sendo a educação normatizadora de comportamentos e discursos estruturantes que organizam e elaboram uma hierarquia de elementos culturais, políticos e econômicos que regem as políticas públicas e que são propagadas pelas instituições. Nesse sentido, a presença e ação dos movimentos sociais expressam as desigualdades geridas nesse processo homogeneizador e excludente, pleiteando, entre outros, uma educação emancipadora e própria dos grupos que a reivindicam.

As reflexões se iniciam com Rousseau e a sua busca em descobrir na ordem civil alguma regra de administração, legítima e segura, que tome os seres humanos tais como são e as leis tais como podem ser, e continua tentando tecer com Locke e Hobbes a teia dos argumentos. Propõem-se em seguida pontuações sobre educação, principalmente a institucionalizada e sua ação coerciva em contraponto com elementos presumidamente emancipatórios presentes nas experiências educativas dos movimentos sociais. A proposta se estreita nas conjecturas construídas a partir de uma imagem circulante nas redes sociais e as conceituações sobre cidadania, liberdade e desigualdade.

“O HOMEM NASCEU LIVRE, E EM TODA PARTE SE ENCONTRA SOB FERROS”³

Defendendo a liberdade como natural no ser humano, Rousseau argumenta que nada pode tirar a liberdade que nasce com o ser humano. E acusa que se há escravos por natureza, como sustenta Aristóteles, é “porque houve escravos contra a natureza. A força constituiu os primeiros escravos, a covardia os perpetuou” (ROUSSEAU, 2007, p.13). O maior esforço de Rousseau foi pensar a liberdade. Construir a liberdade. Viver a liberdade. Talvez estas fossem as questões mais caras aos seres humanos.

Definir os limites da liberdade seja através de normas, contratos ou negociações ou através das lutas e guerras, ou, ainda, rompendo com o estado natural humano e constituindo-se social, porém sem perder sua natureza, tem sido ao longo da história e das análises filosóficas, uma das questões mais difíceis. Conhecer os limites de si e do outro, impulsionou o próprio Rousseau e tantos outros filósofos, pensadores sociais, sociólogos, enfim, seres humanos a pensarem sobre suas próprias condições de, ora déspotas, ora servientes. Diz ainda Rousseau que da força física não resulta moralidade, mas que a obediência é fruto da prudência. Ceder à força é supérfluo, não é verdadeiro, pois não vem da vontade daquele que obedece, vem do medo. Nenhum ser humano possui autoridade natural sobre seu semelhante e nem a potência física resulta em direito. A imposição da própria vontade a outros seres humanos não produz a ordem civil que Rousseau buscava entender ou descobrir.

A renúncia da própria liberdade é a renúncia da humanidade e isso é incompatível com a natureza humana. Colocada assim, a liberdade é valiosa, portanto elemento de barganha. ‘Sempre haverá grande diferença entre submeter uma multidão e reger uma sociedade’, enfatiza Rousseau (2007, p. 22) no contrato social.

Os contratualistas⁴, Locke, Hobbes e Rousseau, entre outros, pensaram, a partir de perspectivas distintas, a relação entre o estado natural do homem e sua vida social, propondo caminhos para se chegar ao contrato social que atendesse suas teorias. De certa forma visavam à ‘ordem das coisas’: cuidar bem para controlar os possíveis

³ Rousseau (2007, p.10)

⁴ Pelo espaço aqui proposto e pela diversidade de perspectivas teóricas do termo, recorreremos ao que Matteucci apresenta. Diz ele: “Em sentido muito amplo o Contratualismo compreende todas aquelas teorias políticas que veem a origem da sociedade e o fundamento do poder político (chamado, quando em quando, *potestas, imperium*, Governo, soberania, Estado) num contrato, isto é, num acordo tácito ou expresso entre a maioria dos indivíduos, acordo que assinalaria o fim do estado natural e o início do estado social e político.” (MATTEUCCI, (1998, p. 272)

desvios da ‘harmonia social’; a emancipação humana – liberdade de posse - vinculada à família e à propriedade privada; a paz; a proteção; a benevolência através da vontade e dos interesses recíprocos. Isso funda o que hoje entendemos como sociedade.

Locke parte da premissa que ao viver na natureza, o homem em sua razão vivia relativa harmonia e paz e usufruía de sua propriedade, ou seja, vida, liberdade e bens. Como bens, define a terra - bem comum doado por Deus – e tudo aquilo que ele extrair com seu esforço. A terra apesar de ser bem comum e fruto de doação divina, através do trabalho, tornar-se sua propriedade privada, “[...] a propriedade dos homens sobre as criaturas nada mais é do que a liberdade para fazer uso delas, liberdade concedida por Deus, de modo que a propriedade do homem pode ser alterada e ampliada.” (LOCKE, 1998, p.241).

A violação da propriedade privada é o motivo para guerra, tornando-se necessário a criação de um contrato social que garantisse a proteção da propriedade privada e a preservação dos direitos que todos os seres humanos possuíam no estado de natureza.

Questionando a argumentação que justificava o absolutismo a partir da dádiva divina herdada de Adão, legitimadora da assertiva de que a propriedade de todas as terras deva ser de apenas um soberano e, sobretudo, a autoridade violenta de alguns homens sobre outros, Locke (1998, p. 245) enfatiza que alguma autoridade entre os homens

[...] somente pode ocorrer mediante um pacto; pois a autoridade do rico proprietário e a submissão do mendigo necessitado originaram-se não das posses do senhor, e sim do consentimento do pobre, que preferiu ser súdito a não morrer de fome. E o homem que se submete dessa forma não pode pretender estar submetido a um poder maior do que aquele em que consentiu mediante pacto.

O pacto sugerido por Locke resulta na união dos homens que por vontade própria firmam um acordo por ele denominado “contrato de consentimento”.

Hobbes contrapõe-se ao consentimento, pois acredita que o estado de natureza do homem é caótico e guiado por interesses egoístas e egocêntricos. Sua liberdade nesse estado gera conflitos, guerras e discórdias. Tal natureza deve ser controlada e seu limite deve ser condição para o convívio social e obtenção de direitos. O pacto social, firmado a fim de garantir a paz e a segurança, é também um pacto de submissão.

O homem troca assim a independência e a liberdade originais (o viver segundo o princípio do prazer), de que dificilmente e por pouco tempo podia gozar, pela segurança e pela paz (diferindo e limitando a

satisfação do próprio prazer), mediante a instauração legal de um poder irresistível, mais forte que o indivíduo. A concordância com o soberano coincide com a aceitação do princípio da realidade e da repressão, seu elemento constitutivo, ou com a formação do superego, nova forma de vontade geral em que as vontades particulares conseguem sublimar-se. (MATTEUCCI, 1998, p. 276)

Ao soberano caberá garantir a paz e a segurança através de poder absoluto, isento de julgamentos e gerando temor e a obediência, punindo aqueles que transgredirem as leis ditadas pelo monarca, “pois é inútil toda lei que possa ser violada sem castigo”. (HOBBS, 1998, p.222).

O pacto social, pensado por Rousseau (2007, p. 25-6), em seus termos gerais, prevê que “cada um de nós põe em comum sua pessoa e toda a sua autoridade, sob o supremo comando da vontade geral, e recebemos em conjunto cada membro como parte indivisível do todo”. Como associação torna-se corpo moral e coletivo que por vontade e aceite submete-se aos comandos e normas do Estado, adquirindo o nome de cidadão, na qualidade de participante na autoridade soberana e subordinado quando sujeito às leis do Estado.

Se então a liberdade, defendida veemente por Rousseau, é acordada de forma idêntica a todos os participantes do pacto social, por que as condições de participação, de proteção e de direitos também não se apresentam de tal forma ao longo das organizações das sociedades ocidentais? Se, para o filósofo, a liberdade e a igualdade devem ser o fim do sistema de legislação, por que as desigualdades insistem em permanecer?

Em sua obra “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”, Rousseau se propõe a examinar o que teria sido dos homens se tivessem sido abandonados a si mesmos sob a perspectiva de sua natureza e de seu ambiente. Para isso, o autor se remete ao diferencial entre sociedade e natureza em que na vida social os fortes se submetem aos fracos, enquanto que isso não ocorre na natureza. Por exemplo, o homem pode ser mais fraco em vários aspectos se comparado a outros animais, mas possui características que em seu conjunto são bem mais vantajosas. Entretanto, “tornando-se sociável e fraco, medroso e subserviente” (ROUSSEAU, 1978, p.241) quando está no meio social, torna-se domesticado e escravo, diferenciando-se incrivelmente de outro homem que viveria de forma selvagem.

Para ele o homem considera-se livre para escolher e é aqui que aparece o aspecto espiritual da alma humana, em que aparece o “poder de querer, ou antes, de escolher...”

(ROUSSEAU, 1978, p. 243). A função de perceber e sentir é primordial no homem e em outros animais, entretanto o aspecto espiritual se reforça em primeiras operações humanas como "querer e não querer, desejar e temer" (ROUSSEAU, 1978, p.244) que por meio de novas circunstâncias serão desenvolvidas. Os animais conhecem como bens a alimentação, a fêmea e o repouso (tal como uma visão machista da sociedade) e como males: a dor e a fome. É interessante que eles não temem a morte. Se temessem, estariam bem mais perto do que é ser homem - da construção social do homem, já que o entendimento de que esta é certa e alcançará a todos se caracteriza como um grande impulsionador e um dos primeiros conceitos elaborados pelo homem no sentido de civilizar-se, isto é, de agir socialmente, distanciando-se dos instintos animais.

Outro aspecto importante é que ele ainda trata da miséria do homem e defende a tese de que o desenvolvimento das faculdades potenciais do homem só se desenvolve diante de circunstâncias que possibilitaram o seu exercício. Daí o fato de que Rousseau atribui à indispensabilidade do desenvolvimento da linguagem como um aspecto principal do desenvolvimento humano, contrapondo-se a uma visão da natureza. Em realidade, este autor inova em relação ao que até então era discutido por outros autores, que apenas transportavam para uma visão de sociedade como se esta fosse uma evolução da vida natural.

Um homem em seu estado de natureza tem latente a piedade, mas esta só pode se desenvolver em toda a sua potência, quando acontece a possibilidade de reflexão. Contrapõe-se a Hobbes quanto ao aspecto de que, no estado de natureza, já esteja presente a força do mau, considerando que seriam altamente contraditórias as perspectivas de uma criança ser ao mesmo tempo robusta (com o mau presente) e dependente. "O homem é fraco quando dependente e, antes de ser robusto, se emancipa" (ROUSSEAU, 1978, p.252). Entretanto encontra-se presente nessa dependência o elemento da piedade e esta, por outro lado, lhe é ainda mais útil quanto mais anterior à reflexão. (Id., p.253)

Por isso, a moral não seria suficiente ao homem se a natureza não tivesse lhes dotado de piedade e afirma que no homem selvagem esse componente é muito mais vívido que no homem civilizado, já que depende muito mais de uma identificação mais íntima com o sofrimento do que com o raciocínio que nele se opera.

Para Rousseau (1978, p.257), a educação é mais um elemento contraditório dessa vida em sociedade. Segundo ele, "a educação não só estabelece diferenças entre os espíritos cultos e os que não o são, como também aumenta a que existe entre os

primeiros na proporção da cultura, pois, quando um gigante e um anão andam pelo mesmo caminho, cada passo, que um e outro derem, trará uma vantagem a mais ao gigante". Assim, a desigualdade social aumenta por causa da desigualdade da instituição e um dos fatores ao qual ele a atribui refere-se à Educação. Na Educação, a desigualdade é perceptível no estado de natureza e se torna quase nula sua influência na sociedade.

A desigualdade geraria dois estados de exercício de direito: o de quem tem direitos e o de quem não os tem, pois se uma pessoa tem mais direitos do que os outros, essa pessoa não tem direitos, ela tem privilégios. A diferença não deveria significar desigualdade, mas uma amplitude de possibilidades, a riqueza da diversidade.

Pode-se inferir que sob esta ótica, sociedade significa conjunto de regras e não um conjunto de pessoas. E na sociedade atual, as regras e os modos de se estabelecer em sociedade é determinado pelo lugar de poder, o que gera ainda mais outros tipos de desigualdade: a) natural ou física, estabelecida pela natureza; b) moral ou política, dependente de uma convenção social, do contrato social.

Concebo na espécie humana dois tipos de desigualdade: uma a que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença de idades, de saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral, ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e é estabelecida, ou pelo menos autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos diferentes privilégios, de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o de serem mais ricos, mais homenageados, mais poderosos ou mesmo o de se fazerem obedecer (ROUSSEAU, 1978, p. 48).

Ao transpor para a nossa atualidade poderíamos dizer que tais desigualdades ainda imperam nas relações sociais e políticas, por exemplo, as desigualdades de ordem natural ou física, sendo justificadas por discursos evolucionistas, por muito tempo segregou (e ainda são perceptíveis os resquícios e as tentativas de permanência) os negros, os indígenas, as mulheres, os deficientes, as crianças, os idosos, os estrangeiros e todos aqueles e aquelas que por ventura não estivessem identificados em parâmetros naturais (biológicos), definidos como elementares para se considerarem aptos as suas inserções na sociedade.

As desigualdades de ordem moral ou política estabelecem parâmetros atribuídos ao conhecimento, às condições financeiras e ao comportamento, por exemplo, as exclusões históricas de processos políticos impostas aos analfabetos, ou as seleções classificatórias que a classe popular é submetida para a inserção em algumas escolas

públicas de educação básica, ou as opressões veladas (e reveladas) às religiões de matriz africana, ou, ainda, as investidas conservadoras aos homossexuais e suas diversas subjetividades.

Neste cenário, histórico, social, político, as desigualdades, arraigadas (e por nós naturalizadas) pela perpetuação do grupo político que ainda permanece em seu patamar hierárquico, reproduzindo discursos, políticas e práticas, vai definindo (ou tentando definir) o lugar de cada um a partir de modelos por ele estabelecidos. Alguns veículos são utilizados nessa tarefa, como as mídias e educação escolar. Assim como muitos movimentos se posicionam em negação ao quadro que é posto. E neles, nos movimentos, as pessoas se pronunciam, se mobilizam e se posicionam em busca de uma resposta à quebra do ‘contrato’ e no caminho aprendem, ensinam, trocam, vivem e constroem outros/novos modelos.

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS

No processo de tornar-se social o ser humano sai de seu estado natural e passa a compor a sociedade e nesse sentido, a ser regido por um conjunto de regras que devem ser aprendidas a fim de garantir sua inserção no coletivo, de tornar-se cidadão. O pensamento de coletividade, de sociedade pressupõe a universalização de uma série de elementos que definem esse quadro de coletividade, a língua, por exemplo, ou ainda: nação e nacionalidade; cidadania e participação; direitos e deveres.

A universalização pensada para criar o sentimento e a prática de coletividade, de ‘povo’, por outro lado inaugura as esferas contrárias, ou seja, aquilo que não é identificado nos parâmetros universalizados, que não se enquadra nos padrões aceitos e pré-definidos, torna-se elemento de desqualificação de participantes do processo de socialização. Nesse contexto a escolarização é eleita como a ação humana que promove a inserção daqueles não aptos, tornando-os aptos, adequados, normais (ou seja, que passaram pelo processo de normatização), na busca da ‘harmonia social’.

Este é o argumento que subsidia a escola e a educação como agregadoras (ou desagregadoras) de elementos como, valores, comportamentos, ideias, conhecimentos, entre outros, geralmente presentes nos grupos dominantes, que a sociedade (entende-se grupo dominante e aceito por nós) elenca como necessários para a sua sobrevivência (ordem) enquanto organização humana, exigindo a reprodução em massa de seu modelo e discurso através de mecanismos didáticos e comportamentais.

A questão educativa sempre esteve nas propostas dos projetos sociais estatais e dos movimentos populares. Com caráter distinto, ambos pleiteiam a educação enquanto demanda, se não popular, humana. Como projeto estatal germinado no Iluminismo, a ideia estava em desenvolver uma escola desvinculada da Igreja, humanista e científica, pública, leiga e gratuita. O projeto Iluminista intencionava concretizar o termo ‘cidadania’ através da educação, presente até hoje no discurso institucionalizado e legalista. A concretização desse projeto de cidadania pensada não alcançou a todos. A percepção da própria ausência neste projeto mobiliza organizações e movimentos sociais que reivindicam a participação de todas as pessoas que não pertencem aos círculos e grupos sociais contemplados no processo.

Enquanto demanda dos movimentos sociais populares, a educação torna-se ferramenta básica para a conquista da cidadania, o filão de condições ao acesso aos espaços públicos como parte da conquista de direitos sociais e como forma de participação social e política. Termo de origem grega, cidadania é a qualidade de cidadão que governa a cidade, dentro de critérios específicos, como não ser estrangeiro ou escravo. A mulher não estava em nenhum critério inclusivo. Na Modernidade, o cidadão pertence ao Estado, o sentimento de pertença o torna cidadão, contudo ainda não eram todos que faziam parte desse grupo, negros, mulheres, indígenas, estrangeiros, pobres, crianças, entre outros tantos pertencentes aos grupos socialmente desfavorecidos.

A cidadania, no termo teórico, permite ao indivíduo um *status* jurídico vinculado aos direitos e deveres de cada um, que torna esse *status* dependente das leis de cada Estado. Assim, o indivíduo é portador de deveres e direitos porque pertence a um Estado que promulga leis que definirão o caráter e a validade de cada dever e de cada direito. A natalidade e seu posicionamento social nesse Estado determinam ao indivíduo condutas definidas e o que receber em troca. A obediência torna-se moeda de troca, logo o respeito às normas de socialização desde cedo é apreendido na escola, prescrevendo uma cidadania mais de nome, do que de ação. Mais de consentimento do que de autonomia

Para implementar política de equidade, esse Estado deveria reduzir as desigualdades através de políticas de redistribuição de bens e de poder. Estaria a educação nesse processo? Acreditamos que sim. A educação também por vias da escola

pode potencializar a ação política, tornando-se espaço de negociações, construções constantes, de ‘ocupações⁵’ plurais e subjetivas ao mesmo tempo.

Toda luta por direitos também é uma luta por poder. Em uma sociedade desigual como a nossa, a escola homogeneiza a educação que exclui as filhas e os filhos negros, indígenas e pobres; os fora do ‘eixo sul’; os do interior do centro e nos fundos das cidades; os dos campos sem terra, sem direitos, pois mesmo nascendo em um Estado, não nasceram em **um** grupo específico. Na verdade, o que se destaca é o grupo daqueles que ainda detém o poder e que tem na escola o veículo forte para a propagação de valores morais e normatizações que regem seu grupo, inculcados através de mecanismos de coerção e controle das paixões naturais dos grupos subalternizados, dentre elas a paixão pelo poder. Vista assim, a escola cria uma série de situações e mecanismos de estratificação social, como o currículo escolar, as práticas cotidianas representadas pelas filas e sinais que marcam o tempo e a organização do espaço que enfatiza o individualismo e a competitividade, assim como os mecanismos de avaliação externos que delimitam bem aqueles que seguem as áreas acadêmicas e os que preenchem as áreas técnicas. Esse controle, aceito e obedecido até certo ponto, como barganha para direitos, toma status de política do bem-estar social, da ordem e da soberania.

Ribeiro (2002, p.115), propondo uma revisão da compreensão de educação, elenca a concepção construída no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: “Uma concepção ampliada de educação abrange os processos formativos que se realizam nas práticas sociais relacionadas às diferentes manifestações de convivência humana que ocorrem na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar.” Concebe a educação de forma multidimensional, entendendo-a como elemento presente nas relações e nas experiências de vida, nos instrumentos culturais que circulam na sociedade e, também, na escola.

Para Ribeiro (2002, p.115), a educação pública de qualidade aparece como bandeira de luta em vários movimentos populares, nas organizações comunitárias, de pais, nos programas e ações dos partidos de esquerda, do MST, etc., como mecanismo para o alcance da cidadania, da constituição do cidadão ativo, ou seja, a Educação acessível a todos possibilitaria as condições para o exercício efetivo da cidadania já que

⁵ No sentido real das ocupações das escolas ocorridas neste ano em diversas escolas do Brasil, em que estudantes ocupam escolas em sinal de apropriação e reivindicação de um direito: a educação. E nesse processo a formação política, colaborativa e solidária se funde com processos cognitivos e emancipatórios.

"parece haver um consenso de que a sua conquista implica o conhecimento de direitos e deveres por meio de uma sólida educação escolar básica" (Idem).

A bandeira "educação para a cidadania" é realmente algo possível de concretizar a possibilidade de que os populares (índios, agricultores, desempregados, adultos analfabetos, entre outros) alcancem a condição plena de cidadãos pela educação. Considerando os diversos contextos em este conceito se configurou historicamente, aparecem claramente os limites para a cidadania, enquanto uma categoria histórico-filosófica, já que restringe essa atuação no que se refere à sua aplicação às camadas populares. Quais os reais direitos que são possíveis de ser construídos pela educação que não firam a liberdade identificada por Rousseau como natural dos seres humanos? E, se há limites, quais as potencialidades vivas de conquista de uma cidadania ativa, que ainda permitam afirmá-la como perspectiva da escolarização das camadas populares, sem, contudo, imprimir nas pessoas e nos grupos elementos identitários que sufoquem suas alteridades?

Foi no período grego que se caracterizou pela primeira vez a relação entre a educação e a cidadania, no qual Platão, "delineia uma utopia pedagógica cuja realização depende de uma transformação radical do Estado" (RIBEIRO, 2002, p. 117). Para ele a educação é o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem aptidões e as virtudes necessárias para a vida em sociedade e o desempenho dessas funções é que produziria justiça. "Aos filósofos, que cultivam a razão (os cidadãos - naquele contexto) caberia governar a sociedade" (Idem). Mas como falar em justiça num mundo em que várias parcelas das sociedades existentes no modelo atual neoliberal, ainda hoje são ignoradas tal e qual no tempo da Grécia antiga?

Apenas pela pressão social e com base em muita luta, os movimentos sociais no Brasil têm encurtado a distância existente entre os direitos concedidos às classes populares e às mais nobres. O governo é pressionado a dar respostas. Eis aí uma possibilidade de visualizar o contrato social na sua materialidade. Todos somos sócios do Estado, entretanto não de forma paritária, mas em partes desiguais e o Estado precisa, de alguma forma, atender às (ou algumas das) demandas dos sócios minoritários. E isso se faz pela implantação de políticas públicas e das políticas sociais, isto é, "ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento econômico" (HOFLING, 2002, p.31).

Os movimentos sociais nascem da mobilização individual de pessoas que se engajam em uma luta comum para a superação de ações que são excludentes de acordo com os ciclos políticos, econômicos e ideológicos. Provavelmente, a Educação tenha alguma contribuição a fazer nesse processo individual da formação do cidadão, mas cabe especular se esta seria determinante e mais, o que seria realmente um cidadão. Seria o indivíduo engajado em movimentos de pressão do Estado? Seria aquele que usufrui dos benefícios que o Estado concede em suas políticas e programas? Seria aquele que nasce em determinada classe e que é preparado, entre outras, pela Educação para assumir o poder decisório na sociedade?

Frank e Fuentes (1989, p.25) reconhecem algumas características comuns entre vários tipos de movimentos: a força da moralidade, um sentido de (in) justiça, o poder da mobilização como desenvolvedora da sua força social. Recorrendo a Moore, apontam que “[...]os movimentos sociais mobilizam seus membros de forma defensiva/ofensiva contra uma injustiça percebida a partir de um sentido moral compartilhado.” Compartilhamento é o elemento chave para se entender os processos educativos nos movimentos sociais.

Gohn (2011, p. 333) nos ensina que há um caráter educativo nas práticas que ocorrem no ato de participar, “tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos, quando há negociações, diálogos ou confrontos”. Os movimentos sociais, além das mudanças que promovem ao pronunciarem uma desigualdade, produzem matrizes geradoras de saberes e aprendizagens. Criam alternativas e inovações socioculturais que mobilizam, também, processos subjetivos de conhecimentos. As experiências que os movimentos sociais proporcionam, desenham outras relações sociais e institucionais. Gohn (idem) exemplifica, lembrando-nos da mudança na relação escola-comunidade que resultou na gestão conjunta em que pais, representantes da escola e da comunidade, discutem os caminhos que a escola deve seguir, segundo as vontades, expectativas, anseios de todos envolvidos. Eles compartilham metas para si e para os outros.

IGUALDADE, JUSTIÇA E LIBERTAÇÃO: A CERCA E OS CAIXOTES

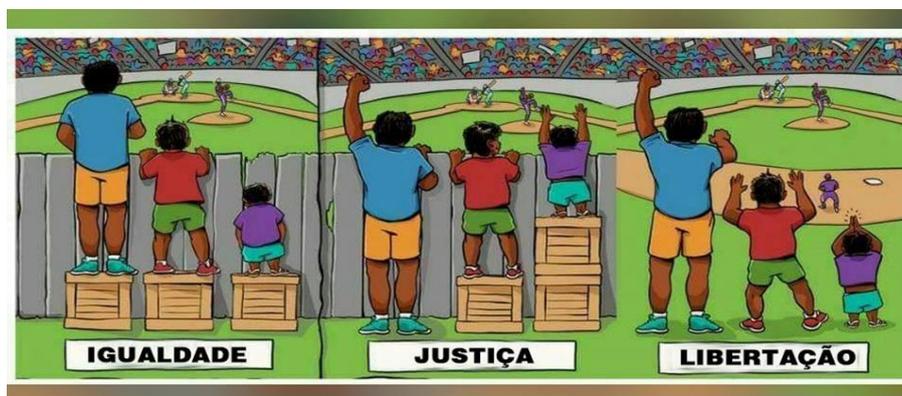
A partir das ideias colocadas, ou seja, liberdade, diversidade e igualdade, a proposta que aqui se apresentou visou apontar os ideais emancipatórios pensados por filósofos clássicos contratualistas e praticados pelos movimentos sociais, que também possibilitam um novo/outro entendimento sobre educação, que aqui é sinalizada em

duas vertentes: a escolar e a não escolar. A educação não escolar experimentada de diversas maneiras, e dentre elas as exercidas nos movimentos sociais, promovem processos de formação política em perspectivas coletiva e solidária, ao mesmo tempo em que aspectos emancipatórios e cognitivos se consolidam na prática social de mobilização e participação, em uma concepção de educação no sentido amplo que se forma nas participações, negociações, nos pronunciamentos, nos embates e nas conquistas. Assim percebidas, as ações educativas nos movimentos sociais abrangem aspectos cognitivos, políticos e culturais.

No que se refere aos aspectos cognitivos pode-se citar, por exemplo, os elementos atribuídos à linguagem que circula e se presentifica nos movimentos sociais modificando formas de falar, agir e de posicionar-se diante do mundo; quanto aos aspectos políticos, ao se relacionarem entre si e entre os outros, nos mais variados espaços, possibilitam múltiplas formas de se perceber a cidadania, experimentando diversas formas de pô-la em prática e são aspectos culturais em que as diversidades se diferenciam nas relações na própria diversidade.

Assim, tomando o sentido amplo de educação apontado pelos movimentos sociais, encerramos parcialmente essas reflexões (e abrindo para outras) propondo, a partir de uma imagem que circulou nas redes sociais em 2013 e que segue questões presentes em nossa realidade, fomentar mais um suspiro de conversa.

Figura 01 – Imagem que circulou nas redes sociais



Fonte: <http://www.ahnegao.com.br/2013/01/igualdade-x-justica.html> (2013)

Os termos que acompanham as sequências nos permitem refletir sobre cada uma a partir das premissas de Locke, Hobbes e Rousseau, que sucintamente foram aqui abordadas. Os meninos representam a diversidade na exclusão. Os caixotes seriam as políticas públicas promovidas pelo Estado e a cerca, claro, o processo de inclusão. Os

movimentos sociais estariam nesse processo que estamos fazendo: analisando as sequências. Estariam construindo pautas de mobilizações para o atendimento da cidadania plena, planejando derrubar a cerca, aprendendo e ensinando nesse caminho.

Mas se as sequências estiverem acompanhadas dos comentários extraídos das redes sociais, é possível perceber o sucesso dos mecanismos utilizados pelos grupos que trabalham para a perpetuação do 'lugar de cada um':

- O justo é pagar o ingresso pra ver o jogo!
- Ética: comprar os ingressos.
- Justiça? Eles estão se esforçando pra entreter as pessoas, faz sentido cobrar. Ninguém é malvado por ser rico.
- Se todos têm o direito de ter uma caixa, porque eu sou obrigado a dar a minha caixa para o menor?
- A 1ª é igualdade e a 2ª é privilégio. Justiça seria a ausência de barreira. (AH NEGÃO!2013)

Assim como também há posicionamentos que vão ao encontro de uma perspectiva mais próxima aos ideais de emancipação e equidade social que os movimentos sociais se propõem a lutar:

- Justiça seria dar a madeira e cada um fazer sua caixa.
- É isso aí!!! E azar da pessoa que não tem braço, né?!
- A gente nasceu com todo mundo falando "sé tu é pobre a culpa é tua" e acredita nessa bosta. No sistema que a gente tá, sempre vai ter gente pobre, porque o dia que acabarem os pedreiros, faxineiras, empacotadores, motoristas, carpinteiros, aí o sistema cai.
- A justiça era que não tivesse muros porque os muros são as barreiras do preconceito e da desigualdade do Brasil. (AH NEGÃO!, 2013)

E nesses fragmentos de diálogos, expressões de vida e opiniões particulares/públicas, apresentadas em veículos de comunicação que representam a contemporaneidade, ainda trazem os sinais das mesmas questões apresentadas pelos filósofos dos séculos XVI e XVII - a liberdade, a igualdade e a justiça, propondo-nos a pensar que os seres humanos buscam encontrar as respostas para essas questões, talvez, no intuito de assim como os filósofos clássicos encontrar o fim das desigualdades.

REFERÊNCIAS

AH NEGÃO! Igualdade x Justiça. Publicado em 11 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://www.ahnegao.com.br/2013/01/igualdade-x-justica.html>. acesso em: 14/07/2016.

FRANK, André Gunder; FUENTES, Marta. Dez teses acerca dos movimentos sociais. *Lua Nova*, São Paulo, n. 17, p. 19-48, Junho, 1989.

GONH, Maria da Gloria. *Movimentos Sociais na contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação. V.16, n.47, maio-ago, 2011, pp.333-361.

HOBBS, Thomas. *Do cidadão*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Sobral, M. de M; Cardoso, M. A.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES*, Campinas , v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001 .

LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATTEUCCI, Nicola. Contratualismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, v. 1,1998.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 28, n. 2, p. 113-128, Junho de 2002

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do Contrato Social: Princípios do Direito Político*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2007

_____. *Vida e obra*. São Paulo: Abril Cultural (Col. Os Pensadores), 1978.